

مجلة فكرية ثقافية فصلية جامعة تصدر عن مركز الدراسات و الأبحاث الإنسانية - مدى -

عدد مزدوج
51-50
2020

مجلة رهانات



حوار العدد
الدكتور والخبير
محمد الخمسي
في حوار لمجلة رهانات

« التعليم تعرض لصراع أيديولوجي كثيف، بحيث كانت القراءة
السياسية أن من حسم معركة التعليم استطاع أن يكون قاعدة تميل
إلى اختياراته الأيديولوجية »

ملف العدد التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

افتتاحية العدد

« إصلاح النظام التعليمي اختيار استراتيجي للمجتمع، ولذلك فهو لا يجب أن يخضع لمنطق: "السوق أولاً"، ولا لمصالح اللوبيات
المالية، ولا للمهاترات السياسية » .

مجلة
رهانات

20.00 درهم

راسلونا على العنوان التالي
rihanatmada98@gmail.com

www.madacenter.ma



مجلة رهانات

عدد
مزدوج 50/49 • 2020

محتويات العدد

- 2 افتتاحية العدد
التعليم المغربي توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة
- 4 ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة
4 اللغة العربية وأزمة تدبير المسألة اللغوية - يونس بومعزة
20 البعد الوثائقي في الكتب المدرسية لمادة الجغرافيا - إبراهيم مصباح
28 تدريس علم الاجتماع : إشكالية تموقع المختص في علم الاجتماع في تونس في سياق إنتاج المعرفة السوسولوجية - هيام التركي
48 التفاعل بين تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا التعليم - فادي محمد الدحدوح
50 المسألة اللغوية في الوثائق المرجعية الرسمية الكبرى: الرؤية الاستراتيجية-2015 2030 نموذجاً - أنس بوسلام
55 مفارقة السياسة اللغوية في المغرب من السياسة اللغوية الرسمية إلى رسمنة الواقع اللغوي - مصطفى هطي
68 التعليم في اليابان: الروح وطنية، اللغة المحلية والانفتاح على العالم - أميمة بونخلة
- 77 حوار
الدكتور والخير محمد الخمسي في حوار لمجلة رهانات حول تقييم وضع التعليم بالمغرب والرؤية الاستراتيجية ومكامن القصور وممكنات الإصلاح
- 91 نافذة فكرية
91 الفلسفة والدين : صراع العقل والخيال - عبد الصمد البلغيثي
96 السوسولوجي ... بين حلم التنظير و واقع البلاغة - إدومسي محمد
99 يوتوبيا التسامح - عبد الإله الكلكة
- 110 دراسات
110 الجذور التاريخية لمفهوم المجتمع المدني في الفكر الغربي - محمد حدوي
117 نصر حامد أبو زيد وهاجس التجديد - محمد رحمون
130 العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجاً - البوكيلي عبد الحي
- 148 إبداعات
148 تفاصيل حدث لم يقع بعد؛ - أشرف سدجاري
117 لا نصدقك ! - محمد الشاوي
- 156 قراءات
قراءة في كتاب «القطيعة الابستمولوجية».. في التأصيل لثورة المعرفة - محمد جليل
- 158 ترجمات
نهاية الأيديولوجيا (أوكاتفيو باث) - عبد الإله الكلكة

مجلة رهانات

مجلة فكرية ثقافية فصلية جامعة تصدر عن
مركز الدراسات والأبحاث الإنسانية - مدى .
ملف الصحافة: 45 ص 05
رقم الإيداع القانوني 142-2006

عنوان المراسلة:

مركز الدراسات والأبحاث الإنسانية
29 زنقة عمر السلاوي - الدار البيضاء
الهاتف: 05 22 22 42 27
rihanatmada98@gmail.com

www.madacenter.ma

المدير

المختار بنجدلاوي

رئيس التحرير

زكرياء أكضيض

أعضاء هيئة التحرير

محمد جليل

حياة الدرعي

محمد لهوز

عبد الإله الكلكة

عبد العالي صابر

عبد اللطيف الحاجي

عبد الرزاق بلال

الغلاف والإخراج الفني

المهدي نجمي

محمد أمين نجمي

الطبع



VIVA print

0522505696

التوزيع

سابريس - الدار البيضاء

جميع الآراء الواردة في هذه
المجلة تعبر عن وجهة
نظر أصحابها و لا تعكس
بالضرورة رأي المجلة

شروط النشر في مجلة رهانات

1. المجلة لا تنشر بحثاً سبق نشرها أو أنها معروضة للنشر في مكان آخر.
2. ضرورة اعتماد الأصول العلمية المتعارف عليها في كتابة الأبحاث و خاصة فيها يتعلق بالتوثيق و الإشارة إلى المصادر و المراجع.
3. يجب ألا يتجاوز عدد كلمات الدراسة 3000 كلمة.
4. على الباحث أن يرفق ببحثه نبذة مختصرة عن سيرته العلمية، إلى جانب صورته الشخصية.
5. البحوث و الدراسات التي تقترح هيئة التحرير إجراء تعديلات عليها أو إضافات إليها تعاد إلى أصحابها لإجراء التعديلات المطلوبة قبل نشرها.

التعليم المغربي توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

د. المختار بنعبدلاوي

عيش أفضل، بالإضافة إلى التحسن الملحوظ للصحة العامة، وتنمية العالم القروي، وإدماج الفتيات المتدربات، إلى جانب مكاسب ثورة المعلومات التي فتحت أعينهم على عالم يتسع بلا حدود... السؤال المركزي هنا هو أين يكمن العطب إذا لم تكن العوائق كامنة في قدرات التلاميذ، ولا في الأسرة، ولا المحيط المدرسي المباشر؟

يتم اللجوء إلى السياسات الإصلاحية عادة إما بغاية التطوير، بعد نجاح جزئي، أو لأنه جرى تشخيص بعض العوائق التي تحول دون تحقق النتائج المطلوبة، ولا يمكننا أن نستنتج في حالة المغرب إلا أن الإصلاح هو نتيجة لعطب ما، بسبب الطابع الاستعجالي للإصلاحات المتتالية، كما إن هذا التواتر في عمليات الإصلاح، حتى قبيل استيفائها، يشير إلى أن العطب لم يُشخَّص بعد أو لربما أُسيء تشخيصه. أما آثاره فتتجلى في: التسرب المدرسي، وضعف التمكن من اللغة الوطنية واللغات الأجنبية (المقصود بهذا المصطلح في خطاب الحكومة هو اللغة الفرنسية) وعدم تلاؤم مخرجات المسار التعليمي مع متطلبات سوق الشغل.

بالمقابل؛ إذا انتقلنا إلى مضمون الإصلاحات، نجد أنها تركزت حول التشجيع المتزايد للخصوصية، وبالتالي التراجع عن مجانية التعليم، ودعم تعليم اللغة الفرنسية، بالإضافة إلى مهنة العملية التعليمية، مع إهمال واضح لمهام العملية التربوية في بناء الهوية الوطنية، وتعزيز الإدماج الاجتماعي وثقافة المواطنة والحس النقدي، بالإضافة إلى ملاءمة مضامين

قد يكون من المفيد أحيانا أن نباشر بالوقوف عند بعض النماذج العملية، وأن نبدأ من النهاية، بالاستناد إلى الخبرة والحس العامين؛ لنخلص إلى بعض المنطلقات المفيدة. لنختار عينة عشوائية من عشرة أفراد من حاملي البكالوريا في نهاية السبعينيات، ولنختار في مقابلهم عشرة من حاملي الإجازة خلال العشرية الأخيرة، ولنقترح على المجموعتين اختبارا في اللغة العربية واللغات الأجنبية، وفي الاجتماعيات والفلسفة والثقافة العامة على وجه الإجمال... ولنقارن، بصورة متوازنة، بين مجموعتين إحداها حاصلة على الإجازة في العلوم أو الحقوق والاقتصاد أو العلوم الاجتماعية خلال نهاية السبعينيات وإلى حدود أواسط الثمانينات، والأخرى على الماستر في نفس التخصصات خلال العشرية الأخيرة، وسوف تبدو لنا الفوارق في المعارف والخبرات واضحة تكاد ترتقي إلى البدهة... وهو ما يمكن أن نستنتج منه أن التدهور ترافق مع سلسلة الإصلاحات، وأن كل إصلاح إنما عاد بنا في الحقيقة مراحل إلى الخلف، فيما يخص جودة التعليم، والكفاءة الفعلية للخريجين.

إن الأمر لا يتعلق على الإطلاق بنظرة ازدراكية للأجيال المتأخرة، لأنه يتعلق أولا بأشقائنا وبأبنائنا، وثانيا لأن الخبرة العملية، وكذلك معطيات الواقع، تبين أنهم تملكوا مهارات عالية فيما يخص الخبرات التي طوروها خارج الفضاء المدرسي، وثالثا لأن مؤشر الإنفاق المدرسي، ونسبته من الدخل العام للأسر تضاعف عدة مرات، ما وفر لهم ظروف

المقررات التعليمية مع السياق الثقافي والسياسي السائد، وهي أهداف ثابتة لم تتغير بتغير الإصلاحات...

يكن عامل الفشل الأساسي في مجمل هذه الإصلاحات المتوالية أنها جاءت من خارج منطق العملية التعليمية، وأنها وضعت، على الدوام، العربية قبل الفرس. لقد أعطت هذه السياسات الأولوية لتقليل كلفة التعليم عن طريق دعم وتشجيع التعليم الخاص، والأنظمة التعليمية الأجنبية، وتقليل الموارد البشرية والميزانيات المتعلقة بالاستثمار والتجهيز والتسيير، فكانت النتيجة أن تحولت عدد من المؤسسات العمومية إلى أطلال، ولجأ الأساتذة بسبب تجميد أجورهم إلى القيام بساعات إضافية في مدارس القطاع الخاص، الأمر الذي استنزف طاقتهم وقدراتهم على حساب عملهم الأساسي في التعليم العمومي، على مرأى ومسمع من الإدارات المسؤولة، وبالمقابل إلى حرمان الشباب الوافدين على سوق الشغل من فرص عمل، واكتساب خبرة ثمينة. كان الإهمال كذلك من وراء تفشي العنف والمخدرات في عدد من المؤسسات التعليمية، لا سيما في أطراف المدن، وهو ما أدى إلى تفاقم الفشل والهدر المدرسيين.

دعوى ملاءمة المقررات التعليمية مع سوق الشغل هي كذلك ضرب من الكلام العام الذي يفتقد إلى الدقة... إن الدينامية الاقتصادية وارتفاع نسبة النمو هما ما يكون من وراء ارتفاع الطلب على التشغيل، ومهما كان التعليم مبدعا في بلد من البلدان، فإن وظيفته ليست هي أن يخلق مناصب شغل، ولكن أن يوفر الكفاءات التي تستجيب للحاجيات المطلوبة، وإلى حدود اليوم لدينا فائض في الكفاءات في مقابل نقص مهول في فرص الشغل، بما جعل «سوق الهجرة» الحل الوحيد أمام الخريجين، لا سيما المتفوقين من بينهم... أخيرا هناك لازمة رافقت كل حديث عن الإصلاح وهي مسألة اللغة الأجنبية التي تُختزل في اللغة الفرنسية، وفي التأكيد على الحاجة إلى إتقانها من أجل الحصول على فرصة عمل!

إن الأمر غير المفهوم في حالة المغرب هو أن تفرض قطاعات عمومية أو خاصة على موظفيها استعمال لغة أجنبية للاستفادة من الخدمات العمومية، ضدا على القانون، وخارج أي تبرير منطقي! إن الطالب المغربي الذي يدرس بلغته الوطنية ويتقنها، والذي تفي هذه اللغة بحاجاته الأساسية، يجد نفسه أمام حاجز غير مبرر في مباريات التوظيف، وأمام عوائق مفتعلة تحد من الدينامية التي يفترض أن يلعبها التعليم في عمليتي الإدماج والارتقاء الاجتماعيين، وهي عوائق كثيرا ما تعطي امتيازاً غير مشروع لمرشحين من خريجي مدارس البعثات الأجنبية، الذين لم يتلقوا إلا معارف قليلة عن بلدهم.

أخيرا؛ كثيرا ما يتم تسخير عمليات إصلاح التعليم لاعتبارات تتعلق بالظرفية السياسية، ففي الوقت الذي كان فيه اليسار قويا، جرى تجميد شعب الفلسفة وعلم الاجتماع، واختُلقت شُعب الدراسات الإسلامية، وتم إقحامها في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، وهي المضامين التي كان يجب أن يكون مكانها في الجامعات الدينية، ولاحقا، عندما أصبحت الهيمنة للتيارات الدينية، أعيد فتح شعب الفلسفة، وجرى تعميمها والرفع من ساعات تدريسها.

نستنتج من كل هذا أن إصلاح النظام التعليمي اختيار استراتيجي للمجتمع، ولذلك فهو لا يجب أن يخضع لمنطق: «السوق أولاً»، ولا لمصالح اللوبيات المالية، ولا للمهارات السياسية، وأن لا نضع قراره بين أيدي بيروقراطيين يقيسون النجاح بعمرهم الوظيفي، إنه مسألة يجب الاشتغال عليها من داخل منطق المسألة التعليمية، وأن نراعي فيه أولا وظائف الإدماج الاجتماعي، والاستثمار في الكفاءات والقدرات مع اعتماد مبدأ تكافؤ الفرص./■

اللغة العربية وأزمة تدبير المسألة اللغوية

يونس بومعزة

طالب باحث بسلك الماستر المتخصص
في المناهج اللغوية والأدبية لتدريس
اللغة العربية.

مقدمة

تعتبر المسألة اللغوية موضوعا جديرا بالبحث والاهتمام، وقضية تأتي في صدارة القضايا الأكثر أهمية وراهنية، نظرا لانعكاساتها وتأثيراتها المباشرة والفعلية ليس على الفرد وحسب بل على المجتمع المغربي ككل، وعلى مردودية المدرسة المغربية، وقضايا المعرفة والتنمية البشرية، بالإضافة إلى ارتباطها الشديد بهوية البلد، وعنوان سيادته، وخصوصيته الثقافية وقيمه الحضارية...

وإشكال المسألة اللغوية في المدرسة المغربية من أعقد الإشكالات التي واكبت كل مراحل إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ببلادنا، بدءا من أول مشروع إصلاح تربوي وطني إلى آخر الإصلاحات التي تشهدها منظومتنا التربوية. إن المسألة اللغوية هي إحدى نقاط الأزمة في المدرسة المغربية، والملاحظ أنه عندما تناقش هذه المسألة ضمن المنظومة التربوية لا تناقش كقضية

بيداغوجية تهتم مستقبل أبناء المواطنين المغاربة، بل تناقش باعتبارها قضية سياسية، وتطرح في أبعاد عدة.

هناك إجماع على انحدار المستوى اللغوي في التعليم المغربي بمختلف مستوياته، هذا الانحدار المتمثل في ضعف القدرة اللغوية للمتعلم المغربي في مختلف الأسلاك التعليمية، وهو وضع ينذر بالكارثة، فالتقارير الدولية ما فتئت تشير ومنذ القرن الماضي إلى أن المدرسة المغربية مدرسة لا تمكن المتعلم¹ المغربي من إتقان والتواصل بأية لغة من اللغات المدرسة ولغات التدريس المختلفة والمتعددة ومن ضمنها اللغتين الرسميتين للدولة. كذلك أقر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من خلال نتائج تقاريره بوجود مشكلة جوهرية على مستوى الكفايات والقدرة اللغوية لدى المتعلم المغربي.

وفي ظل مقاربة إصلاح منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ببلادنا، وبصدور آخر قانون شهادته هذه المنظومة والمتمثل في القانون-الإطار

رقم 51.17، انبعث النقاش من جديد حول المسألة اللغوية، بحيث شهدت الساحة السياسية والعلمية المغربية نقاشا حادا بين الفاعلين السياسيين من جهة والمهتمين والمتخصصين اللغويين من جهة أخرى، وتركز هذا النقاش حول ما تضمنه مشروع القانون الجديد، خاصة تنصيبه في المضامين المتعلقة بالاختيارات اللغوية على التراجع عن تدريس المواد العلمية والتقنية باللغة العربية وتعويضها باللغة الفرنسية، وهو قانون لا ينسجم مع الاختيارات الدستورية المغربية التي تقرر العربية لغة رسمية للدولة المغربية، وعودة واضحة لفرنسة التعليم وتضحية بتجربة التعريب التي شكلت أحد أهم المبادئ والاختيارات الكبرى للمدرسة الوطنية.

إن التعريب كان مشروعا علميا طموحا، ووسيلة صحيحة نحو تحقيق الاستقلال اللغوي والثقافي المغربي، والتخلص من كل أشكال التبعية، لكن القانون الجديد ضرب به عرض الحائط بدعوى أن سبب ضعف القدرة اللغوية لدى المتعلم المغربي في سياسة التعريب،

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

وأن العربية لغة لا تصلح لتدريس العلوم، دون إقامة هذا الافتراض على نتائج أبحاث بيداغوجية-ديداكتيكية ملموسة.

إن العربية اليوم تعيش أزمة في المنظومة التربوية المغربية، أزمة مقصودة وهجمة من طرف النخب السياسية والاقتصادية الفرنكفونية، فأصبحت اللغة العربية في وضع هش وضعيف داخل منظومة التربية والتكوين، أما الفرنسية فهي لغة تدريس المواد العلمية والتقنية والدراسات الجامعية وهي وبلا شك لغة المصلحة واتخاذ القرار.

وإذا كان هذا هو الواقع الذي تحتله اللغة العربية الفصحى ضمن منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، فما هي العوامل التاريخية التي ساهمت في الأزمة التي تعرفها اللغة العربية في منظومة التربية المغربية؟ وكيف هو حال اللغة العربية بعد مرور سنوات على نهاية مخطط التعريب؟ وهل تم فعلا تطبيق التعريب كما يجب أن يكون؟ أي اللغات صالحة لتدريس المواد العلمية والتقنية؟ هل العربية أم لغة أجنبية أخرى؟ ولماذا؟ ثم ما هي الآليات الناجعة لتدبير المسألة اللغوية بالمغرب؟

من خلال سلسلة الإصلاحات الهيكلية

المتواصلة التي تشهدها المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، يمكن الحديث عن مرحلتين أساسيتين حول إصلاحات تعليم اللغات وتعلمها بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي:

• **المرحلة الأولى:** دامت من استقلال المغرب إلى استكمال تنفيذ المخطط الحاسم لسياسة التعريب، وتمتد هذه المرحلة من سنة 1956م إلى 1990م.

• **المرحلة الثانية:** وقد انطلقت مع بزوغ فجر إقرار الميثاق الوطني للتربية والتكوين وما تبعه من إصلاحات تربوية متتالية، أي من بداية الألفية الثالثة إلى الآن.

ولا بأس من إلقاء نظرة سريعة عن وضعية اللغة العربية في المدرسة خلال فترة ما قبل الاستقلال (إبان فترة الحماية)، لأن اعتبار الاستقلال بداية لانطلاق الدراسة يجسد نقصا في الرؤية إزاء المسألة اللغوية بالمغرب.

المحول الأول: أزمة اللغة العربية في المنظومة التربوية المغربية.

1- أزمة اللغة العربية في المدرسة إبان فترة الحماية.

قامت سلطات الحماية الفرنسية

بمجرد احتلالها للمغرب سنة 1912م، على إقامة نظام تعليمي يتماشى ومع توجهات سياستها العامة، والسياسة الاستعمارية الفرنسية تجاه اللغة العربية الفصحى إبان فترة الحماية كانت واضحة لا غموض فيها، وهي محاربة هذه اللغة بكل وسيلة ممكنة، وفرض الحد من استعمال اللغة العربية الفصحى وقطع الصلة بكل ما يؤدي إلى نشرها أو تدريسها أو التدريس بها، لأن الهدف المرسوم كان هو تطوير المواطنين المغاربة خارج نطاق هذه اللغة، والانتماء للحضارة العربية الإسلامية، بل وخلق نوع من البلبلة والمعارضة بين العربية الفصحى والأمازيغية اللتان كانتا إلى ذلك الوقت تعرفان باستمرار تأثيرا متبادلا، وتعميق المسافة بين الفصحى والعربية الدارجة.

وفي الوقت الذي كانت السياسة الفرنسية تريد الضمور للغة العربية الفصحى، وتضييق الخناق عليها، فرضت اللغة الفرنسية كلغة رسمية للمغرب في جميع الإدارات والمؤسسات وهيئات اتخاذ القرار التي وضعتها الإقامة العامة الفرنسية بالمغرب، فاحتفظت اللغة الفرنسية وحدها بفضاء الحداثة الذي أنشأه الاستعمار لصالحه.

ولقد لعبت المدارس كمؤسسات

الهوامش

1 - المتعلم هو كل مستفيد من الخدمات التعليمية أو التكوينية أو هما معا التي تقدمها مؤسسات التربية والتعليم والتكوين بمختلف أصنافها وبأي شكل من الأشكال، سواء بصفته تلميذا أو طالبا أو متدربا أو بأي صفة أخرى.

اجتماعية دورا مهما في نشر اللغة الفرنسية، أما اللغة العربية فلم تكن لغة تعليم كامل إلا في المدارس الأصلية، وهي المدارس القرآنية المتطورة. وكان تدريس اللغة العربية بها لا يتجاوز حدود التعليم الابتدائي إلا بطريقة السوق السوداء، أي بطريقة لا تعترف بها إدارة الحماية وتمنعها ولا تشجعها، وكان من البديهي أن يكون المستقبل الدراسي للتلميذ المتخرج من هذه المدارس مستقبلا غامضا لأنه لم يكن يجد أمامه تعليما ثانويا يتابع فيه دراسته باللغة العربية ليحصل بلغته القومية على ما يحصل عليه غيره بلغته الأجنبية.²

أما في المدارس الفرنسية والعربية الإسبانية، كانت اللغة العربية تدرس في الابتدائي والثانوي، ولكن ليس معنى هذا أن مكانة العربية في هذه المدارس كانت توازي مكانة اللغة الفرنسية أو الإسبانية، فالعلوم كانت تدرس باللغة الأجنبية لا العربية.

وأما فيما يتعلق بالمدارس العامة وهي المدارس التي كانت تؤسسها الحكومة المغربية للأوربيين والأجانب المقيمين في المغرب وهي أهم المدارس وأعظمها والتي لا يُقبلُ فيها المغاربة إلا بتوصيات تقبل أحيانا وترفض أحيانا أخرى فإن التعليم كله كان باللغة الفرنسية أو الإسبانية، ولا تعتبر العربية فيها إلا مجرد لغة أجنبية على غرار اللغة الإنجليزية مقررّة ابتداء من التعليم الثانوي. ومثل ذلك يقال في مدارس الاتحاد الإسرائيلي الذي كان لا يعير في الغالب أهمية للغة

البلا ولا تُلزمه الإدارة العامة للعلوم والمعارف بتعليمها.³

وأما المدارس الفرنسية البربرية التي عمدت الحماية الفرنسية على إنشائها في إطار ما عرف بـ«السياسة البربرية-الفرنسية»، فقد كان الهدف منها إنشاء جيل مقطوع الصلة تماما بالتراث العربي الإسلامي من جهة، ومتشبع أكثر ما يمكن، بالتراث الفرنسي والقيم الحضارية الغربية المسيحية، من جهة أخرى.⁴ وكان حظ تدريس اللغة العربية فيها ضئيل جدا لا يبلغ حتى درجة العربية في المدارس الإسلامية بالبادية المغربية لأن البرنامج الدراسي في هذه المدارس كان يشتمل على دراسة تطبيقية للغة الفرنسية، لغة الحديث والكلام، بالإضافة إلى مبادئ الكتابة والحساب البسيط ونتف من دروس الجغرافية والتاريخ وقواعد النظافة... وهذا «المسيو ماري» يحدثنا عن ذلك بصراحة ووضوح، يقول:

«إن المدرسة الفرنسية-البربرية، هي إذن، مدرسة فرنسية بالمعلمين، بربرية بالتلاميذ. وليس هناك أي مجال لأي وسيط أجنبي. أن أي شكل من أشكال التعليم العربي...، لن يجد مكانه في هذه المدارس...»⁵

انطلاقا من هذا العرض نلاحظ أن نظام الحماية أفرز نظام تعليمي شديد التنوع والتعقيد، كما نجد أن لغة التعليم في المغرب إبان فترة الحماية كانت لغة أجنبية يفرضها المحتل الفرنسي والإسباني على المدارس، إما إسبانية (في منطقة

النفوذ الإسباني) أو فرنسية (في منطقة النفوذ الفرنسي).

وانتقد علال الفاسي تعلق النخب الشابة باللغة الأجنبية وجعلها لغات التقدم والتفوق ضدا عن العربية، والحقيقة أن تفوق المدارس العامة هو الذي كان يفرض على كثير من الآباء أن يقدموا أبناءهم لهذه المدارس باحثين عن متوسط لهم في قبولهم مضحين بلغة أجدادهم ووطنهم.

لم تنل اللغة العربية حظها ضمن لغات التدريس ولا ضمن اللغات المدرسة في فترة ما قبل الاستقلال، وأريد لها الطمس والضمور من طرف السياسة الفرنكفونية التي قدمت اللغة الفرنسية كأداة للتنوير الحضاري، والحقيقة أنها لم تكن سوى أداة لبسط الاستعمار الاقتصادي والسياسي والثقافي.

أمام هذا الوضع، شعر أعضاء الحركة الوطنية بخطر الاستعمار الذي يترتب بوحدة وهوية المغاربة، وخوفا من خطر ضياع اللغة القومية التي هي إحدى مقومات الأمة الأساسية ومميزاتها، بذل أعضاء الحركة الوطنية جهدا لخلق تعليم بالعربية الفصحى من خلال اتخاذ العديد من التدابير كان من بينها تجديد الكتابات القرآنية، وإنشاء مدارس خاصة وحرّة سنة 1944م، (هي السنة التي تبنت فيها سلطات الحماية «الخطة العشرية للتدريس»، هذه الخطة التي عممت الازدواجية اللغوية والثقافية في جميع أنواع المدارس، وبذلك تكون الحركة الوطنية قد ساهمت من

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة



موقعها في صون اللغة العربية والدفاع عنها والتمسك بها كرافد من أهم روافد الثقافة المغربية الذي يصلها بالحضارة العربية الإسلامية.

2 - أزمة اللغة العربية في الإصلاحات التربوية بعد الاستقلال.

لا يختلف اثنان على أن المغرب كان خاضعا بالقوة لسياسة الفرنسية، وفرضت عليه اللغة الفرنسية كلغة رسمية في النظام التربوي وفي مختلف المؤسسات الإدارية والسياسية والاقتصادية...، لذلك ما إن انتهى عهد الحجر والحماية وبزوغ فجر الاستقلال والحرية⁶ سنة 1956م، تشكلت لجنة ملكية لمعالجة شؤون التعليم ومشاكله، وإقرار أسس «مدرسة وطنية» و«مذهب تعليمي» سميت بـ «اللجنة العليا للتعليم» التي عقدت أول اجتماع لها يوم 28-09-1957م، وقد خرجت اللجنة من خلال دراستها لمشكل التعليم بسياسة تربوية تتأسس على أربعة مبادئ أساسية أو ما يعرف بـ «الاختيارات الكبرى للمدرسة الوطنية» وهي: التعميم والتوحيد

والتعريب ومغربة الأطر.

هكذا تقرر مبدأ «التعريب» في أول مشروع تعليمي مغربي وطني حر غداة حصول المغرب على استقلاله، وتأكدت ضرورة اعتماد اللغة العربية لغة رسمية للتدريس، لكن «محمد عابد الجابري» رأى أن رصف تلك المبادئ بذلك الشكل دون تحديد علاقة بعضها ببعض ودون تحديد، من السابق فيها من اللاحق، يجعل أمر تطبيقها خاضعا للصدفة، ومرهونا بتقلبات الأحوال⁷.

إن مبدأ التعريب حسبه يتضمن بالضرورة مبدأ مغربة الأطر، وبالتالي لم يكن من الضروري الفصل بينهما؛ ويذهب إلى تفسير هذا الفصل على

أنه إجراء يقصد منه إقرار مبدأ تكوين الأطر باللغة الفرنسية لا العربية، وبالتالي استمرار الازدواجية اللغوية، وترك التعريب مجرد شعار أجوف الاستهلاك لا أقل ولا أكثر. والأمر نفسه أيضا بالنسبة للعلاقة بين مبدأ التعريب والتوحيد باعتبارهما وجهين لموضوع واحد؛ لأن المدرسة المغربية الموحدة لا يمكن أن تكون إلا معربة، والتعميم أيضا الذي لن يتحقق إلا باستعمال اللغة الوطنية الأقرب إلى حياة الناس وعواطفهم وأفهامهم، فلماذا كان هذا الفصل؟

إن المبادئ الأربعة في الحقيقة لم تكن مبادئ أساسية وإنما كانت حلولا

الهوامش

- 2 - الفاسي، (علال)، النقد الذاتي، المطبعة العلمية، القاهرة، ط1، 1952م، ص332.
- 3 - الفاسي، (علال)، النقد الذاتي، ص332.
- 4 - عابد الجابري، (محمد)، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، ط1، 1973م، ص29.
- 5 - نقلا عن عابد الجابري، (محمد)، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، ص30.
- 6 - جملة من خطاب المغفور له الملك محمد الخامس عند عودته من المنفى (نوفمبر 1955).
- 7 - عابد الجابري، (محمد)، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، ص68.

توفيقية وسطى توفق بين الاتجاهات السائدة آنذاك وتعكس أمرا واقعا فرض نفسه نتيجة ضغط شعبي هائل⁸. إنها مبادئ تكرر التعدد والازدواجية اللغوية وتفسح مجالا واسعا للتراجع عن التعريب، وهذا ما حصل بالفعل، فالازدواجية ظهرت في أول خطوة تطبيقية، إذ قررت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم في اجتماعها سنة 1958م، تدريس العلوم باللغة الفرنسية، مما خلق لدى التلميذ المغربي ازدواجية بين فضاءين معرفيين.

«إن تدريس العلوم ابتداء من القسم الأول من التعليم الابتدائي، وترك بعض المواد تدرس باللغة العربية مثل التربية الإسلامية، والأخلاقية، وقواعد اللغة، وكل ما يتصل بالأدب؛ سيخلق لدى التلميذ إطارا مرجعيا، ينظر به إلى كل لغة على حدة: لغة العلوم، ولغة الأدب، لغة تسمح باكتساب المعرفة الإنسانية العلمية، وتسمح بالانفتاح على العالم الخارجي، ولغة أخرى لا تسمح بالتعامل إلا مع الأدب والشعر والحكايات والأساطير»⁹، وهذا أمر بديهي، فانتشار اللغة المهيمنة يؤدي، كما يشير إلى ذلك «روبرت فليبسون»

إلى خلق نوع من التراتبية اللغوية تصبح فيها اللغة الأكثر استعمالا وتداولاً في مجالات الإعلام والاقتصاد والعلوم أرقى في تصور الناس من غيرها من اللغات.¹⁰

إن المنظومة التعليمية التربوية غداة الاستقلال للأسف لم تطرح على نفسها

قضية استيعاب وتملك المعارف وتأسيسها باللغة الوطنية العربية، لأن همها كان هو تعميم التعليم على كافة المغاربة. كما أن ذلك كان يقتضي تكوين أساتذة باحثين وخلق جامعات ومراكز للبحث، وبالتالي لم تضطلع بصفة واضحة وكاملة بما كانت تتطلبه الظروف التاريخية الموضوعية في ذلك الوقت.

ونشير إلى أنه كانت هناك نخبة وجدت في المغرب بداية الاستقلال وإلى حدود السبعينيات تدافع عن اللغة العربية وتبناها كمشروع مطلق أحيانا¹¹، وكانت لهذه النخبة مواقف ضد سياسة الفرنكفونية لكنها كانت سطحية تكتفي بالمطالبة بالتعريب دون أن تحدد كنهه ومعناه ومحتواه، وخطة واضحة لتنفيذه، فمنحت هكذا الفرصة للفرنسية بالاحتفاظ على موقعها في التعليم والمرافق العمومية الحديثة، وكان ذلك يعني استمرار وضعية لغوية وهينة، تهدد كل تطور حقيقي للنظام التعليمي المغربي.

إن مخطط التعريب تم إقراره مبكرا، بعيد إنشاء «اللجنة العليا للتعليم» سنة 1957، والتي تحولت فيما بعد إلى «اللجنة الملكية لإصلاح التعليم» في أبريل 1958، وتتابع بعد ذلك مجموعة من القرارات الكبرى والإصلاحات والنصوص التشريعية الصادرة عن الهيئات الرسمية، والندوات والمؤتمرات المتعلقة بقضية التعريب، وترمي الكرونولوجيا التي أضعها أسفله¹² إلى الوقوف على أهم هذه الأحداث. بدءا من سنة 1957م إلى 1990م وهي السنة التي أنهوا فيها

مخطط التعريب.

لقد تم تعزيز سياسة التعريب بالمغرب بإحداث «معهد الدراسات والأبحاث للتعريب» بموجب المرسوم الصادر في 14 يناير 1960، وعقد مؤتمر التعريب في الرباط من الثالث أبريل إلى الثامن منه سنة 1961م، الذي أجمع فيه المؤتمر على إحلال «اللغة العربية في التعليم محل اللغات الأجنبية... وإلزام الإدارة بعدم استعمال لغة دون اللغة العربية، والعمل على أن تكون لغة التخاطب اللغة العربية وحدها، والدعاية لها، ومقاومة كل الذين يناهضون لغتهم للتفاهم فيما بينهم بلغة أجنبية...»¹³، وتبع هذا المؤتمر عقد العديد من المؤتمرات الدورية للتعريب، بالإضافة إلى تنظيم مناظرات وطنية، كالمناظرة الوطنية حول التعليم المنعقدة في 1964م...، فتم تعريب التعليم الابتدائي في الستينيات، وتعريب التعليم الثانوي في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، وعلى العموم عرف مخطط التعريب نهايته سنة 1990، مع تخرج أول فوج من التلاميذ حاملي البكالوريا المعربة كليا. وفي نفس السياق، تم تعريب تدريس مواد العلوم الإنسانية المدرسة في الكليات المغربية، لكن تدريس العلوم في التعليم العالي بقيت باللغة الفرنسية، فكانت سياسة التعريب التي طبقت سياسة قاصرة.

إن مخطط التعريب لم يستكمل مشواره البيداغوجي إذ كان يجب القيام بتعريب شامل لكل المستويات، ابتداء من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

التاريخ	الحدث
25 غشت 1957	تكوين "اللجنة العليا للتعليم" وهي أول لجنة رسمية لإصلاح التعليم ستعمل على إقرار المبادئ الأربعة للمنظومة التربوية المغربية.
يناير 1958	إحداث شعبة باللغة العربية في المدرسة المغربية للإدارة.
أبريل 1958	تكوين اللجنة الملكية لإصلاح التعليم، وهي اللجنة الثانية للإصلاح.
14 يناير 1960	مرسوم إنشاء معهد الدراسات والأبحاث حول التعريب.
3-7 أبريل 1961	انعقاد مؤتمر عربي خاص بالتعريب (أوصى بجعل اللغة العربية لغة علم وحضارة عصرية وعمل).
30 غشت 1961	بدء لأعمال اللجنة الوزارية المكلفة بدراسة قضايا التعليم (التعريب، وتكوين الأطر، وتوحيد التعليم).
3-9 يناير 1963	أسبوع التعريب بالرباط.
1964	انعقاد المناظرة الوطنية حول التعليم والتي كانت من مقرراتها الأساسية أنه لا يشرع في تعلم اللغات الأجنبية إلا ابتداء من التعليم الثانوي.
1960-1964	تعريب التعليم الابتدائي.
شتبر 1970	بيان تاريخي من متقفي المغرب حول سياسة التعليم والغزو اللغوي الاستعماري للمغرب العربي.
أكتوبر 1970/1973	مخطط تعريب مادة الفلسفة في التعليمين الثانوي والعالي
أكتوبر 1970/1976	مخطط تعريب مادتي التاريخ والجغرافيا في التعليمين الثانوي والعالي.
9 دجنبر 1971	إعلان الوزير الأول "كريم العمراني" في خطابه أمام البرلمان عن "تعريب التعليم".
18 أكتوبر 1973	التعريب الكلي لدراسة العلوم الإنسانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية انطلاقا من الدخول الجامعي (1973-1974).
30 نونبر 1978	انعقاد مجلس وزاري، تم التأكيد فيه على أن التعريب خيار لا رجعة فيه، وأنه لا يجوز أن يكون التعريب سببا في انخفاض جودة التعليمات.
1980	تقرر بدأ تعريب المواد العلمية
1990	تخرج أول فوج من تلاميذ حاملي البكالوريا المعربة كليا.

الهوامش

- 8 - عابد الجابري، (محمد)، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، ص71.
- 9 - مادي، (حسن)، السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل، (منشورات مجلة علوم التربية 1999)، ص 48-49
- 10 - فليبيسون، (روبرت)، الهيمنة اللغوية، ترجمة: د. سعد بن هادي الحشاش، المملكة العربية السعودية: منشورات جامعة الملك سعود، 1428هـ (2007م)، الفصل الأول. وانظر أيضا: الفاسي الفهري (عبد القادر)، اللغة والبيئة، المغرب: منشورات الزمن، 2003، ص38.
- 11 - الفاسي الفهري، (عبد القادر)، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، حصيلة نصف قرن من اللسانيات، إعداد حافظ إسماعيلي علوي، أحمد عناني ص102.
- 12 - البشري، (تامر)، النظام التعليمي المغربي خلال القرن العشرين «إشكالية الإصلاح والتطور الكرونولوجي»، مجلة المدرسة المغربية، العدد1، 2019م، ص-165
Report-7-14-2005.pdf> 15 avril 2017, p. 21.192
- 13 - صادقي، (عبد الرحيم)، المسألة اللغوية في المدرسة المغربية، مجلة عالم التربية، العدد63، 2015م، ص15.

ثم التعليم العالي، إن عدم الانسجام في الاختيارات اللغوية بين المرحلة الثانوية والتعليم العالي كان سببا في إحداث نوع من التصدع في جسر الربط بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، وانعكس ذلك بشكل سلبي على المردودية الداخلية والخارجية للمدرسة المغربية، وأدى إلى ضعف القدرة اللغوية لدى الطلبة المغاربة.

إن مسار تنفيذ مخطط التعريب بالمغرب اتسم بنوع من العشوائية، وعرف تأخرا كبيرا وترددا، يظهر ذلك في العديد من التظاهرات، تتجلى في القرارات السطحية التي افتقدت إلى توفير الاستعدادات والإمكانات الكافية والضرورية، والتي كانت محل كثير من الخلافات وتباعد الرؤى مما حال دون إنجاح مخطط التعريب. بالإضافة إلى غياب استراتيجية ومقاربة حاسمة في معالجة هذا الموضوع، إن تطبيق التعريب اتسم بنوع من الارتجال والاستعجال وبدون منهجية عمل

واضحة، ودراسة وتخطيط علميين لضمان نجاحه. وقد تم اعتبار ذلك من أسباب النتائج والانعكاسات السلبية التي جاءت على عكس ما كنت ترمي إليه سياسة التعريب.

لقد خفف مخطط التعريب من السياسة القوية للفرنسة، التي ظل المغرب يعاني منها طوال أربعة عقود من الزمن، وكان من الممكن له أن يقطع نهائيا مع التبعية اللغوية والثقافية، ويحقق تحرره عبر الاستقلال الثقافي واسترجاع قيمة اللغة العربية، لو أقدم على تنفيذ مخطط تعريب المواد العلمية في التعليم العالي، لكن هذا لم يحصل.

عموما شهدت فترة ما بعد الاستقلال جهودا لا بأس بها، تمثلت في إقرار مبدأ التعريب كأحد الاختيارات التربوية الكبرى لبناء المدرسة الوطنية المغربية، فتحسن وضع اللغة العربية تدريجيا، وإن كان هناك تكريس للازدواجية فيما يخص الرسمي (العربية في القانون

والفرنسية في الممارسة)، الازدواجية التي كانت على حساب اللغة العربية، وبذلك نقول إن العربية لم تخرج من أزمتها.

بعد توقف التعريب سنة 1990م، شكلت التسعينيات من القرن العشرين فترة تقويم شامل لنظام التربية والتكوين، وقد تولى إنجاز عمليات التقويم عدد من الهيئات الوطنية والدولية، وكلها كانت تؤكد انحدار مستوى التعليم بالمغرب، وضعف القدرة اللغوية لدى المتعلمين المغاربة.

3 - أزمة اللغة العربية في الإصلاحات التربوية خلال الألفية الثالثة.

أ- في الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

شهد المغرب، سنة 1999م، حدثا تاريخيا تمثل في صدور النص المرجعي، «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»¹⁴، باعتباره تعاقدا أخلاقيا ورمزيا بين الفاعلين المنخرطين في إصلاح الشأن التربوي، والذي يعتبر الإطار السياسي والتربوي والإيديولوجي لإصلاح النظام المدرسي، وأنواع التكوينات اللانظامية كذلك.

لقد دشن الميثاق مشروع الإصلاح التربوي بالمغرب خلال الألفية الثالثة، لأنه لأول مرة سيعرف نظام التربية والتكوين والبحث العلمي المغربي إصلاح قائم على تشخيص نسقي، يشتمل على 19 دعامة لإصلاح نظام التربية والتكوين ضمنها



ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

الدعامة المتعلقة بتحديد الاختيارات اللغوية.

لقد وقف ميثاق التربية والتكوين في المغرب على بعض من أسس الاختيارات اللغوية، ومستنداتها السياسية والاقتصادية والحقوقية، واقترح تشريعات وقوانين من أجل ترجمة هذه الاختيارات على أرض الواقع.

كان لميثاق التربية والتكوين فضل خلق نوع من المصالحة مع التاريخ ومع اللغة العربية حيث جاء فيه «أن اللغة العربية، بمقتضى دستور المملكة المغربية، هي اللغة الرسمية للبلاد، وحيث إن تعزيزها واستعمالها في مختلف مجالات العلم والحياة كان ولا يزال وسيبقى طموحا وطنيا»¹⁴. لقد رسم الميثاق الوطني السياسة اللغوية لمنظومة التربية والتكوين في المجال الثالث منه الذي حمل عنوان «الرفع من جودة التربية والتكوين» وبالضبط في الدعامة التاسعة منه «تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية».

واستنادا على مجموعة من الاعتبارات الثقافية والجغرافية والحضارية والتربوية والتكنولوجية، أكد الميثاق على أنه يجب على المملكة المغربية أن تعتمد في مجال التعليم، سياسة لغوية واضحة منسجمة وقارة، تقوم على توجهات محددة تتمثل في تعزيز وضع اللغة العربية وتحسينه وجعله إلزاميا لكل الأطفال المغاربة وفي كل المؤسسات التربوية بالمغرب¹⁵.

إن الاختيارات اللغوية الثلاثة الأساسية المضمنة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين تدعو إلى:

أ- إيجاد لغة رسمية شاملة في كل القطاعات والوحدات والمجزئات التعليمية، لغة جديدة، عصرية وعلمية.

ب- اعتماد تعددية لسانية تراكمية متوازنة ومتنوعة ومعززة في المدرسة.

ج- وتنوع لغوي هوي (أمازيغي خاصة)، يحظى بالدعم على مستوى جهوي (في المراحل الأولى من التمدرس) وفي مستويات مراكز التكوين والبحث.

والميثاق أكد أن تعميم التعليم الأساسي يتم باللغة الرسمية، كما أكد على ضرورة انسجام التعليم عبر اللغة (سواء أكانت اللغة الرسمية أو الأجنبية)، ودعم التعليم الأولي بغية تسهيل المعالجة المبكرة للتعدد اللساني¹⁶.

إن الاختيارات تمثل دون شك أرضية جديدة للتخلي عن الثقافة الكولونيالية وتجاوز الثقافة ما بعد الكولونيالية، والعودة إلى مصادر الثقافة اللسانية المغربية، علاوة على التوقيع ضمن العصرنة¹⁷، بالإضافة إلى ذلك نص الميثاق على فتح شعب للبحث العلمي المتطور والتعليم العالي باللغة العربية وإدراج هذا المجهود في إطار مشروع مستقبلي طموح، ذي أبعاد ثقافية وعلمية معاصرة. فآين هذا المجهود بعد مرور عقدين من الزمن؟

كما بشر الميثاق الوطني للتربية والتكوين في «المجال الثالث» وبالضبط في الدعامة التاسعة (المادة 113)، بإحداث «أكاديمية محمد السادس للغة العربية» حيث جاء فيه: «ابتداء من السنة الأكاديمية 2000-2001، تحدث أكاديمية

الهوامش

14 - الميثاق الوطني للتربية والتكوين هو الإطار المرجعي ودستور الإصلاح التربوي في سنوات الألفية الثالثة، ومنظومة إصلاحية جديدة تضم مجموعة من المكونات والآليات والمعايير الصالحة لتغيير نظامنا التربوي التعليمي، ولم يتبلور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب إلا في ما رس سنة 1999م، بعد تشكيل لجنة تعنى بالتربية والتكوين بإشراف المستشار الملكي مزيان بلفقيه، وقرار من الحسن، بعد التقرير الشهير للبنك الدولي سنة 1995م.

15 - الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب سنة 1999م.

16 - آيتاوشان، علي، للسانيات والتربية «المقاربات بالكفايات والتدريس بالمفاهيم»، منشورات دار أبي رقرق، 2014م، ص 77.

17 - الفاسي الفهري، عبد القادر، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003م، ص ص 54-

18 - الفاسي الفهري، عبد القادر، اللغة والبيئة، ص ص 54-55

اللغة العربية باعتبارها، مؤسسة وطنية ذات مستوى عال، مكلفة بتخطيط المشروع المشار إليه أعلاه، وتطبيقه وتقويمه بشكل مستمر. وتضم تحت سلطتها المؤسسات والمراكز الجامعية المهمة بتطوير اللغة العربية»¹⁹.

ووصفت الأكاديمية بأنها «مؤسسة وطنية مكلفة بالتنمية المتواصلة للنسق اللساني العربي على مستويات التركيب والتوليد والمعجم؛ وتشجيع حركة الإنتاج والترجمة بهدف استيعاب مكتسبات التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي بلغة عربية واضحة، مع تشجيع التأليف والنشر وتصدير الإنتاج الوطني الجيد، وتكوين صفوة من المتخصصين يتقنون مختلف مجالات المعرفة باللغة العربية وبعده لغات أخرى، تكون من بينهم أطر تربوية عليا ومتوسطة»²⁰. وقد حدد الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، الاختلالات التي ستعمل الأكاديمية على معالجتها في²¹:

أ- اختلالات في لغة التعليم وتعليم اللغة.

ب- اختلالات في وضع اللغة العربية في الحياة العامة.

ج- اختلالات في المؤسسات.

وأضاف الفهري «إن قيام مؤسسة رافعة ذات جودة في شكل أكاديمية موضوعة تحت الرعاية المباشرة لجلالة الملك، بالاعتبار المعنوي والاستقلال المالي والإداري، لمن شأنه أن يضع حدا لهذه الاختلالات بصفة تدريجية تراكمية»²².

غير أن الدولة تدخلت سلبا، لكي لا يقع تطبيق التوجهات الواردة في الميثاق، فقررت إيقاف تطبيق مشروع إحداث أكاديمية لخدمة اللغة العربية والنهوض بها، وذلك على رغم من صدور قانونها المنظم سنة 2003م، وإقرارها في ميثاق التربية والتكوين. إن الدولة تهاونت في إنشاء الأكاديمية وتفعيل النص التشريعي والظهير المؤسس لها، مما يعني أن الأمر أكبر من تبريرات المسؤولين السياسيين الذين يتناوبون على تقديم مسوغات عدم اتخاذ الإجراءات اللازمة، وإما الأمر يتعلق برغبة معلنة ومضمرة في تهميش العربية وعرقلة وجودها العلمي والأكاديمي.

إن الدولة لا تتوانى عن تعطيل تطبيق قانون لغوي صادر، حين يتعارض مع توجهاتها الخفية، التي تتنافى مع ما اختاراه الشعب أو ممثلوه. إن تعارض القوانين والدساتير اللغوية مع الممارسة، هو إحدى ملامح السياسة اللغوية في المغرب. والشعب لا يستفتى في أموره اللغوية. وحتى إن وقع الاستفتاء، وترجم في قوانين، فإنها لا تطبق.

ب- في البرنامج الاستعجالي -2009-2012م.

نظرا للتأخر والتباطؤ والارتباك الذي حصل على مستوى تفعيل وتطبيق مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، قام القطاع الوصي وبتوجيهات ملكية سامية على بلورة خطة إصلاحية استعجالية، عرفت «بالبرنامج الاستعجالي»²³، هذا البرنامج

الذي علق الحسم في المسألة اللغوية بمنظومة التربية والتكوين، وأجل الحسم فيها، وتم اللجوء إلى المجلس الأعلى للتعليم.

لقد جاءت مضامين البرنامج الاستعجالي فارغة من أي سياسة لغوية، فبقي التعليم، لسنتين بدون سياسة لغوية واضحة.

لقد اكتفى البرنامج لاستعجالي فقط بالتذكير بالتوجهات الأساسية المحددة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتشخيص الوضعية من خلال بعض الملاحظات التي أكدت على وجود العديد من الاختلالات على مستوى لغة التدريس بالنظر إلى التفاوت الكبير بين التعليمين الثانوي والعالى، وعلى مستوى تدريس اللغات، حيث أشارت إلى عدم ملاءمة الوضعية الحالية مع الكفاية اللغوية المتوخاة. جاء في المجال الثالث منه «مواجهة الإشكالات الأفقية لمنظومة التربية والتكوين» وبالضبط في المشروع 20: «التحكم في اللغات»

«باعتبار الأهمية الجوهرية للمسألة اللغوية وحساسيتها، لا يمكن مقاربتها وضبطها بصورة بناءة إلا في إطار ملائم للتفكير الرزين بوسعه تحديد الحساسيات وكل المؤثرات السلبية.

ومن ثم فإن المجلس الأعلى للتعليم، بحكم تركيبته وصلاحيته في مجال إعطاء الرأي حول كل القضايا ذات المصلحة العامة يشكل الهيئة الملائمة الكفيلة بمعالجة المسألة اللغوية، لذلك سيتم

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

تحسين جودة التعليمات، وفي النجاح الدراسي، وفي المردودية الداخلية والخارجية للمدرسة، وفي النهوض بالبحث وفي تحقيق الاندماج، فإن الرؤية الاستراتيجية جعلت منها رافع قائمة بذاتها، والمتمثلة في الرافعة الثالثة عشرة: «التمكن من اللغات المدرسة وتنوع لغات التدريس»، مع استحضار ارتباطها العضوي بالنموذج البيداغوجي.²⁶

إن تحديد وضع كل لغة على حدة داخل المدرسة بوضوح، ضرورة أساسية لأنه يعد عاملا حاسما في تطوير تدريس اللغات والتدريس بها، ومن ثم تحقيق التكامل بينهما، وكذا الانسجام بين المكونات القطاعية للمنظومة²⁷، لذلك حددت الرؤية الاستراتيجية وضع اللغة العربية باعتبارها لغة التدريس والدراسة حيث جاء في الرافعة الثالثة عشرة من الرؤية «اللغة العربية، اللغة الرسمية للدولة، ولغة معتمدة في تدبير

أنداك لم تكن تعطيه الكفاءة الكافية للحسم في مسألة لها من الحساسية ما لها.

4- أزمة اللغة العربية في الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار.

أعد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بعد تشخيص دقيق وتقييم عميق لواقع منظومة التربية والتكوين «الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية 2015م-2030م»²⁵، فأكد على المنظومة التربوية المغربية لا تزال تعاني من اختلالات مزمنة، أهمها محدودية المردودية الداخلية للمدرسة المغربية المتجلية أساسا في ضعف التمكن من اللغات والمعارف والكفايات والقيم، والتعدد الحاصل في معالجة العديد من الإشكاليات، أهمها مسألة تعلم اللغات ولغات التدريس...

واعتبارا للأهمية الخاصة للغات في

اللجوء إليه عما قريب ودعوته إلى معالجة مجموعة من الجوانب المرتبطة بهذه الإشكالات:

- لغة تدريس المواد العلمية.
- وضعية اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية.

- اختيار اللغات الأخرى التي يتعين تدريسها، وتحديد سبل وصيغ التدريس والتعلم»²⁴

إن عدم الحسم في المسألة اللغوية في البرنامج الاستعجالي معناه أن الوزارة الوصية على القطاع كانت تتخبط ولا تتوفر على آليات اتخاذ قرار مناسب يضع حدا للمجازر اللغوية المرتكبة في منظومة التعليم، وأنه يرهن بذلك إيجاد استراتيجية لغوية ناجعة لسنتين من جديد.

إن تأخير الحسم في الاستراتيجية اللغوية زاد من إضعاف مردودية التعليم وجودته. كما أن تركيبة المجلس الأعلى

الهوامش

19 - انظر: اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الفصل 113، ص39.

20 - انظر: اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الفصل 113، ص39

21 - الفاسي الفهري، (عبد القادر)، اللغة والبيئة، ص86.

22 - الفاسي الفهري، (عبد القادر)، اللغة والبيئة، ص86.

23 - البرنامج الاستعجالي هو خطة لإنقاذ النسق التربوي التعليمي المغربي من الأزمات التي يتخبط فيها المخطط استعجالي تبنته وزارة التربية والتعليم بالمغرب بين سنة 2009م و2012م، وجاء لغرض لتسريع تطبيق مضامين وبنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين بعد تأخر تنزيلها.

24 - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرنامج الاستعجالي 2009-2012، التقرير التركيبي، نوفمبر 2008، ص67.

25 - انظر: تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000-2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات، التقرير التحليلي، الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، 2014م.

26 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الرؤية الاستراتيجية-2015 2030، ص37.

27 - المرجع نفسه، ص37.

الشأن العام، ومقوم أساس من مقومات الهوية المغربية، علاوة على كونها اللغة الأساس والأولى للتمدرس، وأن تعزيزها وتنمية استعمالها (الدستور- الفصل 5)، وفي مختلف مجالات العلم والمعرفة والثقافة والحياة كان ومزال طموحا وطنيا (الميثاق الوطني للتربية والتكوين-المادة 110)، يتعين تقوية وضعها وتنميتها، وتحديثها وتبسيطها، وتحسين تدريسها وتعلمها، وتجديد المقاربات والطرائق البيداغوجية ذات الصلة بها»

وفي الوقت الذي تؤكد فيه الرؤية الاستراتيجية أن اللغة العربية هي لغة التدريس الأساس، نجدها تقترح وتدعو إلى تفعيل «مبدأ التعددية والتناوب اللغوي»²⁸ من خلال تدريس بعض المضامين أو المجزوءات من المواد العلمية باللغة الفرنسية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى القريب، وفي التعليم الإعدادي على المدى المتوسط²⁹. ولم تتعرض الرؤية الاستراتيجية لمسألة تدريس العلوم في الابتدائي باللغة الأجنبية، فحصرت الأمر في الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي.

وزاد «القانون الإطار رقم 17-51»، المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي باعتباره صياغة قانونية للاختيارات الكبرى للرؤية الاستراتيجية 2030-2015م، وقانونا يجسد تعاقدنا وطنيا يلزم الجميع ويلزم الجميع بتفعيل مقتضياته³⁰، من تأكيد مضامينه (في المادة 2 و31 من القانون)

على مبدأ إرساء تعددية لغوية بكيفية تدريجية، وإعمال مبدأ التناوب اللغوي، الذي يهدف إلى تنويع لغات التدريس إلى جانب اللغتين الرسميتين للدولة، وذلك بتدريس بعض المواد، ولا سيما العملية والتقنية منها أو بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أو لغات أجنبية.

من هنا نعتبر أن فرنسة المواد العلمية عادت، تحت ما يسمى بمبدأ التناوب اللغوي والتعددية اللغوية، لقد عاد تدريس العلوم باللغة الفرنسية، بعدما كان التدريس بلغة المستعمر مقتصرًا على الجامعة. وامت التضيعة بتجربة التعريب التي دامت أربعة عقود من الزمن، اكتسبت فيها العربية ثروة هائلة من المصطلحات والألفاظ، كان يمكن استثمارها بالاستمرار في إغنائها وتطويرها وتنميتها والبناء عليها في تجربة أخرى وهي تعريب التعليم العالي. وعوض العمل بالتدريج على نقل تجربة الأسلاك التعليمية الابتدائية والثانوية إلى الجامعة، تم الرجوع إلى الوراء بعقود.

إن المادة الثانية والحادية والثلاثين من القانون الإطار واللتان تنصان على تدريس المواد العلمية والتقنية باللغة الفرنسية، يمكن اعتبارها انقلابا واضحا على شرعية الدستور المغربي الذي ينص في الفصل الخامس منه على أن اللغتين العربية والأمازيغية هما اللغتان الرسميتان للدولة، وعلى كل المكتسبات الوطنية وانقلاب على ما نص عليه دستور

منظومة التربية والتكوين، وشرعنة قانونية للمد الفرنكفوني بكل تجلياته في منظومة التربية والتكوين والمجالات ذات صلة.

وتدريس بعض المجزوءات من المادة الدراسية باللغة الفرنسية، وتدريس أخرى باللغة العربية أمر لا معنى له، لأنه لا يمكن أن تجزئ مجزوءات ممن مادة، وتدرسها وحدها باللغة الفرنسية، بينما تدرس المجزوءات الأخرى باللغة العربية. إن هذا الاختيار اللغوي لا معنى له. بل لا يقبله العقل أبدا.

إن هذا الاختيار اللغوي لا نجد له مسوغات تربوية وبيداغوجية أو دواعي علمية إلا المسوغ الذي يجعل اللغة الفرنسية إلى حد الآن اللغة الأجنبية الأولى بالمغرب، إنه مسوغ التبعية ولا شيء غيره. ولا ريب أن التبعية اللغوية تستتبع تبعية ثقافية، ثم اقتصادية وسياسية، «فلقد كان هدف فرنسا ولا يزال تحويل المغرب إلى بلاد ناطقة باللغة الفرنسية، مندمجة في الثقافة الفرنسية، فكرا وحضارة وذوقا، تدور في فلك رابطة الدول الفرنكفونية، وتدين لها بالولاء السياسي، والتبعية الاقتصادية والاجتماعية»³¹.

لقد استوعبت الدول الاستعمارية (فرنسا نموذجا) منذ أن بدأت حملاتها الاستعمارية على مستعمراتها السابقة، وحتى بعد استقلال هذه المستعمرات أهمية الاستثمار اللغوي والثقافي (الرمزي) في الشعوب، من خلال نشر لغتها الفرنسية وتوطينها في الشعوب فلكتسب

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

عدد كبير من المتشبعين بثقافتها والمدافعين عنها، مع ما يستتبع ذلك من كسب لأسواق اقتصادية جديدة وتبعية سياسية وثقافية حقيقية. وها هو هدف فرنسا قد تحقق، فهي تجني اليوم الأرباح الطائلة من السوق التي تمثلها هذه البلدان.

إنه عندما يتعلم التلميذ المغربي اللغة الفرنسية، فإنه بالضرورة سيتشبع بالثقافة الفرنسية وسيتذوق جرعة منها، لكن هذا الكلام لا يعني أننا ضد اللغة الفرنسية التي تعلمناها، ونجد فيها ما نجده في كل اللغات الطبيعية الإنسانية العالمية الأخرى من فوائد لنا ولبلدنا على المستوى الثقافي، كما لسنا ضد الانفتاح على اللغات الأجنبية وتعلمها لما لها من دور كبير في الانفتاح على الثقافة الإنسانية الكونية، ولكن تدريس اللغة الفرنسية للتلاميذ المغاربة يجب ألا يكون على حساب اللغة الوطنية، وإزاحتها من مكانها الطبيعي، وبالتالي على حساب الثقافة المغربية العربية الأصيلة.

إن اللغة العربية يجب أن تكون هي لغة تدريس كل المواد الدراسية، وفي كل الأسلاك التعليمية، وذلك لعدة اعتبارات، ثقافية هوياتية، بيداغوجية، وقانونية-دستورية.

أ- الاعتبار الثقافي الهوياتي:

لا يمكن أن نتحدث عن اللغة بمعزل عن الهوية، إذ العلاقة بينهما جد مركبة، فاللغة مدخل لبناء الهوية، وتعبير عن تمثلاتها ومكوناتها عبر جهاز رمزي تشكل اللغة. وهذا التصور يتجاوز الفكرة القائلة: إن اللغة مكون من مكونات الهوية. فالتحليل الذهني للهوية يدعو إلى اعتبار اللغة أساس الهوية، بناء وتعبيراً³² وهذه مسلمة لها أحقية الوجود.

حسب هذا المبدأ يصبح التخلي عن اللغة هو تخلي عن الهوية، وتغيير لغة بلغة أخرى هو تغيير هوية بهوية أخرى، إن تعويض العربية بالفرنسية هو تعويض الهوية العربية الإسلامية بالهوية الفرنسية، وبالتالي فقدان الهوية العربية

وترجمتها بالهوية الفرنكفونية. كثير من الدول عرفت من التأخر أكثر مما يعرفه المغرب حالياً على كل المستويات، ولكنها ظلت متشبثة بلغتها التي هي أساس هويتها. إن فقدان الهوية اللغوية حتما سيؤدي إلى وباء فقدان الهوية العربية عند المغاربة والانتماء إلى الذات. والحفاظ على الهوية العربية واللغة العربية ليس إلا تعلقاً بالهوية البشرية ومن العار أن نعترف بكل الهويات إلا بالهوية العربية البارزة في لغتنا العربية الفصحى وفي عربيتنا الدارجة.³³

ب- الاعتبار القانوني الدستوري:

إن الدستور المغربي ذهب في الباب الأول «أحكام عامة»، وبالضبط في فصله الخامس «تظل العربية اللغة الرسمية للدولة. وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها»³⁴.

تشكل اللغة العربية اللغة الرسمية للدولة المغربية حسب الفصل الخامس من الدستور المغربي إلى جانب اللغة

الهوامش

28 - طريق التدريس بها؛ وذلك، بتعليم بعض المضامين أو المجزئات في بعض المواد باللغة الأجنبية.

29 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الرؤية الاستراتيجية-2015-2030، ص37.

30 - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، القانون الإطار 51.17 الجريدة الرسمية، عدد 6805، 17 ذو الحجة 1440، 19 أغسطس 2019.

31 - حوار مع إدريس الكتاني حول واقع التعليم بالمغرب، مجلة المنعطف، العدد2، 1991م.

32 - أمين، (محمد)، اللغة وتمثل الهوية: تحليل مفهومي، مختبر الدراسات اللسانية والديداكتيكية، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس ص28.

33 - العلوي، (أحمد)، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات «حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، إعداد وتقديم: حافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناقي، دار الأمان، الرباط/المغرب، 1430هـ-2009م، ط1، ص23.

34 - المملكة المغربية، الأمانة العامة للحكومة، الدستور المغربي، 2011 م، الباب الأول، الفصل 5، ص4.

الأمازيغية، لذلك يتوجب تدريس اللغة العربية في التعليم والتدريس بها لأنها اللغة الهوية. وذلك حفاظاً على الهوية الأمة وثوابتها ومقوماتها. كما يجب حماية اللغة العربية وتطويرها وتنميتها وتوظيفها في التعليم، وفي كل المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية والثقافية... وفي مجموع رسمييات الدولة، وبذلك يمكن أن نقول إن منطق الفصل الخامس من الدستور بخصوص اللغة العربية قد تم تفعيله.

وإذا كان الدستور والميثاق واضحين في مسألة مكانة اللغة العربية في التدريس، بوصفهما الوثيقتين المجمع حولهما من قبل كل الشعب المغربي، فمن أين يستمد واضعو مشروع قانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي مشروعية تعميم التدريس باللغة الفرنسية تحت ما يسمى بالتناوب اللغوي؟

إن عدم اعتماد اللغة العربية كلغة للتدريس، يعتبر خرقاً واضحاً لدستور الدولة، وإعلاء لقوانين أدنى على أسمى قانون في التراتبية بين القوانين والتشريعات. ومن هذا المنطلق يحق للمغاربة أن يطالبوا بالتشبث بالدستور في المسألة اللغوية.

ج- الاعتبار البيداغوجي:

أكد الخبراء اللسانيون والتربويون أن التعليم الأساسي يجب أن يكون باللغة الأولى، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين أو تعلم، وهي «اللغة الأم»، أي اللغة التي يكتسبها الطفل في محيطه

الأقرب، ومحيطه الأم، فهي الطريق الأسرع والأقل كلفة لتحقيق التنمية الشاملة، فهل اللغة العربية هي اللغة الأولى عند الإنسان العربي بوجه عام والمغربي بصفة خاصة؟

إن اللغة العربية ليس اللغة الأولى، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط اللغة العربية فصيحة، بنفس الطريقة التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليكتسب الفرنسية، أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية، أو المغربي ليكتسب العامية المغربية أو الأمازيغية. إذن العربية الفصيحة ليس لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكراتية... إلخ³⁵.

ولكن اللهجات العامية العربية عندما يكتسبها الطفل العربي تصبح تمثل جزءاً مهماً من الملكة التي سيكونها في العربية الفصيحة. ولذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثانية، وضمن الأدلة التي يقدمها الفاسي الفهري على هذا التصور، ما يسميه «بتحويل القدرة أو تحويل الرموز (code transfer)»، فالطفل العربي يقوم خلال فترة التمدرس، وفي فترة لاحقة، بتحويل عدد من الضوابط والقواعد العامية إلى الفصيحة، بحيث يلجأ إلى ملء الخانات الفارغة أو الثغرات في النسق الفصيح بخصائص وضوابط لم يتعلمها، وهذه الضوابط تأتي إما من برامترات اللغة العامية، وإما من النسق الكلي، أي الملكة اللغوية العامة³⁶ بحكم «الفقر المنه (the poverty of stimulus)».

وبما أن اللغة العربية هي اللغة القريبة إلى اللغة الأولى للمتعلم المغربي وهي «العربية المغربية» فهي الأحق أن تكون لغة تدريس كل المواد بما فيها المواد العلمية والتقنية في كل المستويات التعليمية، إن أهمية التدريس باللغة الأولى أصبح أمراً محسوماً بفعل التقارير والدراسات التي تؤكد ذلك وتؤيده وتوصي به، فالتجارب في العالم بأسره، برهنت أنه بدون الاعتماد على اللغة الوطنية، ودون اللغة الأم في تعليم العلوم، لن يكون هناك تقدم حقيقي، وأستطيع أن أقدم لك نماذج من كوريا وتايوان واليابان وماليزيا والصين وغير ذلك...³⁸ هذه الدول التي حققت نهضة متميزة في العالم، في رائدة عالمياً في مجال التنمية الصناعات التكنولوجية والتي لزمت في تعليمها اللغة الأم. وكلها دول استثمرت في لغاتها الوطنية، وتحصد اليوم نتائج مبهرة من الاقتصاد والتطور العلمي والتقني والصناعي في مدة وجيزة، نتيجة توطيئها المعرفة وتطويعها لثقافة المجتمع ولغته، وعلى المغرب تمثل هذه التجارب، واستلهاها بجعل اللغة العربية لغة التعليم في المراحل الدراسية كلها، فذلك أدعى إلى هضم المعرفة وترسيخها وفهمها.

وهذا لا يعني أن اللغات الأجنبية ليست بذات الأهمية وإنما يؤكد على أهمية ومحورية اللغة الأولى بوصفها مكنن قوة وعامل أساسي في صنع مستقبل زاهر وآمن. إن اتقان اللغات الأجنبية صار اليوم قدراً لا مفر منه؛

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

باللغة الفرنسية أو العامية أو غيرها، فلا ينبغي أن تصير لغة التعليم محكومة بمنطق ترضية الفرقاء السياسيين، أو خاضعة لأهداف تكتلات وعصبيات ذات طموح إيديولوجي، مما يجعل المشكل قائما باستمرار. يقول الدكتور عبد الفاسي الفهري: «إن السياسة اللغوية يجب ألا تظل مجرد إيديولوجية، أو مجرد استجابة لتوافق هش يعكس تسوية لا تقوم سوى بتأجيل حل المشكل. ويفترض في هذه الاختيارات أن تتصدى لوضعية اللغات الوطنية ووظائفها واستعمالاتها في المنظومة التربوية».⁴¹

ب- نحو سياسة ديمقراطية لغوية.

إن أي مشروع قانون يوطر المسألة اللغوية بالمدرسة المغربية، يقتضي ضرورة فتح حوار وطني موسع حوله، وإشراك المختصين واستشارتهم في الشأن اللساني واللغوي والتربوي في البلاد، بالإضافة إلى

أ- إبعاد المسألة اللغوية عن النقاشات السياسية.

لا يمكن لأحد أن ينكر أن المسألة اللغوية بالمغرب، ليست قضية سياسية في جوهرها، فالاختيارات اللغوية أصبح أساسها سياسي تخدم مصلحة نظام سياسي معين، أو اقتصادي تتحكم فيه مصلحة اقتصادية لفئة اجتماعية مهيمنة ومسيطرة، تستفيد من وضعها ودورها الاقتصادي لاحتكار الثروة والامتيازات المادية والرمزية، وذلك على حساب عموم الشعب، وضد العدالة الاجتماعية واللغوية⁴⁰، فعندما تناقش المسألة اللغوية بالمغرب لا تعالج قضية بيداغوجية تتعلق بمستقبل أبناء المواطنين المغاربة وإنما تناقش قضية سياسية.

لذلك وجب إبعاد المسألة اللغوية عن المزايدة الإيديولوجية، والصراع والتجاذب السياسي، والذي دائما ما يهدف إلى تعويض اللغة الفصحى

فهي مطلب دستوري في التعلم لكونها وسائل للتواصل، والانخراط والتفاعل مع مجتمع المعرفة، والانفتاح على الثقافة الإنسانية الكونية وعلى حضارة العصر، وعلى العلوم والتكنولوجيا، فالثنائية اللغوية ضرورة حتمية في أي تخطيط لغوي «إن هي مورست طبقا لحسابات موضوعية بعيدا عن السياسات الضيقة، بشرط أن تدعم العربية»³⁹.

ونرى أن اللغة الإنجليزية هي الأنسب لأن تكون اللغة الأجنبية الأولى بدل الفرنسية، فالكل اليوم يؤكد على أهمية اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة كل العلوم، أما الفرنسية فلم تعد لغة العلم فهي مهددة بالزوال في عقر دارها، إذ فقدت قيمتها وألقها بشهادة أهل الدار أنفسهم، فالكثير من التخصصات العلمية والأكاديمية في فرنسا صارت تدرس باللغة الإنجليزية.

المحور الثاني: آليات تدبير المسألة اللغوية بالمغرب

الهوامش

35 - الفاسي الفهري، (عبد القادر)، المعجم العربي «نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1986م، ص 21-20.

36 - يفترض أن كل إنسان مزود بقدرة لغوية عامة بيولوجية.

37 - الفاسي الفهري، (عبد القادر)، المعجم العربي «نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1986م، ص 21.

38 - المنجرة، (المهدي)، قضايا التربية والتعليم بالمغرب، حوار مع مجلة عالم التربية، العدد 2 و 3 (1996)، وقد خصصت مجلة علوم التربية عددا خاصا لمسألة التعريب بالمغرب تحت عنوان: (تعريب التعليم والمحيط في انتظار القرار)، العدد 4 (خريف 1996).

39 - الفاسي الفهري، (عبد القادر)، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ط 1، طرابلس: 2013، دار الكتاب الجديد المتحدة، ص 56.

40 - الفاسي الفهري، (عبد القادر)، لغة الهوية والتعلم بين السياسة والاقتصاد نموذج تماسكي تعددي، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، العدد 1-المجلد الأول، 2012م، ص 41.

41 - الفاسي الفهري، اللغة والبيئة، ص 6-7.

فعاليات المجتمع المدني في ذلك، بعيداً عن التشنجات والصراعات المفتعلة، كما يجب القيام باستفتاء شعبي حوله، لأن القضية اللغوية قضية مصيرية وحاسمة وتهم مستقبل أبنا المواطنين المغاربة. ويتأسف الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري لشيء هو أن السياسة الديمقراطية اللغوية في البلاد العربية غير موجودة، لأن ما ناب عنها هي «سياسة يمكن وصفها بأنها غير ديمقراطية وغير جماهيرية، وغير عادلة وغير مكترثة لمصالح عموم الشعب، بل إنها احتكارية طبقية، لسانها هو اللسان الأجنبي، وما يرتبط به من مصالح اقتصادية وسلطوية»⁴²، ويضيف أن القرارات السياسية في البلاد العربية (المغرب نموذجاً) لا صلة لها البتة باللغة العربية، بل إنه غالباً ما يعاكس اختيارات عموم الشعب اللغوية، إما باللامبالاة وعدم تخطيط غير مقبولين، وإما بتخطيط صريح أو ضمني يعاكس الاختيارات الشعبية⁴³.

إن المسألة اللغوية تتعلق بكيفية تدبير شأن من شؤون الشعب المغربي، وليست اختياراً ثانوياً ولا أمراً عرضياً وهامشياً يمكن حسمه بهذه السرعة» فهي شأن يلزم ويهم الجميع، لذلك يجب أن ينظر إليها في بعدها الشمولي، هذا البعد يتطلب نقاشاً ديمقراطياً يشارك فيه الخبراء والأكاديميون والفاعلون السياسيون لدورهم الأساسي في عقلنة النقاش العمومي، مع الأخذ بعين الاعتبار التجارب والمعانيات والقراءات

الذاتية للمواطنين المغاربة المتساوين في حق إبداء الرأي والتعبير عنه حول قضاياهم المصيرية، وهذا سيسهم دون شك في الانفتاح على مقاربات ورؤى ومواقف متنوعة ومتعددة، ووضع سياسة لغوية لتشخيص للواقع وضبط الأهداف واتخاذ القرارات للتنفيذ والمتابعة والتقويم.

وبعد ديمقراطية النقاش حول المسألة اللغوية يجب وضع تخطيط لغوي موحد وموحد، لمواجهة مشكل اللغة. وهنا نشير إلى دور المجامع اللغوية في مختلف الأقطار العربية وإلى دور أكاديمية محمد السادس في هذا الشأن بالمغرب، وبالتالي هذا يؤكد ضرورة التسريع بالإفراج عنها وإخراجها إلى حيز الوجود وتنزيلها على أرض الواقع. فالتخطيط اللغوي يساهم في تجديد اللغة العربية وتجديد معاجمها ونصوصها وتدوين متونها، وإعادة النظر في هذه المواد وتطويرها وتطوير اللغة وقواعدها ومختلف أداوتها.

ج- استثمار نتائج البحث اللساني

إن الرفع من مستوى تدريس اللغة العربية، يتطلب الانفتاح على المداير والمعارف الحديثة في اللسانيات وعلى أبحاث علوم التربية التي تمكن من تدعيم مناهج تدريس اللغة العربية وتطويرها وضبط أصولها ومقوماتها اللغوية والأدبية والفكرية.

إن المغرب له فضل التميز في محيطه العربي في مجال اللسانيات بدون شك، فقد اتخذ البحث اللساني في بلادنا مناحي

واتجاهات متعددة رادها وأسهم في إغنائها وتطويرها باحثون في اللسانيات من مستوى رفيع جداً. لذلك على اللسانيين واللغويين المغاربة استخدام المعارف اللسانية التي تم التوصل لها من خلال الدراسات اللسانية في دراسة الواقع اللغوي للمدرسة المغربية، فلا معنى لهذه البحوث إن لم يكن مجال للاستفادة منها. إن ترصد المعرفة المحصلة من اللسانيات ومناهجها ونظرياتها، واستثمارها في تجديد النظر في قضايا تدريس اللغة العربي ضرورة ملحة. وعلى الباحثين في مجال التربية والديداكتيك وتدريس اللغات إيجاد المناهج الكفيلة بإبلاغ المتعلم درجة من درجات التمكن اللغوي، إنجازاً وتلقياً.

ويجب تضافر جهود كل الباحثين سواء في اللسانيات أو الديداكتيك لبناء منهاج لتعليم العربية، يراعي حاجات المتعلمين الوظيفية والذهنية والعاطفية وتراقب خصوصية العربية، ومجالات المعرفة المختلفة.

خاتمة

لا يمكن أن تبني منظومة تربوية ناجحة وقوية بلغة الآخر، وإلا ستكون منظومة فاشلة لا محالة، وكل إصلاح تربوي، لن يستطيع إخراجها من الفشل المستمر، إن أهم خطوة في سبيل إصلاح التعليم هو جعل تدريس كل المواد بلغة واحد هي لغة البلاد، مع ضرورة الانفتاح على اللغات الأجنبية كلغات مدرسة لا كلغات تدريس، والملاحظ أن الأزمة التي عاشتها اللغة العربية خلال



والتطور في مجال البحث اللساني العربي والعالمي، علاوة على مراكمة الأرصة اللغوية. وهكذا، سيساهم المغرب من جهته في الارتقاء بإحدى اللغات الطبيعية الإنسانية العالمية. ■

النظر السياسية والإيديولوجية ضرورة لوضع سياسية لغوية ديمقراطية وعادلة تراعي مصالح عموم الشعب، لأن أي بلد ديمقراطي مطالب بحماية لغته، وإلغاء أي امتيازات لأي لغة على أخرى، فلا توجد أمة على وجه الأرض تضحى بلغتها التي هي عنوان وجودها وتنتحل لغة أخرى ولو بلغت ما بلغت من الحيوية ومن السمو إلا إذا كان ذلك عن طريق القوة والاضطهاد غير المقبولين»⁴⁴.

ولرفع من جودة تدريس اللغة العربية، وتنمية القدرة اللغوية لدى المتعلم المغربي، يجب الاستفادة من الذكاء

فترة الحماية كانت أزمة معللة يقبلها العقل إذ تسببت فيها قوة واضطهاد الاستعمار الفرنسي، لكن الأزمة التي تعيشها اليوم اللغة العربية في المنظومة التربوية التعليمية المغربية بعد ما مضى الاستعمار لحال سبيله، أزمة غير مقبولة. فالعربية تحارب في بلدانها ومن جهة أهلها وهذا غير معقول.

إن العربية يجب أن تكون هي لغة التدريس في كل المستويات الدراسية نظرا للاعتبارات الثقافية-الهوياتية، والقانونية-الدستورية، والبيداغوجية، إن إبعاد المسألة اللغوية عن وجهة

الهوامش

42 - الفاسي الفهري، (عبد القادر)، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ص 123

43 - الفاسي الفهري، (عبد القادر)، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ص 158.

44 - لفاسي، (علال)، النقد الذاتي، ص 34.

البعد الوثائقي في الكتب المدرسية لمادة الجغرافيا

دراسة حالة كتاب: «التجديد في الاجتماعيات»، السنة الثالثة من
التعليم الثانوي الإعدادي المغرب

إبراهيم مصباح

طالب باحث في جامعة محمد الخامس
الرباط

الوثيقة الجغرافية من معايير الدقة
والوثوقية شكلا ومضمونا.

الكتب المدرسية على الرغم من
كونها مجرد وسيلة لبناء التعلمات، إلا
أن دورها وأهميتها أو مكانتها لدى كل
من الوزارة الوصية والمدرس والمتعلم
تبقى في غاية الأهمية، كما تعتبر الوسيلة
الأكثر استعمالا من طرف المدرس
والمتعلم.

باعتداد المغرب التدريس وفق
المقاربة بالكفايات، وتماشيا مع الثورة
المعلوماتية الذي طغت عليه الصورة،
باعتبارها أداة توصيل المعرفة بشكل

منها توضيح والمساهمة في بناء مفاهيم
المادة، صحة ودقة المعلومات أمر ضروري
لبناء معرفة سليمة خالية من الأخطاء،
وسلامة المعطيات الجغرافية وحدثتها
وتنوع مصادرها وموثوقيتها تجعل المادة
المعرفية أكثر قربا مما يجري في الساحة
الوطنية والدولية، يجعل المادة تتميز
أكثر دينامية وتبرز أهميتها بالنسبة
للمتعلم. وبما أن الغاية من تدريس
الجغرافيا ليس فقط البعد المعرفي، فأن
من الضروري أن تساهم هذا الوثائق في
تشكيل البعد المهاري والمنهجي للمتعلم
من خلال التزام واضعها بما تتطلبه

ملخص المقال: يتطرق المقال إلى

موضوع تدريس الجغرافيا من زاوية
الوثائق التوضيحية المستعملة، إذ نحاول
الإجابة عن سؤال: إلى أي حد استطاعت
الكتب المدرسية لتدريس الجغرافيا
بالمغرب التقيد بالمعايير والمؤشرات
العلمية والتقنية لرسم الوثائق
الجغرافية؟

ومن أجل ذلك قسمنا الدراسة
إلى شقين، شق نظري وآخر عملي. في
الجانِب النظري التعريف بالجغرافيا
وبالوثائق التوضيحية لتدريسها، وتحديد
المعايير والمؤشرات العلمية والتقنية التي
تضفي عليها الوثوقية والدقة المعرفية.
وفي الجانب العملي نقوم بإسقاط هذه
المعايير على عينة من الوثائق في الكتاب
المدرسي لتدريس الجغرافيا بالسلك
الثانوي الإعدادي بالمغرب.

تقديم

أصبحت الكتب المدرسية لمادة
الجغرافيا غنية بالوثائق الجغرافية، الغاية



ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

أسرع من المكتوب، عرفت الكتب المدرسية التي صدرت بعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب عرفت تغيرات مهمة، حيث خصصت الحيز الأكبر للدعامات والوثائق.

تعتبر الدعامات المتضمنة في الكتب المدرسية مصدر المعرفة بالنسبة للمتعلم، حيث من خلالها تتم عملية بناء المفاهيم والعلاقات والقوانين، كما تعتبر موجهة وميسرة لعمل المدرس، وبالتالي تضمينها في الكتب المدرسية له أهمية بارزة للطرفين. ومنه فإن وضع هذه الدعامات والوثائق لابد أن يحضر فيه بعض المعايير والمؤشرات العلمية والتقنية تجعل منها دعامات ديداكتيكية سليمة.

إذن بعد هذا التقديم السؤال الذي سوف نجيب عليه من خلال هذه المداخلة هو: إلى أي حد استطاع واضعو الكتب المدرسية لمادة الجغرافيا تضمين وثائق ودعامات ديداكتيكية تتوفر فيها المعايير المنهجية الضرورية؟

المحور الأول: الكتاب المدرسي: التعريف، الأهمية والأدوار

1) تعريف الكتاب المدرسي:

منذ تأليف أول كتاب مدرسي في القرن السادس عشر ميلادي مع كومينوس Comenius، عرف الكتاب المدرسي تحولات كثيرة، إلى أن أخذ شكله ومضمونه الحالي، الذي يختلف من بلد إلى آخر، بل وحتى داخل البلد الواحد.

بالنسبة للكتاب المدرسي في المغرب، بعد أن كان يستورد من خارج المغرب في الستينيات، أسند تأليفه فيما بعد إلى كفاءات وطنية، ومع بداية الاشتغال وفق تصور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، انتقل المغرب إلى اعتماد الكتاب المدرسي المتعدد، ولا زال العمل به إلى اليوم.

يعرف «فرانسوا ريشودو» الكتاب المدرسي كالتالي: الكتاب المدرسي مطبوع منظم موجه للاستعمال داخل عمليات التعلم والتكوين المتفق عليها¹.

أي أنه في نهاية المطاف أداة نقل وتقديم وتوضيح المضامين المعرفية (المعارف والمهارات والقيم...) والتمارين والتجارب المساعدة على استيعاب مضمون ما. باعتباره على دعامات

متنوعة كالنصوص والصور والخرائط والرسوم والجداول وغيرها. وإذا كان الكتاب المدرسي أداة لنقل المعرفة من طابعها العلمي الأكاديمي إلى طابعها المدرسي، فمن أين يستمد أهميته؟

2) أهمية الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي له أهمية كبرى في المنظومة التربوية، يمكن ذكر بعض من جوانب هذه الأهمية في النقاط التالية:

- دعامات ديداكتيكية أساسية في المنظومة التربوية والتعليمية، ووسيلة من بين الوسائل التعليمية المساعدة على التعلم.

- أحد المكونات الأساسية لشخصية المتعلم ولهويته الاجتماعية والثقافية والدينية والسياسية... لذلك «تعتبر صناعتها وتأليفها أخطر من صناعة الأدوية الكيميائية في المختبرات»² على حد تعبير أحمد أوزي.

- في المغرب، وعلى الرغم من الوضع التقليدي الذي أصبح عليه الكتاب المدرسي مقارنة مع باقي الوسائل الأخرى، إلا أنه ما يزال «يشغل المرتبة الأولى في الثقافة المدرسية»³.

الهوامش

1 - لكحل، طارق (شتنبر 2010): «دراسات في الكتاب المدرسي: قراءة تركيبيّة»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، (منصف عبد الحق، مترجم) العدد 3، ص 61.

2 - حسني مصطفى (شتنبر 2010)، مكانة الكتب المدرسية في منظومة التربية والتكوين، حوار مع الدكتور أحمد أوزي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، ص 46.

3 - نفس المرجع، ص 45.

3) وظائف الكتب المدرسية:

يصنف طارق لكحل بعد الدراسة التركيبية التي قام بها حول دراسات أنجزت حول الكتاب المدرسي وظائف الكتاب المدرسي إلى صنفين من الوظائف، وظائف حسب مستوى الأهداف العامة، وصنف حسب أنماط العمل البيداغوجي. نوضحها من خلال الشكلين التاليين:

المحور الثاني: الجغرافيا: تعريفها وأهم دعائم تدريسها

1 - مفهوم الجغرافيا

إثر الجدل الذي عاشته الجغرافيا منذ النصف الثاني من القرن العشرين إلى اليوم، جذل على مستوى المنهج الذي تتبعه والموضوع الذي تعالجه والأدوات

التي تستعملها، أصبح من الصعب إعطاء تعريف دقيق وشامل لعلم الجغرافيا. ولتجاوز هذا الصعوبة سوف نقدم بعض التعريفات التي قدمها جغرافيون معاصرون لعلنا نخرج باستنتاج عام حول مفهوم الجغرافيا.

- من الناحية الاشتقاقية تشير مختلف المراجع إلى أن كلمة Géographie تنقسم إلى كلمتين

• الشكل 1: وظائف الكتاب المدرسي حسب الأهداف العامة

وظائف الكتاب المدرسي حسب الأهداف العامة

وظيفة مؤسسية: تمس علاقة الكتاب ببنية النظام المدرسي وهيكلته حسب الأسلاك والشعب والمستويات الدراسية.

وظيفة بيداغوجية: تهتم نوع العلاقة والتواصل بين الراشد والطفل أو المراهق

وظيفة أكاديمية علمية: ترتبط بنوع المعارف التي يتضمنها، وإيديولوجية المعرفة التي يستند إليها.

• الشكل 2: وظائف الكتاب المدرسي حسب أنماط العمل البيداغوجي

وظائف الكتاب المدرسي حسب أنماط العمل البيداغوجي

وظيفة التوجيه

وظيفة تنظيم التعليمات وهيكلتها

وظيفة الاخبار ونقل المعلومات

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

هذه الكتب المدرسية عرفت تحولات مهمة، من أهمها تعويض المتن والمضامين والملخصات التي كانت سابقا، بدعامات ديداكتيكية كالصورة والنص والخريطة وغيرهم، من أجل ترك فرصة للتعلم للملاحظة والتفسير واستخلاص العلاقات، عوض مده بخلاصات جاهزة. هذا الأمر في غاية الأهمية خاصة في تدريس الجغرافيا، لكونها من أولوياتها، الملاحظة التحليلية، رصد الارتباطات والبحث عن الأسباب والمسببات كما سبقت الإشارة. وهو النهج الذي يقوم عليه تدريسها أي: الوصف ثم التفسير ثم التعميم، حسب النموذج الذي جاء به أحمد زكور، والمعتمد من طرف واضعي البرامج والمناهج. إذن بالنظر إلى وضع الكتاب المدرسي، وللأهمية التي أولاها مؤلفوه للوثائق والدعامات الديداكتيكية، ما هي أهم الوثائق والدعامات المستعملة في الكتب المدرسية للجغرافيا؟ وإلى أي حد التزم واضعوها بالمكونات الأساسية والخصائص الضرورية لكل وثيقة ودعامة أثناء وضعها في الكتاب المدرسي للجغرافيا؟

2 - أنواع الوثائق الجغرافية

والطبيعية- تنظيم المجال من طرف المجتمعات البشرية، وتطوير أدواتها المنهجية، وصفا وملاحظة وطرحا للفرضيات، ووضعها للقوانين، وبناء للنماذج»⁷.

- من خلال ما سبق، يمكن القول أن الجغرافيا بالرغم من التحولات التي عرفت منذ بدايتها إلى اليوم فإن مجال اشتغالها يبقى هو نفسه سطح الأرض، لكن بأبعاد مختلفة، وبدراسة مختلف مكوناته والعلاقات التفاعلية بينها. وعدم الاقتصار إلى الوصف، والانتقال إلى التفسير ومحاولة وضع قوانين ونظريات، خاصة لما توفره أدوات البحث فيها من إمكانيات في ظل التطور الكمي والكيفي الذي عرفته بفضل التطور العلمي والتكنولوجي.

التطور الذي عرفه علم الجغرافيا من الناحية الإستمولوجية، واكمه تطور آخر على المستوى الديداكتيكي. وأصبح للمادة طرق مختلفة، وأدوات ووسائل متنوعة لتدريسها. في المغرب وعلى الرغم من تطور هذه الأدوات والوسائل، لازال الكتاب المدرسي يحتل الرتبة الأولى في الثقافة المدرسية كما أسلفنا الذكر.

Graphie وتعني الكتابة أو الرسم أو الوصف، وGéo التي تعني الأرض، و«Geografia» كلمة إغريقية ولاتينية تعني كتابة أو رسم ووصف الأرض»⁴.

- تعريف بيير جورج Pierre George: الجغرافيا هي علم العلاقات، وتحتاج إلى منهج فكري خاص ينطلق من الوصف، ليصل إلى التفسير، وذلك عبر ثلاث محطات رئيسية هي:

1. الملاحظة التحليلية.

2. رصد الارتباطات.

3. البحث عن الأسباب

والمسببات.⁵

- تعريف لوروكس (Le Roux) 2003: الجغرافيا هي دراسة العلاقات التفاعلية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية ضمن مظهراتها المجالية»⁶.

- تعريف جون ميشيل رونالدو وآخرون (Jean Michel (2005) Ronaldo et autres: الجغرافيا هي وصف الأرض والأمكنة وأشكال سطح الكرة الأرضية. وهدفها الحالي- باعتبارها ملتقى طرق العلوم الاجتماعية

الهوامش

4 - Paul Robert Edition juin 2000, Paris , Le Nouveau petit robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française,; p1135

5 - Pierre George, ?, PUF, 1970, Paris Géographie de la population, collection que sais-je pp4-6.

6 - البرجاوي، مولاى المصطفى (2017)، ديداكتيك الجغرافيا، مقاربات تأصيلية ومقتضيات وظيفية، سلسلة المناهل، الدار العالمية للكتاب، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، ص20.

7 - نفس المرجع السابق، ص20.

مكوناتها الأساسية وخصائصها

تتعدد الدعامات الديدانتيكية لمادة الجغرافيا وتختلف عن مواد أخرى، ندرج أهمها في الجدول الموالي، باستحضار المكونات الأساسية التي يجب أن تتوفر

فيها أثناء وضعها أو رسمها، سواء في مراجع أكاديمية أو كتب مدرسية. سنأخذ بعين الاعتبار أثناء قراءتنا للوثائق مكونات وخصائص يجب أن تتوفر في الوثيقة الجغرافية بشكل عام، قد تكون بعضها ليس من الضرورة أن تتوفر فيها

جدول رقم 1: أهم الدعامات الديدانتيكية لمادة جغرافية (إنجاز شخصي)

نوع الوثيقة	مكوناتها الأساسية	خصائصها
الخرائط	العنوان التاريخ المفتاح السلم الإحداثيات اتجا الشمال	الدلالة الوضوح الحدائق إحالة إلى المصدر
النصوص	العنوان التاريخ المصدر	معطيات حديثة إحالة إلى المصدر أو المرجع
الجدول الإحصائية	العنوان المصدر	معطيات حديثة إحالة إلى المصدر أو المرجع
المبيانات	العنوان التاريخ المفتاح المقياس المصدر	الوضوح التلازم حدائق المعطيات إحالة إلى المصدر أو المرجع
الخطاطات	العنوان المصدر التاريخ	الدلالة الوضوح
المقاطع الطبوغرافية والجيولوجية	عنوان الإحداثيات اتجا الشمال التاريخ مفتاح مصدر	الوضوح الحدائق إحالة إلى المصدر
الصور	عنوان الاتجاه المصدر زمن التقاطها	حدائق زمن التقاطها نوع الصورة إحالة إلى مصدرها
الرسوم	العنوان المفتاح السلم المصدر	نوع الرسم الوضوح إحالة إلى مصدره

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

المحور الثالث: الشق العملي من الدراسة 1 - عينة الدراسة

بالنسبة للجغرافيا اشتغلنا على كتاب «التجديد في الاجتماعيات»، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، طبعة 2017، وطريقة اختيار العينة كانت

بشكل عشوائي.

كتاب «التجديد في الاجتماعيات» غني بالدعامات الديدانكية، سواء من حيث الكم أو الكيف، استثمرت فيه جل الدعامات الجغرافية التي أشرنا إليها في الدراسة النظرية، إلا أن الاشتغال العملي أو التطبيقي على جميع هذه الدعامات لا يتسع لها المجال هنا، وبالتالي اخترنا

دعامتين أساسيتين في الجغرافيا، وهما

الخريطة والمبيان.

2 - تقديم نتائج الدراسة العملية

يمكن تقديم نتائج الدراسة العملية حول دعامتي الخريطة والمبيان داخل الكتاب المدرسي عينة الدراسة في الجدول التالي:

جدول رقم 3: معايير ومؤشرات الحكم على سلامة الدعامات الديدانكية المدروسة.

نوع الدعامات	معايير السلامة	مؤشرات السلامة	حضور	غياب	المجموع
الخرائط	التوثيق	التاريخ	0	34	34
		المصدر	0	0	
	المكونات الأساسية	العنوان	34	0	34
		اتجاه الشمال	1	33	
		المفتاح	33	1	
		السلم	31	3	
المبيانات	التوثيق	الإحداثيات	10	24	
		المصدر	19	10	29
	المكونات الأساسية	التاريخ (السنة)	18	11	
		العنوان	29	0	29
		المقياس	29	0	
		المفتاح	29	0	

توضيح الجدول:

من أجل التحقق من سلامة كل دعامه من الدعامات عينة الدراسة، احتجنا إلى وضع شبكة للمعايير والمؤشرات، وضعناها استنادا إلى الجدول السابق الذي يحدد المكونات الضرورية التي من المفروض أن تتوفر في كل دعامه ووثيقة، فخلصنا إلى الجدول أعلاه.

أثناء العمل وفق هذه الشبكة، أخذنا بعين الاعتبار طبيعة التيمات التي تعالجها كل دعامه وهل تستدعي وجود هذه المعايير والمؤشرات. وأيضا بالنسبة للمبيان، ونظرا لتعدد أنواع المبيانات، أخذنا بعين الاعتبار طبيعة المبيان ومدى إمكانية تطبيق هذه المؤشرات عليه.

3 - تحليل النتائج

أ- وصف النتائج

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

• بالنسبة للخريطة :

مجموع الخرائط الموجودة في الكتاب المدرسي عينة الدراسة هو 34 خريطة، يغيب عنها تحقق مؤشرات المعيار الأول (التوثيق) بنسبة 100%. بالنسبة للمعيار الثاني (المكونات الأساسية) اختلف تحقق المؤشرات، كما يلي:

- جميع خرائط الكتاب المدرسي تتوفر على عنوان.

- خريطة واحدة من أصل 34 خريطة حدد لها الاتجاه.

- من أصل 34 خريطة، توجد واحدة بدون مفتاح.

- من أصل 34 خريطة، توجد 3 خرائط بدون سلم.

- من أصل 34 خريطة، توجد 24 خريطة بدون إحداثيات.

• بالنسبة للمبيان :

- فيما يخص المعيار الأول، نلاحظ:

- من أصل 29 مبيان يوجد 10 مبيان بدون إحالة إلى المصدر.

- من أصل 29 مبيان يوجد بدون تحديد للسنة أو الفترة الزمنية التي يمثلها.

- فيما يخص المعيار الثاني، نلاحظ:

- جميع المبيانات تتوفر على عنوان، ومفتاح، ومقياس. بمعنى أن المعيار الثاني (المكونات الأساسية للمبيان) تحقق بنسبة 100%.

ب- قراءة في النتائج

إلا أن الكتب المدرسي باعتباره الأداة التعليمية الأولى من المفروض فيها أن تكون نموذجية وتقدم بصورة سليمة، فالتعلم عبر الملاحظة والتقليد يبقى دائما قائم لدى المتعلم في مختلف المراحل التعليمية.

تقديم الكتاب المدرسي لخرائط بدون أي إحداثيات، يعني صعوبة موقعة المجال المدرسي بالنسبة

للمتعلم. حيث نجد بعض خرائط الدول تقدم لأول مرة للمتعلم، وتقدم دون إحداثيات. مع العلم أن التوقع في المجال من الكفايات التي تساهم فيها الجغرافيا بشكل أكبر.

تقديم الكتاب المدرسي لمعطيات دون إحالتها إلى مصدرها لا يعني عدم صدق المعطيات، بل قد يعني أيضا بالنسبة للبعض اللامصداقية وغياب الوثوقية. خاصة وأن مصدر المعلومة نفسه يبقى محل شك، هل هو مصادر علمي؟ أم رسمي؟ أم مصدر غايته إيديولوجية وسياسية؟

تقديم الكتاب المدرسي لمعطيات مر عليها أكثر من عقد من الزمن، وهي معطيات تهم قطاعات تعرف تحولات سنوية، مثال: درس مصر اعتماد مبيان التجارة الخارجية لسنة 2000، و ملف المغرب تقديم مبيان حول الفلاحة يعود لسنة 1996 و 1999. هذا الأمر يجعل المدرس في حيرة من أمره، هل يعتمد المعطيات الحديثة أم الموجودة في الكتاب المدرسي، خاصة بالنسبة للمشرفين على السنوات الإشهادية، يكون فيها المتعلم مطالب بأرقام وإحصائيات.

قد تكون إكراهات كثيرة وراء الهفوات التي تسقط فيها الكتب المدرسية، كالمدة الزمنية المخصصة للإنجاز، وارتباطها بدفاتر التحملات، لا تترك الفرصة للمؤلف من أجل أن يكون دقيقا ومبدعا في وضع هذه

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

هذه الوثائق لأن تضمينها في الكتاب المدرسي بمثابة تدريب للمتعليم على احترام هذه المعايير والمؤشرات. ■

الديداكتيكية المدمجة في هذا الكتاب، يكسبه صفة المدرسي، ويجع منه فعلا ناقل وموضح للمعرفة العلمية.

الخاتمة

صحيح أن عصر اليوم هو عصر الصورة، والمعلومة المصورة تصل أسرع من المكتوبة، وهو أمر تم أخذه بعين الاعتبار في إعداد الكتب المدرسية الحالية، ويتجلى ذلك في كثرة مما تتضمنه من وثائق شارحة وتوضيحية. ونعلم أن كل شكل توضيحي سواء الصورة أو الخريطة أو المبيان أو غيره يخضع لمعايير ومؤشرات تدل على دقته وسلامته من الناحية العلمية والتقنية، إذن فمن المفروض التدقيق في طبيعة

الكتب. كما أن الملاحظات المقدمة لا تنقص من قيمة الكتاب المدرسي المدروس، فهو شأنه شأن أي عمل له هفواته التي تحتاج إلى تعديل، وفي نفس الوقت له نقاط تجعل منه كتابا مدرسيا بالمعنى الصحيح للكلمة، منها: -الدعامات والوثائق المدمجة في الكتاب المدرسي كثيرة وغنية، كما أنها موضوعية في سياقاتها وفي ارتباط تام بموضوع الدرس.

-الكتاب المدرسي يتوفر على مجموعة من الوثائق والدعامات التي توفرت فيها الشروط الكاملة والضرورية.

-التنوع والغنى في الدعامات

البييوغرافيا

- طارق لكحل (شتبر 2010)، دراسات في الكتاب المدرسي: قراءة تركيبية، مجلة دفاتر التربية والتكوين (منصف عبد الحق، مترجم)، العدد 3، المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
- أوزي أحمد (شتبر 2010)، مكانة الكتب المدرسية في منظومة التربية والتكوين، مجلة دفاتر التربية والتكوين (حاوره، حسني مصطفى)، العدد 3، المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.
- البرجاوي، مولاي المصطفى (2017)، ديدياتيك الجغرافيا، مقاربات تأصيلية ومقتضيات وظيفية، سلسلة المناهل، الدار العالمية للكتاب، الطبعة الأولى، الدار البيضاء.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي (2017)، الجديد في الاجتماعيات، كتاب التلميذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي.

- George, P.(1970), Géographie de la population, collection que sais-je ?. PUF. Paris.

تدريس علم الاجتماع : إشكالية تموقع المختص في علم الاجتماع في تونس في سياق إنتاج المعرفة السوسيولوجية

هيام التري

quel point peut-il se positionner dans le contexte de la production sociologique ?

On peut dire que l'Elite est un outil d'analyse de la réalité sociologique et intellectuelle. Dans le contexte de la production sociologique arabe contemporaine, l'Elite a une double fonction : une fonction cognitive qui possède une ampleur culturelle, et une fonction politique qui a une ampleur managériale, et cet exemple correspond également à l'expérience tunisienne.

Les mots clés :

Le spécialiste en sociologie, L'Elite cultivé, le chercheur en sociologie, la production de connaissance sociologiques, les tendances des productions sociologiques.

المعرفة السوسيولوجية، اتجاهات الإنتاج السوسيولوجي.

• Problématique de Positionnement du Sociologue Tunisien dans la Production de connaissance Sociologique

Il est bien connu que la naissance de la sociologie en Tunisie comme étant une science moderne, a commencé depuis les années soixante et fut introduite dans l'université tunisienne à travers un nombre de professeurs français.

Peut-on dire que le spécialiste en sociologie peut donner une productivité sociologique exceptionnelle comparativement à l'intelligentsia en Tunisie ? Et à

مما لا شك فيه أن علم الاجتماع في تونس من العلوم الحديثة العهد يعود في نشأته إلى ستينات القرن الماضي حيث تم إدراجه في صلب الجامعة التونسية على يد ثلة من الأساتذة الفرنسيين. فهل يمكن الحديث عن إنتاج سوسيولوجي مميز للمختص في علم الاجتماع عن بقية النخبة المثقفة في تونس؟ إلى أي مدى استطاع أن يتموقع في سياق الإنتاج السوسيولوجي؟ إذ يمكن اعتبار النخبة من أدوات التحليل السوسيولوجي للواقع الاجتماعي والفكري، وفي سياق الإنتاج السوسيولوجي العربي المعاصر تقوم وظائف النخبة على ثنائية الوظيفة الفكرية ذات البعد الثقافي والوظيفة السياسية ذات البعد التسييري، و لا نستثني هنا التجربة التونسية.

الكلمات المفتاح :

المختص في علم الاجتماع ، النخبة المثقفة، الباحث السوسيولوجي ، إنتاج

العلمية لنشأة علم الاجتماع.

ولكن لا يمكن أن يكون المختص في علم الاجتماع مالكا لـ «السلطة الرمزية» التي تحدث عنها بورديو مثلا إلا بعد الاعتراف به وبأن درسه يمثل خطا با سلطويا، هذا الاعتراف هو اعتراف ضمني بأنه أهل لأن ينتج نوعا من الدراسات أو الكتابات، و لكن يشترط أن يقدم هذا الإنتاج في «إطار مشروع» و أمام «الملتقي الشرعي»... و أن يتخذ «الشكل الشرعي»....

إلى أي مدى استطاع المختص في علم الاجتماع في تونس أن يتموقع في سياق الإنتاج السوسيولوجي؟

تسعى هذه الدراسة إذن إلى البحث في صعوبة تموقع المختص في علم الاجتماع في تونس² في سياق الإنتاج السوسيولوجي بالرجوع إلى إشكالية التأسيس مع محاولة معرفة الاتجاهات السوسيولوجية بالرجوع إلى مختلف الفهارس و رصد آراء النخبة المثقفة المختصة في علم الاجتماع في تونس والمنتجة لهذا النوع من المعرفة، أي أننا أمام بحث في إطار علم الاجتماع الانعكاسي في تقاطعه مع علم اجتماع المعرفة وعلم اجتماع «النخبة». لكن من أبرز الصعوبات تصنيف الإنتاج

sociological production, the intellectual elite had two main functions: the cognitive function with a cultural dimension and the political function with a management dimension; and this applies to the Tunisian experience with no exception.

The sociology expert, The intellectual elite, the sociology researcher, the sociological knowledge production, The tendencies of sociological production.

إن نشأة علم الاجتماع كقسم يدرس في الجامعات التونسية تعود إلى ستينات القرن الماضي، و ذلك على يد ثلة من الأساتذة الفرنسيين، ويوضح المفكر لازارسفيلد سبب نشأة علم الاجتماع كعلم: «أن علوما أخرى، كانت تهتم ببعض المواضيع التي أخذت تتطلب نمطا جديدا من التفكير والمعرفة... وانطلاقا من الاهتمامات القديمة في الفلسفة السياسية أخذت تظهر وتتكشف شيئا فشيئا، في إطار هذه الفلسفة، الحاجة الماسة إلى الارتكاز على معطيات مستمدة من الواقع»¹ فكانت الضرورة

• Problematic of The Tunisian sociologists position in the context of the sociological knowledge production

No one can deny that sociology in Tunisia is one among the recent sciences which were founded in the sixties of the last century, and introduced within the Tunisian universities by a number of French teachers.

In this case, can we speak about the fact that the sociology expert who can make a distinctive sociological production from the intellectual elite in Tunisia? And to what extent can he positionize himself in the sociological production context?

We can consider the intellectual elite a sociological tool of analyzing the sociological and intellectual reality. In the context of the Arabic modern

الهوامش

1 - Paul Lazarsfeld, Qu'est-ce que la sociologie, Gallimard, Paris, 1970.

2 - حسب ما جاء في نتائج المقابلات الموجهة مع ثلة من أساتذة علم الاجتماع في تونس (25 مستجوبا).

السوسيولوجي التونسي³ إلى مواضيع و براديجمات و مناهج و تقنيات في علم الاجتماع طبقا لحدود منهجية دقيقة نظرا لأن علم الاجتماع هو بالأساس علم مبني على التداخل و ليس في معزل عن تأثير التيارات و الاتجاهات الفكرية العالمية في إطار ثنائية الخصوصية و الكونية.

1. تحديد المفاهيم:

1 - الباحث السوسيولوجي و تخصصه العلمي و الأكاديمي و المهني:

إن العلاقة في علم الاجتماع بين العلم و المعرفة من جهة و المختصين من جهة أخرى هي علاقة مركبة لا تنفصل عن نوعية ودرجة تمثل صاحب المعرفة للواقع من أجل إنتاج معرفة لا يمكن أن يكتب لها الانتشار إلا عبر تقديم الفائدة المعرفية والواقعية التي لا يمكن أن تتم إلا عبر الاعتراف بها وبصاحبها والاستفادة منها فعلياً، إذ "يتأثر الفكر بالمعطيات الاقتصادية والاجتماعية، ثم، يؤثر فيها فيغيرها، ثم يتأثر بها مغيرة من جديد، وهكذا دواليك..." "ف" حياة الفكر انعكاس لحياة المجتمع"⁴.

ما يحيلنا هنا إلى مفهومين أساسيين:

- "الحقل العلمي" عند بورديو، إذ "داخل كل حقل هناك قانون، جملة من الشروط والضوابط على أساسها

يتم القبول والارتقاء داخل درجات الحقل، وهنا نسجل أهمية الرأسمال الرمزي(التحصيل المعرفي والشهادات) والرأسمال الاجتماعي (شبكة العلاقات) والرأسمال الاقتصادي (المال) كعوامل أساسية في الاندماج أو عدمه"⁵.

فالحقل العلمي بهذا المعنى هو فضاء مبني من العلاقات والمواقع تقع داخل نسيج فضائي محدد وهو ما يمنح الحقل صفة الشمولية التي يمكن للفرد أن يساهم في حيويتها وديناميكيته. إن العلاقات الرابطة بين المواقع داخل الحقل تمثل الرهانات القائمة في كل موقع والتي ستسعى إلى الهيمنة على البنية وتشغيلها وفقا لإرادتها للاستثمار بامتيازاتها المختلفة، فالعلاقات هي مجال صراع على المواقع قائم على "العنف المشروع"⁶.

- **الجيل العلمي**: يمكن أن نعود إلى مداخلتين قدمتا ضمن الندوة التي نظمتها "الجمعية العربية لعلم الاجتماع" تحت عنوان "تلاقى أجيال علماء الاجتماع العرب" بالمغرب سنة 1990 (عبد القادر الزغل : "صراع الأجيال في إطار المثاقفة" والطاهر لبيب : "التواصل و التفاضل بين الأجيال")، فالجيل يتحقق من الناحية المعرفية كما ذهب إلى ذلك الطاهر لبيب "عبر جسور ، ويتم اللقاء بين الأجيال على هذه الجسور بمعنى التفاعل النقدي في لحظة مد الجسور".

ويصنف المهتمون بالسوسيولوجيا

عموما إلى عدة أصناف من بينها السوسيولوجي المناضل، والسوسيولوجي الأكاديمي والسوسيولوجي الخبير⁷، وإن لم يغيب عن هذه الصور السوسيولوجي التحديثي.

فهناك من يقرن ظهور السوسيولوجي المناضل بالنسبة للتجربة التونسية منذ الاستقلال إلى السبعينات، والسوسيولوجي الأكاديمي في الثمانينات، والسوسيولوجي الخبير في التسعينات، لينتقل الباحث اليوم إلى مرحلة السعي إلى التعريف بنفسه من جديد وبدوره وبوظيفته.

وباعتبار أن الباحث السوسيولوجي ينتمي إلى المثقفين المختصين، فإن واقع التخصص العلمي ذاته قد أوقع العديد من الباحثين في الحيرة عن مصير المعرفة ومصير الثقافة ومستقبل الجامعة وعلم الاجتماع، و هو ما عبر عنه محمد باشوش من خلال تساؤلاته و حيرته حول طبيعة علاقة الجامعي عموما بالثقافة العربية المعاصرة⁸.

فالباحث السوسيولوجي التونسي هو ذاك المثقف العربي الجامعي المختص، والاستفادة وعدم الاستفادة والإطلاع وعدم الإطلاع على الإنتاج المعرفي يحددان أهمية ونجاح هذا الإنتاج الإنساني، هذا على المستوى الذهني والمعرفي الذي لا يتناقض مع المستويات الواقعية والمادية المقترنة بالدور والمكانة الاجتماعية و الجامعية، فالمقصود بالباحث السوسيولوجي في هذه الدراسة

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

هو ذاك المختص في علم الاجتماع، تكويناً أكاديمياً وممارسة بحثية و مهنية.

2 - علم الاجتماع والدراسات السوسيولوجية

يعرّف البحث بأنه "نشاط اجتماعي، والباحث الذي يقوم به يندرج في المجتمع و إكراهاته وقيمه ومعايير وعقوباته ومكافآته، على الرغم من أنه، في حالة العديد من النشاطات الاجتماعية الأخرى، يبقى المعيار الحاسم هو الأجر أو المكافأة الاقتصادية إلا أن تقييم النشاط العلمي يخضع إلى آليات أكثر تعقيداً"⁹.

و لذلك تأخذ الدراسات عدّة أشكال منها الاستطلاعية والوصفية والتحليلية

و التجريبية والتطبيقية¹⁰ ، مع العلم أن الدراسات العلمية لا يجب أن تخضع بصراحة لهذا التصنيف، إذ قد تحتوي الدراسة الواحدة شكلين أو أكثر من هذه التصنيفات طبقاً لمتطلبات موضوع الدراسة وما يقتضيه شرط العلمية والدقة والموضوعية، خاصة بالنسبة لعلم الاجتماع حيث يسعى الباحث إلى أن ينظر لموضوع دراسته من أوجه مختلفة لتعقد المواضيع التي لها علاقة بالمجتمع وبالبشر.

و يذهب بعض المهتمين إلى تقسيم البحوث السوسيولوجية إلى ثلاث: البحوث الكشفية و البحوث الوصفية و البحوث التشخيصية، و أمام هذا التعدد نتيّن صعوبة تعريف الدراسات

السوسيولوجية نتيجة صعوبة تعريف علم الاجتماع نفسه، لذا يجب التمييز بين المشاكل السوسيولوجية والمشاكل الاجتماعية، فالمشاكل الاجتماعية لا تمثل بالضرورة المشغل السوسيولوجي الأساسي والوحيد¹¹، فكل ما له علاقة بالبشر حتى الأكثر "بداهة" و "بساطة" يمكن أن يكون موضوعاً في علم الاجتماع¹². فلعلم الاجتماع دور إنسانيّ تبرز أهميته خاصة أثناء الأزمات، ولعلّ هذا ما جعل بعض المهتمين يسمّونه "علم الأزمة".

فالسوسيولوجيا تتميز بكونها مشروعاً وليد الحداثة وحافز وناقد لها على السواء¹³، أمّا نظريات علم الاجتماع فهي نظريات نسبية خاصة بتجربة إنسانية معينة وفي إطار نسيج ثقافي

الهوامش

- 3 - بالرجوع إلى فهارس الرسائل الجامعية و الأطروحات بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بتونس (قسم علم الاجتماع) و فهارس مجلات و كراسات مركز البحوث الاقتصادية و الاجتماعية بتونس و محاولة بلورة بعض الملاحظات العامة حول الميولات و الاتجاهات السوسيولوجية في تونس في تسلسلها و سياقها التاريخي.
- 4 - منجي الشملي، في الثقافة التونسية، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1985، ص 12.
- 5 - عادل السالمي، الانتاج السوسيولوجي في تونس، شهادة الكفاءة في البحث، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، تونس، 1991، ص 10.
- 6 - طارق بن الحاج محمد، الجامعة و الحراك الاجتماعي في تونس نموذج طلبة و خريجي علم الاجتماع، شهادة الدكتوراه، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، تونس، (2001-2000)، ص 54.
- 7 - جاك.أ. قبانجي، «كيف نقرأ النتاج البحثي السوسيولوجي»، إضافات، المجلة العربية لعلم الاجتماع، عدد 6، الجمعية العربية لعلم الاجتماع ومؤسسة فريدريش إيبير، بيروت، لبنان، أفريل، 2005، ص 60.
- 8 - محمد باشوش، الجامعيون والثقافة العربية المعاصرة مشروع قراءة في الاهتمامات والممارسات الثقافية، المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، العدد 101، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية و الاجتماعية، تونس 1990، ص 88 ص 89.
- 9 - علي الكنز، «العلوم الاجتماعية في العلم العربي: إطار بحث» -، إضافات المجلة العربية لعلم الاجتماع، عدد 6، 2005، ص 35.
- 10 - إدريس سالم حسين، ملاحظات حول مفهوم البحث العلمي ووضعيته في العالم العربي، شؤون عربية، وحدة المجلات في الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، تونس، 1984.
- 11 - Peter L.Berger, Comprendre la sociologie, Collection: « Connaissance du présent », 1ère trimestre, Resma, Paris, 1973, p 59.
- 12 - نفس المصدر، ص 229 ص 230.
- 13 - جاك.أ. قبانجي، «التغيير الاجتماعي: مداخل ومشاكل»، الندوة العربية حول المعرفة وعمليّات التغيير في المجتمعات العربية. - مقارنة سوسيولوجية، إضافات، المجلة العربية لعلم الاجتماع، عدد 6، الجمعية العربية لعلم الاجتماع ومؤسسة فريدريش إيبير، بيروت، لبنان، أفريل، 2005، ص 15.

مخصوص. فعلم الاجتماع كما تحدّث عنه فريدريك معتوق "ليس علم الخواطر الاجتماعية بل علم الوقائع الموضوعية في علاقات البشر الاجتماعية"¹⁴. ويضيف بيار بورديو "كل علم اجتماع يجب أن يكون تاريخيًا وكل تاريخ يجب أن يكون اجتماعيًا، وبالفعل فإنّ إحدى وظائف نظرية الحقول التي أقرّها هي أن تزيل التعارض بين إعادة الإنتاج والتحويل، بين السكونية والحركة أو بين البنية والتاريخ"¹⁵، فعلى سبيل المثال أكّدت ليليا بن سالم أن هدفها الأساسي من خلال أبحاثها هو دراسة المجتمع التونسي والمشاركة في عملية التحديث¹⁶.

فالباحث السوسيولوجي يعيش رحلة صعبة بين الواقع و المعرفة و بين ذاته و الآخر، فهو فيها لا يزال في رحلته الشاقة بين معيقات المناخ المعرفي في علم الاجتماع، بالإضافة إلى ما تطرحه إشكالية الخصوصية والكونية من تساؤلات وحيرة مربكة للباحث، أمّا بالنسبة لعلاقة النظرية بالواقع في المبحث السوسيولوجي هي عملية ذهاب و إياب من النظرية إلى الواقع ومن الواقع إلى النظرية في جدلية لا متناهية.

وفي الأخير نضيف قولة لألفين توفلر: "إنّ الكتاب يعانون معاناة شديدة في سبيل ملازمة الواقع، ولكننا لم نتعلّم بعد كيف نتلقّى، ثمّ نبحث، ثم نكتب، ثم نشر في "الوقت الحقيقي". من أجل ذلك فإنّه ينبغي للقارئ أن

يوجّه اهتمامه أكثر فأكثر إلى الفكرة الرئيسية دون التفاصيل الصغيرة"¹⁷، وهنا يكمن المشكل وهنا يكمن السؤال وداخله يمكن أن نبيّن الحل.

3 - "إشكالية" مفهوم النخبة المثقفة:

إن مفهوم النخبة المثقفة هو مفهوم معقّد يتراوح بين مفهوم العالم ومفهوم الأنتلجنسيا¹⁸، وقد قام التحليل النخبوي على تحديد مفهوم النخبة على أساس:

•المحصول المعرفي.

•الانحدار الاجتماعي.

•طبيعة الرّهان ونوعيته باعتباره محدّدًا لدرجة التفاعل بين المثقف والواقع الذي بدوره يعتبر عنصرا هامًا في تحديد نوع وكمّ العطاء المعرفي.

ودراسة بنية النخبة تعدّ من ضمن الوسائل لفهم بنية المجتمع ونظامه السياسي ووضعه الاقتصادي وبيئته الثقافية والمعرفية، إذ يعتبرها البعض «أهم القوى الفاعلة»¹⁹ في المجتمع.

ويعتبر كارل مانهايم أوّل من درس النخبة دراسة سوسيولوجية واضحة، وقد نظر إلى النخبة بما هي "جماعات اجتماعية" وليست "طبقة اجتماعية"، لذا يمكن أن نجد داخلها شخصيات قائدة لهذه الجماعات تتميّز بشخصية كاريزمية شهرتها ونفوذها المعنوي يجعلها في موقف صراع مع الآخرين

سواء في إطار المنافسة أو الاختلاف بين أفراد النخبة وليس بالضرورة أن يكون هذا الصراع موضوعيًا إذ قد تحكمه دوافع ذاتية.

و بالتالي فإن الفرد الذي ينتمي إلى النخبة المثقفة هو كائن اجتماعي لا يمكن أن نتوجّه إليه بالبحث دون الرجوع إلى معطيات ذاتية و نفسية وسلوكية خاصة ومعطيات موضوعية في إطار أرضية اجتماعية تحكمها مقولتي الزمان والمكان ممّا يؤكّد نسبية تحديد المفهوم (النخبة المثقفة).

وعموما فإنّ النخبة هي من أدوات التحليل السوسيولوجي للواقع الاجتماعي والفكري، والبيئة الثقافية هي المحدّدة لأبعاد "الشخصية الثقافية للمجتمع. وليست هناك بيئة ثقافية ساكنة أو أبدية، وإنّما يرتبط حياة وموت أيّة بيئة ثقافية بطبيعة حركتها ومدى قدرتها على صياغة الشخصية الثقافية في "دور" إيجابي يطرح الأسئلة ويحاول الجواب بموازاة ما تطرّحه الحياة الإنسانية وثقافتها من إشكاليات العصر والجغرافيا السياسية والتطوّر"²⁰.

ويرى الطاهر لبيب أنّ من بين التساؤلات العربية العسيرة هي تلك التي تدور "حول المثقفين وأدوارهم، و خاصة حول علاقتهم بالسلطة التي وجدت ولاشكّ بعضا من السند لدى غرامشي"²¹ الذي ركّز على ثنائية "المثقف العضوي" و "المثقف التقليدي".

وقد اهتمّ العديد من السوسيولوجيين

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

المختص في علم الاجتماع لتحقيق تنمية وطنية.

أما مثقف اليوم فهو يعيش مرحلة إعادة بناء الذات وتأكيد الهوية بشكل جديد في إطار عالم الانفتاح والعولمة، إن صح التعبير، لكي لا ينصهر في الآخر انطلاقاً من رؤية جديدة للآخر وللذات و للهوية باعتبارها في رحلة بناء وإعادة بناء مستمرة كما يذهب إلى ذلك الطاهر لبيب²⁴.

فبالنسبة للتجربة التونسية ساهمت نشأة المدارس العصرية التي أضيفت إلى جامعة الزيتونة (الصادقية ومدرسة باردو والخلدونية) إلى خلق حركية ثقافية ونخبة مثقفة وصفت بأنها "ذات حيوية فكرية عميقة".

والاستعمار، إذ أن أنماط الوعي مرتبطة بالسياق السياسي²².

لقد عرفت النخبة المثقفة عموماً في مرحلة ما بعد الاستقلال وأمام مطمح بناء تونس الحديثة، فتح للآفاق بالنسبة لجميع الفئات للتدرج في التراتبية الاجتماعية عن طريق التعليم، لكن هذه «الديمقراطية» في التعليم ليست بمعزل، كما ذهب إلى ذلك ليليا بن سالم في دراستها حول محدّدات تخص هذه النخبة والتي تتمثل في نوعية التكوين والانتماء الاجتماعي والمهني للأبناء والأصل الجهوي والجغرافي²³، فتونس في مرحلة بنائها الوطني في شكلها الحديث بعد الاستقلال، كانت في حاجة ماسة إلى الإطارات المتعلّمة بما في ذلك

العرب بالمسألة النخبوية في إطار علاقتها بالمعرفة والسياسة، ففي سياق الإنتاج السوسولوجي العربي المعاصر تقوم وظائف النخبة على ثنائية الوظيفة الفكرية ذات البعد الثقافي والوظيفة السياسية ذات البعد التسييري.

وقد عاش المختص في علم الاجتماع في تونس ثلاث مراحل: الأولى ذات التمثّل الليبرالي والثانية ذات الرّهان الإصلاحي الكلاسيكي والثالثة ذات بعد جماهيري عن طريق تشريك جميع أفراد المجتمع في الفعل الاجتماعي. وترتبط هذه المراحل بتطور الوعي والفعل الاجتماعي في التجربة التونسية، وقد ربط محمد عبد الباقي الهرماسي بين تجانس النخبة والمجتمع والدولة

الهوامش

- 14 - فريدريك معتوق، تطور الفكر السوسولوجي العربي، منشورات جروس برس، طرابلس، لبنان، 1988، ص 147
- 15 - بير بوردويو، ج.د. قاكونت، أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب، 1997، ص 61.
- 16 - Lilia Ben Salem, « Pertinence de L'analyse anthropologique ? quel(s) regard (s) sur la société tunisienne ? », Cahiers du C.E.R.E.S, Série Anthropologie-Ethnologie, n°7, Centre d'Etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunis, 2007, p31.
- 17 - ألفين توفلر، صدمة المستقبل المتغيّرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصف، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ومؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك، 1974، ص 5.
- 18 - الأنتلجنسيا هو مفهوم استعمله غرامشي ويقصد به المثقف الحركي على مستوى الممارسة لا على مستوى صنع الأفكار.
- 19 - عبد الستار السحباني، «الدولة و المجتمع المدني في الوطن العربي، أزمة التنمية و رهانات العولمة»، المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، عدد 124، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 2003، ص 53.
- 20 - غالي شكري، الثقافة العربية في تونس الفكر و المجتمع، الدار التونسية للنشر، تونس، 1986، ص 49.
- 21 - الطاهر لبيب، «غرامشي في الفكر العربي»، في: غرامشي وقضايا المجتمع المدني، مركز البحوث العربية، مؤسسة عيال للدراسات والنشر، 1991، ص 171.
- 22 - Mohamed Abdelbaki Hermassi, Etat et société au Maghreb, Anthropos, Paris 1975, p104-110.
- 23 - Ben Salem (Lilia) « Démocratisation de l'enseignement en Tunisie: Essai d'analyse du milieu d'origine des étudiants tunisiens », Revue Tunisienne de Sciences Sociales, n°16, C.E.R.E.S, Tunis, 1969, pp81-135.
- 24 - حسب ما جاء في المقابلة الموجهة مع الطاهر لبيب في نوفمبر 2006 على هامش ملتقى أجيال علماء الاجتماع العرب في بيروت تحت إشراف الجمعية العربية لعلم الاجتماع.

II. التأسيس "لعلم الاجتماع" بتونس:

من أجل تحديد مراحل تأسيس علم الاجتماع في تونس، فإنّ المتأمل يلاحظ أنّ التأسيس نوعان: تأسيس مؤسّساتي و تأسيس فكري، ولعلّ التجربة التّونسيّة تعكس سبق التأسيس الفكري للتأسيس المؤسّساتي.

1 - علم "العمران البشري" وملامح الدّراسة العلميّة للواقع:

م إن علاقة ابن خلدون بعلم الاجتماع قد تباين موقف الباحثين من مؤيّد ورافض، فهناك من يرى أنّ علم العمران البشري هو ذاته علم الاجتماع وهناك من يباعد بينهما، وابتعادا ممّا عن مشكلة التّسميات، فإنّ اهتمام ابن خلدون بالبشر وأحوالهم والدّول وأطوارها يجعلنا نتأكّد من تلك العلاقة الثّابتة بينه وبين دراسة المجتمعات المغاربية من قبائل ودول، كقراءة تسعى عبر التّاريخ أن تكون منطقية عقلية وواقعية معتمدا في ذلك على الملاحظة بالمشاركة.

ويرى المنصف ونّاس أنّ "نظريّة المعرفة الخلدونيّة، هي انطلاقها من الدّاتي (أي التّجربة السياسيّة الشخصيّة) إلى الموضوعي (قانون المعادلة التاريخيّة والتّطوّر الإنساني وقوانين البناء المجتمعي²⁵)"، فقد تحدّث ابن خلدون عن اكتشافه لعلم جديد "هو العمران

البشري والاجتماع الإنساني"²⁶.

ويضيف بعض المهتمين أنّ كتابات ابن خلدون تحتوي على عناصر المنهج العلمي في الإنسانيات فنجد المنهج التّاريخي الذي يقوم على أساس نقد ما سبقه من مؤرّخين والمنهج التّصنيفي والمنهج المقارن الذي يعتمد خاصّة على المؤشرات الاقتصادية للتّمييز بين المجتمعات و فهم صيرورة بنائها، و من علامات المنهج العلمي الذي طبّقه ابن خلدون: تحديد الإشكاليات و صياغة المفاهيم واعتماد مؤشّرات للقياس و تحليل يسعى إلى أن يكون موضوعيا عبر دراسة التّغيّرات و المتغيّرات و الوعي باكتشاف علم جديد وهو علم العمران البشري²⁷.

ويضيف فردريك معتوق إنّ "ابن خلدون لا شك أكثر فائدة بالنسبة إلينا ممّا يقوله أفلاطون أو توما الأكويني"²⁸، ويوضّح محمود الذواوي أنّ سرّ تفوّق ابن خلدون على من سبقه هو التزامه بالواقع الاجتماعي العربي لمعالجة مواضيع تهّم العصبيّة و الدّين والبدو و الحضر ونشأة وسقوط الحضارات ليؤكّد في مناسبة أخرى إنّ ابن خلدون "مثال متميّز على مقدرة الباحث العربي على دراسة المجتمعات العربيّة الإسلاميّة باستقلالية منهجيّة وفكريّة استقفاها إيبستيمولوجيا وميدانيا من محيطه العربي الإسلامي بحيث مكّنته من فهم هذه المجتمعات فهما جديدا والوصول إلى إنشاء رؤى ومفاهيم و نظريّات

مبتكرة حول هذه المجتمعات أهّلته فعلا يومئذ لتأسيس علم جديد، هو علم العمران البشري ليس في المنطقة العربيّة فحسب، بل في العالم بأسره"²⁹.

2 - مرحلة التأسيس المؤسّساتي لعلم الاجتماع في تونس:

بدأت هذه المرحلة ذات البعد المؤسّساتي عبر تأسيس معهد الدّراسات العليا بتونس الذي جاء استجابة لأمر بتاريخ 01 أكتوبر 1941.³⁰ و كانت الغاية من وراء ذلك تكوين نخب لها القدرة على البحث العلمي حول المجتمع التّونسي، فتمّ دعم وتمويل العديد من الدّراسات الاجتماعيّة في مجالات مختلفة وظهرت مجلة الكّراسات التّونسيّة، وكتبت العديد من الأبحاث في مجال علم الاجتماع تحت وساطة فروع علميّة أخرى كالفسفة والتّاريخ والاقتصاد والجغرافيا الإنسانّيّة، وأبرز هذه الأسماء جان كوينيني Jean Cuisinier الذي ركّز على دراسة القرابة، بول سيباك Paul Sebag الذي درس تطوّر المجتمع التّونسي من خلال مفهوم نمط الإنتاج ومفاهيم ماركسيّة بالأساس عبر دراسات ميدانيّة.

ولقد كان لبول سيباك Paul Sebag حضورا هامّا في تكوين الأجيال الأولى من السّوسيولوجيين بتونس³¹ و نتبيّن ذلك من خلال اهتمامهم الكبير بالمقاربة الاقتصاديّة ومفهوم الطبقة لتحليل البنى الاجتماعيّة، وقد رأى البعض أنّ هذه الدّراسات و غيرها لم تقدّم إضافة

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

إصدار قانون 4 نوفمبر 1958 المتعلق بالتعليم و المنظم للعملية التربوية داخل المؤسسات التعليمية المعروف ببرنامج إصلاح التعليم للمسعودي.

ثم تم إصدار أمر عدد 161 لسنة 1961 المؤرخ في 29 شوال 1380 (14 أفريل 1961) يتعلق بالإجازة في علم الاجتماع، حيث تم تحديد الشهادات التي تتركب منها الإجازة في علم الاجتماع في الباب الثاني الفصل الخامس وعددها أربعة:

- شهادة الدراسات العليا في علم الاجتماع العام.

- شهادة الدراسات العليا في علم النفس الاجتماعي.

- شهادة الدراسات العليا في علم الاجتماع الاقتصادي و الجغرافيا الاقتصادية.

- شهادة الدراسات العليا في علم

في مرحلة الاستعمار لاستمرار نفس الأسماء ونفس مجالات الاهتمام، ويمكن أن نذكر هنا بول سيباك Paul Sebag وجان ديفينيوي Duvignaud Jean و كارمل كاميلوري Carmel Camilleri، فتم التركيز على الاتجاه الوضعي والجدلي التاريخي والتركيز على مواضيع التنمية ودور الدولة في ذلك، كما تم الاعتماد على مقولة الصراع بشكليه الاجتماعي والطبقي وقد لا يعود ذلك فقط لتأثير الاشتراكية ولكنه أيضا امتدادا لتقاليد البحث السوسيولوجي الفرنسي، فتم الاعتماد على نفس المناهج لدراسة نفس المواضيع.

وقد بدأ تدريس علم الاجتماع بمعهد الدراسات العليا بتونس منذ سنة 1958 وكذلك ضمن مركز دراسات العلوم الاجتماعية التابعة لهذا المعهد (ضمن المواد الأساسية التي تدرس) ³³، أي منذ

معرفية لفهم الواقع التونسي بل كانت امتدادا لمدارس منهجية فرنسية، لكن تجدر الإشارة إلى أن التركة الاستعمارية هي من نوع "ضارة نافعة" كما عبّر عنها الهادي التيمومي .

ولقد كان لبول سيباك Paul Sebag حضورا هاما في تكوين الأجيال الأولى من السوسيولوجيين بتونس و نتبين ذلك من خلال اهتمامهم الكبير بالمقاربة الاقتصادية ومفهوم الطبقة لتحليل البنى الاجتماعية، وقد رأى البعض أن هذه الدراسات و غيرها لم تقدم إضافة معرفية لفهم الواقع التونسي بل كانت امتدادا لمدارس منهجية فرنسية، لكن تجدر الإشارة إلى أن التركة الاستعمارية هي من نوع "ضارة نافعة" كما عبّر عنها الهادي التيمومي ³².

وتعتبر السنوات الأولى من الاستقلال هي امتداد للتفكير المعرفي السوسيولوجي

الهوامش

25 - المنصف ونّاس، الخطاب العربي الحدود و التناقضات، الدار التونسية للنشر ، تونس 1992، ص 16.

26 - أبو زيد عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ذكر سابقا، ص 406.

27 - محمد نجيب بو طالب، « المنهج العلمي في الإنسانيات عند العلامة ابن خلدون»، في راهنية ابن خلدون، كلية الآداب و العلوم الإنسانية بصفافس بالتعاون مع الجمعية التونسية لعلم الاجتماع، الطبعة الأولى، صفاقس، ماي 2008، ص 37-52.

28 - فردريك معتوق، تطور الفكر السيلوجي العربي، ذكر سابقا، ص 133.

29 - محمود الذواوي، الثقافة بين تأصيل الرؤية الإسلامية واغتراب منظور العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الجديد المتحدة، توزيع دار آويا للطباعة و النشر و التوزيع و التنمية الثقافية، طرابلس ، ليبيا، الطبعة الأولى، جانفي 2006، ص 246.

30 - المنصف ونّاس، «واقع اختصاص علم الاجتماع في تونس تدريسا وبحثا وتشغيلا (1963-1999)»، المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، عدد 128، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 2004، ص 127.

31 - حسب ما جاء في مقابلة غير موجهة مع البشير العربي بتاريخ فيفري 2016.

32 - الهادي التيمومي، تونس 1956-1987، دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى، تونس، 2006، ص 7.

33 - المنصف ونّاس، «واقع اختصاص علم الاجتماع في تونس تدريسا وبحثا وتشغيلا (1963-1999)»، ذكر سابقا، ص 127.

الاجتماع الإسلامي والمغربي»³⁴. وقد أشرف على هذا القسم دفينو³⁵. و تلاه عبد الوهاب بوحديبة في هذا المنصب.

ومن خلال هذه الشهادت نستطيع أن نتبين الحرص الواضح لأن يكون تكوين الطلبة المختصين في علم الاجتماع لديهم معرفة عامّة بالاختصاص الذي لا ينفي الاهتمام بالجانب الخصوصي لتونس باعتبارها دولة مسلمة ومغربية، كما أنّ الهاجس التنموي لتونس الاستقلال واضح من خلال الاهتمام بعلم الاجتماع الاقتصادي والجغرافيا الاقتصادية، وهناك وعي أيضا بأهمية الدراسات النفسانية الاجتماعية والتكوين في اختصاص علم النفس الاجتماعي الذي يحرص على دراسة الظواهر النفسانية برؤية اجتماعية ودراسة الظواهر الاجتماعية برؤية نفسية، ليتمكن الطالب من خلال التكوين الموجه من قبل هذه الشهادت الأربعة إلى اكتساب الآليات العلمية والبحثية لأن يقوم بدراسات سوسيولوجية تخضع لنظريات ومناهج وتقنيات البحث العلمي في اختصاص علم الاجتماع، كما تهتمّ بالمواضيع التنموية برؤية مخصصة للمجتمع التونسي له مكونات نفسية واجتماعية تحدّد شخصيته القاعدية وتوجه سلوكيات أفرادها وعلاقاتهم الاجتماعية.

ولم يهمل هذا الأمر في الملحق رقم 1³⁶ الجانب التطبيقي في تدريس هذه الشهادت لأن علم الاجتماع هو قبل كلّ

شيء علم ميدان، يسعى لفهم المجتمع وتفسير ظواهره بالنزول إلى الميدان بغية معرفة ميكانيزمات تحرّكه وإيجابياته وسلبياته للتدخل في تغييره نحو الأهداف التنموية المرسومة على مستوى اجتماعي وثقافي واقتصادي وسياسي هذه الأهداف في حدّ ذاتها هي قابلة للدّرس إذ يمكن أن تتوفر داخل المجتمع شروط تحقيقها أو عدمها.

ونتبين أيضا من خلال تحليل مضمون هذا النص القانوني حرصا واضحا لاكتساب الروح النقدية والميدانية لدى المتكوّن في علم الاجتماع من خلال نوعية الاختبارات الكتابية و الشفاهية التي تهتم بمواضيع جريئة كمشاكل علم الاجتماع ومشاكل علم النفس الاجتماعي وطبيعة علاقة علم الاجتماع بعلم الاقتصاد والجغرافيا الاقتصادية والاهتمام بمعرفة ودراسة الميادين التي يمكن أن يطبّق فيها علم النفس الاجتماعي.

ويمكن أن نتبين هذا التوجّه السياسي التنموي الذي يعطي أهمية لعلم الاجتماع عن طريق تحليل مضمون الاشتراكية الدستورية وأهدافها في الخطاب السياسي³⁷.

ويضيف في هذا الصّدّد خليل الزميتي: إنّ عدد الجيل الأول من خريجي علم الاجتماع من مركز دراسات العلوم الاجتماعية التابع لمعهد الدراسات بتونس ثمانية وهم: ليليا بن سالم، خليل الزميتي، عبد الباقي الهرماسي، عبد القادر الزغل، فرج الاسطنبولي، منجي صفية

(الذي درّس بكيباك بكندا) واليهوديين سيني دانون Siny Danon و كلود تابيا Claude Tapia (الذان درّسا في باريس)، ثم تخرج الجيل الثاني يمكن أن نذكر رضا بوكراع وصالح الحمزاوي والهاشمي القروي وغيرهم...³⁸ ويعتبر الطاهر لبيب "انشاء الجامعة و التمسك - بدءا- ببعض مجالاتها المعرفية ردّ فعل إثباتي ما بعد استعماري متوقع"³⁹.

وإلى جانب حضور المؤسسة التعليمية الجامعية في تأسيس علم الاجتماع بتونس نجد مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية CERES الذي تأسس في أبريل 1962 والذي يعتبر وريث التجربة البحثية الخاصة بمركز البحوث السوسيولوجية (CRS).

3 - تأثير المستشرقين و الفكر الاستشراقي في تأسيس علم الاجتماع في تونس:

فالجامعة التونسية، منذ تأسيسها، هي امتداد لمعهد الدراسات العليا لا لجامع الزيتونة، والنمط التربوي الفرنسي فرض نفسه على الساحة التعليمية، فقد تكوّنت النخبة المثقفة التونسية "الجديدة" بالمدراس الفرنسية ولعبت دورا دافعا لهذا النمط، ومن الطبيعي أن تتأثر بتلك الهياكل الجامعية وبنية التدريس وتنظيم الدروس والطرق والأشكال المتبعة في نقل المعرفة وكذلك في إنتاج الثقافة⁴⁰. كما أثر هذا الوضع حتى في نوعية العلاقة الرابطة بين المثقف التونسي والتراث

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

العربي الإسلامي، خاصة مع الرجوع أساسا إلى الفكر والمناهج الغربية، لذا فإن الباحث السوسيولوجي في سعيه إلى "توطين" الجامعة وطبعها بالطابع الوطني لا يمكنه أن يكتفي فقط بتبني الموقف العصري بل وكذلك بتحويل المضامين الثقافية المبرمجة على ضوء التراث الثقافي الذي اعتبره الكثيرون غير مستغل الاستغلال الكافي فبقي حكرا على بعض المختصين⁴¹، وخاصة وأن علم الاجتماع هي مادة علمية تمثل جزءا من النشاط الأكاديمي الذي بدأ مع دوركايم حسب تحديد بورديو⁴²، حل بتونس على يد مختصين فرنسيين و تونسيين درسوا في فرنسا و درسوا في

تونس فشكّلوا الجيل المؤسس لقسم علم الاجتماع، أما الجيل الذي تتلمذ عن هؤلاء فقد حاولوا "تونسية" المواضيع وحافظوا على المناهج والبراديغمات في لغتها الأجنبية، في حين عمل الجيل الثالث (جيل الثمانينات) على "تعريب" الكتابات السوسيولوجية، بل تجاوز التعريب والترجمة إلى ضرورة الخروج من الخلافات المفهومية بالدعوة إلى تأصيل مفاهيم علم الاجتماع مع الواقع العربي و الثقافة العربية الإسلامية، فـ «التعريب في مفهومه الاجتماعي يجب أن يتجاوز الشكل وينقد إلى المضمون ويستوعب ما في قرار المجتمع- ولا يكفي أيضا أن يكون الباحثون من ذوي الجنسيات

العربية - لأن النظريات والمفاهيم تلعب دورا خطيرا... فلا بدّ لهم من إعادة النظر في كل النظريات المستوردة المسلّطة عليهم وذلك لا لصدها وتركها بلا قيد ولا شرط وإنما لنقدها وإعادة النظر فيها»⁴³، ولعل هذا ما تولد عنه «أزمة الثمانينات» التي نتج عنها إنقسام المختصين في هذا المجال إلى داعمي العمل الميداني الحقل في البحوث و الدراسات الميكروسوسيولوجية قصد الإلمام الأفضل بالواقع التونسي، في حين تمسك البعض الآخر بنظرة تفضيلية لعلم الاجتماع على شاكلته «الغربية» في لغته الأجنبية و مناهجه العلمية حيث اهتم هؤلاء الباحثون باستخدام شبه الآلي

الهوامش

- 34 - الرائد الرسمي للجمهورية التونسية الصادر في 14-18 أبريل 1961، أمر عدد 161 لسنة 1961، المؤرخ في 29 شوال 1380 (14 أبريل 1961)، ستعلّق بالإجازة في علم الاجتماع، الباب الثاني، الفصل الخامس، ص 63.
- 35 - حسب ما جاء في المقابلة غير الموجهة مع عبد الوهاب بوحديبة بتاريخ 18 ديسمبر 2006.
- 36 - الرائد الرسمي للجمهورية التونسية الصادر في 14-18 أبريل 1961، أمر عدد 161 لسنة 1961، المؤرخ في 29 شوال 1380 (14 أبريل 1961)، ستعلّق بالإجازة في علم الاجتماع، الباب الثاني، الفصل الخامس، ص 644.
- 37 - يمكن أن نذكر خطاب الحبيب بورقيبة: «و استقرينا التاريخ الحديث و آراء علماء الاقتصاد و الاجتماع. فإذا النظام الاشتراكي هو الذي تتطور إليه سائر النظم الاقتصادية في العالم سواء في أوروبا الغربية أو في الولايات المتحدة الأمريكية.» خطابات بورقيبة، كتابة الدولة للإعلام، الجزء الثامن عشر، 17 فيفري 1965، تونس، 1980، ص 226 ص 239.
- 38 - حسب ما قاله خليل الزميتي في مقابلة أجرتها خديجة بن رابحة في رسالة ختم الدروس الجامعية لنيل شهادة الأستاذية في علوم المكتبات والتوثيق والأرشيف، المعهد الأعلى للتوثيق، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، تونس الأولى، السنة الجامعية 1993-1994، ص 8.
- 39 - الطاهر لبيب، «علم الاجتماع في تونس: التدريس نسا و فعلا»، المستقبل العربي، العدد 75، دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1985، ص 112-113.
- 40 - نفس المصدر، ص 12.
- 41 - نفس المصدر، ص 12.
- 42 - Pierre Bourdieu, Questions de sociologie, Minuit, Paris, 1984, p47.
- 43 - عبد الوهاب بوحديبة، «علم الاجتماع العربي وشروط مصداقيته»، سياسة العلوم الاجتماعية في العالم العربي، سلسلة الدراسات الاجتماعية عدد 3، الجامعة التونسية مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بتونس، المنظمة الدولية لليونسكو بباريس، تونس، 1986، ص 12.

للنظريات عوض اختبار مدى تطابقها مع «الواقع المحلي»⁴⁴، ما يجعلنا نعيد سؤال ليليا بن سالم: «إلى أي مدى يمكن اعتبار الباحث التونسي فاعلا أم مفعولا به في ما يخص السوسيولوجيا التونسية»⁴⁵، حيث اهتم هؤلاء الباحثون بالاستخدام شبه الآلي للنظريات عوض اختيار مدى تطابقها مع الواقع المحلي، يمكن أن نجد له تبريره إلى الآن، ما يجعل البحث حول تموقع الباحث والأستاذ في علم الاجتماع في سياق الإنتاج السوسيولوجي مسألة لا تخفي تعقيدها وتشعبها.

خلاصة القول أن التجربة التونسية مع علم الاجتماع وتطوره كفكر وككيان ذات طابع مؤسسي جامعي تتداخلت فيها المعطيات الداخلية بإرادة سياسية و الخارجية بكلاسيكياتها السوسيولوجية الغربية و مستشرقيها (يمكن أن نذكر مثلا: جاك بيرك و كارمل كاملوري و بول سيباك...) ⁴⁶.

III. الباحث السوسيولوجي التونسي و إشكالية الاتجاه:

1 - إشكالية الاتجاهات في الانتاج السوسيولوجي التونسي:

إنّ السؤال عن الاتجاهات السوسيولوجية مسألة معقدة جدًا، هل تركز الضوء على المواضيع السوسيولوجية المدروسة في فترة ما ؟ أم تهتم بالبارديغيمات النظرية المعتمدة في مرحلة ما؟ أم المسألة متعلقة بالمنهج

حول اختيارها وسبب اختيارها ؟ أم أنّ الاتجاهات السوسيولوجية في تعقيد تركيبها تشتمل على كل هذا ؟

فاختيار المواضيع السوسيولوجية متعلّق في أوجه من أوجهه بالواقع الذي تتداخل فيه المعطيات الداخلية والخارجية، كما أنّ هذا الواقع يحتوي على ملامح ظاهرة وأخرى خفية وتحتار الحقيقة بين المعطيات واللامح ويزداد تشكّلها تعقيداً، إذ الواقع ينتج ويعاد إنتاجه ويتجدّد ويتبدّل متأثراً بعاملَي الزمان والمكان، ويذهب بعض السوسيولوجيين إلى «أن مصادر الخطأ و النقص والتحيز والنسبية في عملنا متعددة، و بعضها خطير»⁴⁷، وهناك من يذهب إلى تحديد أربعة مؤثرات « عملت متضافرة على تحويل القضايا المجتمعية العربية المهمة إلى مجرد مشكلات اجتماعية تقليدية مفرغة من مضامينها السوسيولوجية والسياسية والإيديولوجية » وهي «الانشغال بالمفاهيم التحليلية الغربية» و«الانشغال الكلي بالأساليب والأدوات المنهجية» و«تجمّد إشكاليات البحث» و«الارتباط بتوجيه النتائج»⁴⁸، رغم «أن الالتزام الإيديولوجي ليس أمراً مشروعاً فقط، بل ربّما أيضاً حقيقة وضرورة لعلم الاجتماع كما لغيره من المشتغلين بالفكر و المهتمين بالشؤون العامة، و لكن الإيديولوجيا ليست بديلاً للسوسيولوجيا»⁴⁹.

ونظراً للطابع الكوني لعلم الاجتماع

وبعيداً على التشاؤم هناك من يذهب إلى أنّ الإنتاج السوسيولوجي في العالم عموماً يوضع ضمن اتجاهات و تيارات نذكر أبرزها: الاتجاه المثالي و الاتجاه المادي والتاريخي و التيار التبوعي و الاتجاه التوفيقي و الاتجاه التعددي⁵⁰.

ومن الملاحظ أنّ المهتمين بعلم الاجتماع بتونس قد اهتموا بمختلف هذه الاتجاهات في نسق تطوري، فمثلاً كتابات ما سمي بالجيل الأول قد كانت تقترب من الاتجاه المادي التاريخي في مرحلة الستينات و السبعينات، بينما أصبحت أقرب إلى الاتجاه التوفيقي و الاتجاه التعددي أواخر القرن الماضي⁵¹.

فالعلاقة هامة بين الاتجاهات السوسيولوجية و السياق التاريخي الذي عرفه الانتاج السوسيولوجية منذ نشأة علم الاجتماع كمؤسسة و كفكر باعتبار أنّ إشكالية التأسيس و إشكالية الاتجاهات في هذا الاختصاص ليست بمعزل عن ثنائية الداخلي و الخارجي و هذا ما يمكن أن يتضح أكثر في العناصر المولية من البحث، فالمسألة تتجاوز مصادر التمويل و إن كان لها تأثيراً على اختيار المواضيع خاصة و أنّ حرية اختيار الموضوع من أهمّ روافد تحقيق المشاركة الإيجابية لعلم الاجتماع في فهم الواقع بمختلف تشعباته من أجل تغييره لما هو أفضل.

2 - اتجاهات الإنتاج السوسيولوجي في تونس حسب

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

المواضيع:

يمكن أن تعتمد المواضيع كسند يحدد فيه الاتجاه السوسيولوجي في سياق تاريخي يبدأ من الستينات التي تميّزت في البلدان العربية عامة بالبحوث الإمبريقية التجريبية، سواء عن طريق البحوث الأكاديمية أو البحوث التي تبنتها مراكز البحوث، بدارسة أساسا المجال الريفي والحضري و الظواهر الإنحرافية

والتغير الاجتماعي⁵².

أما في تونس فقد شكّلت التنمية وبناء «الدولة - الأمة» على حساب الانتماءات التقليدية المجال البحثي الأول منذ نشأة السوسيولوجية، وقد أتى ذلك في سياق الانشغال بالتحديث وألوية مشروع الدولة، فهيمنت إيديولوجية التحديث والنموذج النظري الذي يحمل هذا الاسم⁵³ وتونس مؤسسة التدريس

والبحث كانت «من خلال التوظيف المباشر للإنتاج السوسيولوجي في خدمة مشروع التنمية والتحديث»⁵⁴، وفي هذه العشرية اعتبر الباحث السوسيولوجي في تونس موضوع التنمية كمشكل من الضروري تناوله بالدراسة العلمية، ويمكن أن تبين ذلك عبر الرجوع إلى الدراسات التي نشرت بمركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية⁵⁵، فمنذ سنة

الهوامش

44 - العربي، المنقف العربي الإسلامي بين ثقافة السلم و ثقافة الحرب، ومكتبة علاء الدين ، صفاقس، 2006، ص25.

45 - Lilia Ben Salem,» Le statut de «L'acteur Social » dans la sociologie tunisienne», Bulletin d'Information Scientifique, n° 49, Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain, Février 1998 .p . 3.

46 - من ضمن كتابات جاك بيرك:

- Jacques Berque, Maghreb histoire et sociétés, Duculot, Belgique, 1974.

- Jacques Berque,» Etudes, cent vingt-cinq ans de sociologie magrébine », Annales : Economies Sociétés, n°3, Civilisations, Librairie Armand Colin, Juillet-Septembre 1956, P 296 P 324.

- Jacques Berque, Le Maghreb entre deux guerres, Seuil, Paris, 1979

46 - من ضمن كتابات كارمل كميلوري:

- Carmel Camilleri,» Famille et modernité en Tunisie », Revue Tunisienne de Sciences Sociales, n°11, C.E.R.E.S, Tunis, Octobre 1967, P25 P33.

- Carmel Camilleri,» Etude sur l'intégration familiale du jeune tunisien cultivé », Les Cahiers de Tunisie, n°33-34-35 tome IX, La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de Tunis, Tunis, 1961, P7 P94.

- Carmel Carmilleri, Jeunesse, Famille et développement : Essai sur le changement socio-culturel dans un pays du Tiers Monde (Tunisie), Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, 1973

46 - من ضمن كتابات بول سباك:

- Paul Sebag,» Une ville européenne à Tunis au XVIème siècle », Les Cahiers de Tunisie, n°33-34-35, Tome IX, La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de Tunis, Tunis, 1961, P 97 P107.

- Paul Sebag,» La famille Israélite en Tunisie au XXe siècle », Revue Tunisienne de Sciences Sociales, n°11, C.E.R.E.S, Tunis, Octobre1967, P109-120.

47 - محمد عزت حجازي، «الأزمة الراهنة لعلم الاجتماع في الوطن العربي»، المستقبل العربي، عدد75، دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1985، ص74.

48 - سالم ساري، «الاجتماعيون العرب و دراسة القضايا المجتمعية العربية : ممارسة نقدية»، المستقبل العربي، عدد75، دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1985، ص86-91.

49 - سعد الدين إبراهيم، «تأمل الآفاق المستقبلية لعلم الاجتماع في الوطن العربي: من إثبات الوجود إلى تحقيق الوعود»، المستقبل العربي، عدد75، دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1985، ص133.

50 - لمزيد التوضيح يمكن الرجوع إلى: محمود جاد، الاتجاهات النظرية لعلم الاجتماع في البلاد النامية، دار العالم الثالث، القاهرة، مصر، 1993.

51 - ما أكده أساتذة علم الاجتماع المستجوبين.

52 - فتحي أبو العينين، «علم الاجتماع في الأقطار العربية الخليجية : وضعه ودوره في فهم الواقع المتغير»، المستقبل العربي، عدد 175، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1993، ص10.

53 - عبد اللطيف الهرماسي، «علم الاجتماع في تونس: من جديد حول إشكالية الخصوصية و الكونية»، المستقبل العربي، عدد195، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1995، ص114.

54 - نفس المصدر، ص116.

55 - بالرجوع إلى فهارس كراسات و مجلات مركز الدراسات الاجتماعية و الاقتصادية بتونس.--

1964 اقترن موضوع التنمية حسب ما ذهب إليه خميس طعم الله « بالمسائل الدينية ومظاهر النظام الاجتماعي والشؤون المعمارية وتغير الأنظمة السياسية والإصلاحات في تونس ومشاكل الهجرة الداخلية والخارجية⁵⁶.

وغايات البحث تتراوح بين فهم الحقيقة الاجتماعية وبين إعداد المشاريع لمساعدة المسؤولين في سنّ القرارات، ولعلّ هذا ما يفسر كثرة البحوث المنجزة لصالح الإدارة التونسية أو لصالح المؤسسات الدولية. ويمكن أن نذكر منها: دراسة قامت اليونسكو بتمويلها سنة 1962 وموضوعها «الشروط الاجتماعية الأولية للتصنيع في جهة تونس»، ودراسة أخرى تمت سنة 1963 تناولت بالبحث ظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية للعملة من أجل تطوير الإنتاج بعد تأميم الشركات الأجنبية في مناجم الفسفاط في قفصة أما بالنسبة لعشرية السبعينات فمن بين الدراسات التي تمّ تمويلها من الدولة نذكر: في شهر جانفي 1973 تمّ إنجاز بحث لسبر الرأي العام حول موضوع المخلفات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لاحتمال إدراج العمل بالحصة الواحدة في الإدارة التونسية كاهتمام من الوزارة الأولى، كما كلّفت الحكومة التونسية بعض الباحثين للقيام بدراسات حول

اللامركزية الإدارية عبر السعي لتقييم الوضع و إعداد المستقبل وذلك سنة 1979، وكان ذلك مع سعي سياسة الحكومة لتحقيق التنمية وتوازن الجهات⁵⁸، وقد برز الاهتمام أيضا في هذه العشرية بمواضيع الدمج والتغيير الاجتماعي والمرأة (عملها وتعليمها وكيفية اندماجها) خلال السبعينات إلى الثمانينات، ولقد اهتم السوسيولوجيون التونسيون بدراسة العائلة التونسية، وتمّ تسليط الضوء على وضعية المرأة و التحولات التي تعيشها كاستجابة لمجلة الأحوال الشخصية⁵⁹.

أما في الثمانينات من القرن الماضي فقد احتلت الثقافة والدين والمجتمع المدني مكانة خاصة، بعد بروز أزمة نظام الحزب الواحد وصعود قوى اجتماعية في مواجهة الدولة، و ذلك ضمن إيديولوجيا التحديث⁶⁰. فقد اعتبر بعض الباحثين أن الثمانينات هي « عقد المراجعة الذاتية بالنسبة لعلم الاجتماع في الوطن العربي... وما زالت المفارقة فيه واضحة بين ما يتمّ نقله من التراث الغربي من مفاهيم واطر نظرية من جهة وبين طبيعة الواقع الاجتماعي العربي من جهة ثانية»⁶¹، وفي تونس تميزت التجربة البحثية في علم الاجتماع بأولوية المواضيع المتعلقة بالمتقّف والسلطة والمجتمع

المدني خاصة بعد الأحداث الخطيرة التي عاشتها البلاد التونسية في سنوات 1978 و 1980 و 1984 ...

ومنذ التسعينات بدأ التركيز على مواضيع تتعلق بـ المجتمع المدني وحقوق الإنسان و على المسألة الثقافية العربية والهوية ودراسة العملة كمعطى عامّ عالمي يتجاوز حدود القطرية⁶²، و علاقة الدولة بالمجتمع ومشكلة الهجرة السرية و مراعاة المستوى المعيشي للطبقة المتوسطة و مشاكل السياحة وثورة الاتصال، في حين اقترن موضوع المرأة بالتنمية وبالديمقراطية وبالمشاركة الجماعية كما مثّلت حرب الخليج حدثا عربيا أثر في الفكر العربي عموما أثناء هذه العشرية، واهتمّت الرسائل الجامعية⁶³ في هذه العشرية بمواضيع منها الجريئة مثل: ظروف عيش وعمل البحارة وأولويات القيم عند التونسي والحياة في السجون وحرب الخليج والحراك الاجتماعي والإصلاح التربوي و علاقة المؤسسة العلمية بالمؤسسة السياسية والسلطة السياسية و الدين في تونس و أحداث قفصة 1980 و وظائف الزاوية في المجتمع التونسي والمرأة والعمل الثقافي والأمهات العازبات و الطفولة المتخلى عنها والعنف الزوجي و التهميش الاقتصادي والاجتماعي

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

لكن تجدر الإشارة إلى وجود مشكلات وقضايا لم تدرس رغم أنها مجالات خصبة يمكن أن تكون مواضيع لا تقل أهمية (مثلا الفساد الإداري و المالي داخل المؤسسات العمومية)، وهناك أيضا مواضيع لها الأولوية (مثلا الاغتصاب والشذوذ الجنسي داخل المؤسسات التعليمية)، كما أن المواضيع السوسيولوجية متجددة دائما وإن كانت في ظاهرها متكررة لأن لها علاقة بالإطار الجغرافي والزمني.

3 - اتجاهات الانتاج السوسيولوجي حسب البراديغمات و المناهج و تقنيات البحث:

الموجهة للبحث في الموضوعات المعالجة من قبل السوسيولوجيين العرب، كذا الأمر بالنسبة لدراسة البنية الاجتماعية فقد انتقل الانشغال البحثي من دراسة الدمج المجتمعي والتحديث وتحليل الهياكل الاجتماعية إلى دراسة التفكك الاجتماعي بنيويا عبر إعادة دراسة الطوائف واللاتيات والانقسامات والتركيبة القبلية⁶⁴، كان قد استهلك الكثير من البحوث خلال الأعوام العشرة الأخيرة، خصوصا على ضوء الحديث عن العولمة وعن مفهوم الإدارة الجيدة أو الحكم الرشيد الصالح⁶⁵.

والثقافي كوجه آخر للسياسة... فقد عرف الإنتاج السوسيولوجي في تونس منذ التسعينات إلى الآن غزارة مع تزايد عدد المختصين في علم الاجتماع ونلاحظ ذلك حتى من خلال تزايد عدد الدراسات الأكاديمية، لتضاف أثناء السنوات الأخيرة مواضيع لها علاقة بـ«الثورات» و «الانتفاضات» العربية و الحراك السياسي و التحول الديمقراطي و العدالة الاجتماعية، في حين تمت إزاحة مواضيع أخرى مثل الطبقات الاجتماعية ويمكن أن نرجع ذلك إلى أسباب إيديولوجية، فهناك انعطافة هامة على مستوى المشكلية

الهوامش

- 56 - خميس طعم الله، « واقع البحث في العلوم الاجتماعية في الجمهورية التونسية»، سلسلة الدراسات الاجتماعية، عدد 13، الجامعة التونسية مركز الدراسات و الأبحاث الاقتصادية و الاجتماعية بتونس، المنظمة الدولية لليونسكو بباريس، تونس، 1986، ص 25.
- 57 - يمكن الرجوع إلى :
- Abdelwahab Bouhdiba, Paul Sebag et Carmel Camellerie, Les préconditions sociales de l'industrialisation dans la région de Tunis, C.E.R.E.S, Tunis, 1968.
- 58 - خميس طعم الله، « واقع البحث في العلوم الاجتماعية في الجمهورية التونسية »، ذكر سابقا، ص 26.
- 59 - يمكن أن نذكر:
- Abdelkader Zghal, «L'influence sur le taux de fécondité du statut et du rôle de la femme dans la société tunisienne», Revue Tunisienne des Sciences Sociales, n° 32-33-34-35, C.E.R.E.S, Tunis, 1973.
- 60 - جاك أ.قبانجي، « كيف نقرأ النتاج البحثي السوسيولوجي »، ذكر سابقا، ص 65.
- 61 - نفس المصدر، ص 110.
- 62 - نفس المصدر، ص 72.
- 63 - بالرجوع إلى فهرس الرسائل الجامعية و الأطروحات لقسم علم الاجتماع بكلية العلوم الانسانية و الاجتماعية بتونس.
- 64 - نفس المصدر، ص 68.
- 65 - عبد الوهاب حفيظ، « مسارات العلوم الاجتماعية ومسارات الدولة المصلحة العمومية وآفاق « الترشيد العلمي » للسياسات العامة (حالة مجتمعات المغرب العربي)»، كراسات المركز، خارج السلسلة، عدد 2، مركز الدراسات و البحوث الاقتصادية و الاجتماعية وبرنامج منح الشرق الأوسط - القاهرة، تونس، 2004، ص 49.

أ- حسب البراديجمات:

إنَّ البراديجمات النظرية تعود جذورها اللغوية إلى الكلمة اللاتينية Paradigma و التي يقصد من ورائها مجموعة القواعد النظرية التي توجه سلوك الباحث أي أنها تنقل الباحث من النظرية إلى الممارسة ، ويرتبط كل براديجم أيضا بمقولاتي الزمان و المكان ولا نستثني هنا تأثير المناخ الفكري العام الذي يعيشه الباحث .

ويتميز علم الاجتماع بتعدد براديجماته لتعدد نظرياته ومناهجه وموضوعاته، هذا التعدد الذي يرتبط بالتطور التاريخي للإنتاج السوسيولوجي، هذا الإنتاج لا ينفصل عن الوضع العام المحلي والعالمي.

و يمكن أن نذكر من البراديجمات:

- في العصر الحديث (العقلانية): الوظيفية والبنوية الوظيفية والتاريخية الماركسية والبنوية والتفاعلية والوضعية (الدوركايمية وسبينسر).

- بينما ما بعد الحداثة (اللاعقلانية) ويمكن أن نذكر: الفردانية المنهجية والتفاعلية الرمزية والأنتية المنهجية.

ومن هنا يمكن أن نلاحظ سيادة النزعة الوضعية في النصوص السوسيولوجية العربية في فترة الستينات والسبعينات، إذ « جعلت من الظواهر الاجتماعية ظواهر موضوعية خارجة عن وعي الأفراد وما

ينتجونه جماعياً من رمزيات»⁶⁶ فكانت أقرب إلى الوصف و «التشيؤ» منها إلى البناء والتأويل، فأخفقت بذلك قراءة من الدرجة الثانية قد تكون بنائية توليدية مثمرة⁶⁷.

فإذا كانت المرحلة الاستعمارية يغلب فيها المنهجان الأنثروبولوجي والوصفي اللذان يركزان في بحثهما على وحدات صغرى كدراسة القرى والقبائل فانشر علم الاجتماع الوظيفي المحافظ الذي أنطلق من الفلسفة الوضعية باعتبارها إيديولوجية الفكر الغربي التقليدي، أما في مرحلة ما بعد الاستعمار فقد برزت تيارات فكرية تقوم على أساس فكر نقدي⁶⁸، اعتبره البعض « دوغماتيقي يعتمد على تحليلات إيديولوجية غير متجذرة في واقعنا وبعيدة عن مشكلاتنا الحقيقية ومن ثم ظلّ فكراً مخالفا وليس إبداعياً»⁶⁹، نلاحظ اليوم انتشارا للبراديجمات الحديثة كنوع من المواجهة لما يعرفه علم الاجتماع من تطور يؤكد بشكل أو بآخر على كونيته⁷⁰.

ب- حسب المناهج و التقنيات البحثية:

وللمناهج والتقنيات البحثية أهمية كبرى، فالمنهج «هو الطريقة أو الكيفية التي يتبعها الباحث لدراسة ظاهرة اجتماعية أي جملة القواعد والمبادئ من أجل الوصول إلى الحقيقة العلمية»⁷¹، فهي «أداة عمل»⁷²، أما التقنيات فهي الوسائل العلمية الإجرائية، وعموما يرتبط اختيار المنهج والتقنيات المعتمدة

بنوعية الموضوع المدروس والإطار الاجتماعي والإطار النظري.

ويمكن حصر المناهج في علم الاجتماع في نوعين رئيسيين الكمي والكيفي، مع إمكانية تكامل المنهجين لأن الغاية هي المعرفة والقرب أكثر من الحقيقة لا تغليف المعطيات الإنسانية بأرقام ولا الميل بالعلم إلى التثرة، فقد لاحظ بعض المهتمين أن للمنهج الكمي الذي تطور العمل به خلال الستينات والسبعينات معوقات لخصت في عدم الثقة بين الباحث والمبحوث في تجميع الإحصائيات، ونتائج البحوث التي هي عادة ما تكون موضوع شك، لذا من الأجدي منهجياً أمام تواجد هذه المعوقات أن نستعين بالمنهج الكيفي⁷³.

الخاتمة:

ينتهي بعض الملاحظين إلى اعتبار أن الوجه الأساسي «للموضة المعرفية السوسيولوجية» في تونس يكمن في التوجهات والخيارات السياسية، خاصة في عشرية الستينات، لتعرف منعطفاً جديداً مع نهاية السبعينات نحو منطق الرغبة في التحرر المعرفي. ومنذ ذلك الوقت بدأ الحديث عن أزمة علم الاجتماع، خاصة منذ الثمانينات، ليتحول المصدر الأساسي لل «موضة المعرفية السوسيولوجية» في تونس منذ التسعينات إلى التأثير بال «مواضات المعرفية العالمية» في العلوم الإنسانية حتى على مستوى البراديجمات و المناهج و تقنيات البحث. فقد أثرت العولمة حتى في الخيارات والتوجهات

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

والإجابة عنه أقلّ اصطناعاً»، فانتشر نوع من السوسيولوجية «الكفاحية المناضلة»، كما اهتمّ المختص في علم الاجتماع في تونس ودول المغرب العربي عموماً بمسألة التعريب ومواجهة الغزو الثقافي والنقد، ممّا أدّى إلى تكوين فكر اجتماعي اهتمّ بدراسة العلاقات الثنائية بين الدولة والمجتمع، النخبة و الجماهير، والطبقات السّطة....⁷⁴

إذن فإنّ علم الاجتماع يمكن أن يبنى على أسس «التّيار البحثي» الذي يستقطب السوسيولوجيين في كلّ فترة تاريخية داخل بلد ما دون إغفال تأثير «المواضات»⁷⁵ البحثية - إن صحّ التعبير -

ويمكن أن نعود هنا إلى شهادة للطاهر لبيب دونها في مقاله تحت عنوان «دفاعاً عن الإنسانيات» واصفاً التجربة الجامعية في كلية الآداب بتونس رجوعاً بالتّاريخ إلى السّتينات وبداية السّبعينات وإلى كلّ من مرّ بها (هذه الكلية) «أستاذاً كان أم طالباً، يحتفظ بالإصرار في دروسها على كليات متساندة كلية الإنسان الكلّي كما يراها ماركس وكلية الظاهرة الاجتماعية الكلية كما يراها مارسال موس أو غيرفيتش وكلية المدى الزّمني الطويل كما يراها بروديل في مدّ هذه النّزعة، كانت المعارف تبدو أرحب مجالاً، والسؤال عن الإنسان أخلص صدقا

السّياسية والاقتصادية والثّقافية والمعرفية في كلّ دول العالم وبوجه خاصّ في الألفية الثالثة، فنلاحظ مثلاً هناك العديد من الدّراسات السوسيولوجية في تونس اهتمّت بموضوع الجامعة الافتراضية رغم أنّ هذه الجامعة ليست لها حضوراً قوياً في الواقع المعيش للفرد التّونسي باستثناء نخبة من المتعلّمين و المثقّفين.

ثمّ إنّ تحديد الاتّجاهات أو في معنى من المعاني التوجّهات السوسيولوجية في تونس يجعلنا نلاحظ الخصوصية المحلية أو الوطنية المتشعّبة تتداخل فيها المعطيات الثقافية والتّاريخية والاجتماعية والاقتصادية و السياسية...

الهوامش

- 66 - محسن بوعزيزي ، الغائب في النص السوسيولوجي العربي، إضافات المجلة العربية لعلم الاجتماع، عدد6، الجمعية العربية لعلم الاجتماع ومؤسسة فريدريش إيبتر، بيروت، لبنان، أفريل، 2005، ص112 .
- 67 - نفس المصدر، ص 112 .
- 68 - احمد مجدي حجازي ، «أمية المثقف العربي، الإبداع و أزمة الفكر السوسيولوجي»، المستقبل العربي ، عدد 151 ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1991، ص 107 .
- 69 - نفس المصدر، ص 108 .
- 70 - ما أكّده أساتذة علم الاجتماع المستجوبين.
- 71 - خميس طعم الله ، «أهمية المقاربة الكمية و الكيفية لتحليل الظواهر الاجتماعية في العلوم الإنسانية»، في «أفاق التعاون العلمي بين أوروبا والوطن العربي وتركيا»، مؤسسة التميمي، زغوان ، تونس ، 24-22 مارس 1997 ، ص 1 .
- 72 - نفس المصدر، ص1 .
- 73 - لمزيد من الاستفادة يمكن الرجوع إلى:
- Jamil Hilal, «Research methodology :The relevance of qualitative versus quantitative research in meeting the challenges facing social sciences in the Middle East », Cahiers du C.E.R.E.E, Hors série, n=2, Centre d'Etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunis, 2004,P18
- 74 - احمد مجدي حجازي ، «أمية المثقف العربي و أزمة الفكر السوسيولوجي»، ذكر سابقاً، ص 101.
- 75 - حسب ما عبر عنه عبد الوهاب بوحديبة في مقابلة غير موجهة بتاريخ 18 ديسمبر 2006.

الباحث أمام كل موضوع رؤية نظرية ومنهجية خاصة، ولكل باحث تمثله للواقع (واقع المجتمع داخلياً وعربياً وما يؤثر فيه عالمياً). ونظراً للجانب المعنوي والإنساني في المواضيع السوسيولوجية لا يمكن تعميم استنتاجاتها، و بالتالي من الصعب الحسم في تحديد دقيق للاتجاهات السوسيولوجية، ومن الصعب أيضاً التحديد الزمني لها، وكل محاولة للإجابة تضعنا أمام حيرة وتساؤل مما قد يستفز العديد من المهتمين لدفع عملية البحث بشكل أعمق وأدق وأشمل لما لدراسة الاتجاهات من أهمية لفهم واقع علم الاجتماع في تونس. ■

والعربية المشتركة، خاصة موضوع العولمة والإزهاب و«ثورات العربية» و«الانتفاضات» وما وصف بـ«الربيع العربي»، مواكبة لما يشهده العالم العربي اليوم من تحولات سياسية واجتماعية وفكرية وثقافية.

ومن خلال كل ما سبق يمكن أن نتأكد من أن البحث في الاتجاهات السوسيولوجية باعتبارها وجه من أوجه تموقع المختص في علم الاجتماع في سياق الإنتاج السوسيولوجي منذ المرحلة التأسيسية مسألة معقدة فهي «إشكالية» حقيقية تتداخل فيها معطيات نظرية ومنهجية ولكل باحث وجهة نظر قد تتقارب وقد تتباعد مع غيرها من وجهات النظر. كما تتأثر الاتجاهات بمبررات و دوافع اختيار مواضيع دون أخرى (هذه المرحلة الهامة في إعداد البحوث السوسيولوجية والتي لها علاقة بالواقع الموضوعي والداتي)، إذ يحمل

على مستوى الموضوع والنظرية والمنهج وحتى تقنيات البحث، هذا الاختيار الذي يتأثر بمعطيات داخلية وطنية وخارجية عالمية وأخرى ذاتية مقترنة بالباحث وانتماءاته الفكرية والإيديولوجية، كما توجد مواضيع مقترنة بالإطار المؤسسي الذي يعد فيه البحث والمصدر التمويلي، ما يؤكد فكرة اقتران علم الاجتماع بثنائية الكونية والخصوصية.

لكن من الواضح اليوم ميل المفكرين السوسيولوجيين التونسيين إلى فروع علم الاجتماع والبراديجمات والمواضيع الحديثة وهو ما يؤكد مواكبتهم للتطورات العلمية والمعرفية التي يشهدها هذا العلم على مستوى عالمي، فمن ضمن فروع علم الاجتماع: علم اجتماع المعيش اليومي، ومن ضمن البراديجمات الحديثة أيضاً التفاعلية الرمزية والفرادنية المنهجية والأنثوميتودولوجيا، مع تشابه في المشاغل الفكرية العالمية



ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

البيوغرافيا

• الكتب باللغة العربية:

- ابن خلدون (أبو زيد عبد الرحمان بن محمد) ، مقدمة ابن خلدون، الجزء الأول، دار العودة، بيروت، 1981.
- باشوش (محمد) ، الجامعيون والثقافة العربية المعاصرة مشروع قراءة في الاهتمامات والممارسات الثقافية، المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، العدد 101، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية و الاجتماعية ، تونس 1990.
- بورديو (بيار) ، فاكونت (ج.د.) ، أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب، 1997.
- بورقية (الحبيب)، خطابات بورقية ، الجزء الثامن عشر، كتابة الدولة للإعلام، 17 فيفري 1965، تونس، 1980.
- توفلر (ألين) ، صدمة المستقبل المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصف، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ومؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، نيويورك، 1974.
- التيمومي (الهادي) ، تونس 1956-1987، دار محمد علي للنشر، الطبعة الأولى، تونس، 2006.
- جاد (محمود) ، الاتجاهات النظرية لعلم الاجتماع في البلاد النامية، دار العالم الثالث، القاهرة، مصر، 1993.
- حسين (إدريس سالم) ، ملاحظات حول مفهوم البحث العلمي ووضعيته في العالم العربي، شؤون عربية، وحدة المجلات في الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، تونس، فيفري 1984.
- الذواوي (محمود) ، الثقافة بين تأصيل الرؤية الإسلامية و اغتراب منظور العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، طرابلس، ليبيا، جانفي 2006.
- شكري (غالي) ، الثقافة العربية في تونس الفكر و المجتمع، الدار التونسية للنشر، تونس، 1986.
- الشملي (منجي) ، في الثقافة التونسية، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، بيروت ، لبنان، 1985.
- العربي (البشير) ، المثقف العربي الاسلامي بين ثقافة السلم و ثقافة الحرب، ومتبة علاء الدين ، صفاقس، 2006.
- معتوق (فريدريك) ، تطور الفكر السوسيولوجي العربي، منشورات جروس برس، طرابلس، لبنان، 1988.

• المقالات باللغة العربية:

- إبراهيم (سعد الدين) ، «تأمل الآفاق المستقبلية لعلم الاجتماع في الوطن العربي: من إثبات الوجود إلى تحقيق الوجود»، المستقبل العربي، عدد 75، دراسات الوحدة العربية ، بيروت، لبنان، 1985.
- أبو العينين (فتحي)، «علم الاجتماع في الأقطار العربية الخليجية : وضعه ودوره في فهم الواقع المتغير»، المستقبل العربي، عدد 175، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت، لبنان، 1993.
- بو طالب (محمد نجيب) ، « المنهج العلمي في الإنسانيات عند العلامة ابن خلدون»، في راهنية ابن خلدون، كلية الآداب و العلوم الإنسانية بصفاقس بالتعاون مع الجمعية التونسية لعلم الاجتماع، الطبعة الأولى، صفاقس، ماي 2008.
- بوحدية (عبد الوهاب) ، «علم الاجتماع العربي وشروط مصداقيته»، سلسلة الدراسات الاجتماعية، العدد 13، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية بتونس، المنظمة الدولية لليونسكو بباريس، تونس، 1986.
- بوعزيزي (محسن) ، «الغائب في النص السوسيولوجي العربي»، إضافات المجلة العربية لعلم الاجتماع، عدد 6، الجمعية العربية لعلم الاجتماع ومؤسسة فريدريش إيبير، بيروت، لبنان، أفريل، 2005.
- حجازي (احمد مجدي) ، «أمية المثقف العربي، الإبداع و أزمة الفكر السوسيولوجي»، المستقبل العربي ، عدد 151 ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1991.
- حجازي (محمد عزت)، «الأزمة الراهنة لعلم الاجتماع في الوطن العربي» ، المستقبل العربي، عدد 75، دراسات الوحدة العربية ، بيروت، لبنان، 1985.
- حفيظ (عبد الوهاب) ، «مسارات العلوم الاجتماعية ومسارات الدولة المصلحة العمومية وآفاق » الترشيد العلمي « للسياسات العامة (حالة مجتمعات المغرب العربي)»، كراسات المركز، خارج السلسلة، عدد 2، مركز الدراسات و البحوث الاقتصادية و الاجتماعية وبرنامج منح الشرق الأوسط -القاهرة، تونس، 2004.
- ساري (سالم) ، «الاجتماعيون العرب و دراسة القضايا المجتمعية العربية : ممارسة نقدية»، المستقبل العربي، عدد 75، دراسات الوحدة العربية ، بيروت، لبنان، 1985.
- السحباني (عبد الستار) ، «الدولة و المجتمع المدني في الوطن العربي ، أزمة التنمية و رهانات العولمة»، المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، عدد 124، مركز الدراسات و البحوث الاقتصادية و الاجتماعية، تونس، 2003.

- طعم الله (خميس) ، «أهمية المقاربة الكمية و الكيفية لتحليل الظواهر الاجتماعية في العلوم الإنسانية»، في «أفاق التعاون العلمي بين أوروبا و الوطن العربي وتركيا» ، مؤسسة التميمي ، زغوان ، تونس ، 24-22 مارس 1997.
- طعم الله (خميس)، « واقع البحث في العلوم الاجتماعية في الجمهورية التونسية»، سلسلة الدراسات الاجتماعية، عدد13، الجامعة التونسية مركز الدراسات و الأبحاث الاقتصادية و الاجتماعية بتونس، المنظمة الدولية لليونسكو بباريس، تونس، 1986.
- قبانجي (جاك.أ.)، «كيف نقرأ النتائج البحثي السوسيولوجي»، إضافات، المجلة العربية لعلم الاجتماع، عدد6، الجمعية العربية لعلم الاجتماع و مؤسسة فريدريش إيبيرت، بيروت، لبنان، أفريل، 2005.
- قبانجي (جاك.أ.) ، «التغيير الاجتماعي: مداخل ومشاكل»، الندوة العربية حول المعرفة وعمليات التغيير في المجتمعات العربية. - مقارنة سوسيولوجية، إضافات، المجلة العربية لعلم الاجتماع، عدد 6 ، الجمعية العربية لعلم الاجتماع ومؤسسة فريدريش إيبيرت، بيروت، لبنان، أفريل، 2005.
- الكنز (علي) ، «العلوم الاجتماعية في العلم العربي: إطار بحث» - إضافات المجلة العربية لعلم الاجتماع، عدد 6، بيروت، لبنان، أفريل، 2005.
- لبيب (الطاهر) ، «علم الاجتماع في تونس: التدريس نصا و فعلا»، المستقبل العربي، العدد 75، دراسات الوحدة العربية ، بيروت، لبنان، 1985.
- لبيب (الطاهر) ، «غرامشي في الفكر العربي»، في: غرامشي وقضايا المجتمع المدني، مركز البحوث العربية، مؤسسة عيال للدراسات والنشر، 1991.
- الهرماسي (عبد اللطيف) ، «علم الاجتماع في تونس: من جديد حول إشكالية الخصوصية و الكونية»، المستقبل العربي، عدد195، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت، لبنان ، 1995.
- وناس (المنصف) ، «الرهانات العلمية في تونس : تجربة السراس مثالا»، المجلة التاريخية المغاربية، عدد 129، منشورات مؤسسة التميمي للبحث العلمي، تونس، مارس 2008.
- وناس (المنصف) ، «واقع اختصاص علم الاجتماع في تونس تدريسا وبحثا وتشغيلا (1963-1999)، المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية، عدد128، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 2004.
- وناس (المنصف) ، الخطاب العربي الحدود و التناقضات، الدار التونسية للنشر ، تونس 1992.

• الرسائل الجامعية:

- بن الحاج محمد (طارق) ، الجامعة و الحراك الاجتماعي في تونس نموذج طلبة و خريجي علم الاجتماع، شهادة الدكتوراه، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، تونس ، 2001-2000.
- بن رابحة (خديجة)، الإنتاج الفكري لدى علماء الاجتماع التونسيين: محاولة بيبليوغرافية تصنيفية، شهادة الأستاذية في علوم المكتبات والتوثيق والأرشيف، المعهد الأعلى للتوثيق، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، السنة الجامعية، تونس، 1994-1993.
- السالمي (عادل)، الانتاج السوسيولوجي في تونس، شهادة الكفاءة في البحث ، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، تونس، 1991.

• الوثائق الرسمية:

- الرائد الرسمي للجمهورية التونسية الصادر في 18-14 أفريل 1961، أمر عدد161 لسنة 1961، المؤرخ في 29 شوال 1380 (14 أفريل 1961)، ستعلق بالإجازة في علم الاجتماع، الباب الثاني، الفصل الخامس.
- الرائد الرسمي للجمهورية التونسية الصادر في 7 نوفمبر 1958، قانون رقم 118 لسنة 1958 المؤرخ في 21 ربيع الثاني (4 نوفمبر 1958) يتعلق بالتعليم.
- المخطط الثلاثي 1962 1964-، سنة 1962، عدد 4 التقدم الاقتصادي، عدد خاص، سبتمبر 1963، الجمهورية التونسية، كتابة الدولة للتصميم والمالية.
- المخطط الثلاثي 1962 1964-، عدد 4 (عدد خاص)، كتابة الدولة للتصميم والمالية، الجمهورية التونسية، سبتمبر 1963.

• الكتب باللغة الأجنبية:

- Adler)Afred(, Connaissance de l'homme: Etude de caractérologie individuelle, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1966.
- Aron)R(..., Chocs des cultures: Concepts et enjeux pratique de l'interculturel, Harmattan, Paris, 1989.
- Berger)Gaston(, Caractère et personnalité, Presses Universitaires de France, 2ème édition ,Paris, 3ème trimestre, 1956.
- Berger)Peter L.(, Comprendre la sociologie, Collection « Connaissance du Présent », 1ère trimestre, Resma, Paris, 1973.
- Berque)Jacques(, Le Maghreb entre deux guerres, Seuil, Paris, 1979.

البيوغرافيا

- Berque) Jacques(, Maghreb histoire et sociétés, Duculot, Belgique, 1974.
- Bouhdiba)Abdelwahab(, Paul Sebag et Carmel Camellerie, Les préconditions sociales de l'industrialisation dans la région de Tunis , C.E.R.E.S ,Tunis ,1968.
- Boukraa)Ridha(, Comprendre la mondialisation : Etudes sociologiques, Centre de Publication Universitaire, Tunis, 2005.
- Bourdieu)Pierre(, Questions de sociologie, Minuit, Paris, 1984.
- Bourdieu)Pierre(,Chembaredon)Jean Claude(,Passeron)Jean Claude(, Le métier de sociologue, Mouton, Paris, 1980.
- Carmilleri)Carmel(, Jeunesse, famille et développement : Essai sur le changement socio-culturel dans un pays du Tiers Monde (Tunisie), Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, 1973
- Comte)Auguste(,Sociologie, Imprimerie des Presses Universitaires de France-Vendôme,1er édition, Paris ,1957.
- De Schonen)Scania(, La mémoire : Connaissance active du passé, Ecole Pratique des Hautes Etudes – Sorbonne, VIème, Section: Sciences Economiques et Sociales, France, 10 décembre 1974
- de Schonen)Scania(, La mémoire : Connaissance active du passé, Ecole Pratique des Hautes Etudes – Sorbonne, VIème, Section: Sciences Economiques et Sociales, France, 10 décembre 1974
- Hermassi)Mohamed Abdelbaki(, Etat et société au maghreb, Anthropos, Paris 1975.
- Kardiner)Abram(, L'individu dans sa Société :Essai d'anthropologie psychanalytique, Gallimard, Paris, 1969.
- Lazarsfeld)Paul(, Qu'est-ce que la sociologie, Gallimard, Paris, 1970.
- Louis)André(, Bibliographie ethnosociologique de la Tunisie, Institut des Belles Lettres Arabes, Tunis, 1977.
- Not)Louis(, Les pédagogie de la connaissance, Science de l'homme, Privat, Toulouse, 1979.

• المقالات باللغة الأجنبية:

- Ben Salem)Lilia((Démocratisation de l'enseignement en Tunisie: Essai d'analyse du milieu d'origine des étudiants tunisiens «, Revue Tunisienne de Sciences Sociales, n°16, C.E.R.E.S, Tunis,1969,pp81-135.
- Ben Salem)Lilia(, «Le statut de « l'acteur social » dans la sociologie tunisienne», Bulletin d'Information Scientifique, n° 49, Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain, Février 1998.
- Ben Salem)Lilia(,« Pertinence deL'analyse anthropologique ? quel(s) regard (s) sur la société tunisienne ? » , Cahiers du C.E.R.E.S, Série Anthropologie-Ethnologie, n°7, Centre d'Etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunis, 2007.
- Berque)Jacques(,« Etudes, cent vingt-cinq ans de sociologie magrébine », Annales : Economies Sociétés, n°3, Civilisations, Librairie Armand Colin, Juillet- Septembre 1956.
- Camilleri)Carmel(,« Etude sur l'intégration familiale du jeune tunisien cultivé », Les Cahiers de Tunisie, n°33-34-35 tome IX, La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de Tunis, Tunis, 1961.
- Camilleri)Carmel(,« Famille et modernité en Tunisie », Revue Tunisienne de Sciences Sociales, n°11, C.E.R.E.S, Tunis, Octobre 1967.
- Hilal)Jamil(, «Research methodology :The relevance of qualitative versus quantitative research in meeting the challenges facing social sciences in the Middle East », Cahiers du C.E.R.E.S, Hors série, n=2, Centre d'Etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunis, 2004.
- Sebag)Paul(, «La Famille israélite en Tunisie au XXe siècle », Revue Tunisienne de Sciences Sociales, n°11, C.E.R.E.S, Tunis, Octobre1967.
- Sebag)Paul(,« Une ville européenne à Tunis au XVIème siècle », Les Cahiers de Tunisie, n°33-34-35, Tome IX, La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de Tunis, Tunis, 1961.
- Zghal)Abdelkader(, «L'influence sur le taux de fécondité du statut et du rôle de la femme dans la société tunisienne», Revue Tunisienne des Sciences Sociales, n° 32-33-34-34-35, C.E.R.E.S, Tunis, 1973.

التفاعل بين تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا التعليم

فادي محمد الدحدوح

باحث في سلك الدكتوراه

التعليم في المجتمع العربي نحو الاقتصاد المعرفي استجابة لهذا التحدي.

ومن الضروري أن تكون المنظومة التعليمية العربية بمختلف تخصصاتها على وعي باستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم؛ لما لذلك من أهمية في تحقيق الأهداف التعليمية، ولا يتم ذلك إلا من خلال توظيف مكونات المنظومة التعليمية لتلك المستحدثات.

وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها المنظومة التعليمية العربية؛ إلا أنها لم تحقق النجاحات المطلوبة بعد؛ بل هي متأخرة كثيراً، فعدد المقررات المقدمة إلكترونياً في المؤسسات العربية قليل، إضافة إلى قلة الاعتماد على المحتوى الإلكتروني في المناهج التعليمية المختلفة، كما أن الجهود العربية ما زالت مبعثرة وغير كافية لدمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم.

وعليه فإن المنظومة التعليمية العربية مطالبة بالسعي إلى تطوير مناهجها، وتطوير الأنظمة التعليمية بما

جديدة للتعامل معها بنجاح؛ ومن هنا فالعملية التربوية بوظائفها المتعددة تتوقف على كفاءة القائمين على توجيهها. ويعتبر توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في المنظومة التعليمية من الموضوعات المهمة والمعاصرة، وقد أدرك الجميع أن مصير الأمم رهن بإبداع أبنائها، ومدى تحديهم لمشكلات التغيير ومطالبه. وتحتل التربية موقعاً بارزاً ضمن إطار النقلة المجتمعية، كما أن التعليم أحد أهم الأركان التي شملتها رياح التغيير والتجديد.

وعليه تحتاج المنظومة التعليمية العربية اليوم إلى مواكبة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتوظيفها كأداة فاعلة في التعلم، وليس فقط معرفة كيفية تشغيل الآلة، بل كيف يمكن أن تخدمهم في تلبية حاجات التعلم والتعليم لتحقيق نتائج المنهاج، ولهذا فقد باتت عملية إدخال التكنولوجيا الحديثة في التعلم والتعليم تشكل تحدياً مستمراً؛ ومن هنا جاءت عملية تطوير

إن المتتبع لحركة التقدم المتسارعة في مجال تكنولوجيا المعلومات من ناحية، ومجال تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى يرى أن تزاوجاً قد حدث بين المجالين، وقد أدى حدوث هذا التزاوج إلى ظهور أفاقاً جديدة خصبة للتعليم تمثلت في وجود العديد من المستحدثات التكنولوجية ذات العلاقة المباشرة بالعملية التعليمية، ومن هذه المستحدثات التعلم الإلكتروني والبيئة التعليمية التفاعلية، وهذا يتطلب بالضرورة وجود منظومة عربية قادرة للتفاعل معه وتوظيفه بشكل جيد، كما أنه يتطلب منهم القيام بأدوار ووظائف جديدة تتناسب مع متطلبات هذا المستحدث.

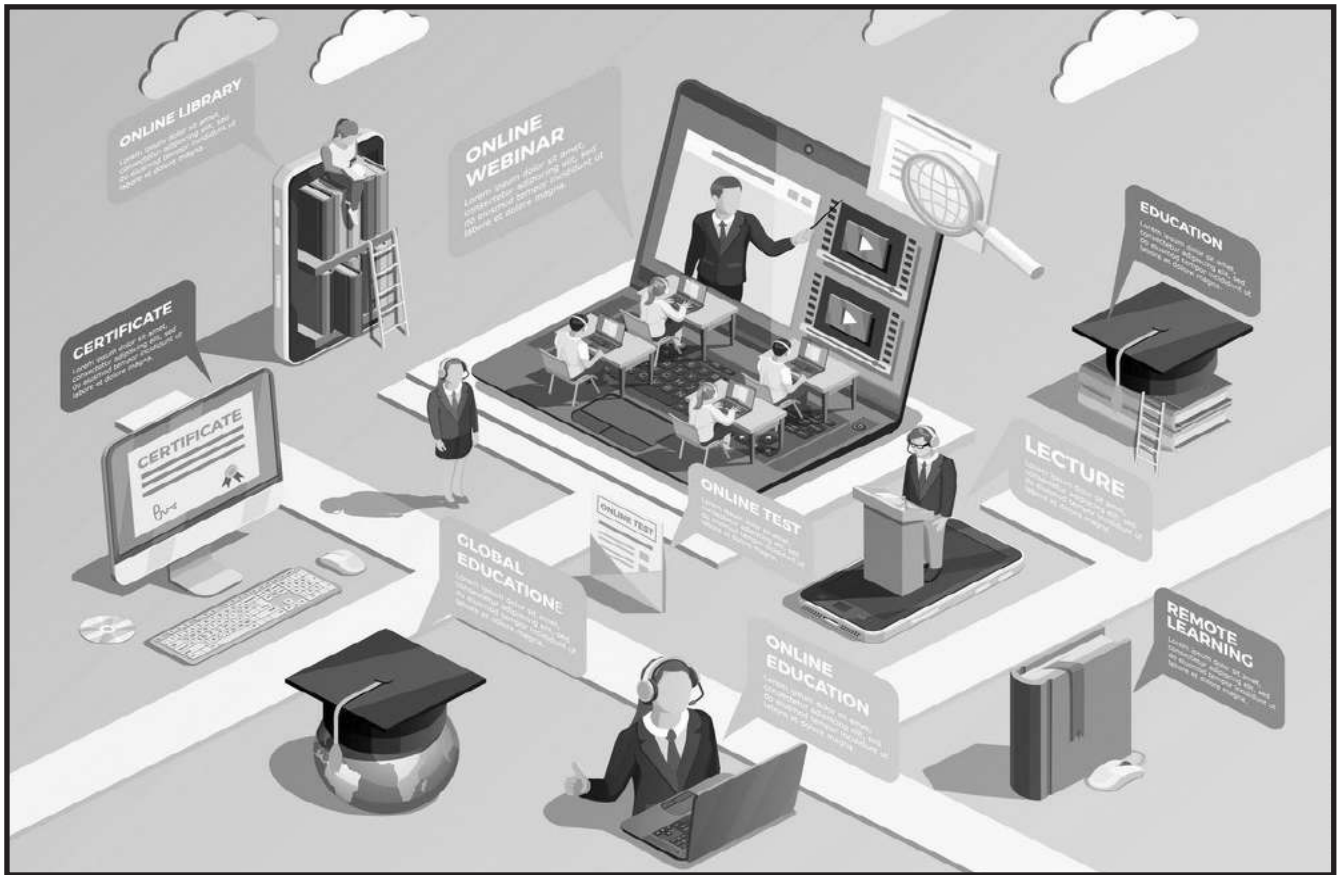
لقد شهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة شملت كل أوجه ومجالات الحياة، حيث أنه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات ومهارات

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

وعلى هذا الأساس تكون تكنولوجيا التعليم في أوسع معانيها تخطيطاً، وإعداداً، وتطويراً، وتنفيذاً، وتقويماً كاملاً للعملية التعليمية، وبوسائل تقنية متنوعة تعمل جميعها في انسجام مع العناصر البشرية لتحقيق الغاية من التعليم والارتقاء به ليكون تفاعل متبادل بين كل من (التكنولوجيا والبيئة- التكنولوجيا والمعلم- التكنولوجيا والمتعلم)، ولا شك في أن المنظومة العربية تحاول جاهدة تكييف الوسط التعليمي وفق تلك التكنولوجيا. ■

إنتاجها ونشرها وبما يتناسب مع المعايير الحديثة. وأخيراً يمكن القول إن كان تُعرِّف التكنولوجيا بأنها مواد وأدوات وأساليب وتقنيات؛ فإن تكنولوجيا التعليم تشمل كل ما في التعليم من تطوير المناهج وأساليب التعليم باستخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة، وإذا كانت تكنولوجيا التربية هي المعنية بصناعة الإنسان العربي الواعي المتفاعل مع مجتمعه والمؤثر فيه، فإن تكنولوجيا التعليم تركز على تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم التي يتلقاها الفرد العربي في المؤسسات التعليمية المختلفة.

يتلاءم مع مستجدات العصر ومتطلباته، فالأحداث في هذا العصر متسارعة بشكل مطرد في جميع مناحي الحياة، ومن هذه الأحداث النمو المعرفي الذي لا يتوقف عند حاجز محدد، فعجلة الزمن تدور على جميع المجتمعات، والتي تحاول بعضها اللحاق بركب التقدم العلمي عن طريق تهئية أجيالها وتنميتهم وبعضها يتأخر ويتوقف ولا يستطيع تطوير نفسه؛ لذا كان لا بد للمنظومة العربية أن تواكب المعرفة لحظة بلحظة، وأن تعمل على تطوير المناهج التعليمية وهندستها بما يتناسب مع طبيعة المعرفة التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة في



المسألة اللغوية في الوثائق المرجعية الرسمية الكبرى: الرؤية الاستراتيجية -2015 2030

أنس بوسلام

باحث في سلك الدكتوراه ومفتش تربوي

الذي ينص على سن قانون تنظيمي يحدد مراحل تفعيل الطابع الرسمي الأمازيغية وكيفية إدماجها في مجال التعليم، وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية.

• اللغات الأجنبية الأكثر تداولاً في العالم، وسائل للتواصل، والانخراط والتفاعل مع مجتمع المعرفة والانفتاح على مختلف الثقافات، وعلى حضارة العصر (الدستور)؛ يتعين تنمية تدريسها وتعلمها في أسلاك التعليم والتكوين.

انطلاقاً من ذلك، فإن الهندسة البيداغوجية التي تقترحها هذه الوثيقة، تتوخى بلوغ الأهداف التالية³:

- تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص في التمكن من اللغات.

- جعل المتعلم عند نهاية التعليم الثانوي التأهيلي (البكالوريا) متمكناً من اللغة العربية؛ قادراً على التواصل باللغة الأمازيغية؛ متقناً للغتين أجنبيتين على الأقل؛ وذلك ضمن مقاربة متدرجة

يُعد عاملاً حاسماً في تطوير تدريس اللغات والتدريس بها، ومن ثم تحقيق التكامل فيما بينها، وكذا الانسجام بين المكونات القطاعية للمنظومة.

وحددت هذه الوثيقة في هذا الإطار مجموعة من الاعتبارات يجب مراعاتها، وهي²:

• اللغة العربية، اللغة الرسمية للدولة، ولغة معتمدة في تدبير الشأن العام، ومقوم أساس من مقومات الهوية المغربية، علاوة على كونها اللغة الأساس والأولى للمدرس، وأن تعزيزها وتنمية استعمالها (الدستور - الفصل 5)، في مختلف مجالات العلم والمعرفة والثقافة والحياة كان وما زال طموحاً وطنياً (الميثاق الوطني للتربية والتكوين - المادة 110).

• اللغة الأمازيغية هي أيضاً لغة رسمية للدولة، ورصيد مشترك لجميع المغاربة بدون استثناء (الدستور)؛ يتعين تطوير وضعها في المدرسة... مع الأخذ بعين الاعتبار المقتضى الدستوري

تعتبر المسألة اللغوية بالمغرب من أكثر القضايا الخلافية المثيرة للجدل، بين مكونات المجتمع المغربي من مسؤولين وفاعلين تربويين ومثقفين وأسر ومجتمع مدني... وقد اخترنا في هذا المقال عرض الوجهة الرسمية من خلال استعراض حضور هذه القضية في أهم الوثائق التربوية المرجعية والرسمية حالياً، وهي الرؤية الاستراتيجية: 2015 - 2030، محاولين تقديم قراءة مختصرة لها، وجدير بالذكر أن هذه الوثيقة صدرت عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين باعتبارها وثيقة مجددة للميثاق الوطني للتربية والتكوين، فما سكت عنه مما جاء في الميثاق فهو مستمر، وما عدلته أو غيرته يعتبر في حكم المنسوخ.

تحدثت الرافعة الثالثة عشرة من الرؤية الاستراتيجية عن التمكن من اللغات المُدرّسة وتنويع لغات التدريس¹، واعتبرت أن تحديد وضع كل لغة على حدة داخل المدرسة بوضوح،

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

- تنتقل من الازدواجية اللغوية (العربية + لغة أجنبية (إلى التعدد اللغوي) العربية + لغتين أجنبيتين أو أكثر).
- إعطاء الأولوية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة في ترسيخ الهوية؛ الانفتاح الكوني؛ اكتساب المعارف والكفايات والثقافة؛ الارتقاء بالبحث؛ تحقيق الاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والقيمي.
- اللغة العربية لغة التدريس الأساس، ويتم تفعيل مبدأ التناوب اللغوي بالتدرج على أساس تدريس بعض المضامين أو المجزوءات باللغة الفرنسية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى القريب، وفي التعليم الإعدادي على المدى المتوسط، وباللغة الإنجليزية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى المتوسط.
- تمكين أطر التدريس والتكوين والبحث من تكوين مزدوج اللغة.
- مراجعة عميقة لمناهج وبرامج تدريس اللغة العربية.
- مواصلة المجهودات الرامية إلى تهيئة اللغة الأمازيغية لسنيا وبيداغوجيا.
- مراجعة مناهج وبرامج تدريس اللغات الأجنبية طبقا للمقاربات والطرائق التعليمية الجديدة.
- تنويع لغات التدريس، لاسيما باعتماد التناوب اللغوي.
- حددت الرؤية الاستراتيجية الهندسة اللغوية المقترحة، حسب الأسلاك التعليمية والتكوينية، والتي ينبغي الشروع في تطبيقها ابتداء من المدى القريب، وخلال المديين المتوسط والبعيد سواء بالتعليم الأولي أو التعليم الابتدائي أو التعليم الإعدادي أو الثانوي التأهيلي أو التعليم العالي أو التكوين المهني مع الحرص على الملاءمة في تفعيل الهندسة اللغوية، بحيث تظل مفتوحة أمام الإغناءات الوظيفية اللازمة.
- وقد أبرزت هذه الرؤية ثلاث مرتكزات لهذه الهندسة، وهي⁴:
- تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص في تعلم اللغات.
 - حضور للغتين الوطنيتين الرسميتين في مستوى مكانتهما الدستورية والاجتماعية.
 - إرساء تعددية لغوية تدريجية ومتوازنة.
- ويؤطر هذه الهندسة هدفان هما:
- الإعمال التدريجي للتناوب اللغوي كآلية لتعزيز التمكن من اللغات عن طريق التدريس بها.
- جعل الحاصل على البكالوريا متمكنا من اللغة العربية، قادرا على التواصل بالأمازيغية، ومتقنا للغتين أجنبيتين على الأقل.
- أما عن وضع اللغات في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، فقد حددته الرؤية الاستراتيجية كالآتي⁵:
- العربية: لغة إلزامية في كل مستويات التعليم المدرسي بوصفها لغة مدرّسة ولغة تدريس.
 - الأمازيغية: لغة إلزامية في التعليم الابتدائي في أفق تعميمها تدريجيا في التعليم المدرسي.
 - الفرنسية: لغة إلزامية بوصفها لغة مدرسة في كل مستويات التعليم المدرسي، ولغة تدريس في بعض المضامين أو المجزوءات ابتداء من الثانوي

الهوامش

- 1 - رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص 37 - 41.
- 2 - نفسه، ص 37.
- 3 - الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030، ص 37 - 38.
- 4 - نفسه، ص 40.
- 5 - الرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030، ص 40.



الإعدادي.

• الإنجليزية: لغة إلزامية بوصفها لغة مدرسة ابتداء من الأولى إعدادي في أفق إدراجها في الرابعة ابتدائي، ولغة تدريس في بعض المضامين أو المجزوءات ابتداء من الثانوي التأهيلي وفي التعليم العالي وفي التكوين المهني.

• لغة أجنبية ثالثة على سبيل الاختيار: يتم إدراجها في الثانوي التأهيلي.

يستلزم تفعيل الهندسة المقترحة حسب الرؤية الاستراتيجية توفير بعض التدابير المواكبة، من أهمها⁶:

- وضع إطار مرجعي وطني مشترك للغات الوطنية والأجنبية المدرجة في المدرسة المغربية. من شأن هذا الإطار التمكين على الخصوص من:

• تحديد مستويات مرجعية للتمكن من اللغات.

• تيسير حركية المتعلمين على المستوى الوطني أو الدولي لمتابعة الدراسة واستكمالها باللغة المختارة.

• وضع نظام للإشهاد في اللغات

لا ينحصر في حدود المدرسة، بل يمكن من تعلم اللغات وتحقيق من مستوى التحكم فيها مدى الحياة.

- مواصلة تهيئة اللغتين العربية والأمازيغية؛ وذلك ب:

• بذل مجهود نوعي مكثف، من أجل تنمية اللغة العربية.

• مواصلة سيرورة تهيئة اللغة الأمازيغية التي أطلقها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

• تفعيل أكاديمية محمد السادس للغة العربية.

• الإسراع بتفعيل المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية المنصوص عليه في الفصل 5 من الدستور.

- الارتقاء بمستوى التدريس والتأطير التربوي، وذلك من خلال:

• سد الخصاص في مدرسي اللغات والفاعلين التربويين (هيئات التخطيط

والتوجيه والتفتيش...).

• تطوير القدرات اللغوية والتكوينية والمهنية للمدرسين والفاعلين التربويين، بتجديد التكوين والتكوين المستمر.

• تمكين المؤسسات التعليمية من المكتبات، ورقية ورقمية، تعزيزا للتمكن من القراءة والكتابة والتعبير، باعتبارها كفايات لازمة للتمكن من اللغات.

قعدت الرؤية الاستراتيجية لمجموعة من المفاهيم ذات الصلة بالمشروع الإصلاحية الذي تقدمه عموما، وفيما يخص المسألة اللغوية قدمت مصطلحين أساسيين هما:

• التناوب اللغوي: خيار تربوي وآلية بيداغوجية يُستثمر في التعليم المزدوج أو المتعدد اللغات، يروم تنويع لغات التدريس، وتحسين التحصيل الدراسي فيها، عن طريق التدريس بها، وذلك بتعليم بعض المضامين أو المجزوءات في بعض المواد باللغة الأجنبية⁷.

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

محاولة توفيقية لم يكتب لها النجاح، وذلك بسبب رغبتها في إرضاء الجميع، ولذلك جاءت لغتها فضفاضة عامة في هذا الشأن، هدفها الحفاظ على التوازنات الداخلية وإرضاء الخارج أكثر من بلورة اختيارات بيداغوجية ملائمة لتعقيد الإشكالية اللغوية بالمغرب، وبذلك يتأجل البت في المشروع اللغوي حتى إشعار آخر.

- الوثيقة تحمل بين ثناياها تناقضا فيما يخص الاختيارات اللغوية: ففي الوقت الذي تتحدث فيه عن أن اللغة العربية هي لغة التدريس الأساس، تقوض حضور هذه اللغة من خلال تفعيل مبدأ التناوب اللغوي بالتدرج على أساس تدريس بعض المضامين أو المجزوءات باللغة الفرنسية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى القريب، وفي التعليم الإعدادي على المدى المتوسط، وباللغة الإنجليزية في التعليم الثانوي التأهيلي على المدى المتوسط.

- تكريس الشحن في تلقين اللغات من خلال اعتبار العربية والأمازيغية والفرنسية: لغات إلزامية في كل مستويات التعليم المدرسي بوصفها لغة مدرّسة ولغة تدريس في التعليم الابتدائي واعتبار الإنجليزية لغة إلزامية بوصفها لغة مدرّسة ابتداء من الأولى إعدادي

اللغوية وضع اللغات داخل منظومة التربية والتكوين، من خلال تخطيط لغوي مندمج يراعي الغايات التي يحددها المشروع المجتمعي للتربية والتكوين، ومتطلبات الارتقاء الفردي والمجتمعي، والعمل على تحديث طرق تعلمها واكتساب كفاياتها، وتيسير استعمالها داخل المدرسة وخارجها⁶.

وعموما يمكن تسجيل الملاحظات التالية على هذه الوثيقة المرجعية:

- يلاحظ في السنوات الأخيرة أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين بدأ يُنسخ شيئا فشيئا، بدءا بصور دستور 2011 والذي اعترف باللغة الأمازيغية باعتبارها لغة رسمية للدولة، ومرورا بالرؤية الاستراتيجية 2015 - 2030، والتي كرست الاتجاه في طريق تعزيز حضور اللغات الأجنبية في المناهج والبرامج، وانتهاء بالقانون- الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والذي انحاز بشكل واضح للتدريس باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية.

- يلاحظ على الرؤية الاستراتيجية ضبابية في الرؤية وعدم الحسم في المسألة اللغوية شأنها في ذلك شأن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وكأنها

• التهيئة اللغوية: يقصد بالتهيئة اللغوية مجموع السياسات العمومية المتعلقة بلغة معينة متكلمة داخل مجال سيادتها الوطنية، وذلك من خلال مؤسسة الواقع اللغوي، بتحديد الوضع المجتمعي للغة أو اللغات الرسمية، ومكانتها الثقافية ذات الصلة بالهوية الاجتماعية والاستعمال والتداول.

على المستوى الاجتماعي، التهيئة اللغوية تمرين علمي يهدف إلى التغيير الإرادي للغة من خلال التدخل على مستوى متنها (هيكلها)، وذلك من أجل الاستجابة لحاجات المتكلمين بها، و/أو على مستوى وضعها الاجتماعي - السياسي من أجل ملاءمته مع تطلعات هؤلاء المتكلمين. هذا التدخل يتم على أساس تقييم وضع اللغة، ومظهر السياسة اللغوية، والتخطيط اللغوي وتفعيل العمليات.

من الناحية الإجرائية، تتركز مختلف عمليات التهيئة اللغوية في الجهود التي تدخل ضمن عمليات معيرة النسق اللغوي من حيث جوانبه الشكلية، أو المعجمية والدلالية، أو التركيبية، أو التداولية إلخ، في مواكبة للتحويلات التي تعرفها حقول المعرفة والفكر والثقافة والتقنيات.

وعلى المستوى التربوي، تحدد التهيئة

الهوامش

6 - فسه، ص 41.

7 - الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، ص 81.

8 - نفسه، ص 82.

في أفق إدراجها في الرابعة ابتدائي، ولغة تدريس في بعض المضامين أو المجزوءات ابتداء من الثانوي التأهيلي وفي التعليم العالي وفي التكوين المهني، وقد أثبتت بعض الدراسات الحديثة أن من الصعب على الطفل اكتساب أكثر من لغة أو لغتين على أقصى تقدير في مرحلة التعليم الأولي والابتدائي.

- تعتبر الأوراش التي أعلنت عن فتحها هذه الوثيقة، من إعداد مدرسي اللغات لسد الخصاص وتوفير التجهيزات والمكتبات وتكنولوجيا الاتصال وإنشاء بعض المؤسسات المتدخلة والمنظمة للشأن اللغوي...، تعتبر هذه الأوراش رهينة بالاعتمادات المالية المرصودة للنهوض بهذه المشاريع، وإلا سيبقى واقعا دون الطموحات والتطلعات.

- محاولة الرؤية الاستراتيجية تقديم تأصيل وتأطير مفاهيمي للمسألة اللغوية بالمغرب، من خلال حديثها عن بعض المفاهيم الأساسية مثل التناوب اللغوي والتهيئة اللغوية، لكن الموضوع - ونظرا لأهميته - كان يحتاج لتقعيد مفاهيمي

أكثر مما نجده في هذه الوثيقة.

- محاولة الرؤية الاستراتيجية استيعاب المستجدات السياسية والقانونية والتشريعية المتعلقة بالإشكالية اللغوية مثل دسرة الأمازيغية وضرورة تفعيل المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية (الوارد في الفصل 5 من دستور 2011)، وكذا أكاديمية محمد السادس للغة العربية.

كما تثير وثيقة الرؤية الاستراتيجية عددا من التساؤلات من قبيل:

- هل يعتبر توسيع حضور اللغات الأجنبية من فرنسية وإنجليزية في الهندسة البيداغوجية للمنظومة التربوية على حساب اللغة العربية - مثلا - كفيلا بحل مشاكل المسألة اللغوية والارتقاء بواقع التعليم والانخراط في الحضارة الإنسانية والانفتاح على الآخر، أم أن المسلك الصحيح يبدأ من بناء نموذج تربوي ينطلق من إحياء لغتنا الوطنية وجعلها لغة علم وحياة وإدارة من خلال سياسة إرداوية حقيقية، كما تدل على ذلك العديد من التجارب

الرائدة في التعليم والبحث العلمي، ومن ضمنها تجربة العدو الصهيوني، والذي نجح في بعث لغة ميتة من العدم، وهي العبرية، فما بالك بلغتنا العربية والأمازيغية؟

- هل يمكن فصل المسألة اللغوية والاختيارات اللغوية بالمغرب عن الاعتبارات السياسية والاقتصادية والمجتمعية؟

- هل تصاغ اختياراتنا اللغوية في الوثائق المرجعية الأساسية بمعزل عن الضغوطات والإملاءات الخارجية، وكذا التوازنات المجتمعية والسياسية الداخلية؟ وهل يمكن إنجاح هذا الورش الثقافي والتعليمي الحساس والمعقد بشكل بيداغوجي وتربوي مهني بعيدا عن الإكراهات المذكورة؟

- هل يمكن فصل واقع اللغتين العربية والأمازيغية عن الواقع الحضاري والاقتصادي والسياسي للدولة والمجتمع أم أن اللغة تتأثر به إيجابا أو سلبا؟

- هل تعني الحداثة تبني لغة الآخر وفرضها على المتعلمين في مراحل تعليمية مبكرة من المفروض أن يتم فيها التركيز على اكتساب لغة الهوية، أم أن الحداثة تعني بناء تجربتك الحضارية الخاصة المؤسسة على عدة مقومات منها اللغة الوطنية مع الانفتاح على الآخر من خلال توسيع حركة الترجمة واكتساب اللغات الأجنبية، لكن في مراحل تعليمية لاحقة وفي إطار شعب ومعاهد ومختبرات تكوينية خاصة؟ ■



مفارقة السياسة اللغوية في المغرب من السياسة اللغوية الرسمية إلى رسمنة الواقع اللغوي

ذ. مصطفى هطي

مقدمة

أصبحت اللغة في الدولة الحديثة مجالا حيويا يرتبط بالأمن القومي للدول، فهي لم تعد مجرد وسيلة للتواصل، بل غدت عنوانا للدولة واستقلاليتها وسياساتها داخليا وخارجيا، خصوصا مع تأسيس الدولة بمفهومها الحديث، وهذا ما يحتم سن سياسة لغوية دقيقة لتجنب الفوضى اللغوية في الدولة. وترتبط المسألة اللغوية، في العمق، بمقومات الدولة المتمثلة في حقوق الانسان والديمقراطية والحكم الرشيد. لذلك نجد كل الدول تتوفر على سياسة لغوية وتخطيط لغوي، إما تصريحاً عبر الدستور، وما ينبثق عنه من قوانين، وإما ضمناً عبر تخطيط لغوي دقيق ينظم العلاقة بين اللغات داخل المجتمع.

وتعتبر المسألة اللغوية بالمغرب من أكبر القضايا الجدلية بين مختلف القوى السياسية والاجتماعية، بل تعد العقبة التي يصعب تجاوزها في أي إصلاح،

وخصوصا في مجال التربية والتعليم. فهي التي وقفت حجر عثرة أمام المصادقة على مشروع القانون الاطار رقم 17.51، وتحديدًا في قضية التناوب اللغوي، ومسألة لغة التدريس وتدرّس اللغات.

نتناول في هذا العرض موضوع «مفارقة السياسة اللغوية بالمغرب: من السياسة اللغوية الرسمية إلى رسمنة الواقع اللغوي»، وسنحاول مقارنة الاشكالية الآتية:

إلى أي حد يتم تفعيل السياسة اللغوية المصرح بها دستوريا في الواقع؟ وماهي المؤشرات الدالة على التوجه نحو رسمنة واقع لغوي ضدا على السياسة اللغوية الرسمية؟

لمقاربة موضوع الورقة فقد قسمناه إلى عناوين ثلاثة أساس، نتناول في الأول السياسة اللغوية الرسمية من خلال الدستور والميثاق الوطني للتربية والتكوين والرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم، و نتحدث في الثاني عن واقع السياسة اللغوية في الممارسة، وفي الأخير نبرز مؤشرات دالة على التوجه نحو

رسمنة الواقع اللغوي ضدا على السياسة اللغوية الرسمية.

1. السياسة اللغوية الرسمية

إن الحديث عن السياسة اللغوية الرسمية يعني الحديث عن الدستور، أولا باعتباره الوثيقة التي تحدد هوية الدولة بشكل عام، ومنها ما يتعلق باللغة. ثانيا بوصفه أسمى قانون ومنبع كل القوانين بما فيها اللغوية. ثالثا، باعتباره المرجع الذي يتم الاحتكام إليه في السياسات العامة للدولة. ثم الحديث عن الوثائق الرسمية التي تحدد معالم السياسة اللغوية للدولة وآليات تنفيذها، والمتمثلة أساسا في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وعلاقته بالرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم، ثم مشروع قانون الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي. واقتصرنا على هذه الوثائق يعود إلى كون قطاع التربية والتعليم هو مصدر جميع القطاعات الأخرى على مستوى

وفي والإشهار... وهكذا. وعدم فعل ذلك يكون بمثابة خرق للدستور، وخصوصا الفصل السادس منه الذي نص على أن «القانون هو أسمى تعبير عن إرادة الأمة. والجميع، أشخاصا ذاتيين أو اعتباريين، بما فيهم السلطات العمومية، متساوون أمامه، وملزمون بالامتثال له»³.

بخصوص اللغة الأمازيغية فقد أضاف الدستور في الفصل الخامس أيضا، «يحدد قانون تنظيمي مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، وكيفية إدماجها في مجال التعليم، وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، وذلك لكي تتمكن من القيام مستقبلا بوظيفتها، بصفتها لغة رسمية». وقبل دستور 2011 أنشئت مؤسسات خاصة، وعلى رأسها المعهد الملكي للغة الأمازيغية بهدف تهيئتها لتكون قابلة للكتابة والقراءة، في ظل تنوع اللهجة الأمازيغية بين الريف والأطلس وسوس، وتنويعات كل لهجة من هذه اللهجات، كل ذلك تم في انتظار صدور القانون التنظيمي الخاص باللغة الأمازيغية. وهذا يعني أن الاشتغال باللغة الأمازيغية لسانيا بدأ منذ دخول الميثاق الوطني حيز التطبيق في السنوات الأولى للألفية الثالثة، على خلاف ما يتعلق بحماية اللغة العربية وتنميتها وتطويرها، الذي ظل جامدا ولم يحقق فيه شيء على أرض الواقع كما سنبين.

غير أننا نود التنبيه إلى أن الطريقة التي دبر بها ملف اللغة الأمازيغية هيمن عليها البعد الأيديولوجي، ذلك



التي تمارس من دون التصريح بها في الدستور، أو التشريعات المنبثقة عنه. والسياسة اللغوية بالمغرب تدخل ضمن الصنف الأول أي التصريح كما سنوضح من خلال الدستور.

ينص الدستور على أن اللغة العربية «تظل اللغة الرسمية للدولة. وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها. تعد الأمازيغية أيضا لغة رسمية للدولة، باعتبارها رصيدا مشتركا لجميع المغاربة بدون استثناء»². إن الفقرة واضحة تصريحاً بالنص على رسمية اللغة العربية، وإلى جانبها اللغة الأمازيغية.

ونعتقد أن حماية اللغة العربية وتطويرها، وتنمية استعمالها يقتضي تخطيطا لغويا دقيقا يجعل هذه اللغة تؤدي وظائفها في مجال التربية والتعليم، والحياة الاقتصادية لتكون لغة فرص الشغل وطنيا، في الطب والهندسة وكل المهن، ولغة الإعلام وبرامجه الحوارية

الموارد البشرية التي تمارس اللغة.

ولتكتمل الصورة نبرز مدى انسجام مجموع هذه الوثائق مع الممارسة الفعلية للسياسة اللغوية، وذلك خلال الهندسة اللغوية الفعلية في التعليم، وفي الاعلام، وفي القطاعات الاقتصادية، باعتبارها مجالات حيوية للغة واستعمالها، ذلك بهدف إبراز المفارقة بين ما هو رسمي ومصرح به، وما هو ممارس على أرض الواقع.

أ - الدستور

تعتبر السياسة اللغوية مجموعة من النوايا العامة، والتوجهات الكبرى، والتصورات التي تحدد سياسة الدولة تجاه الوضع اللغوي في المجتمع، وعادة ما تترجم في الوثيقة الدستورية للدولة والتشريعات المنبثقة منها لتتخذ طابعا رسميا، وتكون قرارا ملزما يُنفذ لصالح المجتمع¹. وهذا النوع من السياسات اللغوية يندرج ضمن السياسات المصرح بها، في مقابل السياسات اللغوية الضمنية

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

اللغة العربية، كونها اللغة التي تمكن الشعوب في جغرافيا العالم العربي والاسلامي من التواصل، والتعرف على ثقافات كل بلد، في ظل التعدد اللهجي الكبير الذي يحول دون تواصل فعال بين هذه الشعوب. لذلك حاول الفيلسوف الألماني هابر ماس 1970 «الاستدلال على أن إقامة تراض عقلائي في جماعة، حول عدد من المسائل المتعلقة بالواقع أو القيمة، يقتضي وجود ما يسميه «الوضع الكلامي المثالي»⁹. ونعتقد أن اللغة العربية المعيار في الجماعة التي يؤكد الدستور على تعميق آواصر الانتماء إليها، هي اللغة العربية المعيار التي تمثل الوضع الكلامي المثالي صرفا وتركيبا ودلالة ومعجما بين مختلف الدول العربية والاسلامية، مما يحتم النهوض بها للوفاء بهذا الالتزام. ذلك أن وضع تشريعات «تحدد أين وكيف ومتى يتم

على مجموعة من الالتزامات منها: «تعميق أواصر الانتماء إلى الأمة العربية والاسلامية، وتوطيد وشائج الأخوة والتضامن مع شعوبها الشقيقة»⁶.

وهذه الفقرة تحيل على معطيات اجتماعية وثقافية هوياتية، تقوم فيها اللغة بدور حاسم لكونها أحد أهم محددات الهوية والثقافة من المنظور الحديث، كما أن كل لغة تمتلك نسقا مفهوما خاصا يعكس رؤية متكلميها للعالم⁷، وتعتبر اللغة والثقافة جزءا جوهريا من هذه الرؤية.

بالنظر إلى أن اللغة وحدة اجتماعية وثقافية، حيث إن عيش الإنسان في جماعات هو الذي فرض «وسيلة غاية في التعقيد، مثل اللغة، للتواصل فيما بينهم»⁸، فإن أحد أهم مداخل تطبيق هذا الالتزام الدستوري المتعلق بتعميق الانتماء للأمة العربية والاسلامية، هو

أن التوجه في البداية كان ينحو اعتماد الحرف الفرنسي في كتابة الأمازيغية⁴، وعندما ووجه بالحرف العربي، على أساس أن اتصال اللغة العربية والأمازيغية كان طيلة قرون، وأن الأخيرة كتبت بالحرف العربي في بعض «المخطوطات في التفسير والشعر والعقيدة بالأمازيغية بالحرف العربي»⁵، على غرار ما حدث في الفارسية، عندما ووجه بذلك، تم اختيار حرف تيفناغ كحل وسط توافقي، وهو ما حول قطاعا كبيرا من الأمازيغ إلى أميين في القراءة والكتابة بالأمازيغية. لذلك نرى أن تأهيل اللغة الأمازيغية ينبغي أن يبدأ في الجامعات والمعاهد لتهيئتها لسانيا، وديداكتيكيا، وتكوين أطر قادرة على تدريسها في المراحل الأولية وفق عملية إقراء علمية ليتحقق الهدف من ترسيمها كما حدده الدستور.

نص الدستور المغربي، في التصدير

الهوامش

- 1 - (إستون Easton 1968) نقلا عن روبرت كوبر، التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي، ترجمة د خليفة أبو بكر الأسود، 2006، مجلس الثقافة العام، ليبيا، الطبعة).
- 2 - (الفصل الخامس 5 من دستور المملكة المغربية ص 4).
- 3 - دستور المملكة المغربية 2011 الفصل 6 من الباب الأول.
- 4 - (انظر النقاش الحاد الذي صاحب العلمية على مستوى مقالات العديد من الفاعلين الاجتماعيين على المواقع الالكترونية مثل: علي أسندال اللغة الامازيغية وإشكالية حرف الكتابة، هسبريس السبت 09 يوليوز 2011، و عبد السلام بنعيسى الحرف المناسب لكتابة الأمازيغية، الجمعة 02 فبراير 2018، وانظر مقالات مشابه لآخرين محمد الدغرنى، أحمد عصيد،)
- 5 - عبد السلام أجري الغماري، <http://www.rihanapress.ma> حقائق قد تصدم بعض الأمازيغ، بتاريخ: 16 يناير 2019 ريحانة برس. تمت زيارة الموقع يوم 29 مارس 1019 الساعة 16:20.
- 6 - (دستور المملكة المغربية 2011 التصدير ص 3)
- 7 - (انظر ساير، ووف نقلا عن أحمد الشارفي 2017 ص 469)
- 8 - (أحمد الشارفي، 2017، اللغة واللهجة مدخل للسوسيو لسانيات العربية، الجزء الأول، نشر جامعة محمد الخامس بالرباط ص 2).
- 9 - (عبد القادر الفاسي الفهري، 2013، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة 1، ص 104)

استعمال لغة أو لغات ما»¹⁰ غدا ضرورة ملحة، وخصوصا في «التربية والإعلام على الخصوص»¹¹. والمطلع على أغلب دساتير الدول العربية يجدها تتفق حول مبدأ وضع تشريعات تحدد كيفية توظيف وتنمية اللغة العربية المعيار، والدستور المغربي لسنة 2011 واضح في هذا الإطار.

ولم يغفل الدستور المغربي كذلك ما يتعلق باللغات الأجنبية. فقد نص في الفصل الخامس كذلك على أن الدولة تعمل «على تعلم وإتقان اللغات الأجنبية الأكثر تداولاً في العالم؛ باعتبارها وسائل للتواصل، والانخراط والتفاعل مع مجتمع المعرفة، والانفتاح على مختلف الثقافات، وعلى حضارة العصر». فالدستور هنا يحدد سمة اللغات الأجنبية بأنها «الأكثر تداولاً»، ويبرز المبرر لذلك وهو «الانخراط في مجتمع المعرفة...». وقد حددت العديد من الإحصائيات العالمية اللغات الأكثر تداولاً في العالم في عشر لغات، نورد الخمس الأولى منها لنبين غياب هذا المبرر العلمي، الذي حدده الدستور، للإبقاء على الفرنسية في الممارسة اللغوية في الوظائف الحيوية للمجتمع من فرص شغل واقتصاد وتعليم، وهي¹²:

1- اللغة الإنجليزية وتبلغ نسبة المتحدثين بها في العالم حوالي 25%، من الساكنة، وهو ما يناهز 1.8 مليار نسمة من مجموع سكان العالم.

2- اللغة الصينية (الماندرين) ويبلغ عدد المتحدثين بها حوالي 18.05%، بما

يزيد عن المليار نسمة.

3 - اللغة الهندية بنسبة 11.51% من المتحدثين من سكان العالم.

4 - اللغة العربية بنسبة 6.6%، من المتحدثين في العالم، وقد اعتمدت بوصفها لغة رسمية سادسة في الأمم المتحدة منذ سنة 1974م.

5 - اللغة الإسبانية بنسبة 6.25%.

فكما نلاحظ في الإحصائيات فإن اللغة الفرنسية التي تهمين على عدد من المجالات في المغرب بما فيها التعليم، خارج اللغات الخمس الأكثر تداولاً، وهي تحتل الرتبة التاسعة بنسبة 3.05% من المتحدثين حسب ذات الإحصائيات.

يقترح الدستور بعض آليات الوصول إلى تخطيط لغوي دقيق، حيث نص على إحداث «مجلس وطني للغات والثقافة المغربية، مهمته، على وجه الخصوص، حماية وتنمية اللغتين العربية والأمازيغية، ومختلف التعبيرات الثقافية المغربية باعتبارها تراثاً أصيلاً وإبداعاً معاصراً. ويضم كل المؤسسات المعنية بهذه المجالات. ويحدد قانون تنظيمي صلاحياته وتركيبته وكيفية سيره»، لكن القانون المنظم لهذا المجلس يفرغه من محتواه، حيث لا يخوله أي سلطة حقيقية للتأثير في الوضع اللغوي.

نخلص إلى أن كل التشريعات والقوانين التنظيمية والمؤسسات يفترض أن تكون خادمة للغتين الرسميتين. لكن

الإشكال يرتبط بالتخطيط اللغوي، أو تنزيل السياسات اللغوية على أرض الواقع، فإلى أي حد تنعكس السياسة اللغوية المصرح بها دستورياً على مستوى الوثائق التربوية التي يفترض أن تنبثق من الدستور ولا تتجاوزها؟

ب - الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين الوثيقة المتوافقة حولها بعد الدستور في مسألة التعليم وتوجهاته وأهدافه. وقد نص الميثاق بوضوح شديد لا يقبل التأويل على أهمية اللغة العربية في التعليم، وموقعها في منظومة التربية الوطنية وهوية الشعب المغربي، حيث يقدم الميثاق الوطني للتربية والتكوين مواصفات المتعلمين فيما نصه: «متمكنون من التواصل باللغة العربية، لغة البلاد الرسمية، تعبيراً وكتابة، متفتحون على اللغات الأكثر انتشاراً في العالم، متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون»¹³. وهي الفقرة التي جاءت في سياق الحديث عن ما ينبغي أن يربي عليه المواطنون، وضمنهم المتعلمون والمتعلّمات في المدرسة المغربية عمومية كانت أو خصوصية.

والمتتبع لهذا الميثاق يجد أن اللغة العربية تأتي على رأس أولويات النظام التعليمي الذي كان هدفه هو الإصلاح. ونعتقد أن تحقيق «التواصل باللغة العربية تعبيراً وكتابة» يحصل عندما

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

112 - يستلزم الاستعداد لفتح شعب للبحث العلمي المتطور والتعليم العالي باللغة العربية إدراج هذا المجهود في إطار مشروع مستقبلي طموح، ذي أبعاد ثقافية وعلمية معاصرة.

وفصل الميثاق في هذه المادة (112) ببيان المرتكزات وهي:

- التنمية المتواصلة للنسق اللساني العربي على مستويات التركيب و التوليد والمعجم؛

- تشجيع حركة رفيعة المستوى للإنتاج والترجمة بهدف استيعاب مكتسبات التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي بلغة عربية واضحة مع تشجيع التأليف والنشر وتصدير الإنتاج الوطني الجيد؛

- تكوين صفوة من المتخصصين يتقنون مختلف مجالات المعرفة باللغة العربية و بعدة لغات أخرى، تكون من بينهم أطر تربوية عليا ومتوسطة.

113 - ابتداء من السنة الأكاديمية

عالميا.¹⁴ ولا يرتبط الانفتاح بجعل اللغة الأجنبية لغة تدريس. وعدم التدخل الواعي لتنظيم المجال اللغوي في البلد، يجعل «العوامل غير اللغوية من قبيل الاقتصاد والسياسة...هي التي تحدد الفائز والخاسر من تلك اللغات»¹⁵. ونعتقد أن شيئا من هذا هو الحاصل للغة العربية في علاقتها باللغة الفرنسية، حيث تحتل هذه الأخيرة جل الوظائف التي يفترض أن تكون حصرا للغة العربية باعتبارها اللغة الرسمية إلى جانب اللغة الأمازيغية.

زاد الميثاق في توضيح الصورة عبر إجراءات واضحة تمثل أساس أي تخطيط لغوي، وذلك في المواد 111 و112 و113 على التوالي¹⁶:

111 - يتم تجديد تعليم اللغة العربية وتقويته، مع جعله إلزاميا لكل الأطفال المغاربة، في كل المؤسسات التربوية العاملة بالمغرب مع مراعاة الاتفاقيات الثنائية المنظمة لمؤسسات البعثات الأجنبية.

تؤدي اللغة العربية وظيفتها في تدريس العلوم وفي المجالات الاقتصادية والمهنية، وداخل الإدارات والشركات والمقاولات والإعلام. ولا أحد طبعاً يقول بأن تكون اللغة العربية المعيار هي لغة الحديث اليومي في حياة الأسر والأسواق، وأنها ستحل محل الدارجة في وظائفها اليومية، ببساطة لأن كل لغة معيار تنشأ عنها لغة حديث يومي، أو لهجة بينها وبين اللغة المعيار مستويات من التقارب.

كرس الميثاق النص الدستوري فيما يتعلق باللغات الأجنبية عندما أكد ضرورة الانفتاح على اللغات الأكثر انتشارا في العالم، وهي ما أشرنا إليه في العنصر السابق، ولابد من التنويه هنا إلى أن الانفتاح على اللغات يرتبط عادة بتدريسها حسب إمكانيات الدولة المالية، وحسب الحاجة المجتمعية لتلك اللغات، ومدى أهمية تلك اللغة على مستوى الانتشار، لأنه كلما انفتحنا بلغة أجنبية أكثر انتشارا كلما حققنا انفتاحا أوسع بالنظر إلى عدد متكلمي تلك اللغة

الهوامش

10 - (الفاسي الفهري 2013، ص 117).

11 - (الفاسي الفهري 2013، ص 117).

12 - كتاب حقائق العالم The World Factbook الذي تصدره وكالة المخابرات المركزية الأمريكية والذي نزعته عنه غير السرية سنة 1971م، نقلا عن موقع روسيا اليوم. وهذا رابط الموقع الرسمي للكتاب <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>

13 - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الأول: المبادئ الأساسية، المرتكزات الثابتة، الفقرة الثانية.

14 - أنظر إحصاء اللغات الأكثر انتشارا الوارد في العنصر الأول من العرض.

15 - أحمد الشارفي، 2017 اللغة واللهجة ص 293 ج 2

16 - انظر الميثاق، الدعامة التاسعة، تحسين تدريس اللغة العربية و استعمالها و إتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية،

2000-2001، تحدث أكاديمية اللغة العربية باعتبارها، مؤسسة وطنية ذات مستوى عال، مكلفة بتخطيط المشروع المشار إليه أعلاه، وتطبيقه وتقويمه بشكل مستمر. وتضم تحت سلطتها المؤسسات والمراكز الجامعية المهتمة بتطوير اللغة العربية.»

114 - يتم تدريجيا، خلال العشرية الوطنية للتربية والتكوين، فتح شعب اختيارية للتعليم العلمي والتقني والبيداغوجي على مستوى الجامعات باللغة العربية، موازاة مع توافر المرجعيات البيداغوجية الجيدة والمكونين الأكفاء.

أمام هذا الوضوح الشديد في إجراءات التخطيط اللغوي، يثار السؤال: أين تفعيل أكاديمية اللغة العربية التي نص الميثاق على ضرورة تأسيسها منذ 18 سنة مضت، وخرج قانونها منذ سنة 2003م؟ والتي من المفترض أن تكون خادمة للغة العربية بوصفها لغة رسمية مدسّرة، على غرار عدد من الدول العربية التي أقامت مجاميع لغوية (تونس، ليبيا، مصر، سوري، العراق...) وحتى إسرائيل التي أقامت مجمعا للغة العربية سنة 2009. ¹⁷ والسؤال ذاته يثار حول عدم فتح مسالك في الشعب العلمية والتقنية على مستوى الجامعة باللغة العربية كما نص على ذلك الميثاق.

لكن في المقابل تم الالتزام نسبيا على مستوى الزمن بما نص عليه الميثاق في المادة 116 ¹⁸ فيما يتعلق باللغة الأمازيغية بإحداث المعهد الملكي للثقافة

الأمازيغية سنة 2002م. ¹⁹

وإذ ينص الميثاق بوضوح على أهمية وأولوية اللغة العربية، فإن ذلك إنما ينبع من دستور المملكة الذي يدعو إلى تعزيز حضور اللغة العربية واستعمالها في مختلف المجالات وعلى رأسها التعليم، ناصا على أن ذلك «كان ولا يزال وسيبقى طموحا وطنيا». ²⁰

نخلص إلى أن مجموع الاجراءات المقترحة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين لتنفيذ السياسة اللغوية الرسمية، ستمكن اللغة العربية والأمازيغية من احتلال المكانة اللازمة باعتبارهما اللغتين الرسميتين. لكن شيئا من ذلك، في ما يتعلق باللغة العربية لم يجد طريقه إلى التنفيذ بالرغم من مرور عشرين سنة عن صدور الميثاق الوطني، وعلى رأس ذلك تغييب أكاديمية محمد السادس للغة العربية التي يفترض أن تشكل مجمعا لغويا لحماية اللغة العربية وتنميتها وتطويرها. فماذا عن الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعلم بخصوص السياسة اللغوية على مستوى التخطيط؟ وهل الرؤية الاستراتيجية بديل للميثاق الوطني للتربية والتكوين؟

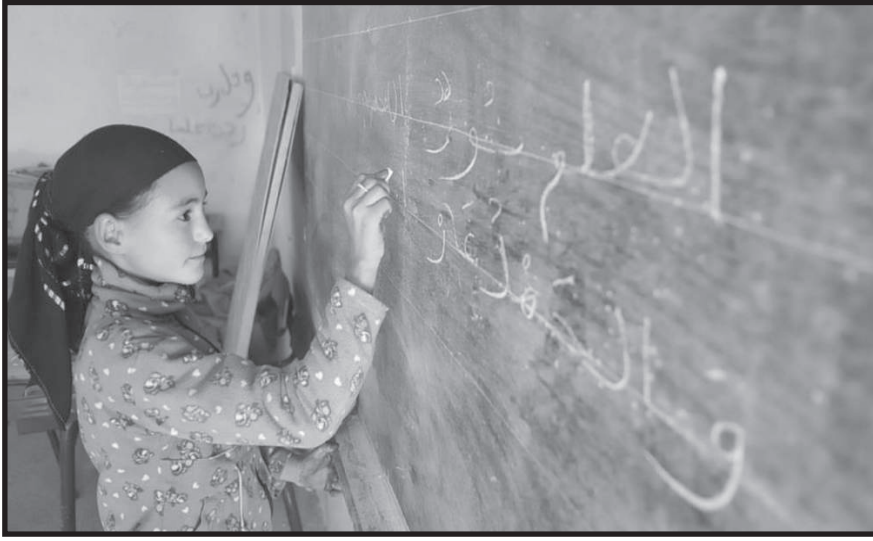
ج - في الرؤية الاستراتيجية وعلاقتها بالميثاق

ليس هناك أي وثيقة رسمية تقول بأن الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015 - 2030 بديل عن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بل، على

العكس من ذلك، هناك ما يدعم اعتبار الرؤية مخططا لتطوير تطبيق الميثاق. فالهدف منها هو معالجة «اختلالات مزمنة» ²¹ وقف عليها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. فهي بهذا المعنى صيغة أخرى، على غرار البرنامج الاستعجالي، من أجل التقدم في تطبيق بنود الميثاق الوطني الذي يبقى الوثيقة التي مثلت نوعا التوافق الوطني سنة 1999، من خلال اللجنة الملكية التي أنشئت لهذا الغرض في مجال قطاع التربية والتعليم. وهذا لم يتحقق للرؤية التي تبقى وثيقة صادرة عن مؤسسة ذات طبيعة استشارية حسب القانون المنظم للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ²². وما يدعم هذا الطرح هو أن الرؤية الاستراتيجية صرحت بأنها تستند في مرجعيتها إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين «بوصفه لا يزال يمثل الإطار المرجعي للإصلاح» ²³. فلا مجال للحديث عن أن هذه الرؤية الاستراتيجية هي بديل للميثاق الوطني للتربية والتكوين.

ونعود إلى ما يتعلق بالسياسة اللغوية، لنقف عند الرافعة الثالثة عشرة التي نصت على ضرورة الحسم في العلاقة بين اللغات في المدرسة المغربية بالتأكيد على أن «تحديد وضع كل لغة على حدة، داخل المدرسة بوضوح» ²⁴، يعد عاملا حاسما لتطوير تدريس اللغات، والتدريس بها» ²⁵. وهذا النص، يقتضي تخطيطا لغويا دقيقا لتنظم العلاقة بين اللغات في المدرسة المغربية، ويفترض

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة



أن يستند «تحديد وضع كل لغة» إلى اللغتين الرسميتين الدستوريتين في مسألة التدريس باللغات. لذلك نسجل هنا نقطة التحول في اتجاه نوع من الغموض القابل للتأويل في اتجاه رسمنة الواقع اللغوي عوض الدستوري كما سنرى في عنوان فرعي آت.

صرحت الرؤية الاستراتيجية أنه ينبغي مراعاة عدة اعتبارات منها أن اللغتين العربية والأمازيغية هما اللغتان الرسميتان، وأعاد التأكيد على ما نص عليه كل من الدستور والميثاق الوطني في هذا الشأن. كما نصت على جعل «اللغات الأجنبية الأكثر تداولاً في العالم، وسائل للتواصل»²⁶ والانفتاح على مجتمع المعرفة والتفاعل معه. غير أن الرؤية في إجراءاتها تقترح أن يتم الانتقال

مما سمته «الازدواجية اللغوية» (العربية + لغة أجنبية) إلى التعدد اللغوي (عربية + لغتين أجنبيتين أو أكثر)²⁷، والسؤال الذي نثيره هنا هو: ما الغاية من هذا الانتقال بجميع المتعلمين في الثانوي التأهيلي من الازدواجية اللغوية إلى التعددية اللغوية؟ خصوصاً وأن تدريس لغة أجنبية واحدة مثل الإنجليزية تفي بغرض الانفتاح²⁸. نصت الرؤية في هذه الرافعة دائماً على أن لغة التدريس الأساس هي اللغة العربية، وكلمة «الأساس» برأينا

الهوامش

17 - عبد القادر الفاسي الفهري، 201/م/1435هـ، أكاديمية محمد السادس للغة العربية: المؤسسة المغربية، مجلة الفرقان ع 73، ص 14 ص 17.

18 - انظر المادة 116 من الميثاق، الدعامة التاسعة

19 - انظر الموقع الإلكتروني للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، <http://www.ircam.ma/?q=ar/chronologie> مدخل كرونولوجيا،

20 - انظر المادة 110 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة التاسعة

21 - انظر تصدير وثيقة الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015 - 2030 الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. هذه الاختلالات تم الوقوف عليها بناء على تقرير الهيئة الوطنية للتقييم لسنة 2014.

22 - حيث نص القانون رقم 105.12 الصادر بتاريخ 16 ماي 2014 أن «المجلس هيئة استشارية، مهمتها إبداء الآراء حول كل السياسات العمومية والقضايا الوطنية التي تهم التربية والتكوين والبحث العلمي، وكذا حول أهداف المرافق العمومية المكلفة بهذه الميادين وسيرها. كما يساهم في تقييم السياسات والبرامج العمومية في هذا المجال.»

23 - الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم ص 7.

24 - نحن من كتب بخط بارز كلمة بوضوح.

25 - الرؤية الاستراتيجية، الرافعة 13 ص 37.

26 - الرؤية الاستراتيجية ص 37

27 - المرجع نفسه

28 - انظر الاحصائيات السابقة التي أوردناها في حديثنا عن السياسة اللغوية من خلال الوثائق الرسمية، حيث تعتبر اللغة الانجليزية الأكثر انتشاراً في العالم.

مؤشر كذلك في اتجاه الغموض، وفسح المجال للانحراف عن مسار الدستور. وما سيوضح هذا الأمر هو أن الرؤية ستدرج مفهوم التناوب اللغوي، ومقتضاه، حسب الرؤية، هو «تدريس بعض المضامين أو المجزوءات باللغة الفرنسية» في التعليمين الثانوي التأهيلي والثانوي الإعدادي، «وباللغة الإنجليزية في الثانوي التأهيلي على المدى المتوسط»²⁹. وملاحظتنا هنا هو أن مفهوم التناوب اللغوي في الأدبيات العلمية، وعند الباحثين في حقل اللسانيات المجتمعية هو «الانتقال من لغة إلى أخرى إما داخل الخطاب الواحد، أو حين الانتقال من خطاب لآخر»³⁰، ويرتبط هذا الانتقال بحديث الفرد عندما ينتقل، في كلامه، بين لغتين سواء بكلمات أو جمل³¹. وهذا يعني أن التناوب مرتبط أساساً بـ «خطاب المتكلم في سياق تواصل معيّن يقتضي منه الانتقال بين لغتين لتحقيق التواصل مع مخاطبه، وليس بتدريس نفس المادة التعليمية بلغتين أو أكثر، كما كشفت عن ذلك مذكرات بعض المديريات الإقليمية التي توجه المؤسسات التعليمية إلى تدريس الرياضيات مثلاً باللغتين الفرنسية والعربية»³².

نعتقد أن النقاش اللغوي الحاد في المجتمع المغربي، فيما يتصل بالعلاقة بين اللغة العربية والفرنسية، يرجع إلى هذه العبارة «التناوب اللغوي» الملتبسة، وهو ما فسح المجال لمثل هذه المديريات لتأويلها بهذا الشكل، وذلك على الرغم من أن الرؤية نفسها تنص على إلزامية

جعل اللغة العربية «لغة تدريس جميع المواد»³³، فكيف نفسر التوجه نحو تدريس الرياضيات أو العلوم باللغة الفرنسية، في ظل وضوح الرؤية في السلك الابتدائي على الأقل؟ ذلك أنها لم تتحدث عن تدريس بعض المجزوءات أو المضامين باللغة الفرنسية والانجليزية إلا في سلكي التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي. كما نسجل أن الحالات التي يمكن اللجوء فيها لهذا الخيار، وخصوصاً باللغة الإنجليزية، هو مجزوءات لعلوم حديثة كما هو الحال في التكنولوجيات، شريطة أن يكون مؤقتاً، وضمن رؤية تنتهي بتدريسها باللغة العربية.

2. واقع السياسة اللغوية في الممارسة

لا يحتاج المرء إلى الكثير من البحث ليدرك أن السياسة اللغوية التي تمارس في الميدان، بعيدة كل البعد عن السياسة اللغوية المصرح بها دستورياً. فطيلة العقود التي تلت استقلال المغرب، هيمنت اللغة الفرنسية «كلغة تعليم النخب، ولغة الأعمال والاقتصاد، ولغة الاعلام والتواصل النافذة عند أصحاب القرار، ولغة الأدب الراقي، إلخ»³⁴. وفي السنوات الأخيرة تنامي الاستعمال الواسع للعامة في مجالات متعددة، حيث استحوذت «بشكل واسع جداً على فضاءات الإشهار والإعلان المنطوق والمسموع والمكتوب، وعلى الأفلام وترجمة المسلسلات الأجنبية»³⁵.

وغالبا ما يسوق البعض مبرر التواصل كذريعة لاعتماد العامة في الاشهار مثلا، بدعوى أن الفئات المستهدفة بالإعلانات غير متمدرسة، لكنك تستغرب بشدة عندما «تجد أن الاعلان بالعامة يتم في صحف واسعة الانتشار مكتوبة باللغة العربية الفصحى»³⁶! ينضاف إلى ذلك كتابة الاعلانات بالعامة في لوحات الاشهار المنتشرة بكثافة في الشوارع. فهل الأمي الذي لا يقرأ يمكنه فهم كتابة بالعامة؟ وما الجدوى من كتابة الاعلان بدرجة عامية لقراء اختاروا الاطلاع على المواد الاخبارية والثقافية وغيرها باللغة العربية والفصحى؟³⁷

اكتسحت الإذاعات الخاصة التي تقدم برامجها بالعامة المجال السمعي، مع ما تعرفه من انتشار واسع لدى فئات عريضة من الشعب المغربي. ولم يقتصر الأمر على ذلك، بل إن العامة تهيمن على الاعلام الرسمي، حيث هيمن الترفيه بالعامة على جل برامج التلفزة المغربية، على حساب وظيفتي الاخبار والتثقيف. يظهر ذلك بجلاء في الكوميديا، والسهرات الفنية، واستوديو دوزيم،³⁸ بل حتى البرامج الحوارية تهيمن عليها اللغة العامة.

يعتبر قطاع التربية والتعليم أبرز مجال تتجلى فيه السياسة اللغوية، وهو القطاع الذي يتطلب تخطيطاً لغوياً دقيقاً لتنظيم العلاقة بين اللغات داخل المجتمع، وتحديد وظيفة كل لغة. وبالنظر إلى أن اللغات لا تنمو «بصفة طبيعية»، وإنما «تشكل ويتحكم فيها (أو

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

كتابتها بحرف تيفناغ. هذا ما يجعلنا نستنتج أن السياسة اللغوية في الواقع بعيدة جدا عن السياسة اللغوية المصرح بها في الدستور، وأن التخطيط اللغوي شبه غائب في السياسة اللغوية بالمغرب، وخصوصا في قطاع حساس مثل التربية والتعليم.

3. رسمنة واقع لغوي ضد السياسة اللغوية الرسمية

بعدما بينا المفارقة الواضحة بين السياسة اللغوية المصرح بها دستوريا، وفي الميثاق الوطني للتربية والتكوين من جهة، والواقع اللغوي الموجود فعليا في الميدان من جهة أخرى، سنخصص هذا

الخاص حيث يعطى الاهتمام الأكبر للغة الفرنسية، بل هناك مدارس تدعو الأسر إلى التحدث مع أبنائهم باللغة الفرنسية للتفوق فيها داخل المدرسة، وحتى ما يسمونه اختبار القبول في مدرسة معينة يركز على اللغة الفرنسية.

نخلص إلى أننا أمام واقع لغوي هجين، تهيمن فيه اللغة الفرنسية في القطاعات الحيوية، خصوصا لغة التواصل في المجال الاقتصادي، وتدرّس العلوم في التعليم العالي، ووسائل الاعلام المكتوبة والمرئية، ولغة نخبة معينة. وتكتسح فيه العامية الفضاء الإعلامي والإشعاري الموجه لفئات شعبية عريضة، ولغة عربية فصيحة مقتصرة على بعض التخصصات الأدبية واللغوية، وبعض المنتديات العلمية. ولغة أمازيغية ما تزال في طور النمو بعد

يناور بها) في حدود، من أجل أن تلائم مصالح فئات مختلفة من الناس»³⁹، فإن قطاع التعليم هو المجال الوحيد الذي تتم فيه ممارسة هذا التشكيل والتحكم، ليكون هو الصانع للواقع اللغوي في كل المجالات الحيوية للدولة إعلاميا واقتصاديا وتجاريا وفرص شغل... وليس العكس، حيث يصبح التعليم تبعا لهذا الواقع اللغوي غير المخطط له.

لا يحتاج المرء كبير عناء ليلاحظ أن التعليم يضم في جسده تناقضا ما بين تعريب التعليم في أسلاك الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، حيث يتم التدريس باللغة العربية فقط، وفرنسة التعليم العالي في كليات العلوم، والطب والهندسة والتكوين المهني. والأمر أكثر وضوحا في القطاع

الهوامش

29 - الرؤية الاستراتيجية، مرجع سابق

30 - أحمد الشارفي 2017 مرجع سابق ص 324

31 - رغم الاختلاف بين السوسيولسانيين في تحديد المفهوم، كما يشير الباحث الشارفي، إلا أنه لا أحد يتحدث عن مفهوم التناوب اللغوي كما جاء في الرؤية الاستراتيجية التي ربطته بتدريس مجزوءات. وحتى في حالة اضطرار الدولة لتدريس بعض العلوم الحديثة باللغة التي أنتجت فيها، فإنها تدرسها بهذه اللغة من سلك تعليمي معين إلى غاية التخرج من الجامعة، وليس تدرس نفس المجزوءة بلغتين أو أكثر.

32 - انظر المذكرة الإقليمية لمديرية القنيطرة بتاريخ 05 شتنبر 2018 التي فسرت قصدها من مذكرة سابقة تدعو إلى تدريس الرياضيات بالفرنسية بالاستئناس بالمفاهيم الفرنسية.

33 - الرؤية الاستراتيجية مرجع سابق.

34 - الفاسي الفهري 2013 مرجع سابق ص 125

35 - عبد العلي الودغيري الدعوة إلى الدارجة بالمغرب (الجذور والامتدادات - الأهداف والمسوغات)، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، ط1، 2012، طوب بريس الرباط ص، 21.

36 - الفاسي الفهري 2013 مرجع سابق ص 146

37 - للتوسع أنظر المرجع نفسه، في محو بعنوان « الاشهار والاعلان والمكر اللغوي » في المرجع نفسه.

38 - للتوسع انظر دراسة مصطفى الطالب، أستاذ السمعي البصري بالرباط وناقد سنمائي، تحت عنوان «الدارجة في الاعلام والسنما» ضمن منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة بالرباط، طبعة 2012.

39 - الفاسي الفهري 2013 مرجع سابق ص 117.

العنصر للحديث عن توجه واضح المعالم يسعى لرسمه هذا الواقع اللغوي الذي وصفناه بالهجين. وسنركز على ما يدعم ادعائنا هذا في مستويين، أحدهما يتعلق بالدعوة إلى ترسيم العامية، والثاني فرنسة التعليم تحت مسمى التعدد اللغوي.

نشير في المستوى الأول إلى أن الدعوة لاعتماد العاميات ليست أمراً جديداً، وقد ارتبطت أساساً بسياق الصراع الحضاري، ومحاولة الدول الأوروبية الاستعمارية السيطرة على مجموع دول شمال إفريقيا، حيث كثرت الدراسات حول اللهجات مصحوبة بدعوات لإحلالها محل اللغة العربية الفصحى، وخصوصاً أعمال المستشرقين الذين مهدوا للحركة الاستعمارية⁴⁰. وخلال السنوات الأخيرة ارتفعت وثيرة الدعوة إلى اعتماد العامية وترسيمها بالمغرب. ومن أمثلة ذلك ما قامت به دومينيك كوبي⁴¹ عندما جمعت «في شريطها «نايضة» ممثلين فرنكفونيين، كمحاولة لتأصيل الدعوة إلى الدارجة والفرنسية فكرياً واجتماعياً، خاصة بين صفوف الشباب والمجموعات الغنائية العصرية»⁴². والمثير هنا هو اقتران الدارجة بالفرنسية في هذه الدعوة، ولا نحتاج إلى التدليل على أن إقصاء لغة معيار كاللغة العربية، والتنافس بين العامية واللغة الفرنسية ستؤول نتيجته إلى هذه الأخيرة كونها لغة ممعيرة تستخدم للقراءة والكتابة، ورائها حضارة ضخمة، عكس العامية التي لا تتجاوز وظيفتها التواصل اليومي.

إذا كانت هذه الدعوة آتية من فاعل أجنبي فرنسي، فهناك دعوات أيضاً داخلية، نكتفي فيها بمثالين:

المثال الأول هو الخطوة الحثيثة التي أشرف عليها رجل الأعمال نور الدين عيوش والمتمثلة في معجم الدارجة الذي جاء في سياق الدعوة إلى ترسيم العامية، واعتمادها لغة تدريس، بعدما اعتبر العربية الفصحى وافدة علينا من الخارج «وفرضت علينا فرضاً»⁴³. لكن الغريب هنا، أن هذا الكلام قاله صاحبه باللغة الفرنسية، ويتحدث بالفرنسية ويكتب بها ولم يصدر عليها هذا الحكم (وافدة، فرضت علينا) الذي أصدره على اللغة العربية!

المثال الثاني هو ما صرح به المدير الفني لمهرجان موازين من أن «اللغة الدارجة لغة مكتملة السيادة، فمن غير المنطقي أن نكتب بلغة لا تتطور كالفصحى... ويمكننا أن ندرس بالدارجة الاقتصاد والمعلوماتية والأدب وأن نبدع بها في المسلسلات التلفزيونية والسينما»⁴⁴.

يمكن للقارئ أن يلاحظ عدة ملاحظات في هذا الإطار منها:

- أن المتحدثين هنا، في شأن لغوي من اختصاص اللسانيين والنحويين والديداكتيكيين، أحدهما رجل أعمال، والآخر ناقد تشكيلي، وهذا ما يضعف موقفهما كثيراً، ولا يمكن أن يكون حجة عند المتخصصين.

- أن اعتبار اللغة العربية مفروضة على المجتمع المغربي أمر غريب لا يسنده

دليل، مع العلم أنها لغة كتابة وقراءة ودين وحضارة في المغرب منذ حوالي 12 قرناً، عكس الفرنسية التي دخلت مع الاستعمار منذ حوالي قرن فقط.

- أن اعتبار الدارجة مكتملة السيادة أمر مثير للدهشة، على أساس أنها لهجة تخاطب يومي غير مكتوب بها في أي مجال علمي، ولا في التراث الحضاري الضخم المكتوب باللغة العربية الفصحى.

- الحكم المطلق على أن اللغة العربية الفصحى لا تتطور، في الوقت الذي نشاهد فيه عدد كبير من القنوات العربية توظف اللغة العربية المعيار لنقل الأخبار والبرامج الحوارية في شتى المجالات كالتيكولوجيا، والفنون، والاقتصاد والطقس والرياضة، واللباس وهكذا. كما هناك العديد من المعاجم التي تحوي آلاف المصطلحات باللغة العربية الفصحى⁴⁵.

في المستوى الثاني المتعلق برسمته هيمنة اللغة الفرنسية على التعليم، نذكر بأن الرؤية الاستراتيجية هي أول وثيقة وظفت مفهوم التناوب اللغوي⁴⁶.

وستنوقف عند مشروع قانون الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، لكونه يستند إلى الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، ولأنه سيكون قانوناً ملزماً لكل وزراء التعليم الذين سيتعاقبون على القطاع بغض النظر عن برامجهم السياسية الخاصة بالتعليم.

يهمنا هنا ما يتعلق بالسياسة

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

الاستراتيجية، فقد تم الانتقال من عبارة « اللغات الأكثر تداولاً وانتشاراً في العالم» إلى عبارة «اللغات المعتمدة في المدرسة». ولا يخفى على متتبع أن العبارة الأخيرة تنطبق على اللغة الفرنسية وحدها، لأنها هي اللغة التي يتم بها تدريس العلوم في الجامعة، وهي اللغة التي أسندت إليها وظيفة الرقي الاجتماعي والعمل في سوق الشغل الوطني.

- «تمكين المتعلم من إتقان اللغتين الرسميتين واللغات الأجنبية ولا سيما في التخصصات العلمية والتقنية»⁴⁸.

وهذا البند أيضاً واضح في أنه دعوة صريحة لجعل لغة التدريس هي اللغة الأجنبية في العلوم. والسؤال هو إذا نص القانون على أن تدريس العلوم باللغة الأجنبية مدخل لإتقانها، فلماذا لا تنطبق هذه المعادلة على اللغة العربية

- وليس التدريس بها - هو سبيل ذلك الانفتاح.

إن الدافع لاعتبار القانون الإطار هو محاولة في اتجاه رسمنة الواقع اللغوي ضداً على السياسة اللغوية المصرح بها دستورياً، هو ما تضمنه من مواد نوردها مع التعليق كالآتي:

- المادة 31: «إعطاء الأولوية للدور الوظيفي للغات المعتمدة في المدرسة الهادف إلى... تمكين المتعلم... وضمان اندماجه الاقتصادي...». التعليق الأول هو أنه إذا كان الميدان الاقتصادي حصراً للغة الفرنسية، فإن أي مسؤول سياسي سيبرر اعتماد الفرنسية لغة للتدريس بهذا الهدف، وهذا هو الحال في السوق الاقتصادية المغربية. والتعليق الثاني هو أن هناك تغيير جوهري وجذري لما تضمنه الميثاق الوطني والرؤية

اللغوية على مستوى الإجراءات التي تضمنها القانون. وأول عنصر هو تعريفه للتناوب اللغوي في المدخل المفهومي بكونه: «مقاربة بيداغوجية وخيار تربوي يستثمر في التعليم المزدوج أو المتعدد اللغات بهدف تنويع لغات التدريس»⁴⁷ فهذا التعريف غير موجود في أدبيات اللسانيات المجتمعية، كما أوضحنا سابقاً، كما أن هذا التعلم في عبارة «تنويع لغات التدريس» غير مبرر علمياً، إذ السؤال هو: إذا كانت الغاية من هذا التنويع، كما برر مشروع القانون، هو تحسين التحصيل الدراسي في بعض المواد، فإن المتعارف عليه في التجارب الدولية هو أن التدريس باللغة الوطنية هو ما يجعل مردودية المتعلم أجود؟ وإذا كانت الحاجة هي الانفتاح على اللغات فإن تدريس تلك اللغات

الهوامش

40 - للتوسع في الموضوع انظر كتاب « النهضة اللغوية وخطاب التلهيج الفرنكوفوني في نقد الاستعمار اللغوي الجديد حالة المغرب، للباحث سلمان بونعمان، الصادر عن مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، لبنان، طبعة 2014، وتحديدًا محور «التطور التاريخي للدراسات حول العامية المغربية».

41 - نشير إلى أنها متخصصة في الدراسات اللهجية المغربية بمعهد إنالكو في باريس للدراسات الشرقية، وكانت وراء حملة تعليم اللهجات المحلية بدل اللغة العربية الفصحى لأبناء المهاجرين العرب لفرنسا، وربما ذلك ما أدى إلى توجه عدد من أفراد الجالية العربية لتدريس ابنائهم اللغة في المساجد، وهو ما اضطر فرنسا لإعادة تقييم ذلك التوجه لتعتمد هي تدريس الفصحى.

42 - انظر مصطفى الطالب، دراسة سابقة 2012.

43 - انظر عبد العلي الودغيري مرجع سابق ص 42.

44 - مصطفى الطالب مرجع سابق.

45 - انظر دراسة الباحث محمد شحلان تحت عنوان « جهود المؤسسات اللغوية في تعريب العلوم» المنشور ضمن أعمال المؤتمر الوطني الأول للغة العربية لسنة 2015 ص 117 ودراسة الباحث كبور كريم الله بعنوان «عربية الأعمال بين الانجازات والتحديات» المنشور بمجلة الفرقان عدد 73 سنة 2017 ص 49 ص 54

46 - انظر المبحث السابق في هذا العرض: « في الرؤية الاستراتيجية وعلاقتها بالميثاق.

47 - مشروع قانون الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي ص 2

48 - مشروع قانون الإطار رقم 17.51. المادة 31.



بالعدالة والديمقراطية والحقوق بما فيها اللغوية، ومسألة تكافؤ الفرص، في ظل وجود طبقة لديها إمكانيات ليتقن أبناؤها اللغة الأجنبية، إما لأنها تتحدث بها في الوسط الأسري، أو تدرس أبناءها في مدارس البعثات الأجنبية أو المدارس الخاصة باهضة الثمن، مقابل فئات عريض تقصى اجتماعيا واقتصاديا فقط لأنها لا تتقن اللغة الفرنسية. لكننا اكتفينا بما يدل على ما ذهبنا إليه من أن هناك توجه نحو رسمنة واقع لغوي موجود يخالف السياسة اللغوية المعبر عنها دستوريا من حيث اعتبار اللغتين العربية والأمازيغية لغتين رسميتين، وهو ما يفرض على وضع تخطيط لغوي دقيق ينظم العلاقة بينهما، وتبقى اللغات الأجنبية للانفتاح فقط، ومن ثم تدريسها وليس التدريس بها.

نتساءل: لماذا الإسراع في مسألة الفرنسية، مقابل انعدام أي تحرك في اتجاه تفعيل الإجراءات المتعلقة باللغة العربية كما نص الميثاق والرؤية؟ وعلى رأس هذه الإجراءات تفعيل أكاديمية اللغة العربية المغيب منذ خروج قانونها سنة 2003.

- «إعمال مبدأ التناوب اللغوي من خلال تدريس بعض المواد، ولاسيما العلمية والتقنية منها... بلغة أو لغات أجنبية»، هذه العبارة «بعض المواد» جديدة لم تتضمنها الرؤية الاستراتيجية ولا الميثاق. ووضعت بدل بعض عبارة «بعض المجزوءات أو المضامين». والمادة في مفهوم المنهاج المغربي هي المواد المدرسة مثل مادة الرياضيات، مادة الفيزياء.

وهناك تفاصيل كثيرة يمكن مناقشتها في مشروع القانون هذا، تتعلق أساسا

في الجامعة فتصبح لغة تدريس العلوم؟ كما أنه في غياب اتخاذ أي اجراءات للتدريس باللغة العربية ولغات أجنبية أكثر انتشارا منذ سنوات خلت، فإن اللغة الفرنسية هي من ستبقى مهينة على لغة التدريس في العلوم. كما يثار السؤال: لماذا لم يتم التنصيص حريا على اللغة الأجنبية في هذا البند من القانون الاطار؟

إذا كانت هذه توقعات، فإن ما يدعمها هو أن بعض المديريات الاقليمية شرعت منذ الدخول المدرسي الحالي في مراسلة المؤسسات التعليمية لتدريس الرياضيات باللغة الفرنسية⁴⁹، فكيف نفسر اللجوء إلى هذا الأمر قبل المصادقة على القانون الاطار؟ أليس هو رسمنة لواقع لغوي تهيمن فيه الفرنسية بعيدا عن الواقع الذي يفترض التخطيط له لغويا بناء على منطوق الدستور؟ كما

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

خلاصة

رأينا في هذه الورقة التوجهات العامة للسياسة اللغوية الرسمية بالمغرب، وذلك من خلال الوقوف على الدستور والميثاق الوطني للتربية والتكوين. وأبرزنا مضمون الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 - 2030 وعلاقتها بالميثاق، من حيث هي مخطط يستند إلى ما جاء به الميثاق بهدف التقدم في تنزيل فصوله ومواده.

توقفنا عند الواقع اللغوي السائد من خلال الدعوة للعامة، وهيمنة اللغة الفرنسية. وخلصنا إلى أن هناك مفارقة واضحة بين السياسة اللغوية الرسمية، وما يمارس في الواقع. ثم أوردنا المعطيات التي تدعم زعمنا بالتوجه نحو رسمنة

الواقع اللغوي ضدا على السياسة اللغوية المصرح بها دستوريا، وخصوصا ما يتعلق بجعل مشروع قانون الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي فرصة لهذه الرسمنة. ■

الهوامش

49 - نموذج مديرية القنيطرة، وقد أشرنا إلى المذكرة سابقا.

لائحة المصادر والمراجع

- (1) عبد القادر الفاسي الفهري، 2001م/1435هـ، أكاديمية محمد السادس للغة العربية: المؤسسة المغربية، مجلة الفرقان ع 73.
- (2) روبيرت كوبر (2006)، التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي، ترجمة د خليفة أبو بكر الأسود، مجلس الثقافة العام، ليبيا، الطبعة الأولى.
- (3) عبد العلي الودغيري (2012)، الدعوة إلى الدارجة بالمغرب: الجذور والامتدادات - الأهداف والمسوغات، المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة، ط 1 طوب بريس الرباط.
- (4) مصطفى الطالب (2012)، الدارجة في الاعلام والسنما، منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة بالرباط، طبعة 1.
- (5) عبد القادر الفاسي الفهري (2013)، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة 1.
- (6) سلمان بونعمان (2014)، النهضة اللغوية وخطاب التلهج الفرنكوفوني في نقد الاستعمار اللغوي الجديد حالة المغرب، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، كبور كريم الله (2014)، عربية الأعمال بين الانجازات والتحديات « مجلة الفرقان عدد 73.
- (7) لبنان، طبعة 1.
- (8) أحمد الشارفي (2017)، اللغة واللهجة مدخل للسوسيو لسانيات العربية، الجزء الأول، منشورات جامعة محمد الخامس بالرباط.
- (9) محمد شحلا (2017)، جهود المؤسسات اللغوية في تعريب العلوم، أعمال المؤتمر الوطني الأول للغة العربية لسنة 2015 ص 117 ص 132. مطبعة المناهل بالرباط.
- (10) كتاب حقائق العالم The World Factbook الذي تصدره وكالة المخابرات المركزية الأمريكية والذي نزعته عنه غير السرية سنة 1971م.
- (11) دستور المملكة المغربية 2011.
- (12) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 1999.
- (13) الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015 - 2030 الصادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- (14) مشروع قانون الإطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي.
- (15) الموقع الإلكتروني للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية: <http://www.ircam.ma/?q=ar/chronologie>
- (16) عبد السلام أجري الغماري (2019)، حقائق قد تصدم بعض الأمازيغ، بتاريخ: 16 يناير ربحانة برس، <http://www.rihanapress.ma>.

التعليم في اليابان: الروح وطنية، اللغة المحلية والانفتاح على العالم

أميمة بونخلة

باحثة في الدراسات الإسلامية

وأسلوب حياتهم، حتى في تفكيرهم
بمعايير الجماعة.¹
اعتماد بيداغوجيا المجموعات²، في
مختلف المراحل التعليمية.
حين يلج عالم الوظيفة، يصادف
مجتمع عمل يركز على أهمية العمل
الجماعي، من المزارع إلى مكاتب العمل
داخل الشركات والمؤسسات الكبرى،
والوظيفة في اليابان لا تعتبر مجرد نظام
تعاقدي من أجل الحصول على أجر
ثابت، لكنها بالنسبة للمواطن الياباني
تعني بالفعل تحديد هويته، داخل كيان
اجتماعي أكبر.³

تتميز منظومة التعليم اليابانية
بخصائص تميزها عن باقي المنظومات
التعليمية، وتجعلها مثيرة للإعجاب
والاهتمام، هذه الخصائص تتعدى كونها
مجرد تقنيات تعليمية أثبتت نجاعتها
طيلة سنوات طوال، إلى كونها خطة
تعليمية ذات حمولة ثقافية وإنسانية
عميقة.

1 - الوحدة والجماعة

يتميز المجتمع الياباني بتركيزه على
وحدة الجماعة فكرا وسلوكا، فكرا من
خلال إيمان اليابانيين بأهمية الحرص
على تزكية وتوطيد ثقافة الجماعة
للحفاظ على تماسك المجتمع الياباني،
وسلوكا من خلال انعكاس هذا الفكر
على سلوكياتهم وأفعالهم، وذلك ما
يتضح جليا داخل وحدات مجتمعية
مختلفة، كالأسر والمدارس ومقرات
العمل... فاليابانيون يشعرون بالرضا
وهم متمثلون في ملبسهم وسلوكهم



ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

بعضها بعضا، مما يرفع من نسبة الإنتاج، وبالتالي الرفع من وتيرة النمو الاقتصادي.

تركز سياسة التعليم اليابانية على تنمية الشعور بالانتماء للجماعة وحس المسؤولية لدى التلاميذ والطلاب اتجاه الوطن، بدءًا بالبيئة المدرسية المحيطة بهم، ففي المدارس اليابانية يقوم التلميذ عند نهاية اليوم الدراسي بكس القاعات الدراسية، تنظيف دورات المياه وجمع القمامة؛ وذلك لأن المدارس اليابانية لا تستعين بخدمات عمال نظافة وإما تربي التلميذ على تنظيف بيئته الدراسية والاعتناء بها؛ ويعتبر هذا الأسلوب التربوي لدى اليابانيين ناهيك عن كونه يرسخ روح المسؤولية ويزكي العمل الجماعي، فهو كذلك يعد بمثابة قوة نفسية كابحة للسلوكيات الاجتماعية غير اللائقة اتجاه المجتمع.

من أبهى الصور التي تجسد اهتمام المدرسة بجعل التلاميذ وحدة متناسقة، وطرح كل ما يمكنه أن يجعل منهم عكس ذلك، هو فرض الزي الموحد على

استطاع اليابانيون أن يوظفوا التعليم ويستثمروا ما يعود عليهم منه من نفع في عملية النهضة، موقنين أنه سلاحهم لتحقيق غاياتهم الكبرى وهي الحفاظ على تماسك مجتمعهم وتقديم اليابان، من خلال تحويل عملية التعليم من كونها وسيلة لسبر غور الإمكانيات الفردية إلى عملية تساهم في الوصول لهدف قومي.⁵

العلوم والتكنولوجيا، التربية، الثقافة، الرياضة، كلها أدوات لخدمة المشروع القومي الياباني الذي يستمد قوته وصلابته من وحدة شعبه وتماسكه، وقد أجاد اليابانيون توظيفها لبلوغ المراد. فقد تكاثف اليابانيين شعبا منذ أمد طويل، كان له انعكاس ايجابي على اليابان مؤسسات ودولة، فبعد أن كانوا يشتغلون على شكل مجموعات في مزارع الأرز، حين كانت الفلاحة هي المعيل الأول لأغلب الأسر اليابانية، صاروا اليوم يشتغلون في مؤسسات اقتصادية وعلمية... ضمن وحدات مركبة يكمل

الجماعة هي إحدى السمات المميزة لبنية المجتمع الياباني، وهذه السمة ليست وليدة اللحظة، إنما تمتد جذورها التاريخية مع امتداد تاريخ امبراطورية الجزر، مما جعل المجتمع الياباني قويا ومتماسكا، يصعب اختراقه، وتشويه تمثلاته الداخلية وتدمير نسيجه الجماعي، ولم تكن الفردية فيه إلا جزءا مكملًا لدور الجماعة، بل إن الفرد الواحد لا يمكن فهم دوره التنموي خارج إطار الجماعة.⁴

وعى الشعب الياباني بمدى أهمية انسجامه ووحدته، وقناعته التامة بأن مصير دولة اليابان رهين بتكاثف أفراد شعبها، جعله يراهن على قطاع التعليم، ويعمل على تطويره جهدا واستثمارا، ليكون هو وسيلتهم للنهوض واللاحق بركب الحضارة التي تخلفوا عنها بسبب عزلة اليابان التاريخية، حتى غدت الغاية الكبرى لمنظومة التعليم اليابانية، هي تخريج مواطنين يقدرّون ويقدرّسون وحدة الجماعة.

الهوامش

1 - أدوين رايشاور، اليابانيون، عالم المعرفة 1989، ص 184

2 - بيداغوجيا المجموعات: تقنية تعليمية، تقوم على تشكيل مجموعات صغيرة من التلاميذ، التي تكون بدورها جماعة القسم، وتقتضي وضع التلاميذ في وضعيات بناء ذاتي للمعرفة؛ أي جعل التلميذ نشيطا وفاعلا خلال عملية التعلم، وتنطلق من واقعه، وتجعله في وضعية تعلم جماعي "بيداغوجيا المجموعات، منتديات دفاتر التربية بالمغرب، 2012"

3 - رايشاور، اليابانيون، ص 189

4 - يحيى بولحية، البعثات التعليمية في اليابان والمغرب من أربعينيات القرن التاسع عشر حتى أربعينيات القرن العشرين تبأين المقدمات واختلاف النتائج، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الطبعة الأولى 2016، ص 233.

5 - تاكيشي هاياني، تقرير: «الخلفية التاريخية لنقل التكنولوجيا والتغير والتطور في اليابان»

التلاميذ في مختلف الأسلاك التعليمية. فاعتماد الزي المدرسي يرسخ قيمة المساواة بين التلاميذ، ويقلل من مظاهر الفرق، فيتشابهون شكلا، ويسعون للتميز سلوكا وتحصلا، يوحدتهم مظهرها زي منسجم متجانس، على الرغم من اختلاف بيئاتهم وطبقاتهم الاجتماعية، ناهيك عن فوائده الاقتصادية، هي إذا دقة لا متناهية في التخطيط لزراعة القيم وبلوغ الغايات، بدءا من الزي الموحد، مروراً بتنظيف مرافق المؤسسة والحفاظ على النظام والترتيب، وانتهاء بمادة التربية على الأخلاق.

2 - الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة

بمجرد أن فتحت اليابان أبوابها، حتى قبيل عصر الميجي، تفتن قادتها لضرورة الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة، فقاموا باختيار نخبة طلابهم لإرسالهم إلى دول أوروبا وأمريكا في إطار بعثات تعليمية، حيث قام الشوجن⁶ عام 1860 بإرسال بعثة مكونة من 80 ساموراي إلى الولايات المتحدة، وأرسلوا بعثة ثانية إلى كل من إنجلترا وهولندا وفرنسا، عامي 1862 و1863.⁷

عملت اليابان على تطوير نظمها التعليمية وتعديل مناهجها حتى تخدم غاياتها وأهدافها، وحاولت أن تستفيد قدر المستطاع مما وصلت إليه دول أوروبا وأمريكا، مستفيدة من كل ما هو مفيد عندهم طارحة لغيره، مع الحفاظ في

نفس الوقت على هويتها والحرص على عدم الذوبان في تلك النماذج. وبالموازاة مع نهج سياسة البعثات التعليمية، قامت اليابان بجلب خبراء دوليين والاستعانة بهم، حيث استخدمت اليابان الخبراء الألمان لتنظيم الجامعات الجديدة والمدارس، أما المستشارون الأمريكيون. فساعدوا في إقامة المحطات الزراعية والخدمات البريدية.. أما المستشارون البريطانيون فقد أوكلت الثورة اليابانية إليهم أمر تطوير السكك الحديدية والتلغراف.. وتولى الفرنسيون أمر الجيش الياباني.⁸

حرص اليابان على إحضار الخبراء الأجانب لم يكن بعين الانبهار التام أو التقليد الأعمى، إنما كانت سياسة تتم عن ذكاء كبير وحكمة بالغة، أحضروهم ليستفيدوا من خلاصة ما وصلوا إليه، ثم يصوغون نموذجهم المتفرد، حتى أن كل هؤلاء الخبراء والمستشارين الأجانب تم وضعهم تحت إشراف اليابانيين، وعملت الحكومة على إنهاء خدماتهم بلطف بمجرد أن شعر اليابانيون أن باستطاعتهم الإحلال محلهم.⁹

سياسة إرسال البعثات التعليمية، كانت سياسة مدروسة ودقيقة جدا من أولها إلى آخرها، بدء باختيار النخبة وإعطاء الأولوية للكفاءة، انتهاء بالعمل على تنزيل توصيات ومخرجات البعثات على أرض الواقع، من خلال منح أفرادها مباشرة بعد عودتهم مناصب عليا، باستطاعتهم من خلالها أن يطبقوا ما توصلوا إليه من نتائج، فنجحوا بذلك في خدمة مشروع النهضة الياباني.

موري ارينوري، أحد أفراد البعثة التعليمية إلى دولة إنجلترا في ستينيات القرن التاسع عشر، بعد عودته تقلد منصب وزير التعليم، فكان بذلك أول وزير للتعليم في إمبراطورية اليابان، وكان إلى جانب تشبعه بالمناهج التربوية الحديثة شغوبا بالنظام الجامعي الألماني، وأسس المدرسة اليابانية الحديثة، وتحققت في عهده مكاسب مهمة، منها تزايد نسبة المتعلمين وإضفاء الطابع القومي على مبادئ التعليم الياباني.¹⁰

ظلت اليابان طيلة المدة التي كان فيها خيرة طلابها في الخارج، تنتظر عودتهم بفارغ الصبر كي تكمل إعداد وتنزيل مخططاتها التنموي الإصلاحية، والذي يقوم على توظيف التقنية الغربية بلمسات يابانية، وذلك لا يمكن أبدا دون أن تكون العقول الموظفة لهذه التقنيات عقولا يابانية.

ألمانيا، أمريكا، بريطانيا، فرنسا.. كلها دول شكلت بالنسبة لليابانيين وجهة علمية، للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم التي قضا سنوات طوال في العمل عليها، واضعا اليابانيون نصب أعينهم هدفا واضحا وهو البدء مما وصل إليه الآخر والانتهاء بما سيصل إليهم. بالإضافة لإرسال أفضل طلابها إلى الخارج، والاستعانة بخبراء دوليين للاستفادة منهم، عملت الحكومة اليابانية كذلك على ترجمة الإنتاجات الغربية إلى اللغة اليابانية، فترجمت كتباً لمؤلفين أمريكيين وبريطانيين وغيرهم في مجالات مختلفة، من طب وتكنولوجيا..

ملف العدد: التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة



3- اللغة اليابانية «تعليم اللغات الأجنبية واجب، والتعليم باللغات الأجنبية جريمة حضارية وقومية». أحمد بن نعمان¹¹

لا يمكن لدولة أن تنهض دون لغتها الأم، هذا ما استوعبته اليابان مبكراً، فعملت على الاهتمام بلغتها رغم أنها من أصعب لغات العالم، ورفضت كل دعاوى تركها جانبا وإحلال لغات عالمية غيرها محلها، فجعلت اليابانية هي اللغة الرسمية للإمبراطورية، بينما اللغات الأجنبية هي آليات تواصلية لا يمكن إهمالها لكن يستحيل أن تبلغ أو

انفتاح اليابان على الغرب واستعانتها بخبراء أجنبى في بداية نهضتها لتنزيل نموذجهما التنموي، جعلها ملزمة باعتماد اللغات الأجنبية في المرحلة الجامعية، لكن سرعان ما أعادت اليابان لغتها الأم

تتفوق على اليابانية، قال الدكتور المهدي المنجرة رحمه الله: «لا توجد أي دولة في العالم انطلقت في المجال التكنولوجي دون الاعتماد على اللغة الأم».¹²

الهوامش

6 - الشوجن: باليابانية shōgun 將軍 هو اللقب الذي كان يطلق على الحاكم العسكري لليابان منذ 1192 م وحتى نهاية فترة إيدو (1868 م)، وللشوجن هيئة استشارية خاصة به تعرف بمجلس الكبار أو مجلس الشيوخ وقد تم تشكيل هذا المجلس في عام 1620، والذي يتألف من 4 أشخاص من الداييمو الوريثين والذين تناط بهم مهام: متابعة الشؤون الخارجية للدولة، الإشراف على بلاط النبلاء الإمبراطوري، الإشراف على المؤسسات الدينية، وكذلك إدارة الأراضي والمقاطعات والأماكن الأخرى العائدة للشوجن. وقد بلغ عدد شواجنة أسرة توكوجاوا خمسة عشر شوجناً حكموا البلاد لمدة 265 عاماً، واتخذوا من إيدو عاصمة لحكمهم.

7 - فوزي درويش، اليابان الدولة الحديثة والدور الأمريكي، الطبعة الثالثة 1994، ص 81

8 - فوزي درويش، اليابان الدولة الحديثة والدور الأمريكي، الطبعة الثالثة 1994، ص 83

9 - whitney,j-ibid,p287

10 - يحيى بولحية، البعثات التعليمية في اليابان والمغرب، ص 720

11 - أحمد بن نعمان: كاتب و باحث جزائري متخصص في القضايا الإستراتيجية و الحضارية، عينه الرئيس اليمين زروال عضواً في المجلس الأعلى للغة العربية بالمراسلة سنة 1998، واستقال منه سنة 1999 حائزاً على جائزة الإمام عبد الحميد بن باديس من المنظمة الإسلامية للتربية و الثقافة و العلوم بالرباط سنة 1992، له عدة مؤلفات في مختلف مجالات العلوم الإنسانية منها الثقافي والسياسي والديني والتاريخي واللغوي والنفسي.

12 - المهدي المنجرة: المهدي المنجرة (13 مارس 1933 ع 13 يونيو 2014) اقتصادي وعالم اجتماع مغربي مختص في الدراسات المستقبلية. يُعد حجة عربية في الدراسات المستقبلية، وعمل مستشاراً وعضواً في العديد من المنظمات والأكاديميات الدولية. كما ساهم في تأسيس أول أكاديمية لعلم المستقبلات، وترأس بين 1977 - 1981 الاتحاد العالمي للدراسات المستقبلية، عرف بدفاعه عن قضايا الشعوب المقهورة وحرياتها، ومناهضته للصهيونية ورفضه للتطبيع، سخر المنجرة كتاباته لفضح ما أسماه بـ«العولمة الجشعة». وألف المهدي المنجرة العديد من الدراسات في العلوم الاقتصادية والسوسيولوجيا وقضايا التنمية، أبرزها «نظام الأمم المتحدة» (1973) و « من المهدي إلى اللحد» (2003) و «الحرب الحضارية الأولى» (1991) والإهانة في عهد الميغا إمبريالية..

لواجهة، قال الدكتور شارل عيساوي: «تم جلب أعداد كبيرة من المدرسين والمستشارين الأجانب، حيث كانت لغة تدريس الكثير من المواد الجامعية هي اللغات الأجنبية، غير أنه حدث تراجع في ثمانينيات القرن التاسع عشر عن هذا الاختيار، فتم توفير كتب مدرسية جديدة وحل المدرسون اليابانيون محل الأجانب، وأصبحت اليابانية لغة التدريس»¹³.

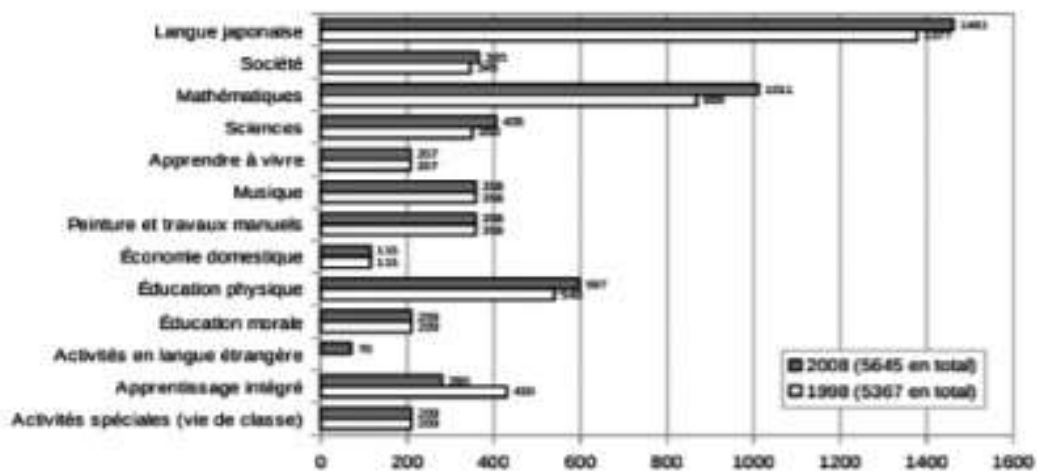
مقارنة بين تدريس اللغات الأجنبية واللغة اليابانية في مختلف الأسلاك التعليمية النموذج 1:¹⁴

Tableau 4 L'horaire d'enseignement des écoles primaires (par unité horaire*, Directives 2008)

		niveau	1	2	3	4	5	6	Total
Disciplines	Langue japonaise		306	315	245	245	175	175	1461
	Société				70	90	100	105	365
	Mathématiques		136	175	175	175	175	175	1011
	Sciences				90	105	105	105	405
	Apprendre à vivre		102	105					207
	Musique		68	70	60	60	50	50	358
	Peinture et travaux manuels		68	70	60	60	50	50	358
	Économie domestique						60	55	115
	Éducation physique		102	105	105	105	90	90	597
Éducation morale			34	35	35	35	35	35	209
Apprentissage intégré					70	70	70	70	280
Activités spéciales (vie de classe)			34	35	35	35	35	35	209
Activités en langue étrangère							35	35	70
Unités horaires totales			850	910	945	980	980	980	5 645

* L'unité horaire d'un cours est de 45 minutes.

تركز وزارة التعليم اليابانية في المرحلة الابتدائية، على تمكين التلاميذ من لغتهم الأم، حتى أنها تحرص في التوزيع الزمني لحصص المواد أن تكون الساعات الأكثر للغة اليابانية، ولا يتم إدراج اللغة الأجنبية في برنامجها التعليمي إلا بعد وصول التلاميذ للسنة الخامسة من التعليم الأولي، كما أن مادة اللغة تحظى بحصة الأسد من التوزيع الزمني، حيث يبلغ مجموع ساعاتها سنوياً 1461 ساعة.



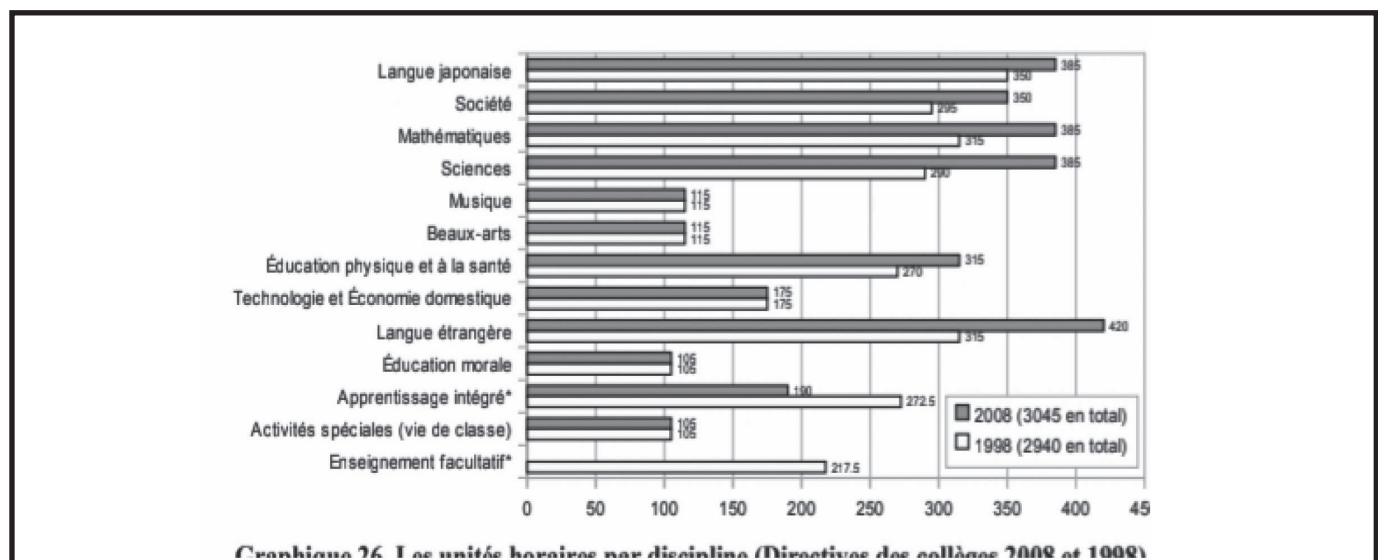
Graphique 25 Les unités horaires par discipline (Directives du primaire 2008 et 1998)

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

النموذج 2: 15

Tableau 6 L'horaire d'enseignement des collèges (par unité horaire*, Directives 2008)					
niveau		1	2	3	Total
Disciplines obligatoires	Langue japonaise	140	140	105	385
	Société	105	105	140	350
	Mathématiques	140	105	140	385
	Sciences	105	140	140	385
	Musique	45	35	35	115
	Beaux-arts	45	35	35	115
	Éducation physique et à la santé	105	105	105	315
	Technologie et Économie domestique	70	70	35	175
	Langue étrangère	140	140	140	420
Éducation morale		35	35	35	105
Apprentissage intégré		50	70	70	190
Activités spéciales (vie de classe)		35	35	35	105
Unités horaires totales		1015	1015	1015	3 045

* L'unité horaire d'un cours est de 50 minutes.



الهوامش

13 - شارل عيساوي، تأملات في التاريخ العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى 1991، ص190

14 - jun oba, Système éducatif au Japon ,institut de recherche pour l'enseignement superieur ,p18

15 - jun oba, Système éducatif au Japon ,institut de recherche pour l'enseignement superieur ,p19

نلاحظ في النموذج الثاني ازدياد عدد ساعات تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الإعدادية مع التقليل من عدد الساعات المخصصة للغة اليابانية، فبعد أن يتمكن التلميذ من ضبط لغته الأم، يتم تخصيص حصص أكثر لتعلم اللغة الإنجليزية باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى في اليابان. ناهيك عن اللغات تتنوع المواد الدراسية بين مواد أدبية وعلمية، تستحوذ فيها المواد العلمية على نسبة كبيرة، بينما باقي المواد تستهدف تنمية الحس الفني والجمالي لدى التلميذ، وترسيخ القيم والأخلاق في معاملاته.

النموذج الثالث:

Tableau 8 Les modules de l'enseignement général aux lycées (Directives 2009)

Domaine disciplinaire	Modules
Langue japonaise	<u>Japonais général</u> Expression japonaise Japonais contemporain A Japonais contemporain B Classique A Classique B
Géographie et Histoire	<u>Histoire du monde A</u> <u>Histoire du monde B</u> <u>Histoire du Japon A</u> <u>Histoire du Japon B</u> <u>Géographie A</u> <u>Géographie B</u>
Éducation civique	<u>Société contemporaine</u> <u>Éthiques</u> <u>Politique et Économie</u>
Mathématiques	<u>Mathématiques I</u> <u>Mathématiques II</u> <u>Mathématiques III</u> <u>Mathématiques A</u> <u>Mathématiques B</u> <u>Application des mathématiques</u>
Sciences	<u>Science de la vie humaine</u> <u>Physique de base</u> <u>Physique</u> <u>Chimie de base</u> <u>Chimie</u> <u>Biologie de base</u> <u>Biologie</u> <u>Science de la terre de base</u> <u>Science de la terre</u> <u>Travail d'étude sur un sujet en science</u>
Éducation physique et à la santé	<u>Éducation physique</u> <u>Éducation à la santé</u>

un des deux

un des quatre

« Société contemporaine » ou « Éthiques »
+ « Politique et Économie »

deux incluant « Science et la vie humaine » ou trois parmi celles de base

ملف العدد : التعليم المغربي : توالي الإصلاحات وتفاقم الأزمة

Domaine disciplinaire	Modules	s
Art	<u>Musique I</u> Musique II Musique III <u>Beaux-arts I</u> Beaux-arts II Beaux-arts III <u>Arts appliqués I</u> Arts appliqués II Arts appliqués III <u>Calligraphie I</u> Calligraphie II Calligraphie III	un des quatre
Langue étrangère	Anglais de communication de base <u>Anglais de communication 1</u> Anglais de communication 2 Anglais de communication 3 Expression en anglais 1 Expression en anglais 2 Conversation en anglais	
Économie domestique	<u>Économie domestique de base</u> <u>Économie domestique générale</u> <u>Plan de vie</u> ¹⁶	un des trois
Informatique	<u>Société et informatique</u> <u>Science de l'informatique</u>	un des deux
Apprentissage intégré		

Notice : _ : matière obligatoire / _ : matière obligatoire à option
* Le nombre d'unités requis peut être réduit à deux unités.

وزارة التعليم تأجيل انفتاح التلاميذ على اللغات الأجنبية يمكن تفسيره برغبتها في منح التلميذ متسعا من الوقت حتى يضبط لغته الأم، خصوصا لأنها من أصعب لغات العالم.

تتجاوز حدود إمبراطورية الجزر، وإن كان هناك من تشابه بينها وبين الصينية إلا أنه تظل لليابانية خصائصها المتفردة، مما يفرض عليها أن تبدل جهدا مضاعفا للحفاظ على اللغة اليابانية، واختيار

إذا كانت اللغة الانجليزية لغة العديد من الدول الأوروبية، والفرنسية تتعدى حدود فرنسا لتتحدث بها دول أوروبية ككندا وأخرى إفريقية، وحتى الإسبانية والعربية، فإن اليابانية لا

あ	か	が	さ	ざ	た	だ	な	は	ば	ぱ	ま	や	ら	わ	ん
ア	カ	ガ	サ	ザ	タ	ダ	ナ	ハ	バ	パ	マ	ヤ	ラ	ワ	ン
a	ka	ga	sa	za	ta	da	na	ha	ba	pa	ma	ya	ra	wa	n
い	き	ぎ	し	じ	ち	ち	に	ひ	び	ぴ	み		り		
イ	キ	ギ	シ	ジ	チ	チ	ニ	ヒ	ビ	ピ	ミ		リ		
I	ki	gi	shi	ji	chi	ji	ni	hi	bi	pi	mi		ri		
う	く	ぐ	す	ず	つ	づ	ぬ	ふ	ぶ	ぷ	む	ゆ	る		
ウ	ク	グ	ス	ズ	ツ	ヅ	ヌ	フ	ブ	プ	ム	ユ	ル		
u	ku	gu	su	zu	tsu	zu	nu	hu	bu	pu	mu	yu	ru		
え	け	げ	せ	ぜ	て	で	ね	へ	べ	ぺ	め		れ		
エ	ケ	ゲ	セ	ゼ	テ	デ	ネ	ヘ	ベ	ペ	メ		レ		
e	ke	ge	se	ze	te	de	ne	he	be	pe	me		re		
お	こ	ご	そ	ぞ	と	ど	の	ほ	ぼ	ぽ	も	よ	ろ	を	
オ	コ	ゴ	ソ	ゾ	ト	ド	ノ	ホ	ボ	ポ	モ	ヨ	ロ	ヲ	
o	ko	go	so	zo	to	do	no	ho	bo	po	mo	yo	ro	wo	
や	きゃ	ぎゃ	しゃ	じゃ	ちゃ		にゃ	ひゃ	びゃ	ぴゃ	みゃ	りゃ			
ヤ	キャ	ギャ	シャ	ジャ	チャ		ニャ	ヒャ	ビャ	ピャ	ミャ	リャ			
ya	kya	gya	sha	ja	cha		nya	hya	bya	pya	mya	rya			
ゆ	きゅ	ぎゅ	しゅ	じゅ	ちゅ		にゅ	ひゅ	びゅ	ぴゅ	みゅ	りゅ			
ユ	キユ	ギユ	シュ	ジュ	チュ		ニユ	ヒユ	ビユ	ピユ	ミユ	リユ			
yu	kyu	gyu	shu	ju	chu		nyu	hyu	byu	pyu	my	ryu			
よ	きょ	ぎょ	しよ	じょ	ちょ		にょ	ひょ	びょ	ぴょ	みょ	りょ			
ヨ	キョ	ギョ	ショ	ジョ	チョ		ニョ	ヒョ	ビョ	ピョ	ミョ	リョ			
yo	kyo	gyo	sho	jo	cho		nyo	hyo	byo	pyo	myo	ryo			

تباين السياسة العسكرية للإمبراطوريات المتوالية وموقفها من الغرب، إلا أنهم توحدوا في إيمانهم بأهمية التعليم، فأدى هذا التراكم إلى صياغة نظام تعليمي قوي ومتميز، مازال لليوم يتطور وينافس من أجل فرض حضوره في الساحة الدولية. ■

وقد جعلت اليابان من تعليمها مخططا استراتيجيا قوميا، به يمكنها أن ترفع من مكانتها الدولية وتقوية اقتصادها الوطني، مواجهة كل التحديات والإكراهات التي تعترضها، مجيدة استثمار عنصرها البشري وتوظيف طاقاتها الشابة لخدمة مشروعها التنموي، مهتمة بكل ما من شأنه أن ينهض بتعليمها بدءا من توفير الميزانية الكافية لتلبية حاجياته، مروراً بحرصها على تكوين المعلمين تكويناً جيداً وانتهاءً بتنزيل أفكارها على أرض الواقع من خلال الأنشطة المدرسية والتشجيع على الابتكار والإبداع.

استوعبت اليابان مبكراً أن التعليم هو طوق نجاتها وسبيلها للنهوض بحضارتها، فعمدت إلى إصلاحه وتطويره، ورغم

إن كانت اليابان لها لغة تتميز بها مما يفرض عليها حمايتها من الضياع، فإن قوة اليابان الاقتصادية واحتلالها مراتب متقدمة عالمياً جعلاً من تعلم اللغة اليابانية رغبة كل مستثمر وباحث عن التميز، عدد الطلاب المسجلين في مراكز ودورات تعلم اللغة اليابانية في العالم، وتم فتح شعبة الدراسات اليابانية في عدد من الجامعات الأوروبية والآسيوية. فتحوّلت بذلك من مجرد لغة يتكلم بها شعب اليابان إلى لغة عالمية تفرض وجودها سنة بعد سنة.

روح الجماعة، الاستفادة من التجارب العالمية، والتدريس باللغة اليابانية، ثلاث مميزات لسياسة التعليم اليابانية، تحمل بين طياتها بعداً ثقافياً، وتهدف إلى نشر القيم الإنسانية والانفتاح على العالم،

الدكتور والخبير محمد الخمسي



يقودنا هذا الحوار الخاص والحصري لمجلة رهانات، مع الدكتور محمد الخمسي، أستاذ التعليم العالي بجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، وخريج معهد البوليتكنيك باللورين- نانسي، والحاصل على دكتوراه الدولة في الرياضيات والطاقة، إلى تشريح مجهري لأزمات التعليم بالمغرب، والأدوار المنوطة بالجامعة المغربية في ظل الإكراهات الذاتية والموضوعية المتنامية في مجال أكثر ارتباطا بالبحث العلمي وإشكالاته؛ كما يقترح علينا الخبير والمستشار لدى مؤسسات ومنظمات وطنية ودولية الدكتور الخمسي في هذا الحوار مجموعة من المداخل نحو الإصلاح وبعض الحلول الممكنة التي من شأن اتباع قواعد تنزيها أن يساهم في إصلاح الوضع التعليمي

تيقنا أكيدا أن التعليم هو مفتاح المستقبل، وواقعنا كثير من اختلافاته وهشاشته، تفسر من خلال واقع التعليم.

لكن يمكن أن أقول، هناك ثلاث محطات أساسية كبرى هي المفاتيح التي تمهدنا بقراءة للتعليم بالمغرب: المحطة الأولى كانت قبل مجيء الاستعمار. لا ننسى أن المغاربة كانوا واعون بأهمية التعليم، وكان التعليم ما يسمى بالخصوصي الآن هو الذي كانت تنظمه وتشرف عليه كثير من هيئات العلماء، ومن الأسر ذات البع الثقافي والاهتمام العلمي تاريخيا. بل الحركة الوطنية بعد ذلك احتضنت هذه المدارس التي سعت فرنسا أن تضع نموذجا مركبا من ثلاث مستويات للتعليم المغربي، وهناك بدأ أول عطب، بحيث أن فرنسا جعلت النبغاء والنبهاء والأذكاء من تلاميذتنا يلتحقون بتعليم «مدني» أي تعليم تشرف عليه السلطات المستعمرة، وكانت تنظمه، وبه كانت

مجلة رهانات : ما تقيمكم لوضع التعليم في المغرب؟

د.محمد الخمسي: فيما يتعلق بوضع التعليم في المغرب، المؤشرات الدولية تجعلنا في المراتب الأخيرة، رغم ما بذله المغرب من موارد مالية هائلة جدا، ومن موارد بشرية هائلة، ورغم كمية المقترحات، أو حجم المقترحات كما وكيفا، لإصلاح التعليم، فمن جهة هناك اقتناع على أن التعليم أساسي وضروري، اقتناع على جميع المستويات، سواء من طرف النخب، أو من طرف القيادة السياسية بكل حجمها وثقلها، أو من طرف الفاعل الاقتصادي، أو من طرف المشتغلين أصلا بالقطاع، أو من طرف المغاربة جميعا. فهم يعلمون، أو متيقنين

تكون نخب المغرب في الجانب التقني مستقبلا، وتعليم أصيل أو هكذا سمي، وهو تعليم امتداد للنظام التقليدي تاريخيا.

في الحقيقة ستكون هذه أول انتكاسة، بحيث التحق بهذا التعليم كثير من التلاميذ الذين يمكن أن نقول كانوا قليلي الاستيعاب والفهم، وجعلتهم يأخذون أو يكونون الرصيد البشري الذي سيبنى به من بعد المجال الديني والمجال الفقهي وأحوال الأسرة، وكل ما يتعلق بالشريعة الإسلامية. ثم هناك مجال تقني بين هذا وذاك، مجال وسيط، مع الأسف حينما وقع الاستقلال، ورثنا هذا الاختلال، بل تمادينا فيه، ولم ننتبه أن مجالات حيوية كان يمكن أن توجه لها العقول أو يمكن أن نسميه المتفوقين من تلاميذتنا وتلميذاتنا، بحيث أصبح التقني يمتص خبرات الوطن، ونحن نعلم أن التقنيات أو المجال العلمي ضروري، لكن ليس بالشكل الذي بني به هذا الاختيار، بمعنى أن الإدارة المغربية، أن المجال السياسي أن المجال الاجتماعي، أن المجال الاقتصادي لم يكن يذهب إليه المتفوقون من أبناء التعليم، وكان عنوان النجاح الاجتماعي والنجاح الدراسي الطبيب والمهندس، ومن هنا كانت أول اختلال عرفه المغرب.

رغم ذلك يمكن أن نقول بأن هذه المرحلة، على قلة من كان يلتحق بالتعليم، فقد بذل المغرب جهودا جبارة،

لخلق التوازن أولا في العالم القروي، بحيث كان المتضرر الأول في هذه المرحلة، ولتوسيع قاعدة الاستيعاب والتكوين والتأطير في مجال المدينة. إلا أنه لم يلتفت إلى إشكالات في هذه المرحلة، وظل الصراع الأيديولوجي هو المهيمن على التعليم، على اعتبار أن من هيمن على التعليم هيمن على المستقبل السياسي، وهنا سيعرف التعليم عدم الاستقرار بسبب هذه الخلفية التي حكمت الذين كانوا يصنعون القرار أو كانوا يؤثرون في القرار.

ثم جاءت المحطة الثانية، إذن العطب الأول عطب أيديولوجي وعدم الحسم في نوعية الاستقطاب والتصنيف، أعتبر أن التوجيه المدرسي كان به خلل فكان عندنا إذا تساوى التفوق عند التلميذ أو التلميذة بين علمي وأدبي، يحسم أن يوجه علميا، وهكذا كثير من القطاعات ذات الفاعلية وبناء المجتمعات كالفلسفة، علم الاجتماع، المجال الحقوقي، المجال الاقتصادي، المجال السياسي لم يعرف

التعليم تعرض لصراع أيديولوجي كثيف، بحيث كانت القراءة السياسية أن من حسم معركة التعليم استطاع أن يكون قاعدة تميل إلى اختياراته الأيديولوجية.

مدا وزخما للتلاميذ المتفوقين، وسنجد أثاره أننا في مرحلة معينة أصبحنا نسلم الأمور الإدارية إلى الكفاءات التقنية أي

الخريجين بالمدارس العليا بفرنسا على سبيل المثال لا الحصر.

العطب الثاني هو عطب التعريب، أنا لست ضد التعريب ولست معه، أنا مع التعريب إن وضعت آفاقه ومداه، وضد التعريب إذا كان نصف عملية، وحقيقة كان الدافع أيديولوجي محض، ومن الأدلة على ذلك الذين رفعوا صوت التعريب حرص أن يدرس أبناءهم بفرنسا وأمريكا، معناه التعريب للمغاربة وليس لأبنائنا. لا يعقل أن يكون خيارا استراتيجيا لدى القيادات السياسية دون أن تطبق هذا الخيار على أبنائنا، مثل ما يقع الآن ونشاهده أن كثيرا من النخب السياسية تدعي أنها تدافع عن المدرسة المغربية، لكن أبناءها يدرسون في كل المدارس إلا المدرسة المغربية، في الحد الأدنى التعليم الخصوصي، ولكنني أعتبر التعليم الخصوصي نوع من الامتداد للتعليم العمومي اللهم إذا اعتبرنا بعض التكاليف والمصاريف التي أصبحت ترهق المغاربة الذي كان في متناول شريحة كبيرة وعريضة جدا، أصبح الآن هناك شريحة اجتماعية تنادي أن هذا مكلف، وأصبح عبئا جديدا عليها، ولكن هذه نقطة أخرى تخرج عن جانب تقييم الوضع في التعليم.

أصبحنا أمام عودة لعناوين متعددة ومدارس متعددة، وأصبحنا سوقا مفتوحا في مجال التعليم بعد هذه المعركة التي سميت بمرحلة

شديد، التعليم تعرض لصراع أيديولوجي كثيف، بحيث كانت القراءة السياسية أن من حسم معركة التعليم استطاع أن يكون قاعدة تميل إلى اختياراته الأيديولوجية، العناوين كثيرة لا داعي للتفصيل فيها، بين التيارات التقليدية المحافظة وتيارات يسارية، كان يفرضها السياق العالمي وتيارات ليبرالية لما؟ على أية حال كان صراعا أيديولوجيا حادا ولا زالت أثاره لحد الآن، كلما فتح ورش التعليم كلما استحضرن هذه

الصراعات وهذه الخلفيات، تتفاوت مستويات التعبير عنها، لكنها حاضرة وتسكننا، لا أقول بين الحداثة والأصالة، الكل يدعي أنه يجب أن يكون لدينا تعليم حديث ولكن بهوية وطنية وبأصالة وعمق تاريخي مغربي ما هي المنطقة وما هو حجم هذا التغيير وحجم هذا الثبات؟ هذه التفاصيل ممكن أن نقول أحد الأعطاب التي ولدت قصورا في إصلاح التعليم.

الأمر الثاني، الموارد البشرية: بكل نزاهة وصراحة، اختيار وظيفة التعليم بالمغرب، إذا كان في مرحلة ما، مبني عن القناعة والرغبة في مزاولة هذه المهنة وهذه المهمة، فإنها في مرحلة أخرى كانت فرصة لكسب العيش والشغل فقط، وبالتالي جسم كبير أو لا بأس به من رجال التعليم، التحق بالتعليم إما صدفة، حادثة سير، أو رغبة في العيش وظروف العمل، ثم بعد ذلك يمكن أن تقع قناعات، وتغير القناعات، ولكن

مؤهلاته وتجربته وخبرته، ولكن ضمن تصور موحد وإطار مرجعي موحد، والأمر الثالث هو فرصة اللغات لجميع الأبناء، بحيث أنه بدأت بعد دراسة متعددة، نكتشف أننا قد نصل إلى السنة الإشهادية، أي السادسة من الابتدائي ولدينا تلاميذ لا يستطيعون أن يقرأوا نصا فما بالك أن يتمكنوا من فهمه، إذن ورش التعليم وقع اجماع على أنه عطب كبير، أنه خلل كبير، أنها منظومة تعاني

الكل يدعي أنه يجب أن يكون لدينا تعليم حديث ولكن بهوية وطنية وبأصالة وعمق تاريخي مغربي.

من كثير من الهشاشة ومن الثغرات، بذل المغرب إمكانيات مالية ولا زال يبذل، لديه بنية تحتية، ولكن العنصر البشري الذي هو محطة اهتمام لم نصل به إلى المستوى أو المعايير المطلوبة في الدول المشابهة لنا، أو المقتربة لنا، إذ في مجال التعليم هناك بعض الدول الإفريقية التي كانت أقل منا مستوى، ولكن في ظرف خمس وعشر سنوات حلت هذه المعضلة، يبقى الأمل رهين للمستقبل.

مجلة رهانات : ما الأسباب الكامنة خلف القصور الذي يعترض توالي الإصلاحات التعليمية في المغرب؟

د.محمد الخمسي : في نظري وبتركيز

التعريب والتي أجهزت على أجيال بكاملها، بحيث خسرنا المستوى وفي نفس الوقت خسرنا المضمون وتخرج جيل صعب عليه أن يشتغل عليه مباشرة، ظل لسنوات وهو يتصارع ويعاني من الهشاشة في مجال اللغة، ويرمم ما يمكن ترميمه بالتكوين الخاص على لغات متعددة، إذ اكتشفنا أننا بلدا يقع في جغرافيا تفرض لغات متعددة، وتفرض انفتاحا لغويا، وأصبحت المعركة هل سنستمر في هذا الخيار.

الآن نحن في مرحلة ثالثة، يمكن أن نقول خرجنا بإيجابية واحدة، رغم ما يقال عن القانون الإطار، يمكن أن يكون إحدى الأراضيات التي يمكن نطلق منها مستقبلا إذا وضعت نصوص

تنظيمية إيجابية ومتوازنة، ولن تقتل روحه ومعناه، لكن الذي أخشاه، أن التعليم بالمغرب، في نفس الوقت توجد ثلاث إرادات، طبعا هناك إرادة ملكية التي نصت عليها مجموعة من الخطب وتتجلى في دمج التعليم الأولي وإنقاذ الطفل مبكرا ودمجه في منظومة التعليم وإنهاء هذا التشتت وهذه الفوارق بين فرصة تلميذ المدينة وتلميذ القرية أو العالم الحضري والعالم القروي.

نعلم أنه من العدالة الاجتماعية ومن العدالة في التعليم الولوج مبكرا للتعليم الأولي الذي لم يكن يمس جميع أبناء المغرب، ثانيا إنقاذ ما يسمى بالتعليم العتيق من خلال إدماجه والاستفادة من

مجلة رهانات : بعد مرور أربع سنوات على وضع الرؤية الإستراتيجية، هل ترى أنها بدأت تحقق الأهداف المتوخاة منها ؟

د.محمد الخمسي: إذا اعتبرنا أنها ساهمت ويسرت وضع القانون الإطار، فقد حققت هذا الهدف. يمكن أن نقول بأن كثير من تقارير بعض الخبراء كانت مفيدة جدا. لكن السؤال: هل حجم الموارد المالية والبشرية التي رصدت لهذه العملية تناسب ما تم اقتراحه؟ هذا يبقى للخبراء. في اعتقادي أن في آخر المطاف، بدل أن تكون اختيارات استراتيجية كبرى هيمنت أحيانا عليها بعض التفاصيل التقنية أكثر من البعد الاستراتيجي، كان الهدف هو وضع رؤية استراتيجية، وليس فقط اقتراح إجراءات عملية وتقنية هنا أو هناك، لأننا نعلم أننا حين تكون لدينا رؤية استراتيجية واضحة فإنه لن تنقص الوسائل والامكانيات والتفاصيل التقنية لانجاحها.

لكن على أي حال، إذا افترضنا أننا قد وضعنا خطة استراتيجية، يمكن أن نقول أن الحركة الوطنية تاريخيا كانت لديها رؤية استراتيجية، رؤية تجعل التعليم يبني السيادة المغربية والهوية الوطنية، تجعل التعليم يعمق استقلالية المغرب وصناعة مستقبله، وكان حراكا فكريا ونقاشا عميقا في المجال، وهذه من سمات الاستراتيجية. حينما نتحدث عن رؤية استراتيجية، معناه أننا نتحدث

الطبيعية، ولكن أيضا حتى المواد الأدبية، وخاصة المواد الاجتماعية، التاريخ والجغرافيا.

هذه المواد أصبحت في حس التلميذ والتلميذة بأنها غير مهمة للمستقبل وبدأنا نجد أنفسنا أمام تلاميذ حينما يتصورون أنهم سيتوجهون علميا، وطبعا حتى النسق ساعد في ذلك، يبدأ العزوف المبكر عن التحصيل في اللغات، وعن التحصيل في مواد العلوم الاجتماعية، ناهيك عن الكره العلني أحيانا للفلسفة، لأنه أتت مرحلة في المغرب اعتبرت الفلسفة تساوي الضلال، وهذه كانت إحدى الكوارث على عقل التلميذ المغربي، الذي أصبح عقلا يميل إلى التسليم، أو مبني على الاستسلام، عقل يميل إلى الحفظ، عقل عاجز عن بناء السؤال والنقد، عقل لا يتمتع بالقدرة على الشك والاعتبار، عقل يصعب عليه الملاحظة، وبالتالي كل العناصر الأساسية لخلق فكر متميز، أو لخلق عقل مستقل للمستقبل لم نوفرها، هذه التوابل الأساسية في بناء التلميذ قبل مرحلة العبور إلى التعليم الجامعي كان فيها كثير من القصور، ولا زال هذا القصور حاضرا نلمسه في الكتاب المدرسي، نلمسه في المنهجية التي تعتمد على كم من المعلومات دون القدرة على التحليل. فهذه إحدى الأعطاب التي أصابت في مكم، أو هي كامنة في منظومة التعليم وهي التي تولد وتخلق قصورا وعجزا عن المتابعة في المستقبل.

في الأصل، جزء لا بأس به ممن اختار مهنة التعليم لم يختارها عن قناعة، وإنما كانت إما تحت رغبة الحاجة أو لظروف اجتماعية ما. إذا الموارد البشرية، إذا كان في كثير من الدول تستشعر عظمة المسؤولية والحسم في القيام بها برغبة وشغف وأمانة، فإن كثيرا ممن اختار التعليم اختاره بقناعة، ولكن جزء لا بأس به لم يختار التعليم، وإنما اختارته ظروف العيش التي مر بها.

الأمر الثالث (أو القصور)، هو أمر أصاب التعليم، خصوصا الثانوي والجامعي، في صميم مفصله، وهو غياب العقل النقدي، وهيمنة مرحلة من التعليم على الحفظ بدل الفهم، ونحن نعلم أن ما يكتسبه التلميذ في الابتدائي والاعدادي والثانوي، هو الخزان والرصيد الذي سنستدعيه في التكوين الجامعي أو في مرحلة التكوين التقني، أو في أي مرحلة من التكوين بعد البكالوريا، ولذا هذه المراحل تركز عليها الكثير من الدول بشيء من الجدية والصرامة، وتعتبرها مرحلة أساسية في تكوين التعليم، خاصة المراحل الثانوية، فحينما توجهنا إلى إفراغ كثير من المقررات من مضمونها العلمي المبني بحكمة، بحيث أننا سنجد أن الرياضيات تعرضت إلى إصلاح وتغيير، وإصلاح وتغيير، كان هدفه دائما هو التخلص مما سمي بالدروس الصعبة وتبسيط المقرر والاعتماد على الحساب بدل المنطق، وعلى فهم المشكلات وإدراك بنائها وتصميمها، كذلك قس على ذلك مواد الفيزياء ومواد العلوم

مجلة رهانات : في ظل التنامي المتزايد للعروض التعليمية في القطاع الخاص، هل ترى أن تتصل الدولة من مسؤوليتها في توفير خدمة عمومية في مجال التعليم لصالح القطاع الخاص كفيل بتجاوز أزمات التعليم في المغرب ؟

د. محمد الخمسي : أخشى أن يتمزق النسيج الاجتماعي، تبعاً لتمزق النسيج التعليمي، هذه إحدى المخاطر في المستقبل، بلغة أوضح، المغرب أصبح منفثاً على الكثير من الدول، بحيث أنشأت الكثير من المؤسسات ترفرف أعلامها فوق البنايات، يدرس فيها الأبناء بكلفة مالية هائلة جداً، وليس للوزير ولا للوزارة أي حضور أو سلطة على هذه المؤسسات، فالمقررات مقرراتها، أي مقررات الدول التي أنشأت هذه المؤسسات، دون أدنى حد من الالتزام مع المغرب، فيما يتعلق بالهوية الوطنية، بالثوابت المغربية، بمعنى أنها هجرة داخلية دون أن نشعر، فهذه المؤسسات تأخذ أبناءنا في سن مبكرة وأتساءل: هل هذا خيار استراتيجي؟ أن تكون طبقة اجتماعية لا تعرف من المغرب إلا هواءه وسماءه وماءه، لا يهتمها تاريخ المغرب، لا البنية الاجتماعية، لا فيما يشتغل المغرب، اللهم إذا نظر إليه في المستقبل أنه بلد لشركة للاستثمار وكسب الثروات والعيش في رفاهية، هذا الخطر الأول.

بإبداعنا. إذا كان هذا هو شغل هذه المؤسسة، فسيكون هذا إيجابياً، نحن نعلم أن وزارة التربية والتعليم جسم كبير جداً من ناحية الموارد البشرية، من ناحية المجتمع المرتبط به، نحن نتحدث عن ملايين التلاميذ، وعن مستويات وأعمار متفاوتة، نتحدث عن خريطة تشمل المغرب من شماله إلى جنوبه ومن شرقه إلى غربه، هي بنية بشرية ضخمة جداً، موارد مالية كبيرة جداً، الشريحة الاجتماعية المعنية بها كبيرة جداً، على سبيل المثال فإنه في كل جهة، لو أخذت

ولكن في الأصل، جزء لا بأس به ممن اختار مهنة التعليم لم يختارها عن قناعة، وإنما كانت إما تحت رغبة الحاجة أو لظروف اجتماعية ما

مثلاً جهة فاس- مكناس، ربع الساكنة معني بالعملية التعليمية التربوية، يعني من أربعة هناك واحد تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، بلغة أخرى هناك ثقل لهذه الوزارة، ثقل ديمغرافي، ثقل وظيفي، ثقل المهام، ثقل المؤسسات، تدبير البنايات، وبالتالي لا بأس أن تكون لدينا مؤسسة، مجلس مستقل من هذا الثقل ومن هذا الإكراه للإجابة عن المستقبل.

مساحة زمنية ممتدة، نتحدث عن المنعطفات الكبرى لإصلاح ورش ما، نتحدث عن خيارات مناسبة لمجتمع ما، نتحدث عن بناء مستقبل وعن أجوبة لأسئلة المستقبل ولأجيال المستقبل، الذي يهم الآن، هو أننا أمام مؤسسة بموارد بشرية تفكر، وهي متحررة من الإجراء اليومي الذي يستنزف الوزارة، لأنه وللأمانة، فمديري الأكاديميات في الجهات أحياناً أمامهم ملفات مستعجلة تجيب على ما هو يومي، توفير المقعد لكل تلميذ، القاعة لكل قسم، المدرسين لجميع المستويات، الخريطة المدرسية، المناهج، البرامج، المواد.

أمامك جزء هائل من البنية الاجتماعية التي تحتاج إلى تنظيم لها، إلى مدخلات ومخرجات... إذا لا بأس أن تكون لدينا مؤسسة متحررة من هذا الإكراه اليومي، ولكن يجب أن يكون اشتغالها فعلاً

اشتغالاً، أولاً ينطلق من حاجيات المغرب الأساسية، يجيب على أسئلة المغرب، أسئلة أبنائه، وينظر لرؤية مستقبلية لما هو آت، بمعنى آخر أن هذه المؤسسة أي المجلس الأعلى للتعليم لنتحدث بوضوح، إذا كان سيكون شغله هو التفكير في التعليم في مدى زمني أبعد، هو قراءة تجارب وما ينجز لدى الدول التي عاشت ظروفنا واختارت الاختيارات الخاصة بها ونجحت، لأنه لا بأس من قراءة تجارب الآخرين لكن بخصوصيتنا، ببصمتنا،

لا أتحدث هنا التعليم الخصوصي، لأن التعليم الخصوصي هو امتداد للتعليم العمومي ولكن له معضلة أخرى من نوع آخر، إذن الأزمة الأولى هي هذه المدارس التي بدأت تنشأ بكبرى المدن المغربية التي تؤثر في الاقتصاد والثقافة والاجتماع والرياضة (الرباط، الدار البيضاء، القنيطرة، أكادير، طنجة....)، هذه المدن بدأت تنشأ فيها فئة اجتماعية خاصة تدرس وهي غريبة عن المغرب، المدرسة البلجيكية، المدرسة الروسية، المدرسة الفرنسية، المدرسة الألمانية، المدرسة الإسبانية، معناه أننا

نشئ أجيالا ترتبط مع المغرب بالكنية والأسرة ولكن لا تقتسم معه لا ثقافته ولا فكره ولا هويته، ولا تاريخه، وهذه إحدى الأزمات.

الأزمة الثانية، هو أننا لحد الآن لم نجب على السؤال التالي، هو إشكال كبير، هل سنبنى منظومة تعليمية تربوية ترفع من شأن الفهم قبل الحفظ أم ستعتمد الحفظ وقد يأتي الفهم وقد لا يأتي، كثير من الأعطاب التي يعاني منها عقل الرجل وعقل المرأة المغربية سببه منظومة التعليم التي مر منها والتي ملأته بمعلومات دون أن تمنحه القدرة على التفكير، على الفهم على الاستيعاب، بمعنى أن الأزمة الثانية تتعلق بجودة التعليم وليس التعليم، لأننا نعلم أننا الآن نصنع مواطنين لابد لهم من ثلاثة

ناهيك عن الكره العلني أحيانا للفلسفة، لأن اتت مرحلة في المغرب اعتبرت الفلسفة تساوي الضلال، وهذه كانت إحدى الكوارث على عقل التلميذ المغربي

أبعاد، بعد محلي، يعني كيف يكون مغربيا، في نفس الوقت كيف يدرك جواره الإقليمي الأفريقي، وكيف تكون لديه شخصية عالمية، أي يستطيع أن

يتعايش بسلام إذا اقتضى الأمر، بحريته وثقافته بالدفاع عن هويته، ولكن شخصية تعيش في العالم وتنهياً للعالم، إذن الأزمة الثانية: هل يستطيع تعليمنا الآن أن ينتصر في معركة الفهم، وقدر من الحفظ، ولكن الترتيب عندي مهم جدا، على حسب تجربة وكتابة ابن خلدون أن الحفظ والفهم ظلا يتصارعان في الفضاء الاسلامي ويشتبكان، فكلمنا انتصر الفهم كلما كان لدينا ابن رشد، وكلمنا انتصر الحفظ، كلما كان لدينا شخص آخر منغلق.

الأزمة الثالثة، هو التعليم الخصوصي، ما هي القيمة المضافة التي قدم للتعليم بالمغرب؟ لا زال يعتمد على الموارد البشرية للتعليم العمومي، لا زالت ترتفع كلفته كل سنة، ولا يجيب على أسئلة

بأي معيار ومقياس يتم تحديد الأثمنة، اللهم إلا إذا كنا أمام شركة بمنطق الربح والخسارة، حقيقة يقدم بعض الخدمات المحدودة جدا المتعلقة بمنسوب العنف، منخفض داخل هذه المؤسسات،

قد يكون هناك مستوى من اللغات لا بأس به جيد، قد تكون هناك درجة من النظافة والرعاية، بمعنى الشيء الذي خسره في المدرسة العمومية استثمرت فيه هذه المؤسسات دون أن تمر إلى المضمون، يعني ضمنت لنا فضاء ليس فيه عنف، قد لا تكون فيه مخدرات، قد لا يكون فيه منسوب من التسبيب،

وقد يكون فيه حظ لا بأس به من اللغة وإذا فشلنا في إنقاذ المدرسة المغربية من هذه الأزمات الأربع التي أشرت إليها «العنف داخل المدرسة، المخدرات التي تهدد أبواب المدرسة وبدأت تلج إليها، منسوب اللغة، معركة الحفظ أم الفهم...».

هذه بعض الأزمات التي تهدد المدرسة العمومية وهي التي شجعت نسبيا أن تكون لدينا مدرسة خصوصية، ولا بأس أن تكون هذه المدرسة، هي ليست نقصا ولا عيبا، ولكن يجب أن تكون، حينما يقال شريك، لا يبدو لي هذا المفهوم واضحا وعمليا وجريئا، فعندما نتحدث عن الشراكة، أين هي الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الخصوصية، بلغة أخرى، كم تساهم في تأطير أبناء

الثقافة، أو الكتاب الذي يعتمد اللغة العربية، بمعنى لو أردنا أن ننتصر للغة العربية هناك عشرات الطرق، غير أن نأخذ التعليم أسيرا في هذه المعركة، وأن نجعلها قضية للمزايدة وللإستفزاز المتبادل «البوليميك»، لو أردنا أن نجعل للغة العربية مكانة، أنا اطلعت على برامج اللغة العربية داخل البعثات وخاصة البعثة الفرنسية، في نظري تحترم اللغة العربية، أحيانا أكثر مما تحترمها مدارسنا، من حيث عدد الكتب، وتعتمد منهجية أفضل مما نعتمد عليه لأننا في اللغة العربية قدمنا علومها على لسانها، بمعنى آخر قبل أن يتمكن تلميذنا من اللغة العربية، أغرقناه في قواعد النحو والإعراب والتفاصيل في البلاغة والبيان والعروض، وفي الشعر الجاهلي وما أدراك ما هو، ثم العصر الوسيط والشعر العباسي والأندلسي والأموي، بحيث عناوين كثيرة، حتى جعلنا بيننا وبين اللغة العربية حواجز بل حجابا مستورا.

الأصل أن هناك الكثير من الدول خاضت تجربة تمكين التلاميذ من اللغة العربية بالصليقة وباللسان العربي المبين الواضح ثم بدأ الإغناء والتخصص، فقد وقع خلط بين التخصص في اللغة العربية وبين أن تتمكن من قراءة وكتابة اللغة العربية وفهم نصوصها، والتمتع بآثارها وآدابها وما أنتجته من علم وفكر وحضارة إنسانية عميقة وعريقة، إذن اللغات نعم، اللغة العربية ولغات محلية أخرى، هناك أعطاب في الأدوات، هناك خلل في

خيار استراتيجي، بل يفرض نفسه دون أن تكون إرادة الدولة فيه، من يدعي أن الدولة شجعت دراسة الانجليزية أو الاهتمام بها.

في المراحل الأولى، لقد كان خيار المغاربة، بحسهم بذكائهم بتجربتهم بفطنتهم باحتكاكهم بانفتاحهم شعروا أن اللغة الانجليزية لغة ضرورية للمستقبل، وضرورية للعلم، وضرورية للتجارة، وأن هذه اللغة هي مفتاح زيارة العالم، وبالتالي كل دبر أمره في التمكن من هذه اللغة، في التعلم بمقدار منها، اللغة الاسبانية يحكمنا التاريخ والجوار، واللغة الاسبانية ليست لغة لإسبانيا فقط، وإنما مفتاح لأمريكا اللاتينية، اللغة الفرنسية لها رصيد تاريخي هناك علاقات جيو استراتيجية، علاقات اقتصادية، مصالح. إذن، اللغات ستكون عامل إغناء، للشخصية المغربية عموما، وللتلميذ المغربي وللطالب المغربي خصوصا، لكن سؤال آخر يفرض نفسه، مكانة اللغات المحلية، اللغة العربية، اللغة الأمازيغية ولما لا الحسانية كرافد من روافد الهوية المغربية.

أعتقد بأن هناك معركة وهمية، الدفاع عن اللغة العربية وحماية اللغة العربية جزء منه داخل المقعد المدرسي، ولكن كثير منه في المحيط الاجتماعي الثقافي، بلغة أوضح، أين هو الإعلام الذي يستطيع أن يقدم مادة محترمة متعلقة باللغة العربية، سواء في الفن المسرحي، أو الفن السينمائي، أو دور

الفقراء وتسجلهم مجانا، ما هي النسبة بالتحديد، لا يمكن أن نحقق فقط الأرباح في هذا المجتمع وأن ننظر إليه كسوق لبناء الثورة، أين هي المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية للمؤسسات الخصوصية في مجال العالم القروي الذي يعاني من الهشاشة، بمعنى أننا أمام أزمة، التعليم ليس سوقا وليس استثمارا وإنما هو بناء مجتمع، ومن أراد أن يكون له سوق واستثمار، فلا بد من دفتر تحملات وأن تكون الدولة حاضرة من ناحية الواجبات والمسؤولية والحقوق.

مجلة رهانات : نظرا للصعوبات التي تعترض التحكم في اللغات في صفوف المتعلمين، هل تعتقد أن خيار التدريس باللغات سيكون له وقع ايجابي على التحصيل الدراسي؟

د.محمد الخمسي : فيما يتعلق بسؤال اللغات، الموقع الجغرافي والتاريخي للمغرب، هو تاريخ إغناء وتنوع، المغرب لا يمكن أن يكون إلا دولة متعددة اللغات، موجود على بوابة أوروبا، يطل على الولايات المتحدة الأمريكية، لديه علاقة بإفريقيا، لا يمكن أن يكون دولة اللسان الواحد، وسبب آخر، لا توجد دولة الآن، باستثناء بعض الدول المعدودة على الأصابع، التي تستطيع أن تفرض وجودها الاقتصادي والثقافي والسياسي والاجتماعي وهي تعتمد على لغة واحدة. إذا يجب أن نتيقن أن الحاجة إلى التمكن من اللغات

التفكير، بحيث نعتبر أن الوعاء الوحيد هو القسم، بينما يبقى هو أحد الأوعية التي يمكن أن تقدم فيها اللغة العربية. فهذه معركة، أولا يجب استيعابها والاستفادة من أدوات ما أنتجته اللغات الأخرى في عمليات التدريس، فأنت حينما تنظر إلى كتاب اللغة الفرنسية أو الانجليزية، تجده كتابا جميلا منفتحاً منشراحاً مندمجاً مع عصره، حينما تنظر إلى كتاب اللغة العربية تجده حزينا كتابا خارج التاريخ، سواء في اختيار المادة والمضمون، بمعنى قبل الحديث عن اللغة العربية، أين هي الكفاءات التي تستطيع أن تعيد لنا حب اللغة العربية، أن تمتعنا وترفع من ذوقنا في اللغة العربية، بالقصة الجميلة المنتقاة، بالموضوع الجميل، باللغة السهلة، وطبعاً نحن نتحدث في منظومة التعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي، بالكتاب المحبوب المؤلف بمهنية وبطريقة يشرف عليها خبراء متعددون إلى جانب خبراء اللغة والجمال والفن، لا بأس أن تكون هناك لمسة من خبراء علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية، التاريخ والجغرافيا ولما لا الفلسفة وأيضاً التراث كيف نستحضره بذكاء في هذا الكتاب، وألا نستدعي اللحظة التاريخية التي كنا فيها متخلفين كسالى، نستحضر هذه النصوص التي بدل أن ترتقي بعقل تلميذنا، أحيانا تزيده انتكاسة على انتكاسة وجهلا على جهل.

مجلة رهانات : في ظل التنامي

المتزايد للعروض التعليمية في القطاع الخاص، هل ترى أن تتصل الدولة من مسؤوليتها في توفير خدمة عمومية في مجال التعليم لصالح القطاع الخاص كفيل بتجاوز أزمات التعليم في المغرب ؟

محمد الخمسي : في بداية الأمر، تاريخياً كان التعليم الخاص كما أشرت في مرحلة الاستعمار وقبله، كان هو الأصل في تعليم المغرب، وهذه يجهلها كثير من المغاربة والناس غير المتخصصين، ثم جاء الاستعمار وبنى التعليم العمومي لأهداف معينة، بعضها صائب وخدم المغرب في جوانب، وبعضها أثر على مسار المغرب.

الآن، هل يعلم كثير من المغاربة أن كثيراً من مؤسسات التعليم العمومي مغلقة ومعطلة كبنائات، أنفقت عليها الملايير، وعاؤها العقاري ملايير، ولم نستطع أن ننتج تصوراً آخر غير التعليم الخصوصي والتعليم العمومي، هناك دول نتحدث عن تجارب متعددة ومتنوعة في تدبير التعليم، بمعنى إلى جانب التعليم العمومي والخصوصي يمكننا أن ننشئ قطاعاً ثالثاً في التعليم، وهو التعليم بالتعاونيات، وهذه التجربة خاضتها كثير من الدول الأوروبية التي تتمتع بموارد وإمكانات هائلة، واستطاعت أن تبني تعليماً جيداً ورائداً، ولكن وسيطاً. بلغة أخرى، إذا تتطوع كثير من الآباء وأنجزوا جمعية -هناك من سيأتي ليقاطع ويقول بأن هذا ضرب لمجانية التعليم لكن

الواقع يفرض غير ذلك.

المسار التاريخي والسياق الذي نذهب إليه يفرض هذا الخيار الثالث، حبذا لو فكرنا فيه مبكراً قبل فوات الأوان، أو قبل ارتفاع الكلفة وقبل تعميق الأزمة، هذا الخيار الثالث الذي هو عبارة عن تعاونيات في التعليم، يشرف عليه أناس يحددون فيه الكلفة التي تستقيم وتستجيب للقدرات الشرائية وقدرات الأسر المغربية، لأننا حقيقة لدينا أسر مقتنعة قناعة تامة أنها مستعدة أن تؤدي أقل من التعليم الخصوصي وأكثر مما تؤديه للتعليم العمومي الذي هو لا شيء، اقتنعت كثير من الأسر أنها مستعدة أن تضحي بجزء من راتبها بجزء من اقتصادها من معيشتها قصد جودة عالية في التعليم، وقد خيشت تجارب في هذا الجانب، تم تدبير هذه المؤسسات المغلقة الآن أو شبه المغلقة في كثير من التراب الوطني، هناك مؤسسات تعليمية يتم تدميرها مجاناً، وهدر أموالها مجاناً، هي مغلقة، دون إضافة بنايات أخرى، ودون إسمنت آخر، فقط تسلم هذه المؤسسات إلى خبراء، إلى كفاءات، إلى من يستطيع إدارتها، طبعاً وفق دفتر تحملات واضح المعالم، بأهداف غير ربحية، لتكون مثل نموذج «مؤسسات»، التي بدون هدف ربحي، وهي مجال من مجالات الاستثمارات، إذن هذا خيار من الخيارات أو أحد العروض التي ستطرح مستقبلاً، ماذا لو أجبنّا عنها مبكراً، طبعاً إذا أردنا أن نحتال على هذا المشروع

أيضا.

لا ينقصنا خيال وإبداع في مجال تنويع النموذج المدرسي المغربي، شريطة أن يكون هناك إطار جامع، أن تكون هناك مادة، أو مواد، تمثل اللحمة الاجتماعية، حتى نعيش في مغرب نعرف تاريخه جميعا، نعرف مكوناته اللغوية والثقافية، أي تنوعه الثقافي، ما هي منظومة القيم التي ستحكمنا جميعا. بمعنى آخر أن تكون هذه المدرسة جامعة للمغاربة بغناهم باختلافهم، بتنوعهم، ولكن هناك ما يسمى في الرياضيات بـ

«القاسم المشترك»، وأن لا يكون التعليم سببا من أسباب خلق الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، وخلق طبقات اجتماعية سياسية مستقبلا متباعدة فيما بينها، قد تجد صعوبة للحوار والتعاون والشرابة، أي أن نصنع مجتمعات داخل المجتمع.

مجلة رهانات : هل يمكن الحديث عن حلول لإصلاح المنظومة التعليمية في غياب الرؤية السياسية؟

محمد الخمسي: لا يمكن أن يدعي أحد، كفرد ناهيك عن مؤسسة، عن حلول ثابتة ومستقرة، لكن عن مشاريع «حلول»، بخيط ناظم يمكن الحديث عن ذلك، نحن الآن أمام وثيقة «القانون الإطار»، النصوص المنظمة إما ستفرغه من محتواه، إما ستؤدي به إلى حافة أخرى، ونبحث أيضا وسنتحدث في المستقبل عن إصلاح التعليم، وأظن أن هذا الهامش

لم يعد ممكنا ولا يمكن أن يطاق مرة أخرى، وإما أن نضع نصوصا تنظيمية ذكية، مرنة، تستوعب الإيجابيات التي راكمناها وحققناها، لأننا لا نطلق من فراغ، أماننا بنيات لا يستهان بها أنفقت فيها الملايير، أماننا موارد بشرية متفاوتة المستوى ولكن يمكن تأهيل وتعويض الخلل والنقص فيها ويمكن الاستفادة من كفاءاتها.

يمكن أن نستدعي بعض الخبرات الوطنية الهائلة جدا، التي تم تبديدها وضياعها بالمغادرة الطوعية، وأحيانا

عقل يميل إلى الحفظ، عقل عاجز عن بناء السؤال والنقد، عقل لا يتمتع بالقدرة على الشك والاعتبار، عقل يصعب عليه الملاحظة

بظروف ما يسمى بالتقاعد النسبي، يمكن أن نستدعيها في مجالات محددة، وفي ملفات محددة لنستفيد من خبراتها ومن ذكائها، من تقيييمها، لنعطيهما فرصة أخرى لتساهم معنا. لا ننسى أن المغرب يتمتع بجالية مغربية متنوعة، هذه الجالية يمكن أن نقول في حقها لم تعد تلك الجالية التي تشتغل في الفلاحة أو في قطاع الصناعة، وإنما دخلت إلى مجالات جامعية هائلة جدا، إلى مجالات يستعمل فيها الذكاء بشكل عال، إلى مجالات الخبرة والكفاءة، رصد هذه الخريطة من الموارد البشرية والاستعانة

بها في بعض المجالات وبعض القضايا، وفي مواضيع محددة، يمكن أن تساهم في الإصلاح.

يمكن كذلك أن نستفيد مما يتاح داخل المنظمات الدولية، حينما نتحدث عن المؤسسات والمنظمات الدولية، ليست شرا مطلقا ولا خيرا مطلقا، وإنما هي فرص وسوق يمكن أن نستفيد مما يتيح، ما يقترح، أن ننصت له، ولكن بإرادة مستقلة وبقرار سيادي، أي قرار سياسي في التعليم يملك السيادة ويمكن أن يقرأ العواقب، وهنا أقصد بإصلاح الشق المهاراتي التقني في منظومة التعليم عندنا، فلا يمكن أن نتصور تكويننا نظريا عاما في مرحلة الثانوي ثم نتوقع أن تكون لدينا خبرات ومهارات في الجامعة.

في كثير من الدول أثبتت الدراسات أن بعد سن التاسعة إعدادي أي الشهادة الثانية يمكن، ونحن لسنا أفضل من ألمانيا والبرازيل وهي تجربة رائدة، أن نميز ونكتشف، وهنا التمييز ليس انتقاصا وإنما اكتشافا، أن نكتشف القدرات والمؤهلات لتلاميذنا، وأن نضعهم مبكرا في بعض القطاعات ذات المهارات اليدوية أو العقلية الفنية التقنية، بمعنى أن نستفيد منهم مبكرا، في تكوينهم وتأهيلهم وتأطيرهم، خاصة أن هناك بعض المجالات المغرب مقبل على الاستثمار فيها كقطاع السيارات وقطاع الطيران، الصيد البحري، ما يتعلق

الذي لا يترتب على المشاهدة والملاحظة، وعلى التأمل والتدبر، وعلى استعمال الأدوات والوسائل، لا يمكن أن ننتظر منه مستقبلا أن يكون رجلا لديه مهارات في هذا المجال، بمعنى كفى من التحصيل عبر الخيال.

4- في عصر يفرض نفسه يوميا، وهو عصر رقمي، لا يمكن أن يظل نسقنا التعليمي في معزل عن هذا البعد الذي أصبح يؤثر في كل شيء، ويطور كل شيء، ويتحدى كل شيء. بمعنى إعادة أولا تأهيل الموارد البشرية، باستعمال العالم الرقمي، والعالم الرقمي ليس هو تشغيل الحاسوب واستعمال بعض التطبيقات المحدودة، بل هو تكوين مؤهل علمي، له روافده وروافعه، ومن خلال هذه الروافد والرافعة، يمكن أن نقول، سيكون لدينا العنصر البشري مؤهل أن يستعمل تطبيقات معقدة وغاية في التدريس والتكوين والتأهيل مرتبطة بالمجال الرقمي، هذا ورش قد يساهم ويساعد على اختصار الزمن والتمكين بسرعة في كثير من المجالات، وقد سبقتنا بعض الدول الإفريقية التي كانت بالأمس تعاني من أزمة في التعليم، في الاستثمار في المجال الرقمي واعتماده كأحد الآليات التقنية العلمية لتطوير مجال التعليم. حينما أتحدث عن المجال الرقمي، التعليمات اللغوية، تدريس الرياضيات بشكل هائل، كثير من التجارب قد ينظر إليها بالمحاكاة la

انطلاقا من المدخل الرياضي، نحن لا زلنا نتمتع، هنا أقصد بالرياضة البدنية، لا زلنا نتذكر الفرصة التي يتاح فيها ذلك النشاط المدرسي الذي يعتمد المنافسة

اللغات ستكون عامل إغناء، للشخصية المغربية عموما

بين الأقران، على الاحتكاك الجسمي، على تفريغ الطاقات بشكل إيجابي، على التهذيب، وكنا نتمتع بالانصراف، ونقبل الهزيمة الرياضية، هو نوع من التدريب الديمقراطي على العيش المشترك، وبأن الحياة فيها تنافس وفيها هزيمة وخسران، الرياضة تمرر الكثير من القيم الاجتماعية النبيلة التي همشت عندنا، وأصبحت تتوارى إلى درجة أنه أصبحت لدينا مجموعة من المدارس دون فضاءات للرياضة، إذن هذا ورش يمكن أن نستدركه، إعادة الصلح بين التلاميذ ومادة الرياضة.

3- لا يمكن أن يكون لدينا تعليم منفصل عن الممارسة والواقع، بمعنى من خلال الأمثلة سيتضح ما أريد أن أعبر عنه، لا يمكننا أن نتصور نشاطا علميا على الأوراق، بمعنى إعادة تجهيز المختبرات بشكل جدي وعلمي وأمين ومحترم داخل مؤسساتنا التعليمية. فالتلميذ

بالكيمياء ومجال الفوسفاط، ما يتعلق بالفلاحة والزراعة، المغرب الأخضر هنا أشير، وإلى مدن التكوين المهني، خاصة القيمة المضافة التي فتحتها الأوراش من خلال الخطابات الملكية المتعلقة بالموضوع، أي إصلاح منظومة التعليم وخاصة التكوين المهني. هذه أعتبرها فرصة أخرى، أن ننشئ جيلا يجمع بين الثقافة وبين الحس الجمالي وبين تكوين الشخصية، لكن له خبرة وكفاءة تنقذه من افتراس البطالة،

وتدمجه في الشغل، خاصة ونحن نعلم أن الشغل المقبل يعتمد على الكفاءات العقلية وعلى المهارات اليدوية، فرصة أخرى يجب أن لا تغيب، وهي إعادة الاعتبار بشكل جدي إلى خمس مجالات، أقولها بعناوين كبرى:

1 - المجال الفني الجمالي: لا يمكن أن يكون لدينا تعليم سوي وهو يهملش البعد الجمالي والبعد الفني، أقصد المسرح داخل المدرسة.

2 - إعادة فكرة التدريب والتأهيل وربط التلاميذ بمجال الرسم بمجال الشعر، أي الحياة المدرسية الحقيقية، أي المتعلقة بالنوادي، سواء كانت هذه النوادي ذات نشاط ذهني كالشطرنج، أو نشاط فني جمالي وأيضا ذهني إبداعي. إذن هذا ورش كبير يمكن أن نصلح به منظومة التعليم عندنا، لكن لا يمكن أن أتصور مدرسة لا تعتني بجسم التلميذ، وبالترفيه والتسلية للتلميذ

حوار العدد : تقييم وضع التعليم بالمغرب والرؤية الاستراتيجية ومكان القصور وممكنات الإصلاح

الموارد البشرية والمالية وما تشمله، وإذا يجب إصلاحات استعجالية، ولا أشير إلى البرنامج الاستعجالي الذي لم يكن استعجالا إلا في العنوان، وإنما حلولا أساسية لا تتطلب التأخير والتأجيل، وهناك قضايا استراتيجية تحتاج إلى وعاء زمني لتنفيذها، وأكتفي بما أشرت إليه من بعض مجالات الإصلاح.

مجلة رهانات : كيف تقيمون الجامعة المغربية بين الانتظارات المأمولة في وظيفتها وأدوارها وبين واقعها بالمغرب؟ وبأي معنى يمكن الحديث عن البحث العلمي في المغرب في ظل الهيمنة الرقمية؟

د. محمد الخمسي : أعتبر

محور الجامعة، محور مهم جدا.

الجامعة المغربية يمكن اعتبارها

من الجامعات المتميزة في العالم، بغنى مواردها وكفاءاتها الجامعية، فالجامعة المغربية تجد فيها خبرات من فرنسا، وخبرات من إسبانيا، وخبرات من كندا، بل هناك خبرات من الولايات المتحدة الأمريكية، وخبرات درست في الشرق، وخبرات وطنية. بمعنى أن الجامعة المغربية فعلا تمثل نموذجا للجامعة التي تعددت فيها التكوينات أو المدارس الجامعية التي كونتها، وهذا عنصر غنى وقوة وليس ضعف. الأمر الثاني، أن الأستاذ الجامعي عبر مراحل من عمره، ضمن نسق يدفعه، لأسباب متعددة لا

د.محمد الخمسي : أشرت إلى بعض مداخل الإصلاح التي هي حلول ممكنة، قد لا تكلفنا كثيرا، إذا استعملنا نوعا من ترشيد الإمكانيات، وتوزيع هذه الإمكانيات حسب الأولويات والحاجة. فأني حل يخضع إلى ثلاث قواعد: أولا، التدرج مرحلة مرحلة. وثانيا، الإيقاع المنتظم أي التراكم. أما ثالثا، الاحتشاد

يمكننا أن ننشئ قطاعا ثالثا في التعليم، وهو التعليم بالتعاونيات، وهذه التجربة خاضتها كثير من الدول الأوروبية التي تتمتع بموارد وإمكانات هائلة، واستطاعت أن تبني تعليما جيدا ورائدا

أي الإرادة السياسية العليا التي إذا أقرت أن التعليم أولوية استراتيجية، رصدت له من المؤهلات والإمكانات ما يجعله حلا ممكنا.

ذكاء المغربي تاريخيا، كان من الأزمات يصنع المستقبل، لسنا استثناء في هذا العالم إذا اقتنعنا وأظن أن الجميع قد اقتنع، وأن لا أحد يزايد على أهمية التعليم وضرورته، وهذا أمر مكتسب وطني لا يستهان به، إذا اقتنعنا بأننا لا يمكن أن نقوم بحل جذري لأننا لا يمكن أن نوقف الآلة على اعتبار حجمها في

؟ simulation numérique ، التفاعلية والتواصل والتجاذب، ولما لا قد يستفاد من بعض الدروس الموجودة على المواقع التي قدمها ويقدمها كفاءات عالمية في مجال وحصص معينة، على أي حال هذه نافذة من النوافذ التي يمكن أن تساعد على الإصلاح.

5-لا يمكن أن نتصور إصلاحا للتعليم دون شركاء في القطاع الخاص، المقابلة المغربية لها مسؤولية تاريخية وأخلاقية

واجتماعية ومسؤولية سياسية في أن تساهم في تطوير منظومة التعليم، لا يمكن لمقابلة تنتظر أن تستفيد من كفاءات المستقبل، دون أن تساهم الآن في تطويرها وتقويتها .

هذه بعض الخطوات مما يسمح به الحديث، وما يسمح به الزمن، من أوراش ضرورية للإصلاح.

وأخيرا، إذا ظلت الإرادة السياسية تنتظر للتعليم ك مجال للتنافس الضيق، وكسب المعارك للمواقع، وليس الإجابة على التحديات الوطنية، فمما أشرنا إليه سيكون أثره قليل، لأننا نعلم أن النزاهة والحكامة والشفافية في المجال السياسي تؤثر حتما على القطاعات ومنها قطاع التعليم.

مجلة رهانات : ما هي الحلول الممكنة في نظرك لتجاوز القصور الذي يعترى التعليم المغربي

يتاح أو ليس المجال للتفصيل فيها، أن يطور كفاءته العلمية والبيداغوجية، ولدينا رصيد في هذا الجانب. إذن العنصر البشري مكون من مصادر متعددة وبخبرات متعددة. البنيات، يمكن أن نقول لدينا مؤسسات وبنيات في الحجم المحترم، ليست بالشكل الراقي جدا، وأيضا للحقيقة والانصاف، ليست كلها سيئة الحال ومحدودة الإمكانيات.

لكن الذي لا يعرفه الكثير أن أغلى ما في الجامعة بعد الموارد البشرية، ليست بناياتها، وإنما تجهيزاتها، فيمكن أحيانا أن تجد بعض الأجهزة في الجامعات الغربية تساوي إمكانياتها المالية بما بنيت به جامعة عندنا، نفس المشكل نجده في المستشفيات الجامعية، فلا يعني توفر بناية وموارد بشرية أنه أصبحت لديك جامعة بالموافاة العالمية الدولية. من هنا مستوى تجهيز هذه الجامعات، حسب المجال وحسب الاختصاص وحسب الاهتمامات سيؤثر حتما على مستوى التحصيل لدى الطلبة، على مستوى تكوينهم، على مستوى مؤهلاتهم العلمية والخبرة، إذن المعضلة الكبرى أو المعركة الأساسية إذا وجدنا موارد بشرية مؤهلة علميا وبيداغوجيا، إذا وجدنا عنصر بشري من طلبة تتوفر فيهم حد أدنى من التمكن والتحصيل، فإن المعضلة الكبرى بأي أدوات سنشتغل، وبأي إمكانيات، لأن الجامعة هي بنية ونظام ومدخلات ومخرجات ونسق يشتغل بأدوات وإمكانيات، فأى

ركن أصابه العطب، فإن الوظيفة حتما ستتأثر، إن لم نقل لن تكون في المستوى المطلوب. هذا الجانب أساسي وأردت أن أشير إليه، ما يتوفر لدى الجامعة المغربية من إمكانيات وأدوات للتكوين والتأهيل.

الأمر الثاني، عانينا من خطاب، تقريبا عشرين أو ثلاثين سنة، عنوانه «يجب انفتاح الجامعة على المحيط»، ولكن السؤال الحقيقي والواقعي «هل انفتح هذا المحيط على الجامعة والمدرسة المغربية؟ هل تواصل معها؟ هل عرض عليها ما يحتاجه من هذه الجامعة المغربية؟»، فأنت تجد السياسي لا يستشير الجامعة المغربية في قضايا هي في صلب السياسة العمومية والشأن العام، فحينما تجد رجل السياسة يزهد في إمكانيات الجامعة ومؤهلاتها، اللهم إذا أراد مواردها البشرية أن تكون كأعضاء في الحزب، وليس هذا هو المطلوب في الفاعل السياسي في علاقته مع الجامعة المغربية، إذ المطلوب هو أن يستشيرها في قضايا اجتماعية، في قضايا قانونية حقوقية، في قضايا علمية تقنية. معناه، أول من يجعل الثقة في الجامعة المغربية هو القرار السياسي، فإذا كان هذا القرار السياسي مستغنيا عن الجامعة وعن مؤهلاتها وعن خبراتها، فهنا السؤال «هل نطلب من مؤسسات أن تنفتح دون أن نثق فيها وننفتح عليها؟»، السؤال الثاني، هو أننا لا نتصور تقدم مجتمع دون تطوير البحث العلمي فيه، والبحث

العلمي في كل دول العالم التي تهتم بالبحث العلمي له ثلاث موارد:

الموارد الذاتية: أي ما تستطيع الجامعة أن تبيعه من منتج معرفي علمي تقني، مهما كانت التسمية، لكن منتج جامعي يرد عليها أموالا. أما المورد الثاني، هو دعم الدولة كاختيار استراتيجي يتمثل في أن الجامعة لها دور ومستقبل وأساسية في بناء المجتمع الحديث، سواء معرفيا أو علميا أو تقنيا أو اقتصاديا أو اجتماعيا. وطبعا المورد الثالث، وهو القطاع الخاص، أو النسيج الاقتصادي الذي تسبح فيه، أو يجاور هذه الجامعة، إذا وجدنا الجامعة المغربية ودرسنا إمكانياتها ومؤهلاتها سنجدتها تعتمد فقط على إمكانيات الدولة، بمعنى أنها لم تتح لها فرصة خلق مواردها الذاتية، وأن تتطور منتوجها وإمكانياتها العلمية، وأن تصبح مصدرا من مصادر تمويل ذاتها.

النصوص القانونية غامضة جدا ومبهمه، الاختصاصات غير واضحة، ما الذي يدفع أستاذا جامعا أن يبحث عن عقد للبحث العلمي؟ في آخر المطاف سيجد أن لديه منه الفتات، وهذا لا يحرض ولا يغري ولا يساعد، ما الذي يجعل هذه الجامعة المغربية تنطلق حينما تجد أن منتوجها لم يدعم من النسيج الاقتصادي والقطاع الخاص، لكي تتطور في بحثها العلمي وتقدم منتوجا يعود بالفائدة على المجتمع ككل؟، بلغة أخرى، إحدى المعضلات الكبرى في

من هذه الجامعة؟ هل نستطيع أن نتصور تقدما للمجتمع دون هذه الجامعة؟ لماذا كثير من الدول وضعت الجامعة على رأس أولوياتها كأحد المفاتيح الكبرى لتطوير المجتمع والإجابة عن حاجاته وتحدياته، لتنميته والرفع من مستوى الوعي العام لدى المجتمع، لتدبير الشأن العام من خلال الجامعة، ولماذا ظل ينظر إلى الجامعة كوعاء للصراع الأيديولوجي، كمهدد للاستقرار السياسي أحيانا؟، لا ننسى بأنه في سنوات السبعينات والثمانينات كان ينظر إلى الجامعة المغربية على أنها تخرج من يخلقون الاضطرابات والبلابل، تجاوزنا هذا المنطق وأصبح لدينا هناك نوع من الثقة، لكن يجب أن ترافق هذه الثقة الإمكانيات التي تقتضيها المعركة والمسؤولية، المعركة ضد الجهل والأمية والتخلف والأمراض والهشاشة بكل أنواعها، ومعركة التحدي في عالم يعتمد يوميا على ذكاء أبنائه وعلى جامعاته.

مجلة رهانات : هل تعتقدون أن تهميش الفلسفة وعلم الاجتماع أثر على سؤال البحث العلمي بالمغرب؟

د.محمد الخمسي : أعتقد أن أثرهما كان بالغاً مؤملاً على الجامعة المغربية، لا يمكن أن نتصور تطورا للعلم فقط في شقه التقني، ما يسمح به المجال

وفرنسا وألمانيا، هجرة العقول بعدما تستوفي مراحل التكوين والتأهيل، بمعنى آخر أن كل الجهود الوطنية لمنظومة التعليم وللجامعة المغربية، لا نقطف ثمارها بالشكل المطلوب ونحاسب هذه الجامعة المغربية، فكم خريجي هذه الجامعات في شتى المجالات، من قبل كانت المواد التقنية كالهندسة والطب هي التي نستنزف فيها، الآن حتى التكوين المهني قد يتم استنزاف خبراتنا ومؤهلنا فيه وذهابه إلى ألمانيا، وقد

لا يمكن تناول موضوع الذكاء الاصطناعي دون استحضار علم الاجتماع، لا يمكن الحديث عن الفن دون استحضار علوم تقنية مرتبطة بالفن

أعلنتها ألمانيا مباشرة وصريحة وواضحة في هذا المجال.

مع محدودية إمكانيات الجامعة المغربية، مع شبه حصار لمواردها المالية وتطوير هذه الموارد، مع محدودية ما يقدم لها في مجال البحث العلمي، مع ذلك استطاعت أن تكون أجيالا من الكفاءات والخبرات في مجالات متعددة، سواء العلوم الإنسانية أو العلوم الاقتصادية أو العلوم السياسية، أو المجالات التقنية، وذلك كان مبكرا، استطاعت أن تكون أجيالا بقي بعضها وسافر كثيرها، بمعنى آخر، أن الجامعة المغربية ليست هي المعنية في المعادلة، بقدر ما الدولة مسؤولة، ما الذي نريد

الجامعة المغربية، هو منسوب الثقة بين القطاع الخاص والمؤسسات الجامعية، ومنسوب الثقة بين الدولة المشرفة على الجامعة والبحث العلمي والاستثمار في هذه الجامعة على أساس سيكون لها عائد اقتصادي واجتماعي سياسي في المستقبل، بهذا المعنى، فإننا عندما نبني الجامعة ونعطل وظيفتها فإن وجودها وغيابها سواء، بلغة أخرى، أن كثيرا من الدول عجلة التنمية قامت وتتحرك من خلال مشروع البحث العلمي والجامعي، عجلة تطوير المجتمع قامت على أسس الجامعة، الجامعة التي لا تساهم في تطوير النقاش في الشأن العام وتوسيع آفاق الحريات، هي جامعات على الهامش، بمنطق واضح، هل نريد أن تكون الجامعة شريك في

صناعة القرار الاستراتيجي في البلاد، فهذا له ظرفه وشروطه وإمكاناته وأسسها وأدواره، أم نريدها محضنا تجتمع فيه الطاقات الطلابية، شبه معتقلة معرفيا لمرحلة معينة، ثم نلقي بها إلى سوق الشغل؟.

لا شك أن الجامعة المغربية ساهمت بما أمده من أطر للإدارة المغربية، ساهمت بما كونت من أطباء ومهندسين، ساهمت برجالات وطنية في المجال السياسي والأدبي والفني، لكن هذه المساهمة تظل متواضعة ومحدودة ولا تفي بالغرض والمطلوب، ومع ذلك تتعرض الجامعة المغربية إلى أكبر نهب من أوروبا، وخاصة إسبانيا

بإيجاز واختصار، استطاع الغرب وكثير من الدول الآسيوية وأمريكا اللاتينية، أن تنشئ داخل المجتمع ما يسمى بالمجتمع العلمي الذي لديه أعرافه وتقاليده وطقوسه، هذا المجتمع العلمي، بمنطق علم الاجتماع، هو بنيات ولكن بنيات حية ككائن بيولوجي يتغذى على أفكار ويعيش من خلال منظومات، له نظام يحكمه، هذا النظام مسكون بمنطق وتقاليده وأعرافه كما تمت الإشارة، له ثقافته التي تعتمد على السؤال الفلسفي، تعتمد على التأمل، تعتمد على الشك قبل اليقين، على المناقشة العميقة والحادة، على التراكم التاريخي، الأخطاء في منهجية البحث العلمي، بمعنى أنه لا يمكن تصور جامعة تقوم على أركان تقنية فقط، فما لم نعي تاريخ العلم، والسؤال الفلسفي المرتبط بالعلم، وما لم نعي آخر علم أنتجه البشر الذي هو علم الاجتماع الذي يعيش مرحلة، كما نقول، اشتداد العود، لأننا لا يمكن أن نتصور الجامعة المغربية دون نسق متكامل.

هناك من يعتقد أنه يمكن تملك التكنولوجيا وهذا يكفي من العلم، التكنولوجيا هي آخر مرحلة تتمكن منها، وحتى إن تمكنت منها فإنك لن تستوعبها ولن تستوطنها في بلدك ما لم تستوعب سؤال «كيف ينشأ البحث العلمي؟ كيف ينشأ السؤال العلمي؟ كيف تنتج التقنيات من خلال البحث العلمي؟»، بمعنى هناك أعطاب في بنية التكوين خلال الجامعة المغربية، فأنا لا

أتصور كليات العلوم دون تاريخ العلم ودون الفلسفة ودون قدر من علم الاجتماع، كما أنني لا أتصور كليات العلوم الإنسانية دون منطق ودون قدر من فهم الرياضيات على الأقل في إشكالاتها وقضاياها، ودون طرح أسئلة عميقة فلسفياً تتعلق بالبيولوجيا وسؤال البيئة.

هناك ما يمكن استدراكه، حقيقة كانت قفزة نوعية في انفتاح الجامعة داخلياً، من خلال تبادل الخبرات واللقاءات بين الكليات، ولكن سنكون أكثر تقدماً إذا تجاوزنا عائق الاختصاص، وأصبحنا نجد بعض مناطق التماس التي يتحاور فيها أطراف من زوايا متعددة، بعض النماذج: حوار بين الرياضيات والفلسفة لن يكون إلا مفيداً للجامعة المغربية، لا يمكن تناول موضوع الذكاء الاصطناعي دون استحضار علم الاجتماع، لا يمكن الحديث عن الفن دون استحضار علوم تقنية مرتبطة بالفن، فحينما نتحدث عن السينما هي ليست فقط فناً وإنما ملتقى كل الكفاءات والاختصاصات في العصر الحديث تجمع في السينما، سواء تعلق الأمر بالإبداع (النص)، أو بالإخراج، أو بالعالم الرقمي أو بتقنيات التخيّل، أو بتقنيات الصوت والصورة، بمعنى أننا أمام منتج يتطلب كل الموارد الإبداعية والكفاءات داخل الجامعة المغربية.

هذه قضية لو ربحناها، أولاً

سنستطيع حماية جامعاتنا من أفكار متطرفة حادة، ولأنشأنا فيها البيئة العلمية الحقيقية التي تعتمد النسبية والشك، وكما يقول باشلار «إنما تاريخ العلوم تاريخ أخطائها»، فحينما تصبح معرفة قطعية يقينية، تصبح متسلطة على الجامعة، حتى في مجال التفكير والتأمل، سواء تعلق بالأبعاد الروحية، أو مجال الاعتقاد أو مجال الفقه، كلها قضايا قابلة للمناقشة وقابلة للحجة، لأننا لا نجيب على أسئلة داخل بنية منغلقة وإما نحن وسط عالم من حقه أن يسألنا في كثير من القضايا.

لا يمكن أن نساهم في مشروع إنساني لإنقاذ البشرية من قضايا مهددة لنا جميعاً «فالسلم العالمي يجب أن نكون شركاء في صناعته»، وهذا السلم العالمي لا يمكن أن يكون إلا عبر نخب وعقلاء تمكنوا من معرفة الآخر، درسوا الآخر، يعرفون فلسفة وخلفية الآخر، معتقدات الآخر. إذن السلم العالمي يفترض جامعة منفتحة، متوازنة متأملة عميقة. لا يمكن أن نجيب على قضايا البيئة ونحن لا ندري مخاطرها وتفصيلها وآثارها المستقبلية على الأجيال، لا يمكن أن نساهم في غنى الثقافات وحماية التنوع ونحن لسنا على مستوى التمكن من اللغات والكفاءات، فالنص الأدبي الآن يبدأ محلياً ثم يصبح نصاً عالمياً. ■

الفلسفة والدين : صراع العقل والخيال

عبد الصمد البلغيثي

إطار إداري متدرب (مسلك الإدارة
التربوية) بالمركز الجهوي لمهن التربية
والتكوين مراكش.

تقديم

لقد درج الباحثون في معالجتهم لإشكالية العقل والنقل، على مقاربتها من زوايا نظر إيديولوجية ضيقة، لا تسعف في الوقوف على جوهر المشكلة فإما من ينتصر للعقل ويضيق النقاش في الجدل حول أسسه مبادئه، وإما من ينتصر للنقل فيحتج على الأول بما يدعيه من مشروعية وقداية لنصوصه بدعوى امتلاكها للحقيقة.

لكننا في هذا القول، سنحاول مقارنة المشكلة من زاوية نظر مخالفة، تروم أساسا النظر إلى إشكالية العقل والنقل، الفلسفة والشريعة، إلى كونها في الجوهر مشكلة صراع بين العقل والخيال بين

الزمان بين الخاصة والعامة، بين الفلسفة والجمهور، بين العقل والخيال.

لكن كيف نفسر هذا النزوع لدى الفلاسفة إلى تقسيم الناس إلى خاصة وعامة؟ إذا كان ذلك على أسس معرفية إبستمولوجية، فكيف ذلك؟

للإجابة على هذا السؤال لابد من الوقوف على نص للمعلم الثاني (الفارابي) حول حدوث الألفاظ والفلسفة والملة، يقول فيه: «... والملة إذا جعلت إنسانية فهي متأخرة بالزمان عن الفلسفة، وبالجمله، إذا كانت إنما يلتبس بها تعليم الجمهور الأشياء النظرية والعملية التي استنبطت في الفلسفة بالوجوه التي يتأتى لهم فهم ذلك، بإقناع أو تخيل أو بهما جميعا.» (الفارابي أبونصر، كتاب الحروف، تح: محسن مهدي، ط. 2، 1990، بيروت، دار الشرق، ص 4).

ما هو معقول وما هو متخيل بين الحقيقة والمجاز، بين الخاصة والجمهور، كل ذلك من خلال نصوص فلسفية للفارابي وابن باجه وابن رشد أخذناها من تأليف مختلفة وأسسنا بها تصورنا للموضوع.

أولا: الشريعة خيالات الفلسفة:

• موقف الفارابي
(260هـ/339هـ/874م-950م) :

إن الصراع بين الشريعة والفلسفة، بين العقل والنقل هو في الأساس صراع عقل وخيال، معقول ولامعقول، هكذا نستخلص مع نص للفارابي إلى وجود علاقة قوية بين المعرفة النقلية ومرتبة الإدراكات الجمهورية، وهي تتقابل تقابل تضاد خلف صداما على طول

الهوامش

1 - حسين العودات، المثقف العربي والحاكم، دار الساقي، الطبعة الأولى 2012، بيروت، صفحة 9.

ومعنى ذلك أن الفلسفة تتقدم الملل بالزمان وهذه الأخيرة إنما تحصل للجمهور عن المتخيلة ويتوهمون عكس ذلك، لأن الفارابي يؤكد على أن الحقائق المستنبطة من الفلسفة مستعصية على الجمهور، وبالتالي فالشريعة تروم تبسيطها وتقريبها من العوام عن طريق ضرب التخيلات والتمثيلات، التي تتفق مع مستوى التعليم الذي يخص الجمهور، وهكذا نقف على أن الفارابي لا ينكر حضور الخيال في طريق أهل الملة وحاجتهم له في التعليم والتدبير.

كما أن في النص إشارة ضمنية إلى كون الفلسفة لها نفس ما تروم له الملل من تدبير النظر والعمل، إن حضور الجانب العملي والنظري في الفلسفة، جعلها ندا للملل التي عادة ما يدعى أصحابها أنها وحدها من يتأسس على النظر والعمل.

بل إن الفارابي يذهب إلى أن الملة في تشريعاتها النظرية قد تحاكي ملة أخرى متقدمة عليها أخذت خيالاتها عن فلسفة مظنونة، فكان الأول يأخذ خيال ما ظنه الثاني خيال الحق، فكان أن مثل للخيال بخيالات أخرى «فالفلسفة بالجملة تتقدم الملة على مثال ما يتقدم بالزمان المستعمل الآلات». (المصدر نفسه، ص 131) لذلك ف«الملة إذا كانت إنما تعلم الأشياء النظرية بالتخييل والإقناع ولم يكن يعرف التابعون لها من طرق التعليم غير هذين». (م، ن، ص 132) فظاهر أن الملة ليست إلا مثالات للحق وليست هي الحق، ويقول أبو

نصر: «والإقناع إنما يكون بالمقدمات التي هي في بادئ الرأي مؤثرة ومشهورة، وبالضمائر والتمثيلات، وبالجملة بطر خطبية». (م، ن، ص 132)

ويبدو في الأخير أن التخييل أعظم أثرا على الجمهور لأن التخيلات أشد وقعا في النفوس من الحقائق، لذلك فمن يتقن صناعة التخييل يكون أشد تأثيرا من الذين يحترفون البرهان، فالجمهور يريد صورا وخيالات للنهوض إلى العمل والإبداع، لا براهين وأقيسة مطولة ومملة لحواسه.

وينتهي الفارابي إلى أن «الخواص على الإطلاق إذن هم الفلاسفة الذين هم فلاسفة بإطلاق»، (م، ن، ص 135) أما غيرهم فإن كانوا خواصا فبالإضافة إلى أهل ملتهم و«الفيلسوف خاصته بالإضافة إلى جميع الناس وإلى الأمم». (م، ن، ص 133)

ثانيا: مراتب الناس في المعرفة

أ- المرتبة الجمهورية أو الخيال الحسي

يقسم أبو بكر ابن باجه (-460/533هـ/1139-1066م) مراتب الناس في المعرفة إلى ثلاثة منازل، فالأولى الجمهور والثانية النظار والثالثة السعداء، وما يهمننا هنا هي المرتبة الأولى التي يدرك أصحابها المعقولات من خلال الصور الروحانية الخاصة وهي الحس والحس المشترك والقوة المتخيلة وهي ذات نسبة

للمادة غير متبرئة منها، وتستعمل في الصنائع المهنية والعملية.

وهي تمثل أساس الشرائع وعليها تقوم نصوص الملل، لأنها تسعى إلى مخاطبة الطبيعة الجمهورية العامة للناس الذين لم يرقوا إلى مستوى يخول لهم إدراك السعادة العقلية والمعنى الكلي الذي لا نسبة له للهوى. ولما كان هذا الحال من المعرفة الجمهورية متصفا بالجزئية والشخصية، كان من الطبيعي أن تبدو مخالفة لما هو مجرد وعقلي، وكان هذا هو أساس الصراع الدائر بين العقل والنقل، والفلسفة والشريعة. إن المرتبة الجمهورية ليست تنزع إلا للبهيمي وتشترك للذة المحسوسة ذات الوجود العيني الواقعي أو ممثلة لهم بما هو موجود، لذلك قال الفلاسفة أن الدين تمثيلات وتخيلات للحقائق، وذلك لما كان الجمهور من العسير عليه إدراكها، فجاءت الشريعة لتتناسب مع مستوى إدراك هؤلاء.

يقول ابن باجه حول ذلك: «فقد بان مما قلته أن هناك منازل ثلاثة: أولها المرتبة الجمهورية، وهي المرتبة الطبيعية، وهؤلاء إنما لهم المعقول مرتبطا بالصور الهيولانية ولا يعلمون إلا بها وعنهما ومنها ولها، ويدخل في هذه جميع الصنائع العملية». (ابن باجه، رسالة اتصال العقل بالإنسان، ضمن رسائل ابن باجه الإلهية، تح: ماجد فخري، ط 2، 1991، بيروت، دار النهار، ص 167) فالجمهور إذن لا يفهم إلا بالصور الهيولانية لذلك «فهم ينظرون إلى الموضوع أولا وإلى

نافذة فكرية : الفلسفة والدين : صراع العقل والخيال



المعقول ثانيا ولأجل الموضوع». (م،ن،ص 167)

والواضح أن المعرفة الجمهورية خيالية تقوم على تمثيل خيالات المعقولات حتى يستطيع إدراكها، لذلك فهي أبعد ما تكون عن الفلسفة، وهو ما أكده فيلسوف سرقسطة وفاس حين قال: «والجمهور يرون خيال خياله، مثل أن تلقي الشمس خيالها على ماء، وينعكس ذلك إلى مرآة ويرى في المرآة الذي ليس له شخص». (م،ن،ص 167)

عند أهل المغارة، كذلك لا وجود لذلك العقل عند الجمهور ولا يشعرون به». (م،ن،ص 168)

فالخيالات عند الجمهور تأتي بما يناسب المعقولات لكي يحصل ما يعسر عندهم إدراكه، فيتصورونه على صور محسوسة، ويكون للقوة المتخيلة دور كبير في ذلك عبر فعل التركيب والتفصيل، وهو إعادة تشكيل المحسوسات بما يتفق وما يعرض لها من معقولات «فالجمهور لا يرون بذلك الصور، بل يرونه كما يرون الضوء منعكسا على سطوح ذوات الألوان». (م،ن،ص 170)

لكن ماذا عن المرتبة المقابلة لهؤلاء، وكيف تحصل معرفتهم؟ وماذا عن أصحابها؟ وكيف ينفصلون عن الجمهور؟

ب- مرتبة السعداء: الاتصال بالعقل.

لقد سبق وتحدثنا عن المعرفة الجمهورية وقلنا أنها توافق النص الديني والشرائع، لما كان للجمهور من استعداد للطريقة الدينية التي تقوم على التمثيل والتخييل قصد توصيل صور المعقولات إلى العامة، وهذه هي الوسيلة الوحيدة لكي يحقق هؤلاء بعض الكمال.

فالجمهور إذن مستعدون لقبول الشرائع النقلية لأن إدراكاتهم لا تقع إلا على خيال الخيال، وهذا مثال دقيق لفيلسوف سرقسطة وفاس، فهم فهم لا يرون إلا الخيال المنعكس على المرآة بعد أن انعكس على الماء، وهذا يجعل معارفهم بعيدة كل البعد عن المعقول لأن الشمس وهي تمثل هنا الكلي لا سبيل لهم لإدراكها نظرا لاستعدادهم للخيالات فقط.

ويذهب فيلسوفنا لإعطاء مثال آخر لحال الجمهور يقول فيه: «فحال الجمهور من المعقولات تشبه أحوال المبصرين في مغارة لا تطلع عليهم الشمس فيها فيرونها، بل يرون الألوان كلها في الظل، فمن كان في فضاء المغارة رأى في حال شبيهة بالظلمة، ومن كان عند مدخل المغارة رأى الألوان في الظل، ولما يبصروا قط ذلك الضوء، فلذلك كما أنه لا وجود للضوء مجردا عن الألوان

لم يكن له في الأجسام الهولانية شبيه، لأن في تلك المرتبتين إما وجد له شبيه هولاني، فإنه هولاني بوجه ما، وأما هذا فغير هولاني بوجه... وهذا فقط واحد من كل جهة وغير بال ولا فاسد». (م،ن،ص 171)

ولذلك كان الاختلاف بين مرتبة الجمهور والسعداء، في مستوى المعرفة وطبيعة الاتصال، فالشرع يخاطب الجمهور بأن يضرب ويصور لهم صفات إلهية والقضايا الأخروية تصورا حسيا وتخيليا مستمدا من ما هو مشاهد عندهم، أما السعداء فيزيدون عليهم بما يدرك بالبرهان، أي بما يتوصل له بأنواع الاستدلالات، «والنظر من هذه الجهة هو الحياة الآخرة وهو السعادة القصوى الإنسانية المتوحدة، وعند ذلك يشاهد ذلك المشهد العظيم». (م،ن،ص 166)

ولذلك جعل الدين خطابه في المستوى الذي يفهمه معظم الناس ف ضرب الأمثال واستعمل المجاز وغير ذلك من أساليب الإقناع، وهذه هي طريق الملل في حمل الجمهور على الاعتقاد.

أما السعداء - أمثال أرسطو (384 ق.م / 324 ق.م) ومن ذهب مذهبه من الفلاسفة - فإنهم يختصون بالاتصال ويتوحدون بمصدر المعقولات، إنه اتصال من الإنسان نحو العقل الفعال، من المحدود المتناهي نحو لقاء باللامحدود واللامتناهي، في تجاوز للمعارف الظنية والتخيلية إلى الحقيقة

لها بأحوال الجمهور، كما أنها علم لا صلة له بالعلوم المتداولة في الطبيعة.

فهم باتصالهم بالمعقول ذاته، كمن ينظر للشمس مباشرة لأنها مصدر النور، أما غيرهم فإما ينظرون للخيالات أو للنور ملتبسا بالألوان وهذا كله لا يرقى إلى مستوى مرتبة السعداء، ويقول ابن باجه : «فأولئك، وهم أرسطو وسائر السعداء واحد بالعدد لا فرق بينهم بوجه». (م،ن،ص 170)

والمقصود أن أصحاب هذه الرتبة بنظرهم هذا، واتصالهم بالعقل الفعال هم وهذا العقل واحد، وبالتالي يكون من سبق في الزمان ومن في الحاضر والمستقبل واحد بهذا المعنى، مع كل من يتصل بهذا العقل، لأن الغاية عندهم واحدة وهي إدراك المعقول الكلي الذي لا يتكاثر ولا يتعدد، وهذا ما دفع ابن باجه إلى قوله: «ومن كانت له الرتبة الثالثة أشبه عند ذلك الشمس بعينها، بل

أما المرتبة الثالثة وهؤلاء هم الخاصة أو الفلاسفة أو كما يحب ابن باجه نعتهم بالسعداء، وغايتهم الوصول إلى الحقيقة بالاتصال بالعقل الفعال عن طريق التأمل الفلسفي، وهي أسمى الدرجات فمعقولهم واحد وغير متكرر، لأنه تخلص من مقولة الإضافة، وبذلك تخلص من كل ما يمكن أن يربطه بالمادة والهوي، فهؤلاء «السعداء الذين يرون الشيء بنفسه»، (م،ن،ص 167) وواضح أنهم أصحاب معرفة خاصة، تتأسس على الاتصال بالعقل الفعال بحيث يصير العقل والمعقول واحدا، يقول ابن باجه: «وأما السعداء فليس لهم في الإبصار شبيه، إذ يبصرون هم الشيء، فلو استحال البصر فصار ضوءا لكان عند ذلك ينزل منزلة السعداء». (م،ن،ص 169)

يبدوا من خلال ما سبق، أن مرتبة السعداء هي حال أو أحوال عقلية ونفسية ووجودية لا صلة لها ولا نسبة



تمثيل الجزاء عليها بالأمور المحسوسة والجسمانية لجدوى ذلك مع الجمهور «ولذلك كان تمثيل المعاد لهم بالأمور الجسمانية أفضل من تمثيله بالأمور الروحانية كما قال سبحانه: مثل الجنة التي وعد المتقون تجري من تحتها الأنهار.» (م،ن،ص 174).

خاتمة:

وهكذا نخلص إلى أن الجنة والنار تمثيل لمعاد روحاني، أعلى من ذلك الذي قصدت به الملة تفهيم الجمهور، فالسعادة هي تلك الدرجة التي تقربك من العقل الأول والتي تكتسبها عبر البحث العلمي والتأمل الفلسفي، أما الألم والنار فهي النفوس التي بقية مدنسة بالجسماني والشهواني ولم تكتسب في الحياة علوما ولا فلسفة.

من هنا، سيكون علينا أن نفهم أن التقابل بن الفلسفة والشريعة بين العقل والنقل، على أنه تقابل بين نظامين معرفيين أحدهما عقلي وبرهاني في استدلالاته، والآخر تخييلي وجداني صوفي في خطابه. ■

التهافت، تقديم صلاح الدين الهواري، 2003، بيروت، المكتبة العصرية، ص 373) فالبعث الأخروي من المسلمات عند أهل الشريعة والاختلاف في أحواله واقع، وهذا لا ينفي البعث بالإطلاق، كما لا يمنه أحقية تأويله وهو ما اضطلع به الفلاسفة فالشريعة «بالجملة لما كانت تنحو نحو الحكمة بطريق مشترك للجميع كانت واجبة عندهم، لأن الفلسفة إنما تنحو تعريف سعادة بعض الناس العقلية، وهو مَنْ شَأْنُهُ أَنْ يَتَعَلَّمَ الحكمة» (م،ن،ص 373) يعني أن حال هذا الوجود من جهة الشريعة يخاطب عامة الناس بطريق مشترك على قدر أفهامهم، فكان لا بد من التشبيه والتمثيل في المعاد ووصف الجنة بمحسوسات واقعية عندهم ولذة معروفة لهم (مثال: العسل والحليب وأنواع الفواكه...) ووصف جهنم وعذاب متنوع الأشكال بما هو معروف في زمنهم (مثال: الحراس والسلاسل...) كل هذا ليتفق مع الطبيعة الجمهورية، يقول ابن رشد: «والشرائع تقصد تعليم الجمهور عامة، ومع هذا فلا نجد شريعة من الشرائع إلا نهت بما يخص الحكماء.» (م،ن،ص 173) ولا يخفي فيلسوف قرطبة ومراكش دعوته إلى تأويل الشريعة عند أصحاب السعادة حتى تتفق مع مرتبتهم ويفارقوا الجمهور «وَأَنْ يُتَأَوَّلَ لَذَلِكَ أَحْسَنَ تأويل.» (م،ن،ص 170)

كما لا ينكر فيلسوفنا ضرورة طريقة الملة في الحث على الفضائل عبر

واليقين من الكثرة إلى الوحدة، فالإنسان ما قبل الاتصال يحيى التعدد والكثرة، ويتمتع بلذة عابرة، إنه يحيى على النقص والإمكان، والسعي الدائم نحو الكمالات وتحقيق الغايات، وفعل الاتصال هو تلك الطفرة القادرة على نقله نحو طمأنينة الوحدة وسعادة الكمال الأقصى وتجاوز اللذة العابرة نحو الدوام والالتذاد المطلق.

ثالثا: من المتخيل الديني إلى المعقول الفلسفي:

- المعاد والحشر نموذجاً

لقد اتضح من النصوص السابقة عمق التداخل بين هذه المستويات، وكيف تكون الملل تخيلات لحقيقة أدركه بالفلسفة عند أصحابها، وأن طبيعة الناس الجمهورية هي التي اضطرت أصحاب الملل إلى اتباع طريق التمثيل والتشبيه، لحقائق أدركها الفلاسفة في إتصال بالعقل، لأجل هذا كله ستكون إشكالية المعاد والحشر خير نموذج يعبر عن هذا التقابل بين الملة والفلسفة.

يقول ابن رشد (520هـ/595م/1126م/1198م): «الشرائع كلها اتفقت على وجود أخروي بعد الموت، وإن اختلفت في صفت ذلك الوجود»، (ابن رشد أبو الوليد، تهافت

السوسيولوجي ... بين حلم التنظير و واقع البلاغة

إدموسى محمد

باحث في علم الاجتماع

الإستقرائية للفكر؟

إذا كان الفكر المغربي عموما، قد حسم في أمر الاختيارية اللغوية وإشكالية الهوية والانتماء، وذلك بفسح مجال الاختيار أمام الباحثين بين اللغة الأم أو اللغة المكتسبة، ومدى إتقان أحدهما أكثر من أخرى للتعبير عن إشكال معين وتحليله، قد فتح الباب أمام جدلية أكثر ضرورة لتوضيح كما أسلفنا، وهي الارتباط أو فك العزلة مع البلاغة، ونحن هنا لا نريد الذهاب بالقارئ أو الباحث صوب الجزم الكلي والنهائي، بضرورة القطيعة مع تمثلات البلاغة أو الاكتفاء بلغة العلم، أكثر من أننا نريد توضيح التداخل الفكري بين التيارات اللغوية والفكرية في فكر أو علم معين، بل نريد بسط أرضية تحليلية واقعية لهذا الإشكال.

إذا كان المسار الكرونولوجي، للفكر المغربي عامة والسوسيولوجي خاصة، قد خاض في دوامة الانتماء، ما أخذه الفكر الغربي من سجال حول موضوعيته من عدمها في فترة تكوينه، فقد كان رواد السوسيولوجيا المغربية تحديدا اتفقوا

منه الالتزام إلى درجة الأورثودوكسية بالبراديجم السوسيولوجي ، من حيث هو تفكير في المجتمع يستلزم التباعد ، أي تحقيق الحد الأدنى من القطيعة تجاه الذات و تجاه الجماعة، فالموضوعية تعد شرطا غير قابل للتفاوض في رحاب السوسيولوجيا، فهي الضمانة الممكنة لأصالة و نزاهة المنجز السوسيولوجي .

ما يؤشر ضمنا و علنا على القطع النهائي مع كل المقاربات الإشرافية ، ففي علم الاجتماع لا شرعية ولا سلطة إلا للغة العلم و من هنا نطرح كإشكال سوسيولوجي للعلاقة الدائمة و المتجددة في الفكر بين جدلية الالتزام الموضوعي بلغة العلم الثابتة و بلاغة المحصلة الأدبية: فإلى أي حد يمكن للبلاغة اللغوية أن توضح جوهر التساؤل الفكري كيفما كان ؟ هل للعلم لغته و أدواته الخاصة ؟ أين تتجلى هذه الأدوات ؟ كيف يمكن للبلاغة أن تصرف النظر عن قيمة التساؤل العلمي ؟ ما شروط الموضوعية لحتمية القطيعة بين البلاغة اللغوية من جهة، والعمليات الاستنباطية أو

نجد أنفسنا اليوم، في مجال السوسيولوجيا المغربية على الخصوص، بين حقيقة الفراغ الفكري وكذبة البلاغة السوسيولوجية، بحيث نرى الآن اختلاف في أبجديات الروابط الفكرية كبنية قائمة الذات من الناحية اللغوية، تسلط الضوء على جدوى اللغة، في حين أن واقع الفكر يفرض تركيب وظيفي نظري وجهاز مفاهيمي بناء، بعيدا عن البلاغة الأدبية أو عن البهرجة الإصطلاحية أو التعقيد التحليلي.

إذا كانت السوسيولوجيا، كعلم جاءت من أجل فكرة تعرية الواقع و تحليل تعقيداته من أجل تبسيط فهمه، فلا داعي هنا إلى تلك التوضيحات التي تجعل من الكتابة و الإنتاج الفكري، رهين لواقع لغوي غير مهم و لا يفيد. (...) ليست الممارسة السوسيولوجية مجرد ترف فكري لغوي ، إنها مهمة نضالية لا تقتنع بالمقاربات الكسولة والمطمئنة، و لا تقف عند حدود الجاهز واليقيني، فمهمة السوسيولوجي تقتضي

نافذة فكرية : السوسيولوجي ... بين حلم التنظير و واقع البلاغة

إستقلالية دون ابتداع، و لا ابتداع دون لغة الأم، غير أن الرأي الآخر كان يرى أن الفكر المغربي، كان آنذاك فكرا فنيا لم يكتسب بعد تلك (الشرعية المعرفية)، التي تخول له الاستقلالية بموضوعاته بحيث أكد رواد هذا التيار، على أن الإنتاج السوسيولوجي الكولونيالي كان هو ذاك القنديل الذي يجب إتباعه، من أجل تحقيق تلك الشرعية العلمية la légitimité scientifique . وقد يتفق أغلب السوسيولوجيين المغاربة على هذا الطرح، إلا أن القيمة أو القوة الاقتراحية

جليا الاختلاف التنظيمي بداخل المجتمع المغربي، عن باقي المجتمعات الأخرى، سواء المجاورة منها و التي لها إلى حد ما نفس المسار البنيوي في تكوين المجتمع، أو تلك التي تبعد عنا جغرافيا و تلتقي معنا موضوعيا.

من هذا المنطلق فالاختلاف الجوهرى هنا بين المجتمعات، هو نفسه الاختلاف و التنافر الذي خاض فيه المفكرين المغاربة من أجل توضيح جدلية الإلتباع و الابتداع، و تأكيد أن لا خصوصية أو

على أن الفكر السوسيولوجي المغربي له خصوصيته، و خصوصيته تتجلى في انه فكر قائم الذات، فقد يلتقي مع السوسيولوجيا العالمية في كونه يقتسم معها المواضيع والمفاهيم والأدوات، غير أن اختلافه عنها يتمثل في كونه يعرف تداخلا من الناحية الموضوعاتية¹، و هنا خصوصيته فقد أكد: بول باسكون على أن:«المجتمع المغربي يعرف تداخلا على مستوى البنيات les structures والأنساق² les systèmes». في تحليل لهذه المقولة السوسيولوجية، يظهر لنا



الهوامش

- 1- محمد الصغير جنجار، الرسائل و الأطروحات الجامعية المغربية: 1956-2007، دراسة بيبليومترية، مجلة المدرسة المغربية، العدد 2 ص 13، 2009،
- 2- بول باسكون، ضرورة إعادة النظر في الاطار النظري لدراسة الظاهرة الاستعمارية، المجلة المغربية للقانون و السياسة و الاقتصاد، عدد 5، 1979،

لهذا الطرح، كان يعلم مساندوها أنها لن تعمر طويلا، وكذلك في الجانب الآخر، حتى أكثر المساندين لفكرة الكتابة السوسولوجية بلغة الفرنسية، كان يعلم أيضا أنها لن تصمد كثيرا، لأن المجتمع المغربي في حراك، و الحراك كما هو معروف يأتي غالبا بنقيض ما هو كائن، و قد يتفق كثيرا مع ما ينبغي أن يكون.

لذلك فإننا نرى اليوم تيارات تنادي من قلب الجامعة المغربية، على ضرورة الكتابة باللغة العربية ليس لتهميش البحث أو الكتابة الفرانكفونية و الانكلفونية في سوسولوجيا، على العكس و لكن لقناعة هؤلاء الباحثين والأساتذة، بضرورة تمتيع الفكر المغربي بنوع من التفرد و الخصوصية السوسولوجية عن باقي الكتابات. قد يفيد أو لا يفيد ليس هذا ما يهمنا أكثر من تنقيح و تفعيل لغة العلم وتنزيهاها عن باقي البلاغات الأدبية، لتحديد الهدف من الإشكال و الإجابة عليه دون تعقيدات لغوية قد تسلب منه قيمته و فحواه.

إن إشكالية اللغة و الفكر هي إشكالية متشعبة، برزت في أواخر القرن التاسع عشر، لمعرفة من الأسبق اللغة أم الفكر، و نحن هنا لا نريد الإجابة عن هذا التساؤل، أكثر من معرفة قيمة اللغة في علاقتها اللامتناهية مع الفكر، بل حقيقة تواجدها بداخل النسق الفكري وهنا نود طرح التساؤل التالي هل يمكن للإنسان أن يفكر بلغة أو أن يتكلم بفكر؟

كلا الأمران ممكنان في جميع الحالات و في جميع العلوم .

لكن هل يمكن للفرد أن يفكر بنوعية اللغة، (البلاغة/العلمية) التي سيكتب بها أم أن لغة العلم هي التي تفرض ذاتها عليه، و تجعله يوظف مفاهيمها العلمية ؟ هل هذه المفاهيم هي في ملك الجميع؟ قد يقول الكثير يمكن المزج بين الاثنين أي البلاغة و العلمية، إلا أن هذا الطرح لا يفيد في موضوعية العلم و قيمة الموضوع، بحيث أن توظيف نوعي للغة قد يحيل القارئ إلى فهم أو قصد غير ذاك الذي ينشده الباحث أو المفكر، وهنا يقع القارئ في الإشكال التوضيحي و المقصود، وتجدر الإشارة هنا إلى وجوب التفريق بين الترجمة، و اللغة كلغة قائمة الذات بداخل فكر معين .

لا تعني الترجمة في هذا الإشكال شيئا، فالاستلاب اللغوي الذي يعرفه مجال السوسولوجيا حاليا على مستوى الكتابة، أدى إلى بروز كتاب في سوسولوجيا يعتمدون المحسنات البلاغية كجزء رئيسي في كتابتهم، من أجل إثارة الإعجاب أو اللعب على الوتر الحساس للقارئ، أو من أجل إظهار نوع من الإتقان اللغوي، لا ربما غايته الابتعاد بشكل كبير عن حقيقة الإشكال المطروح. لماذا، يبقى هذا أيضا إشكال لا يمكن معرفته، غير أن الذي يمكن استشفاه هو غياب القدرة المعرفية *capacité la cognitive* من أجل إيصال التحليل الموضوعي للإشكال المطروح لذلك

يعتمد البلاغة، أو لعدم إتقانه اللغة العلمية، ما يدفع بالباحث إلى توظيف البلاغة كمخرج لغوي.

قد أكون غير صائب في طرحي وتقديمي هذا، قد أكون ارتكبت مغالطات في تقييمي للعلاقة الجدلية بين حلم التنظير و واقع البلاغة، لأن من الصعوبة بمكان أن يقوم باحث الآن، بخلق نظرية معينة أو تنظير لمفهوم معين، بحيث أن الإجماع الحاصل الآن على مستوى الفكر، لا يعدو أن يكون سوى إعادة إنتاج لنظريات ومفاهيم معينة، أقرتها السيرة الفكرية الإنتاجية للعلوم وخصوصا العلوم الاجتماعية.■

د. ع. الإله الكلكة

متى كانت لنا القدرة على ذلك والتنازل عن الحق في الأخذ بالثأر أو الانتقام، هو بمعنى آخر البديل الممكن للإرادة الآتية: «أقبلك رغم كل شيء»، وأحتملك مع ذلك»².

لا يكون التسامح بهذا المعنى على أرضية متساوية، لأنه بكل بساطة يلغي العدالة لصالح إرادة طيبة تأمل في المستقبل أكثر مما تتشبث بالماضي، غير أن الإشكال يكمن في تحويل إرادة الإنسان هذه عن التفكير في الآلام والأحزان التي تسبب له فيها آخرون والوصول إلى لحظة صفاء عاطفي يغيب فيه الإحساس أو الرغبة في الانتقام، هي بالضبط تلك اللحظة التي نؤدجها بالعبرة الآتية: «الإنصاف والمصالحة». «يستحيل - بتعبير حنة أرندت- الهروب من عملية التفكير ذاتها، هي عادة سبر كل ما يحدث أو يثير الانتباه، دون اللجوء إلى حكم مسبق على المحتوى

الانتصار لقيم الخير وجعلها في الأعلى إيدانا بالإعلاء من قيمة التفكير نفسه. فهل يعني هذا أن المتسامح لا يوظف مكاسب العقل في تسويغه للفعل الإنساني إذ لا يبقى إلا على العفو عند الإقتدار؟! في الجهة الأخرى «هل يوجد الشر في ذاتنا، هذا الجانب الذي يريد أن يفرض هيمنته علينا... هل يكون مشكل الخير والشر، على علاقة مع مؤهلاتنا في التفكير؟!»¹.

في هذه الحدود يظهر الخير على أنه الوجه الآخر للتسامح، والأخذ بالثأر والانتقام أقرب إلى الشر مادام هذا الفعل غير مرفوق بقيمة الصفح والعفو عند المقدرة.

في معنى التسامح

يعني التسامح لغويا التساهل، أو هو القبول بمبدأ التخلي عن العقوبة

تؤكد حنة أرندت في كتابها الموسوم بـ«حياة العقل» على أن إعمال الرأي وتوظيفه في الفكر والمواقف السياسية جزء من ماهية الإنسان الحر، إذ لينعم الإنسان بالرأي لأبد من وجود إرادة حرة. في المقابل يعد التسامح استبعادا للرأي مع الموقف وتعطيله الغاية في ذلك دعم ديمومة الحياة واستمراريتها، إذ لكي يستمر الإنسان في الوجود متعايشا مع الآخر يلزمه استحضار آليات التسامح هذه لتقويض الشر والدفع به جانبا، لهذا الاعتبار فالعيش المشترك يُلزم الذات قبول الآخر والاعتراف به كقيمة مع التوفر على حد أدنى من الإرادة الطيبة اتجاهه والملخصة في التسامح.

لا يحيى الإنسان إلا من أجل

الهوامش

1 - «Le Mal fait- il partie de soi? Ce côté qui veut exercer son pouvoir sur nous... le problème du «bien» et du «mal» aurait- il un rapport avec nos compétences de réflexion?». - Arendt. (H). La vie de l'esprit. La pensée philosophie d'aujourd'hui.trd. lucen tottringer. Éd. PUF. 2013. P : 45.

2 - قاموس أكسفورد الحديث. تأليف. العزي وآخرون. بيروت. لبنان. ط8. 2002. مادة (س.م.ج).

التسامح؟ وهل هناك حدود ضابطة له لا يلغى فيها التاريخ ولا العقل، وبتعبير آخر متى يبدأ التسامح وأين ينتهي؟

تحدثنا عن وجدان القوي، هذا الوجدان المجمل بإرادة الانتصار والتفوق والمتجهم صوب هبة التسامح، وهي هنا «العطاء غير الممنون» في هذه الحدود يظهر الدين هنا الإطار الموجه لإرادة الإنسان نحو الفعل الإنساني بالمعنى الإيجابي، وهو فعل يدرك بالحسي الملموس، وقد كان هيجل على حق حينما أكد أن «هذا الذي ندركه بالحس يتعذر علينا بلوغه باللغة»⁵. التسامح بهذا المعنى فعل ديني خالص.

الدين هو اعتقاد وتصور وتمثل، وبما أنه كذلك فهو إقرار بالألوهية أولاً ومرسخ للإيمان ثانياً، ويعني ذلك أيضاً أنه ضد النفي (الإلحاد)، وضد النفاق وهذا مهم في فهم ماهيته، فالمنافق لا تستقيم في ذهنه معنى الألوهية (الإرادة الخيرة)، هذا في الاعتقاد والتصور، أما التمثل فهو تحول الدين إلى سلوك ناقل للتقوى والورع والرحمة وأيضاً الصفح والعفو والتسامح وهذا هو الأهم.

في المحصلة المتسامح هو مؤول للنص الديني يحول تصوره في الاعتقاد - الإيمان - إلى مسامحة فتستحيل هذه القيمة إلى آلة لتوجيه الذات/ المؤمنة نحو تبيد العنف قائم أو محتمل يتماثل مع العبارة الدالة: «الصفح الجميل» والمقصود به التسامح دون رغبة في

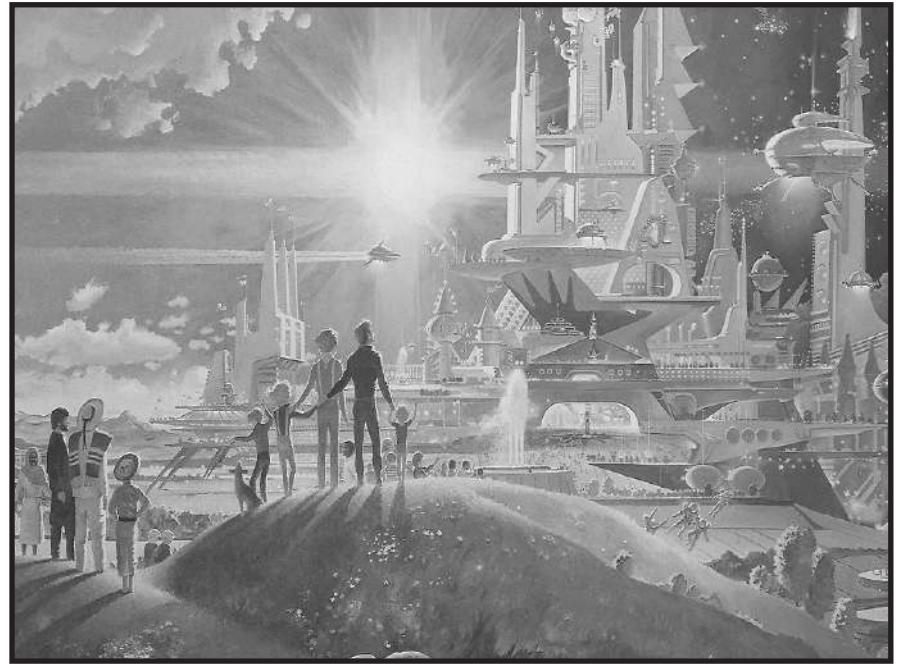
الإحساس بالذنب. لكن بالمقابل علي أن أتساءل «بأي حق صرت أمتلك هذا الشعور بالطيبة وأستعمله!»⁴.

الإحساس بالذنب، هو نوع من أزمة الضمير القائمة على ضغط الذات على نفسها عندما توجه هذه الذات في أفق استعادة الماضي وتعويضه بفضيلة التسامح.

لا يسامح القوي/ المنتصر، والمتفوق من موقع إحساسه بالقوة، ولكن بدافع الإحساس بالشفقة، ولربما الإحساس بالذنب. وهو إحساس كما سبق تأكيده ميثي وديني دفين في سيكولوجية إنسان الدين عنده جزء من ماهيته، ويتحول هذا الإحساس إلى اعتراف بجريمة كانت تستوجب العقاب، لكن لحظة انبثاق هذا الإحساس بالذنب يُظهرُ المعتدي/ الآثم عطفه على الضحية. فهل هناك مساحات بين المقترب للجريمة ومن وقعت عليه تسمح له بالحديث عن

النوعي أو النتائج المترتبة عنه، فهل يكون هذا النشاط الموجه بالتفكير إذن جزءاً من الشروط التي تدفع الإنسان إلى تجنب الشر؟³. بتعبير آخر هل يمكن القول إن عدم التفكير في فعل الشر أياً كان يقود إلى إرادة التسامح هذه؟ الإشكال هو لماذا ينتعش التسامح داخل دائرة الصراع؛ صراع أبدي بين قيم الخير وإرادة الشر، هل هو يوطوية القوي اتجاه الضعيف؟ أم هو رغبة الضعيف في إثبات تفوقه الإنساني المحكوم بآليات الصفح والعفو والمغفرة عند الاقتدار، هذا الإحساس المتجذر في ميتولوجيا الدين - أي دين -.

في كل هذا الإحساس بالذنب هو ما يوجه الآخر نحو إرادة التسامح هذه، وهو شعور متنامي نحو إرادة يراد لها أن تكون طيبة «الشعور الطيب» - كما تذهب إلى ذلك حنة أرندت - بصفة عامة هو من شيم أشخاص قادرين على



نافذة فكرية : يوتوبيا التسامح

يؤدي وهو من يلجأ إلى التسامح. لذا كان الإيمان حجة جون لوك (1632م-1704م)، في الدفاع عن التسامح كقيمة عليا له القوة اللازمة في صرف الناس أيا كانوا عن إذابة الآخرين واضطهادهم باسم الدين، بل وفي الدفاع عن حرية المعتقدات والأديان، فالقوة تظهر في تحويل الناس عن قناعاتهم وهذا شكل في إظهار التعصب في الرأي، فالتسامح هو من لا يلغي الآخر بحسب معتقده، والتسامح بهذا الاعتبار تفريخ للإدراك والفكر والسلوك البشري من التعصب والعنف، هو بهذا الاعتبار عند ج. لوك نفعي، من أجل المستقبل أولا ومن أجل الحفاظ على النسيج الاجتماعي ثانياً⁷. لذلك - ولهذا السبب - كلما طرح التسامح كفعل على التاريخ خصوصاً السياسي كلما قلت فعاليته، لأنه دعوة إلى تعطيل الذاكرة الفردية وأيضاً الجماعية. إذ كيف تسامح من حرمك الحق في الحياة؟! (قنبلة هيروشيما وناكازاكي)⁸.

بهذا الاعتبار يعمق معنى التطبيع مع العنف ويسير في اتجاهه.

يبني المتسامح/ الأقوى إرادته هذه على مبدأ المسؤولية وصحوة الضمير، وهذا وازع أخلاقي بامتياز، وهو ما يحول بينه وبين نزعة الشر، فيسعى إلى القطيعة معه وعدم المراهنة على ديمومته، وهو نوع من الإذعان يُجِلُّ الخير محل الشر ليلغيه بعد ذلك، يصبح المتسامح هنا رهينا بمن يمتلك القدرة على الاضطهاد مرة أخرى فيتم الحديث عن «جبر الضرر» لا عن التسامح.

متى يصبح التسامح ممكناً؟ عندما يتهيأ هذا الضمير إلى التحلل من كل ما يتماثل مع تلك الوضعية السابقة المأزومة التي تسببت في إذابة الآخرين، وهو أمر أشبه ما يكون بالتوبة إذا تعلق الأمر بالجانب الديني.

عند الأقوى نتحدث عن التسلط في الحكم والرأي، وفي هذا إمعان في إلغاء الآخر فكراً وممارسة، فالقوي هو من

تعويض عن فعل سلبي سابق سواء كان مادياً أو رمزياً.

خلافاً لمتيولوجية القوي هذه لا تقبل متيولوجية الضعيف التسامح باعتباره مصدراً للشفقة ولا حتى آلة للاعتراف بالخطيئة أو الذنب، ولكن تصنع هذه الإرادة - المسماة طيبة - التسامح وتوظفه وتقبله إمعاناً في إثبات خيريتها المطلقة المتعالية عن الزمان والمكان، والمتجهة صوب الهناك في العالم الآخر، إرضاء لمثلها الدينية، فالتسامح كريم، وفي لسان العرب «المسامحة: المساهلة، وتسامحوا تساهلوا، وفي الحديث الشريف يقول الله عز وجل: اسمحوا لعبدي كإسماحه إلى عبادي، والإسماح لغة في السماح بمعنى جاد وأعطى من كرم وسخاء»⁶.

في التسامح إذن هناك دائماً أعلى وأسفل، أقوى وأضعف، لهذا المفهوم إمعان - وأي إمعان - في تكريس هيمنة القوي، والإشكال الذي يطرحه الفيلسوف هنا متعلق بالبدائل، إذا كان التسامح

الهوامش

3 - «Il est impossible d'échapper au processus de réflexion. C'est l'habitude d'examiner tout ce qui se passe ou attire notre attention. Sans recourir à un préjugé sur le contenu qualitatif ou ses conséquences. Cette activité orientée par la réflexion serait-elle une partie des conditions nous poussant à éviter le Mal?» - Arendt. (H). La vie de l'esprit. La pensée philosophique d'aujourd'hui. p : 45.

4 - «Le sentiment du bien est généralement l'éthique des gens capables de ressentir le remords». - Ibid. P : 48.

5 - «Ce qui est perçu par l'intuition est difficile à exprimer par le langage». - Hegel. (F). Phénoménologie de l'esprit. Tr. J. Hypolite. Paris. S.d.1. P: 91.

6 - ابن منظور. لسان العرب. مادة (س. م. ح).

7 - ج. لوك. رسالة في التسامح. تر. منى أبو سنة. المجلس الأعلى للثقافة. ط2. 1997. ص: 22.

8 - في نهاية الحرب العالمية الثانية في غشت 1945، قامت الولايات المتحدة بقصف مدينتي هيروشيما وناكازاكي باستخدام قنابل نووية، قتلت هذه القنابل ما يصل إلى 140000 شخص في هيروشيما، و80000 في ناكازاكي بحلول نهاية عام 1945. (www.Almrsal.com)

التسامح عند فلاسفة الأنوار (ج. لوك/ سبينوزا)

الدولة عند ج. لوك «مجتمع من البشر، يتشكل بهدف توفير الخيرات المدنية والحفاظ عليها وتنميتها وأنا أعني بالخيرات المدنية: الحياة والحرية والصحة وراحة الجسم بالإضافة إلى امتلاك الأشياء مثل المال والأرض والبيوت والأثاث وما شابه ذلك»⁹.

من المنظور الفلسفي السابق الذكر، القائم على إرساء الدولة المفهوم يصبح التسامح مجاله العلاقات البشرية، وفضاء لممارسة الحق في الاختلاف وإبداء الرأي مع احترام حرية الآخر في الوجود والملكية بغاية الحفاظ على الخيرات المدنية وتنميتها، أما المستحيل التسامح فيه فيبقى مرتبطاً بما اعتبره ج. لوك الأساس في تشكل الدولة وهو مصادرة الحق في الحياة والحرية. لهذا الاعتبار فالتسامح إفراغ للإنسان من القيم السلبية المتمثلة في الكراهية والحق والحسد، مرجعه - أي التسامح - في ذلك سياسة الدولة التي تجعله أكثر واقعية إذا فهمت السياسة على أنها الرديف الطبيعي للحرية، فالحرية هي الغاية الحقيقية من قيام الدولة العادلة عند فلاسفة الأنوار عموماً.

من هذا المنطلق أحل ج. لوك سلطة الدولة المدنية وجعلها عوض سلطة الدين في ترسيخ قيم التسامح، ففي السياسة - تدبير الدولة - يمكن الحديث عن الاختلاف في الرأي والاعتقاد، وفي

الدين - العقيدة - يمكن الحديث عن الخلاف، وفرق كبير بين المفهومين، لذا «ومن أجل ألا يسعى آخرون بدعوى الدين إلى أن يجدوا في الدين خلاصاً لما يرتكبونه من إباحية وانحلال، ومن أجل ألا يفرض أحد على نفسه أو على غيره أي شيء تحت دعاوي الولاء والطاعة للأمير أو الخلاص والوفاء في عبادة الله، أقول من أجل هذا كله ينبغي التمييز بدقة ووضوح بين مهام الحكم المدني وبين الدين وتأسيس الحدود الفاصلة والعدالة بينهما، وإذا لم نفعل هذا فلن تكون هناك نهاية للخلافات التي تنشأ على الدوام بين من يمتلكون الاهتمام بمصالح نفوس البشر من جهة، وبين من يهتمون بمصالح الدولة من جهة أخرى»¹⁰.

إن الإعلاء من قيمة العدالة الاجتماعية شرط في التوقف عن إحساس بالغبن في المواقف أو العقيدة، وفي طرح ج. لوك هذا دعوة للاحتفاظ للآخر برأيه وعقيدته ضماناً لاستمرار النوع البشري، بتعبير أدق التسامح هنا يحمل معنى إيقاف الحرب والقتل والعنف باسم الفضيلة. «إن الاتجاه المهيمن على الأنوار - يقول بحق تودوروف - لا يجد نفسه في الإلحاد بل في الدين الطبيعي، أو قل في الألوهية الطبيعية بصيغتها المختلفة، وإذا كانت الأنوار تصف وتفحص العقائد التي يؤمن بها الناس، فإنها لا تقوم بذلك بغرض التشكيك والقدح في الأديان، وإهما بهدف إشاعة روح التسامح والدفاع عن حرية الاعتقاد»¹¹.

من هذا المنطلق فالإيمان عند سبينوزا «يكفل لكل فرد الحرية المطلقة في أن يتفلسف، حتى ليستطيع أن يفكر كما يشاء في أي موضوع دون أن يكون بذلك قد ارتكب جرماً، وهو لا يدين إلا من يدعون الناس إلى العصيان والكراهية والمنازعات والغضب، بوصفهم خارجين عن الدين ودعاة الفتن، أما المؤمنون بحق فهم أولئك الذين يدعون الناس من حولهم إلى العدل والإحسان بقدر ما تسمح به لهم عقولهم وقدراته»¹². الإيمان الحق عند سبينوزا لا يدعو إلى الكراهية والعنف بل هو في العمق نبذ للأحقاد والضغائن، والإنسان عندما يصرف أهواءه فهو في الأصل يتعارض مع الدين في معناه الحق، ولا يسعى بذلك إلا إلى إبراز ما يثبت نزوعه نحو الشر بما أنه مظهر ذاتي للحقد والضغينة والكراهية. «فالإيمان لا يطلب من الحقيقة بقدر ما يطلب من التقوى، وهو لا يكون باعثاً على التقوى ولا يؤدي إلى الخلاص إلا بقدر حثه على الطاعة، وعلى ذلك فأفضل المؤمنين ليس بالضرورة من يعرض أفضل الحجج، بل هو الذي يقدم أفضل أعمال العدل والإحسان»¹³. في هذا الأفق الداعم لمعنى الإيمان المسنود بالتقوى يتمظهر معنى التسامح المرشح بروح القوانين «وإني - يحاجج سبينوزا - لأترك لكم حرية الحكم في مدى نفع هذه العقيدة وضرورتها للدولة إذا أراد الناس أن يعيشوا في سلام ووئام وفي مقدار ما تتيحه هذه العقيدة من تجنب أسباب القلاقل والجرائم، وما أكثرها وأخطرها»¹⁴.



بهذا المعنى دعمت فلسفة الأنوار مبدأ التسامح في التعامل مع الأديان وغلفته بالقوانين كي يتسنى الاحتفاظ بالبشر كقيمة عليا، فالصراعات الدينية والعرقية - بتعبير تودوروف - كفيلة بإدخال الإنسان في دائرة التوحش لبيتعد بعد ذلك هذا الإنسان كل البعد عن أية عقيدة قائمة على التقوى. وينزاح عن معنى الدولة النفعي القائم على ضمان الحرية للكل في ظل التعاقد. «يتعين على الإنسان - بلغة تودوروف مرة أخرى - أن يعطي معنى لوجوده على الأرض، فالبحث عن السعادة يحل محل البحث عن الخلاص، وحتى الدولة لا تضع نفسها في خدمة المقاصد الإلهية لأن الدور المنوط بها هو العناية بحسن عيش المواطنين»¹⁵.

التسامح خطاب المتعالي

اعتبر جورج بوش الابن الحرب على العراق حرباً مقدسة ومع انتهاء الحرب رفعت داعش (الدولة الإسلامية بالعراق

والشام)، راية الإسلام للدفاع عن هوية مغرقة في القداسة، الحرب الآن قائمة على تصفية هذه الدولة اليوطوبية، ومع هذا الفعل السياسي الموجه بالحرب نتحدث عن المواجهة بين إسلام سني وآخر شيعي، في ظل هذا التحول السياسي الحديث كيف يمكن الحديث عن التسامح؟¹⁶

عند حنة أرندت يستحيل الرجوع

الهوامش

9 - ج. لوك. رسالة في التسامح. م. س. ص: 23.

10 - ج. لوك. رسالة في التسامح. م. س. ص: 23.

11 - «مشروع الأنوار». تيزفطان تودوروف. تر. حسن العمراني. مجلة يتفكرون (تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود). ع. 1. ربيع 2013. ص: 257.

12 - سبينوزا. باروخ. رسالة في اللاهوت والسياسة. تر. حسن حنفي. دار الطليعة. بيروت. 1997. ط. 4. ص: 114.

13 - نفسه. ص: 433.

14 - نفسه. ص: 448.

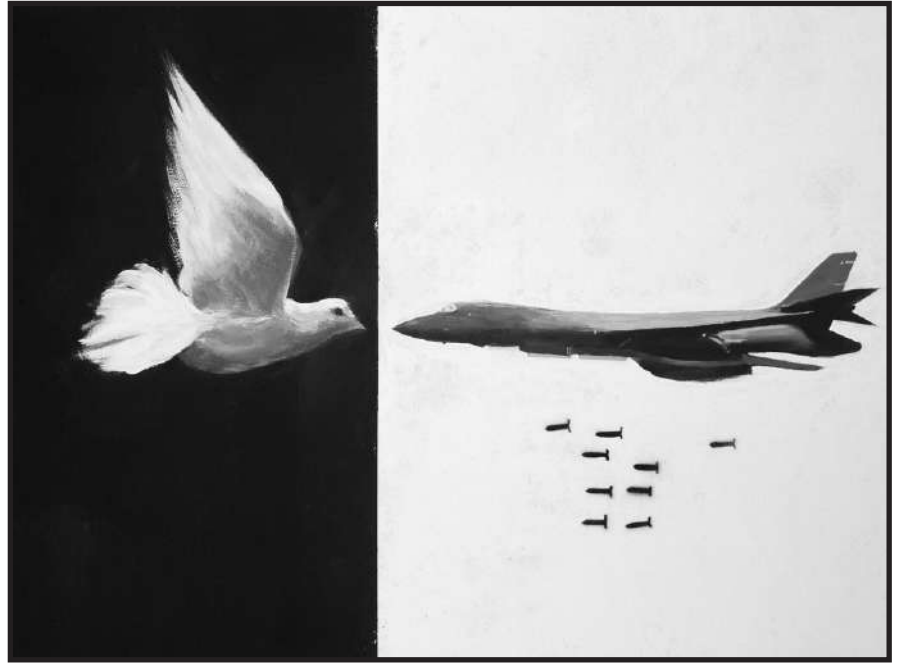
15 - «مشروع الأنوار». تيزفطان تودوروف. م. س. ص: 258.

بالقوانين والمقصود بذلك أن الجريمة تستدعي العقاب، فهل يمكن بعد هذا أن نحل التسامح محل العقاب؟ كيف نقبله عندما نتحدث عن جريمة ضد الإنسانية أو قتل جماعي؟ (مجزرة صبرا وشاتيلا).

في 16 شتنبر من سنة 1982م حدثت مجزرة بمخيمي صبرا وشاتيلا، استمرت لثلاثة أيام على التوالي، وقد قامت بها بعض المجموعات الانعزالية اللبنانية ممثلة بحزب الكتائب اللبناني وجيش لبنان الجنوبي بالإضافة إلى الجيش الإسرائيلي، وصل عدد القتلى إلى 3500 قتيلا من أطفال وشيوخ ونساء دون توظيف رصاصة واحدة، قادة هذه المجزرة آريال شارون ورافائيل إيطان وإيلي حبيقة الذي كان يقود القوات المحتلة.²²

إذا تهيأنا للتسامح فهذا يفترض حدا أدنى أيضا وهو اعتراف الآخر باقتراح الجريمة، والسؤال هنا هو مع من سنتسامح؟ إن من يرفع شعار التسامح يلغي ذاته إذا كان ضحية، لذا فيوطوبية التسامح تتبدى عندما لا تكون على أرضية متساوية.

هناك وضعية أخرى يظهر فيها التسامح أفقا للدعاية لا قيمة له، لأن الطرف الأضعف وهو الضحية فقد حس المحاسبة. وفعل المسامحة هنا لا يتعدى حدود بروتوكول يشهد به المجتمع الغربي الحدائي أمام قوانين لم تتوقف عن استغلال البشر وتحويلهم



مفكر فيه، أولا والمقصود بذلك أن من يسعى إليه يعتبره فعلا مشروعا الآن بما أنه حاجة مجتمعية، هذا وقد يلغيه مطلقا لأنه لا يتلاءم مع حاجاته السياسية. فمن يسامح؟ وكيف نهى الفرد كما الجماعة لأن تتبنى إرادة التسامح هذه؟ ألا يبدو التسامح هنا يوطوبيا من يعتقد في مطلقية الخير؟ «بإمكاننا - يقول جاك دريدا - الحديث في هذا السياق عن عدة نماذج على أقل تقدير متشابهة، وذلك سواء في أوروبا أو خارجها كما هو الشأن في اليابان والولايات المتحدة وإسرائيل، تتعلق بأعمال عنف أو قمع سبق أن شوهدت في الماضي أو بجرائم حرب معروفة، منها ما لم يتم اكتشافه إلا مؤخرا، ومنها ما بدأ يورق ضمير الإنسانية منذ أمد طويل»²¹.

يعود الإشكال هنا في العمق إلى تحيين التسامح كقيمة إنسانية مؤطرة

محكوم بمقولة الغاية والوسائل»¹⁷. لهذا الاعتبار فـ «الخلاص الوحيد - في تقديرها - الممكن من وضعية يستحيل فيها الرجوع إلى الوراء، والتي يتعذر فيها إبطال مفعول أفعالنا، في الوقت الذي لم نكن نعرف، ولا كان في استطاعتنا معرفة ماذا كنا نفعل، هذا الإبطال للأفعال يتحقق عبر ملكة الصفح/ التسامح»¹⁸.

مع حركة الإصلاح الديني في أوروبا¹⁹ أخذ التسامح معنى العفو والمحبة والخير بتعميم إرادة المصالحة، فالتسامح مع الآخر يعني «أن تجعله حرا في اتباع ما يمليه عليه ضميره وأن يمارس حريته كيفما يشاء في ظل القوانين»²⁰.

التسامح والعنف

لا مكان للتسامح خارج دائرة عنف

نافذة فكرية : يوتوبيا التسامح

إلى سلعة.

في اليابان سنة 1989م رفعت قضية ضد وزارة الصحة والرفاهية وخمس شركات أدوية في قضية ما عرف باستيراد «الدم الملوث من أمريكا». وفي شهر يناير عام (1996م) تم تعيين كان ناوتو وزيرا للصحة، وقد قام هذا الأخير بتشكيل فريق للبحث في فضيحة الدم الملوث الذي تسبب في نقل فيروس السيدا إلى الكثير من المتطبين، وفي غضون شهر تم الكشف عن تسعة ملفات ترتبط بهذه الفضيحة، رغم ادعاء وزارة الصحة بعدم وجود هذه المستندات وبصفته وزيرا اعترف كان ناوتو على الفور بالمسؤولية القانونية وقدم اعتذارا رسميا للمدعين. حكمت المحكمة بعد ذلك أن يقف كل أعضاء الحكومة أمام المتضررين المتأذين من استعمال الدم الملوث (وقد أصيب بين ألف إلى ألفين بفيروس الإيدز، من منتجات الدم الفاسدة هذه). الغاية

من الوقوف أمام المتضررين هو تقديم اعتذار رسمي، أو طلب العفو والمسامحة على اعتراف هذه الجريمة. عند وقوف الحكومة ردد المتضررون العبارات الآتية: «أنتم وحوش»، «أنتم حيوانات»، «أنتم لا تستحقون الحياة»... هذه العبارات كانت ممتزجة بالبكاء... انتهت المقابلة بعد ذلك.²³

الإشكال هنا من يطلب المسامحة أو العفو؟ وهل للآخر/ الضحية أن يقبله؟ ثم بعد هذا كله كيف للقانون أن يقف عند حدود التزام الجاني بالوقوف أمام الضحية وطلب المسامحة؟

لكل هذه الأقطاب حدود.

الأول/ الجاني: يمكن أن نتحدث عن أزمة ضمير تبلورت في شكل اعتراف، فالمتسامح لابد وأن يعترف باقتراه الجرم أولا.

الثاني/ الضحية: من يقبل التسامح يتوجه بوازيين:

1- تيولوجي ديني: العفو عند المقدرة، التسامح هبة لكنها محدودة الأفق، والحق أن الضحية هنا لا يسامح.

2- ليبرالي - وهذا هو المؤكد - أسامحك لكي لا يتكرر الخطأ مرة أخرى، ولكي يستمر الخير وننأى بالشر بعيدا. نتذكر هنا رأي حنة أرندت باستحالة الرجوع إلى الوراء لتصحيح الوضعية.

الثالث/ القانون أو الحكم: الذي بلور التسامح هنا في شكل مقابلة في اعتراف بالجريمة وتأنيب... لكن لهذا القانون حدود ومحدودية أيضا.

المتسامح الذي يحول رأيه إلى فعل وإلى منجز يعرف الحقيقة كما يعرف ما

الهوامش

17 - «L'homme vit dans un monde absurde où l'effondrement des des valeurs et manifeste. Il ne peut alors créer des normes humaine dans un monde gouverné par le pragmatisme». - Arendt. (H). « l'intersibilité et le pardon » in condition de l'homme moderne. Guhoman - levey . 1993.

18 - «L'unique salut possible dans une situation où le retour en arrière est impossible pour désactiver nos actes au moment où nous étions incapables de savoir ce que nous faisons. Cette désactivation des actes se réalise à travers la tolérance». - Ibid. P :45.

19 - حركة شهدتها أوروبا خلال القرنين 15 و16 حركات تقوم على الإصلاح الديني تزعمها دينيون تأثروا بأفكار الحركة الإنسية فوجهوا عدة انتقادات للكنيسة الكاثوليكية وطالبوا بإصلاح ديني يواكب التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. إصلاح ديني/ ar.wikipedia.org/wiki

20 - «Tolerance towards the other is to make people think freely in reponse to their conscience and to make them exercise their freedom as they wish but under the law». - Carey. (G). Tolerating Religion. PP 45- 63. In the politics of toleration in modern life. Ed by susan mendus . Durham : Duke university Pres 2000.

21 - جاك دريدا. التاريخ الكذب. تر. رشيد بازي. المركز الثقافي العربي. ط1. 2016. ص: 55.

22 - www.nakba.ps/massave

23 - ar.m.wikipedia.org

إنسانية هَمُّهَا النظر إلى الإنسان كقيمة عليا بمعزل عن المعتقد والعرق والجغرافيا، بتعبير أدق نظرت هذه النزعة إلى الإنسان مَنأى عن المقدس الديني الذي شكل هويته في القرون الوسطى فكان ذلك سببا في الاقتتال والعنف.

كان الجاحظ (ت/250 هـ) أول من أظهر هذه النزعة في سياق بلاغة تتجه إلى مخاطب كوني، الهدف عنده كان هو الإقناع بتوظيف الحجج الموجهة بالعقل والاستدلال وهو يقصد بذلك اعتماد الدليل في الحجاج الذي يراد به التواصل والإقناع بالحجة، ما كان يعنيه هو إنسانية الإنسان وحسب، يقول: «بالناس حفظك الله أعظم حاجة إلى أن يكون لكل جنس منهم سيما (يعني علامة). ولكل صنف منهم حليّة وسمّة يتعارفون بها»²⁶.

كان التنويع في السلوك والمعاملات والرموز عند الجاحظ مقومات ثقافية اللازم احترامها بغض النظر عن الدين والأصل والعرق، يؤكد ذلك محاجبا «ولو علم القوم أخلاق كل ملة وزي أهل كل لغة وعللهم في ذلك واحتجاجهم له لقلّ شغبهم وكفونا مؤونتهم»²⁷.

في ظل هذه الأبعاد الفكرية الداعمة للإنسانية في الإنسان الموجه بقيمة التسامح في العمق سار كل من التوحيدي (414هـ/1023م) ومسكويه (ت 420هـ/1029م). الأساس من هذا المنظور الإنساني الخالص هو تحول الفلسفة نحو الحياة الإنسانية المستقلة

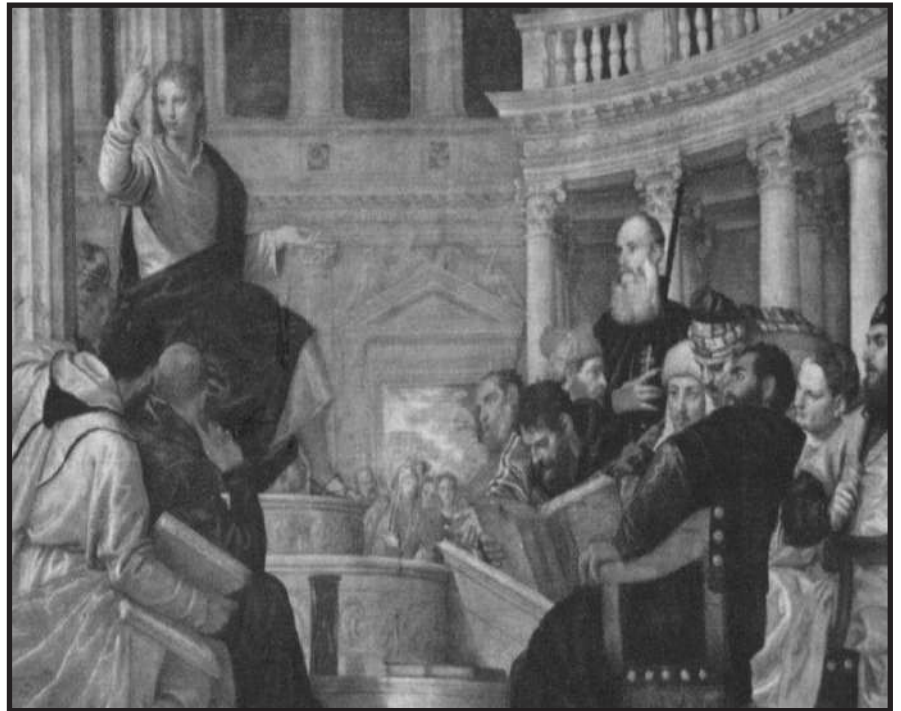
الأقدر من بين كل الخطابات المعرفية الأخرى على دفع الإنسان نحو فهم ماهيته، وكذا البعد الإنساني فيه (Humanisme). بما أنها وجهت اهتمامها ومنذ البدء إلى وضع اليد على العلاقة بين كينونة الإنسان ووعيه الاجتماعي المتنامي بفعل إدراكه للوجود. وقد عبر سقراط (399-468 ق.م) عن هذه العلاقة حينما دفع بمخاطبه الآتي المشارك له في محاوراته وكذا الكوني، إلى بناء معرفة خالية من كل عنف وتوتر أو أيديولوجيا²⁴. «إن مكانة العقل مُشَوَّشة تماما - يقول أركون- وحدهم الفلاسفة لا يزالون مستمرين في النضال من أجل الحفاظ على أولوية التفكير النقدي المتمركز على نظام العقول المفترض وجودها»²⁵.

عن طريق الفلسفة تبلورت نزعة

يتوخاه من التسامح وهو إراحة الضمير بطلب العفو، حفاظا على النسيج الاجتماعي، ولكن لربما من أجل الدعاية فقط، لأنه يعرف الفروق بين ما يقوم به ونواياه، باختصار يعرف بأنه كذاب، لذا فالتسامح في العمق هو تساهل مع الشر في مطلقيته وتواطؤ مع الإذابة إن لم يكن شكلا من أشكال السذاجة، ومع ذلك فإن للتسامح امتدادا في العقل عندما تصبح دعامته نزعة إنسانية، فيه وعي بتخليق الحياة العامة، هو «ميل فطري نحو العدالة» بتعبير سبينوزا، وإيمان بالتعدد والاختلاف إذ في ذلك استيعاب لأذى الآخرين وطغيانهم.

بلاغة التسامح: النزعة الإنسانية

كانت الفلسفة عبر تاريخها الطويل



نافذة فكرية : يوتويا التسامح

ككائن عاقل أخلاقه قابلة للتهذيب إذا تربى على حس الشريعة (العدل في كل شيء) وتقوى هذا الحس بالعقل، فيصل بذلك هذا الإنسان إلى الخير الأسمى والسعادة الأبدية. يقول مسكويه «وذلك الغرض المقصود بوجود الإنسان إذا توجه إلى الواحد منا إليه حتى يحصل له، هو الذي يجب أن يستمر به خيراً وسعيداً»³¹.

تبينت هذه النزعة المتجهة صوب الدفاع عن التسامح كقيمة إنسانية في رأي مسكويه حين ربط جميع الخيرات التي يسعى إليها الإنسان مشروطة بتجنب الشرور والتمسك بإرادة التسامح باعتبارها إرادة عليا. يقول: «الواجب الذي لا مرية فيه أن نحرص على الخيرات التي هي كمالنا، والتي من أجلها خلقنا، ونجتهد في الوصول إلى الانتهاء إليها، ونتجنب الشرور التي تعوقنا عنها وتنقص حظنا منها»³².

الفضائل عند مسكويه أربع

وحسب، يقول: «فإذا تعود الإنسان أن تكون سيرته فاضلة، ولم يقدم على شيء من أفعاله إلا بعد مطالعة العقل الصريح، وبعد مراعاة الشريعة القويمة كانت أفعاله منتظمة غير مختلفة ولا خارجة عن سنن العدل أعني المساواة. ولهذا السبب قلنا إن السعيد هو من اتفق له في صباه أن يأنس بالشريعة ويستسلم لها ويتعود جميع ما تأمر به، فاستحكم رأيه، وقويت بصيرته ونفذت عزيمته»³⁰.

هذا التوجه المدافع عن الإنسان كقيمة كان بعيدا عن مفهوم الأصل القائم على الانتماء الديني والعقدي، لذلك اختار هذا النوع من التنظير تعريف الإنسان في حدود ماهيته وحسب، وعليه كان بإمكان السجال الديني أن يتوارى إلى الخلف بغاية تجريب الطرح الفلسفي.

مشروع مسكويه، مشروع فلسفي متماسك يغلب عليه النظر إلى الإنسان

عن كل عنف مغلف بالدين، وهذا ما نقله التوحيدي في «المقابسات» معللا سعادة الإنسان فيما يحيا به، يقول: «فاسعد أيها الإنسان بما تسمع وتحس وتعقل، فقد أُرِدَّتْ لحال نفيسة، ودعيت إلى غاية شريفة، وهيتت لدرجة رفيعة، وتوجت بكلمة جامعة، ونوديت من ناحية قريبة»²⁸. كما عرّف الإنسان بماهيته الإنسانية وليس الدينية. يقول: «وأما الإنسان فلا شرف له أيضا على إنسان آخر، من جهة حَدِّه الذي هو الحياة والنطق والموت، لأن الحد في كل أحد واحد (يعني قائم في كل إنسان)، فإن لا شرف من هذا الوجه»²⁹.

تبينت هذه النزعة الإنسية في كتابات مسكويه، وذلك بالانفتاح المزدوج على الإنسان في ماهيته الإنسانية وكذا ارتباطه بالعالم الأخروي، صحيح أن الوازع الديني كان يوجه مسكويه، لكن من منظور مختلف عن علماء الكلام، الشرع عنده منظم للوجدان

الهوامش

24 - Brun (J). Socrate. Que sais - je? 5ème ed. P.U. F. 1973.p.p: 45-46.

25 - أركون محمد. الفكر الأصولي واستحالة التأصيل. نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي. تر. هاشم صالح. دار الساقي. ط.3. 2007. ص: 68.

26 - الجاحظ أبو عثمان عمرو. البيان والتبيين. ج.3. ص: 90.

27 - نفسه ص: 90.

28 - التوحيدي أبو حيان. المقابسات. تحقيق حسن السندوي. دار الكتاب الإسلامي. ط.2. 1992. ص: 117. (المقابلة الأولى).

29 - التوحيدي أبو حيان. المقابسات. م.س. ص: 144. (المقابلة الخامسة).

30 - مسكويه. تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق. تقديم حسن تميم. بيروت. دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر. ط.2. 1985. ص: 152-153.

31 - نفسه. ص: 13-14.

32 - نفسه. ص: 12.

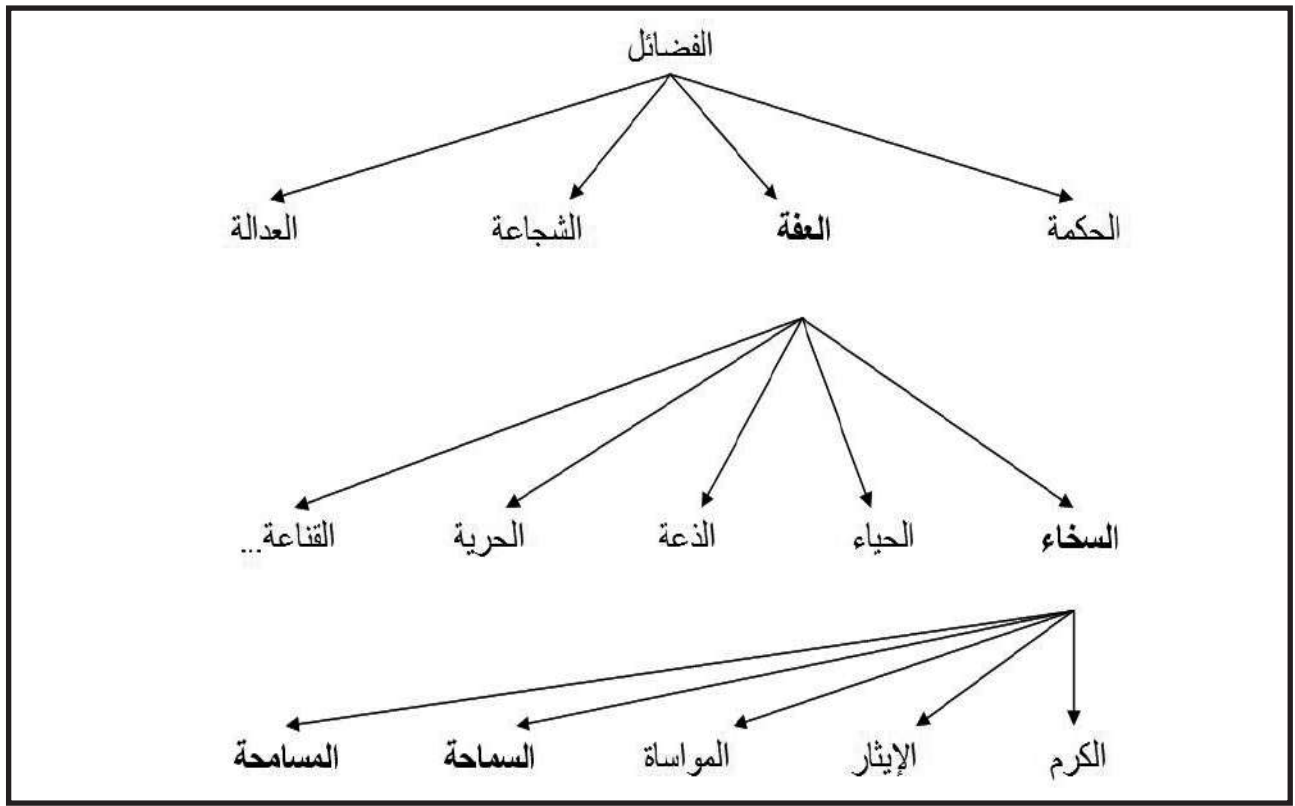
العربي الوصية ذاتها (من قتل نفساً بغير
نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس
جميعاً ومن أحيأها فكأنما أحيأ الناس
جميعاً)³⁶.

إن التفكير الملي في التسامح
كيوطوبيا، حفرياته تبين أن أولئك الذين
اخترعوه - وهم الأقوياء قطعاً - هم

حاصل القول إن الحرب كانت دائماً
سبباً في الكوارث، بل ومربعية، والقضاء
على جماعة من الناس باسم فكرة أو
عقيدة أو اختلاف في الدين أو العرق
هو بشكل آخر إفراغ للإنسان من
إنسيته التي تميزه عن باقي الكائنات
الحية.

وهي: «الحكمة والعفة والشجاعة
والعدالة»³³، تتفرع عن هذه الفضائل
فضائل أخرى:

فَتَحَّتْ فضيلة السخاء تندرج ست
فضائل يعددها مسكويه كالآتي: «الكرم،
الإيثار، النبل، المواساة، السماحة،



الذين تسببوا فعلاً في الحجوم على
الأرض، ومع ذلك يبقى التسامح هو
«الخلاص» الوحيد الممكن من الوضعية
التي يستحيل فيها الرجوع إلى الوراء
لإخراج الذاكرة من الإحساس بالرغبة في
الانتقام والثأر.■

إن يوطوبية التسامح إرادة في
التوقف عن توجيه الناس ضد بعضهم
البعض بدافع نزعة الشر القابعة في
وجدانهم، وبتعبير كارل بوبر «إن من
بين أهم الوصايا العشر تلك الوصية
التي تقول: «لا تقتل أبداً» إنها تلخص
تقريباً كل الأخلاق»³⁵. وبما أن الوصايا
ينسخ بعضها بعضاً، فقد تلقى محمد

المسامحة»³⁴، عنده التسامح والمسامحة
نوع من العفة والسخاء والجود والكرم
والنبل. «وأما السماحة فهي بذل بعض
ما لا يجب (نوع من النبل والكرم)،
وأما المسامحة فهي ترك بعض ما
يجب (انتزاع حق) والجميع بالإرادة
والاختيار». المتسامح سخي، يؤثر على
نفسه، يصبر وله دماثة أخلاق، إنه بمعنى
آخر إنسان.

نافذة فكرية : يوتويا التسامح

الهوامش

33 - نفسه. ص: 12.

34 - مسكويه. تهذيب الأخلاق. م.س. ص: 16.

35 - «L'un des dix commandements le plus important est celui qui dit: «Ne tue jamais» résume presque toutes les éthiques». - Morin. (E). « pardonner c'est résister a la cruauté du monde ». le monde des Débats. Revrin. 2000.

36 - المائدة. الآية: 32.

لائحة المصادر والمراجع

• بالعربية :

- 1 - ابن منظور. لسان العرب.
- 2 - أركون محمد. الفكر الأصولي واستحالة التأصيل. نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي. تر. هاشم صالح. دار الساقي. ط3. 2007.
- 3 - تيزيفيطان تودوروف. «مشروع الأنوار». تر. حسن العمراني. مجلة يتفكرون (تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود). ع.1. ربيع 2013.
- 4 - التوحيدي أبو حيان. المقابسات. تحقيق حسن السندوي. دار الكتاب الإسلامي. ط2. 1992.
- 5 - الجاحظ أبو عثمان عمرو. البيان والتبيين. ج3. تح. ع. السلام هارون.
- 6 - جاك دريدا. التاريخ الكذب. تر. رشيد بازي. المركز الثقافي العربي. ط1. 2016.
- 7 - ج. لوك. رسالة في التسامح. تر. منى أبو سنة. المجلس الأعلى للثقافة. ط2. 1997.
- 8 - العزبي وآخرون. قاموس أكسفورد الحديث. بيروت. لبنان. ط8. 2002.
- 9 - سبينوزا. باروخ. رسالة في اللاهوت والسياسة. تر. حسن حنفي. دار الطليعة. بيروت. ط4. 1997.
- 10 - مسكويه. تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق. تقديم حسن تميم. بيروت. دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر. ط2. 1985.

• بالأجنبية :

- 1 - Arendt. (H). *« l'intersibilité et le pardon » in condition de l'homme moderne. Guhoman -levey . 1993.
*La vie de l'esprit. La pensée philosophie d'aujourd'hui. Éd. PUF. Paris. 1981.
- 2- Brun (J). Socrate. Que sais – je? 5ème ed. P.U. F. 1973.
- 3- Carey. (G). Tolerating Religion. PP 45- 63. In the politics of toleration in modern life. Ed by susan mendus . Durham : Duke university Pres 2000.
- 4- Hegel. (F). Phénoménologie de l'esprit. Tr. J. Hypolite. Paris. S.d.1.
- 5- Morin. (E). « pardonner c'est résister a la cruauté du monde ». le monde des Débats. Revrin. 2000.

الجدور التاريخية لمفهوم المجتمع المدني في الفكر الغربي

محمد حدوي

تمهيد:

نشأ مفهوم المجتمع المدني وتطور في الغرب عبر مراحل ومحطات فكرية أساسية، أسهمت في بناء تصورات واستخدامات جاءت في سياقات ذات مضامين غير موحدة، ومتغيرة بنيويا وتاريخيا. ونتيجة للتعدد في استخدام هذا المفهوم منذ ظهوره، كان من الصعوبة بمكان وضع حدود فاصلة بين هذه الاستخدامات والوصول إلى تعريف جامع متفق عليه، مما يتحتم علينا رصد المفهوم عبر مراحل التاريخ المختلفة وفي بيئته الأوروبية حتى لا نهدر سياق تطوره التاريخي والسوسيولوجي. فرصد تاريخ هذا المفهوم هو الذي يسمح لنا بمعرفة سبب تعدد معانيه واختلافها. ورغم أن هذه الدراسة ترى أن تعدد المساهمات في إطار هذا الموضوع الشائك والمعقد تتطلب تتبع تطور المفهوم بما تتضمنه من معاني التراكم والاختلاف في بعض الحالات، فإن الإحاطة بكل المقتضيات المعرفية والتاريخية، وبمساهمات كل المدارس في هذا الشأن أمر جد صعب للغاية. وعليه، ولكي تكون

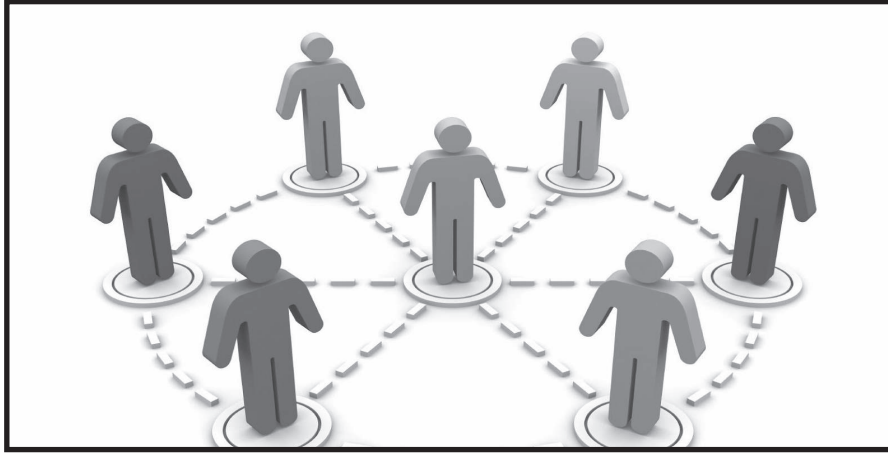
المحاولة لعرض جذور وتطورات وتغيرات استعمال المفهوم إجمالية ما أمكن لأهم دلالات المفهوم بكل تعقيداته، اهتمت الدراسة بعد المقدمة بعرض تاريخ موجز للمفهوم بدءا بلحظة نشوئه في العصر الكلاسيكي وتطوره مع لحظة هيغل مروراً بلحظة ماركس وغر امشي وصولاً إلى الحالة الراهنة مع ما يسمى بالهوجة الثالثة للديمقراطية.

وفي هذا السياق، يرى الباحث الهولندي هوغو غروسيوس (-1583/1645) «واضع مبدأ الحق الطبيعي» في كتابه «قانون الحرب والسلم» (1625): أن بوسعه وضع قواعد كلية وعامة وملزمة للناس قاطبة في علاقات العنف القائمة فيما بينهم؛ فالت في ما إذا كانت الحرب عادلة أو ظالمة، وفي ما إذا كان يحق للعاهل أن يفرض على رعاياه ديانة بعينها، وأين تبدأ مشروعية سلطته وأين تنتهي لا يكون من وجهة نظر أفراد معينين بل من وجهة نظر العقل اللاشخصي، وباسمه. والعقل اللاشخصي يتوافق مع القانون الطبيعي بصفته نظام العقل، يأمر بعمل وينهى عن آخر تبعاً لاتفاق هذا العمل أو ذاك أو عدم اتفاقه مع طبيعة الموجود العاقل. وهذه قاعدة لا اعتساف فيها، وليس بالمستطاع تغييرها¹. والقانون الطبيعي، في نظر غروسيوس هو «قرار عقل سليم ينظر في أمر من الأمور فيحكم عليه

1 - مدلول المجتمع المدني في العصر الكلاسيكي

مما لاشك فيه أن ولادة المجتمع المدني في الغرب كانت ولادة عسيرة، ولم تكن هذه الولادة ممكنة ويسيرة إلا بعد نجاح الثورات السياسية البورجوازية التي أنجزت كثير من المهمات الديمقراطية، في فضاء التنوير والعقلانية والعلم. فقد كان نجاح هذه الثورات في هولندا في مطلع القرن السابع عشر، وفي بريطانيا (1641-1688)، ثم الثورة الفرنسية (1789-1815)، والثورة الألمانية في منتصف القرن التاسع عشر بمثابة الإعلان الحقيقي لميلاد عصر النهضة. وفي هذا العصر بالذات انتقلت أوروبا الغربية

دراسة : الجذور التاريخية لمفهوم المجتمع المدني في الفكر الغربي



بحسب مناسبتة أو مخالفته للطبيعة العاقلة المؤانسة، هل هو فاسد أخلاقياً أم غير فاسد، وبالتالي هل هذا العمل هو واجب أو مخلوق من قبل الله خالق هذه الطبيعة»².

وبعد هوغو غروسيوس جاء جان لوك (1632-1704) الذي يعد من أنصار مدرسة العقد الاجتماعي، ونادي بالحرية الفردية والمساواة التي كانت تسود في حالة الفطرة الأولى وقد أعد لوك في كتابه «الحكومة المدنية» (1688)، أن الفطرة l'état de nature، أو الحالة الطبيعية، هي حالة سليمة، أو على الأقل سلمية نسبياً. وليست الطبيعة بنظره مفترسة. فالفطرة هي حالة واقعية، ووضع قابل للتحسن. وبعد لوك الملكية الخاصة موجودة في حالة الطبيعة، وأنها سابقة على المجتمع المدني. وهذه الملكية طبيعية وخيرة، وأن الإنسان «الصانع والعاقل»، وليست الطبيعة، أصل كل ما له قيمة تقريباً. وفي نظريته لا يفرق بين كلمات «مجتمع مدني» «société civil» و«حكم» «gouvernement» ويصف المجتمع المدني بقوله: «عندما يتحد عدد من الناس مكونين فيما بينهم مجتمعاً واحداً، حيث يتنازل كل فرد عن سلطته التنفيذية لقانون الطبيعة لصالح

الطبيعي لصالح إرادة عامة ستضمن له حريته وأمنه. ولا يمكن أن يتحقق هذا إلا بالتنازل عن حق التصرف في كل شيء بما يسمح بالسلم والحفاظ على الذات. وهذا التنازل يتبعه إنشاء سلطة مشتركة، سلطة قادرة عن الدفاع عن البشر في وجه الغرباء والأضرار التي يمكن أن يلحقها البعض في حق البعض. وهذه السلطة تجمع قوى وقدرات الناس باتجاه شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص، تستطيع بغالبية الأصوات، حصر كافة إرادتهم في إرادة واحدة. وهذا أمر يتجاوز مجرد الموافقة والإجماع لأنه يعني اتحاداً حقيقياً تذوب فيه مجموعة الأفراد في ذات شخص واحد. إنه اتحاد ناشئ من ميثاق عقده كل فرد على نحو خاص وكأن كل امرئ يخاطب غيره بقوله: «إنني تنازلت لهذا الرجل أو هذا

العامة، فهنا يمكن لنا الحديث عن كون هذا المجتمع هو مجتمع سياسي أو مدني»³.

بعد لوك قام توماس هوبس (-1588) (1679) في كتابه «الليثان» (1651) بتمثيل حق الطبيعة في حرية الفرد في استخدام القوة التي تكون لديه ليفعل كل ما يعتبره حكمه وعقله الخاصين أحسن وسيلة لتحقيق غاية الحفاظ على ذاته. إلا أن حالة الطبيعة هذه حسب هوبس قد أدخلت الإنسان في حرب مزرية وفوضى دائمة مما جعل الناس يبحثون عن السلم. وهو الأمر الذي يتعارض مع الحق الوضعي والذي يفرض عليه الخضوع له وفق ما تقتضيه الحياة داخل النظام الاجتماعي والذي من خلاله سيتنازل عن حريته وحقه

الهوامش

1 - إميل برهيه. تاريخ الفلسفة- القرن السابع عشر. ترجمة جورج طرايشي، دار الطليعة، بيروت، 1983، ص. 9.

2 - توشار جان وآخرون، تاريخ الفكر السياسي، ترجمة علي مقلد، الدار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط. 2، 1983، ص. 250.

3 - lock J, traité du gouvernement civil, trad. de l'anglais, édition revue et corrigée exactement sur la dernière de Landres, Paris, p. 151

المجلس عن حقي في أن أسوس شؤوني بنفسي، شرط أن تتنازل مثلي عن حقل، وأن تقبل كل فعل صادر عن هذا الرجل أو عن هذا المجلس»⁴.

وغني عن البيان أن فكرة العقد الاجتماعي، رغم كثرة الشروح والتفسيرات التي قدمت لها، واختلافاتها وتنوعها، يمكن أن تنحصر في النهاية في صورة القول بأن التجمع البشري الذي يشكل الدولة جاء نتيجة اتفاق واع بين الأفراد بعضهم وبعض من ناحية، أو بينهم وبين الحاكم من ناحية أخرى. وبهذا المعنى فإن المجتمع المدني هو المجتمع المنظم سياسياً والذي من خلاله سيتنازل كل فرد عن حريته وحقه الطبيعي لصالح إرادة عامة ستضمن له حريته وأمنه. ويلاحظ هنا في هذه المرحلة، أن مفهوم المجتمع المدني يعنى المجتمع السياسي، أي المجتمع والدولة معاً.

2 - المجتمع المدني في الفكر الهيجلي

يعتبر الفيلسوف ج. ف. هيجل في كتابه «نقد فلسفة الحق»، والصادر سنة 1821، أفضل من يمثل المرحلة التي بدأ مفهوم المجتمع المدني فيها يأخذ منحى جديداً، فهيجل هو أول من تحدث بصراحة عن أن ثمة فصلاً قائماً بين ما هو سياسي وما هو مدني، بين مجالات المعاملات والنشاطات الإنتاجية والاقتصادية وبين نطاق الإدارة السياسية والحكم، بمعنى أن هيجل قد ميز بين

المجتمع المدني وبين الدولة السياسية. وهيجل كذلك يرفض الانسجام الذي تفترضه نظرية العقد الاجتماعي بين الدولة والمجتمع المدني مؤكداً عجز الأخير عن إقامة وتحقيق العدالة والحرية من تلقاء نفسه حيث تكون الدولة هي الإطار القوي القادر على تحقيق هذه الغاية.

ولتوضيح نظريته، ينطلق هيجل من الأسرة، والمجتمع المدني لفهم الدولة. ويرى أن العائلة هي التحقق الأول الاجتماعي، ويقوم دورها الرئيسي على تربية الأولاد، التي هي منبع الأخلاقية الأول. أما اللحظة الثانية من الثلاثية فهي، هنا، المجتمع المدني حيث يجتمع الأشخاص وفق مصالحهم. وتدخل التجمعات الناشئة في علاقة تكون غالباً نزاع. وهكذا يسود في الحياة الاجتماعية نسق خارجي وناتج عن اتفاق الحاجات، وعن تحديدها المتبادل، والذي يفرضه تنظيم جماعي⁵. ويتضمن المجتمع المدني في فلسفة الحق الهيجلية اللحظات الثلاثة الآتية:

- «توسط الحاجة وإرضاء الفرد بعمله وبعمل الآخرين جميع أو إرضاء حاجاتهم»

- «واقعية عنصر الحرية الكلي، المتضمن في هذه المنظومة، وهي الدفاع عن الملكية بالعدالة».

- «الحيطة ضد ترسبات جواز هذه المنظومة، والدفاع عن المصالح الخاصة، وكأنها شيء مشترك، بالإدارة

والمنظمات الحقوقية»⁶.

ويعرف هيجل المجتمع المدني بأنه مجال إشباع الرغبات والحاجات من خلال العمل، وهو مجال يؤطره الحق والتعاونيات. فالمجتمع المدني بالنسبة له ليس في تناقض مع الدولة، ولكنه جزء منها ولا يمكن أن يوجد من دونها. لأن المجتمع المدني في غياب الدولة هو مجتمع يسوده الفرقة والصراع والتمزق لتجسيده المصالح الخاصة للأفراد المتعارضة في الكثير من الأحيان ولهذا لا يتحقق له الاستقرار والوحدة إلا في وجود الدولة.

وهكذا اكسب هيجل في نظريته الدولة شرعية غير مسبقة تغذي الفكر الذي وضع الدولة فوق المجتمع، إن الدولة عنده غاية في حد ذاتها، باعتبارها نظاماً أخلاقياً يكون في احترامه احتراماً للعقل باعتبار الدولة تجسيدا للعقل، لذلك كان من الواجب في نظر هيجل الانخراط في الدولة التي هي أساس المجتمع المدني. وهنا يتبين لنا جيداً، أن المنظور الهيجلي أضفى صفة السلبية على مفهوم المجتمع المدني لمصلحة التقديس المتزايد للدولة، بما غذى الحركات والفلسفات القومية التي تضع الدولة فوق الجميع.

3 - المجتمع المدني في الفكر الماركسي وغرامشي

لقد انتقدت أفكار هيجل من طرف الفيلسوف كارل ماركس (1818-1883)،

دراسة : الجذور التاريخية لمفهوم المجتمع المدني في الفكر الغربي

والصناعية لمرحلة تاريخية محددة لكن لم يتم وعيه كصياغة نظرية إلا في القرن الثامن عشر عندما تخلصت الدولة من الامتياز الديني والعائلي⁹.

ويقدم ماركس في كتابه «الإيديولوجية الألمانية» تعريفه الشهير للمجتمع المدني باعتباره: «مجتمع يتضمن مجموع العلاقات المادية للأفراد في مرحلة معينة من التطور، تحدها القوى الإنتاجية، وتشمل الحياة التجارية والصناعية لمرحلة ما، لتتجاوز بالتالي من هنا الدولة نفسها وحتى الأمة»¹⁰.

إن المفهوم الماركسي للمجتمع المدني يأتي عموماً في إطار هيمنة الصراع الطبقي إلى جانب قيام دولة البروليتاريا التي تعني اختفاء النظام الطبقي إلى الأبد، الأمر الذي يعني عدم الحاجة إلى تنظيمات المجتمع المدني. وهكذا يتبين لنا بوضوح، أن الإيديولوجية الماركسية ترفض المجتمع المدني، لأن تنظيماته ومؤسساته لا تسمح بالعمل في إطار النظم الشيوعية استناداً إلى تغليب

مفهوم المجتمع المدني بطريقتين: الأولى وردت في «المسألة اليهودية» على الشكل التالي: إن الدولة السياسية حسب جوهرها حياة الإنسان النوعية - العامة بمعارضة حياته (المادية). كل افتراضات هذه الحياة الأنانية تواصل بقاءها في المجتمع المدني خارج دائرة الدولة، ولكن كخصائص للمجتمع البورجوازي. وحيثما وصلت الدولة السياسية إلى تفتحها الحقيقي، يعيش الإنسان، ليس فقط في الفكر، والوعي، بل في الواقع، وفي الحياة، وجوداً مزدوجاً، سماوياً وأرضياً الوجود في الجماعة السياسية أو الاشتراك السياسي، حيث يعتبر نفسه كائناً عاماً، والوجود في المجتمع المدني، حيث يشتغل كإنسان خاص (في إطار علاقات وقوى الإنتاج)، ويرى في البشر محض وسائل، يخفف ذاته إلى مرتبة وسيلة محضة، ويصير لعبة بيد قوى غريبة. الدولة السياسية هي إزاء المجتمع المدني روحانية بقدر ما السماء روحانية إزاء الأرض⁸. فالمجتمع المدني - حسب ماركس - هو جماع العلاقات التجارية

أما مفهوم المجتمع المدني فيعد من المفاهيم الأولى التي جادل فيها هيغل عام 1843 في نقد حقوق الدولة في الرؤية الهيغلية. وبعد ماركس حمل المفكر الإيطالي غرامشي أنطونيو (-1891 1937) مشعل التيار الماركسي وحاول في نصوص كتابه «دفاتر السجن» أن يطرح موضوع المجتمع المدني في إطار نظرية السيطرة والهيمنة الطباقية ويستخدمه لإعادة بناء إستراتيجية الثورة الشيوعية أو التحررية.

أ- ماركس و المجتمع المدني

ينطلق المفهوم الماركسي للمجتمع المدني من فرضية تأثير وهيمنة العامل الاقتصادي على التاريخ الاجتماعي. ويرى أن الدولة لا تستمد مشروعيتها من الاتفاق والتعاقد بقدر ما تستمد منها من التنافس والصراع بين طبقة بورجوازية مالكة لوسائل الإنتاج، وطبقة البروليتاريا التي تشغل وسائل الإنتاج⁷.

إن ما يميز ماركس، أنه استخدم

الهوامش

4 - Hobbes Thomas, Léviathan: troisième partie, Traduction de Foliot, 2004, P. 10.

5 - سير ورينيه، هيغل والهيغلية، ترجمة أدو نيس العكره، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى، 1993، ص. 63.

6 - Hegel , principes de la philosophie du droit, trad. inédite et présentation par Jean-Louis Vieillard-Baron, éd. GF Flammarion, Paris, 1999, p. 283, para. 273.

7 - Marx Karl, Le manifeste communiste, (1848), éd. Sociale, Paris, 1974, p. 6-7.

8 - الصوري غازي، تطور مفهوم المجتمع المدني وأزمة المجتمع العربي...، مركز دراسات الغد العربي، الطبعة الأولى، 2004، ص. 46-47.

9 - ماركس وانجلز، الإيديولوجية الألمانية، ترجمة أيوب فؤاد، دار دمشق، د. ت. ص. 274.

10 - GOURDON Hubert, les trois comptines à propos de la société civile», in: Annuaire de l'Afrique du nord, Tome XXVIII 1989, Ed. Du CNRS, Paris, 1991, p. 200.



الجماعة على الفرد من ناحية، واستنادا إلى أن بروز وتطور المجتمع المدني قد تم في إطار الليبرالية والرأسمالية من ناحية أخرى.

ب- غرامشي والمجتمع المدني

لا يمكن أن نفهم المكانة البارزة التي حظي بها مفهوم المجتمع المدني في فكر غرامشي إلا إذا وضعناها في مرحلتها التاريخية، مرحلة الحرب العالمية الأولى، ووصول الفاشية إلى السلطة في إيطاليا، والنازية في ألمانيا بعد ذلك، فالمرحلة، كما يقول، ليست مرحلة افتكاك السلطة، وإنما هي مرحلة الإعداد من أجل الوصول إليها، فهي- إذن- مرحلة الدعاية، والتعبئة والتنظيم من أجل انتصار الثورة البروليتارية، وقد حلم غرامشي، كما حلم غيره من رواد الفكر الماركسي، بأن انتصار الثورة العمالية، سيحقق المجتمع المدني المثالي، وتصبح الدولة في خدمته، وليس قابعة له بقوانينها، وأجهزة قوتها، كما هو الشأن في المجتمع الرأسمالي¹¹. لذلك سيعمل هذا الماركسي المجدد في نصوص كتابه «دفاتر السجن»، على استنطاق التجربة الروسية، القريبة منه من الناحية التاريخية، وذلك بطرح التساؤل الرئيسي التالي عليها: ما هي الشروط والعوامل والأسباب التي ساعدت الطبقة العمالية في هذا البلد على الاستيلاء على السلطة؟ وهل اختلاف بنياته الاجتماعية والاقتصادية وكذا منظومة قيمه الثقافية عن مثيلاتها في إيطاليا، سيؤدي حتما

مستعينا في ذلك بمؤسسة النقابة والحزب والمدرسة والكنيسة والإعلام.. (ما يسميه غرامشي بحرب المواقع (Guerre de positions) هذه الهيمنة، إذا ما كتب لها النجاح، فإنها ستسهل السيطرة على المجتمع السياسي، وبالتالي على الدولة¹².

وبالنسبة لنظريته العامة حول السلطة، نجد أن غرامشي قد أشار في بدايات القرن العشرين إلى أن الهيمنة تبنى، كما يعاد إنتاجها، ضمن شبكة من المؤسسات يسميها غرامشي بالمجتمع المدني تميزا لها عن الجانب القمعي للدولة. المجتمع المدني عنده هو تلك التنظيمات ذات الطابع غير الحكومي: النقابات، المدرسة، الأحزاب.... الخ، وهذه تنظيمات طوعية تفعل فعلها عن طريق الإقناع أي من خلال الأيدولوجيا. وبخلاف هذه التنظيمات، تشكل مؤسسات الدولة: الإدارات، الجيش، الشرطة، القضاء، ما يسمى بالمجتمع السياسي، الذي يفعل فعله عن طريق القهر (السيطرة)¹³. فهو يعرف الهيمنة

إلى تغيير وتعديل الإستراتيجية العامة للثورة؟

في سياق التفكير الغرامشي في هذه الأسئلة وغيرها، سيرد لأول مرة تعبير المجتمع المدني. يقول غرامشي: يعود سبب انتصار الثورة في روسيا سنة 1917 إلى أن الدولة كانت تمثل كل شيء هناك تقريبا، مقابل هلامية وضعف المجتمع المدني. ومن ثمة كانت السيطرة على الدولة تقتضي السيطرة على المجتمع السياسي فقط (ما يسميه غرامشي بحرب الحركة (Guerre de mouvement) بينما نجد الدولة في الغرب متلاحمة مع المجتمع المدني، الذي يقوم بمراقبتها وحمايتها في نفس الوقت. وهذا يعني أن إستراتيجية تحقيق الثورة والوصول إلى السلطة، ينبغي تطويرها وتغييرها بما ينسجم والأوضاع الجديدة للدولة الأوربية الرأسمالية. بحيث ستقوم هذه الإستراتيجية أساسا على الهيمنة الإيديولوجية على مكونات المجتمع المدني بواسطة استخدام المثقف العضوي أو الجمعي لإنتاج رأسمال رمزي مضاد،

دراسة : الجذور التاريخية لمفهوم المجتمع المدني في الفكر الغربي

1945، غاب مفهوم المجتمع المدني طوال مرحلة الحرب الباردة التي امتدت حتى انهيار منظومة البلدان الاشتراكية، ومع العقود الأخيرة من القرن العشرين عرف المجتمع المدني صحوة جديدة في خضم حركة سريعة ومتتالية وجماعية تحول خلالها العديد من الأنظمة التسلطية الشمولية إلى الديمقراطية وعرف المجتمع المدني ذيوفا وانتشارا مستفيدا من هذا المناخ الفكري الجديد الذي يؤمن بالتعددية الحزبية والانتخابات الحرة. وهي الحركة التي أطلق عليها المفكر الأمريكي صمويل هنتنغتون في كتابه «الموجة الثالثة» بالموجة الثالثة للديمقراطية¹⁶.

إن المجتمع المدني الذي نتحدث عنه اليوم مع الموجة الثالثة من الديمقراطية بتعبير هنتنغتون، لم يعد مجرد مفهوم يشير إلى مستوى من مستويات النشاط المجتمعي يتسم بالتعددية والتناقض والجزئية والمصلحة الخاصة، ولكنه يشير إلى مجموعة من المنظمات النشيطة التي يمكن تعيينها وتحديد موقعها ومكانها والأدوار التي تلعبها، بموازاة

ليست منافية للسياسة ولكن مكملتها لها، وإن كانت متميزة عنها. فالمجتمع المدني والمجتمع السياسي أو الدولة يسيران جنبا إلى جنب ويجمع بينهما في كل نظام وحدة ديناميكية السيطرة الاجتماعية¹⁵.

باختصار، يمكن أن نلخص تصور غرامشي حول المجتمع المدني ضمن إشكالية سياسية وفكرية هامة هي: «الهيمنة» حيث تناول غرامشي مفهوم المجتمع المدني في علاقته بالبنية الفوقية، وهذا هو عنصر الاختلاف، الذي نراه جوهريا وهاما في فكرة غرامشي حول المجتمع المدني، فهو يتناول المجتمع المدني كمجال لتحقيق مشروع تاريخي معين. وهذا ما جعل من حدود تصوره للمفهوم لا يتعدى الأشكال المحددة لمفاهيم طبيعة السلطة، عسفا، مقاومة عسف السلطة أو ما شابه ذلك.

4- المجتمع المدني والموجة الثالثة للديمقراطية

بعد نهاية الحرب العالمية الثانية سنة

بأنها موقع في الصراع الاجتماعي، لأن في كل المجتمعات تقريبا توجد طبقة سائدة تمارس الهيمنة عبر المجتمع المدني، والسيطرة عبر المجتمع السياسي. كما توجد طبقات خاضعة تحاول طليعتها الثورية أن تشكل هيمنة جديدة مضادة (Contre-Hégémonie)، لها فكرها وأخلاقياتها وفعلها الجديد، سواء على المستوى السياسي في المجال البرلماني والحزبي، أو على المستوى الاقتصادي في مجال النقابة والمصنع، أو على المستوى الثقافي والاجتماعي (دعوى غرامشي إلى التعامل البناء والإيجابي مع الثقافة الشعبية والفلكلور)¹⁴. لكن المراهنة على المجتمع المدني لم تلغ عند غرامشي دور الدولة ولا أهمية السيطرة عليها. فالعمل في إطار المجتمع المدني هو جزء من العمل في إطار الدولة وسياسة التحويل الدولية. لذلك لا قيمة للمثقف عند غرامشي ولا ضمانة لفاعليته إلا إذا كان عضوا، أي إذا ارتبط بمشروع طبقة سياسية، تماما كما أن الهيمنة لا قيمة لها إلا كجزء أو مستوى من مستويات العمل لتحقيق السيطرة الاجتماعية. إنها

الهوامش

- 11 - الجنحاني الحبيب، المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في الوطن العربي، منشورات الزمن، الكتاب 49، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص. 25.
- 12 - نادي الفكر العربي، «مفهوم المجتمع المدني في فكر غرامشي السياسي»، بتاريخ: 2012-3-15، <http://www.nadyelfikr.com/showthread.php?tid=28181>
- 13 - صالح ياسر، الديمقراطية والمجتمع المدني، سلسلة قضايا فكرية، منشورات طريق الشعب، بغداد، 2005، ص. 26.
- 14 - نادي الفكر العربي، «مفهوم المجتمع المدني في فكر غرامشي السياسي»، نفس المرجع السابق.
- 15 - صالح ياسر، نفس المرجع السابق، ص. 25.
- 16 - هنتنغتون صمويل، الموجة الثالثة: التحول الديمقراطي في أواخر القرن العشرين، ترجمة علوب عبد الوهاب، مع مقدمة تحليلية بقلم سعد الدين إبراهيم، دار سعاد الصباح، الطبعة الأولى، 1993.

مع الدولة أحياناً، وأحياناً ضدها. هذا المجتمع المدني يتمثل في العديد من المنظمات والروابط الاختيارية التي يقيمها الأفراد على أساس اختياري، تعبيراً عن اهتماماتهم المشتركة. ويُعد قبول التعددية والاختلاف في الرأي أحد السمات الرئيسية التي لا بد وأن يتسم بها ويقوم على أساسها المجتمع المدني في أية دولة. كما يُستخدم المجتمع المدني للدلالة على وجود مساحة واسعة من حرية الحركة واستقلال الإرادة للفاعلين الاجتماعيين خارج نطاق سيطرة الدولة، يعبرون فيها عن حيويتهم وإبداعهم في مجالات متعددة معظمها بعيد عن السياسة بأي صورة مباشرة.

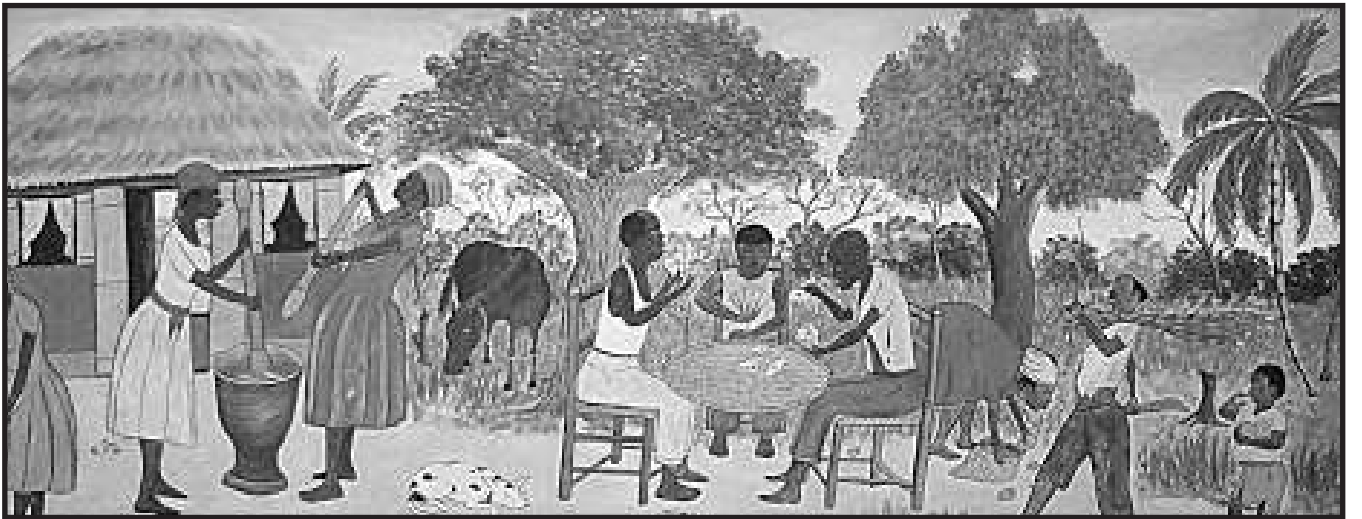
خلاصة:

يتبين من ما سبق أن مفهوم المجتمع المدني ارتبط منذ ظهوره في العصر الكلاسيكي الغربي بالفكر الليبرالي ثم تراقف في الحقب التاريخية اللاحقة مع الفكر العلماني الذي دعا إلى الفصل ما بين الحياة المدنية والحياة الدينية دون

أن يعني ذلك إلغاء الدين. وهذا ما يجعل من المجتمع المدني ساحة الصراع الحقيقية التي تنجذب إليها وتتفاعل فيها قوى التغيير من أجل التحكم والإشراف على أجهزة الدولة، عبر تجاوز الروابط البدائية، العائلية، العشائرية، القبلية، الأهلية، الدينية، الطائفية، باتجاه إقامة علاقات جديدة بين الأفراد والجماعات على أساس المصالح المشتركة والإيديولوجيات الجامعة بحيث تفرز خطاباً «وطنياً» وإستراتيجية وطنية تهدف إلى تحقيق المزيد من الديمقراطية والمزيد من الضمانات لحقوق الإنسان، فهي فضاء للحرية يركز على حق الفرد والمجتمع والمواطن. ومما يلفت النظر أن الماركسية التقليدية التي سادت لاحقاً (في نموذجها السوفيتي خصوصاً) تعاملت مع مفهوم المجتمع المدني بأسلوب التجاهل والإقصاء والتهميش. فكثيراً ما أهملت المجتمع المدني وعابت عليه بوصفه مفهوماً بورجوازيًا، لأن الحديث عنه يعني الغطاء والتبرير لعدم الحديث بصراحة، وبكل وضوح، عن صراع

الطبقات والمآسي المترتبة عليه.

وبناء عليه، فإنه يمكن القول بأن التداول لمفهوم المجتمع المدني بهذا الشكل الجديد في العقود الأخيرة من القرن العشرين وحتى الآن ما هو إلا إعادة اكتشاف للمفهوم كما جاءت صياغته في كتابات أنطونيو غرامشي بعد تخليصه من جوانبه الفلسفية الماركسية كي لا يحتفظ إلا بفكرة التنظيمات والهيئات والمؤسسات الخاصة غير الحكومية التي تعمل إلى جانب الدولة ولكن ليس تحت أمرتها على تنظيم المجتمع وتنشيطه وتحقيق الاتساق والتغيير المطلوب فيه. إن المجتمع المدني ينتمي للمواطنين الذين يعملون معا بشكل تطوعي نحو أهداف مشتركة وغالبا في تعارض مع الحكومات المقاومة للتغيير. إنه يمهّد الطريق للمواطنين في كل مكان في رسم اتجاه مجتمعهم في إطار ديمقراطي يحترم الاختلاف والتعددية. ■



نصر حامد أبو زيد وهاجس التجديد

محمد رحمون

أستاذ باحث، المغرب



تمهيد:

تتميز المجهودات الفكرية والعلمية التي بذلها نصر حامد أبو زيد ببعدين أساسيين، يتمثل البعد الأول في إعادة النظر في الكثير من القضايا التي تقبلها العقل الإسلامي بوصفها مسلمات انتهى حولها النقاش، ومنها بحثه في ماهية الوحي، من خلال الحفر في الشروط التاريخية والمعرفية التي جعلته ظاهرة متحققة ومعقولة، ويتجلى البعد الثاني في سعيه إلى تحليل النص القرآني من حيث طريقته في إنتاج الدلالة والكشف عن آليات تشكيلها وتكونها، إضافة إلى البحث عن الآليات التي ميزته عن باقي النصوص الأخرى وأكسبته سلطة التفوق. يقول علي حرب «أما نصر حامد أبو زيد فإن أهمية عمله الفكري لا تكمن في جراته على القول بأن النص القرآني هو نتاج لواقع العرب والثقافة العربية في العصر الجاهلي، لأن مثل هذا القول لا

الفكرة التاريخية الموضوعية غير متقبلة إطلاقاً داخل المجال التداولي الإسلامي، أما تنبيهه إلى المجهودات التحليلية لأبي زيد في كشف آليات النص القرآني في إنتاج الدلالات والمعاني، فهذا ما ينبغي أن تنصب عليه البحوث والدراسات، إذ يشكل النص القرآني في بنيته الكلية ظاهرة أو واقعة نصية لغوية تفرض سلطتها على القارئ بشكل متكرر، ومن هنا قوته واستمراريته، وما على الباحث

يضيف جديداً للفكر، الأخرى أن نبحت عن الأهمية الفكرية في تحليلات أبو زيد لآليات النص القرآني في إثبات تفوقه أو تثبيت سلطته. وهو أمر لم يستلقت نظر الذين اتهموه أو أدانوه، وهكذا فالأهمية تتأتى من مصداقية الأفكار وقوة المفاهيم¹. إن القول بأن القرآن منتج ثقافي لغوي تاريخي، وإعادة التأكيد عليه في كل وقت وحين ليس بالأمر البسيط كما يتصور علي حرب، لأن هذه

الهوامش

1 - أوهام النخبة، أو نقد المثقف، علي حرب، المركز الثقافي العربي، بيروت/البيضاء، ط2 — 1998، ص 164.

إلا البحث عن تلك الآليات والوسائل والقواعد اللغوية والدلالية والفنية التي يوظفها ويبني بها سلطته وقوته.

1) أسس منهج قراءة التراث لدى نصر حامد أبو زيد

يسعى أبو زيد من خلال مجهوداته العلمية إلى «قراءة التراث الفكري الديني في الثقافة العربية الإسلامية قراءة تحليلية تفكيكية»²، وما دام هذا التراث المتعدد يستمد خلفيته المرجعية الثابتة من النص الديني الإسلامي الأصلي «فإن إشكالية قراءة النص الديني وتأويله تعد إشكاليات جوهرية – تأسيسية – لكثير من إشكاليات القراءة التي يطرحها التراث من ذاته، فضلا عن إشكاليات قراءة هذا التراث وتأويله»³.

إن الهم الأساس الذي حكم مشروعه الفكري هو إعادة قراءة التراث العربي الإسلامي والنص القرآني بشكل خاص قراءة جديدة، اعتمادا على المنجزات النظرية والمعرفية المعاصرة، فتحا لآفاق جديدة في الدراسات الإسلامية، ومستفيدا من المناهج الحديثة في قراءة النص القرآني، ومن الحفريات والاكتشافات التي تتعلق بالمصحف. من هنا ينبغي على الدراسات القرآنية الحديثة أن تفتح «النص القرآني على الحياة، والإسهام في بناء حياة يدخلها النور، نور المعرفة والفهم، والحق في اختلاف الفهم والقراءة والتفسير»⁴.

يشغل أبو زيد وفق منجزات

للإنجازات التراثية في علوم اللغة والبلاغة، خاصة تلك الإنجازات ذات الطابع المتقدم، والتي تطرح بدورا تسمح بتأسيس إنجازات العلوم الحديثة تأسيسا ثقافيا عربيا»⁶.

لقد استطاع أبو زيد الإفادة من «المناهج البنيوية والسيمائية وفقه اللغة وغيرها في تفكيك النصوص واستبار غور مضامينها اللغوية والأسلوبية ودلالاتها المعرفية، كما ركز على المباحث في الفلسفة والعقيدة واللغة، وأظهر طول باع في قراءة المصطلحات وكشف مضامينها معولا على تاريخية المصطلح والمفهوم في آن. كما لم يهمل مناهج القدماء من المفسرين والبلاغيين وعلماء الكلام، وأفاد منها جميعها بعد دعمها بالمنهجيات الحديثة والمعاصرة»⁷، وهو من المفكرين الباحثين الذين جمعوا في مجهوداتهم العلمية بين الإمام بالمنجزات التراثية على تعددها، ومعرفتها معرفة علمية أكاديمية، خصوصا مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية، ولا تنحصر همومه عند حدود البحث الأكاديمي الصرف، وإنما تتجاوزها إلى الاهتمام بقضايا وإشكالات الواقع العربي المعاصر، سياسيا وفكريا، فهو من رواد حركة التنوير المعاصر، إذ سعى إلى الإسهام في صياغة مشروع نهضوي تنويري عربي معاصر، من خلال دراسات رائدة متعددة في مجال نقد التراث العربي الإسلامي.

يرى محمود أمين العالم أن «قراءة

منهج تحليل الخطاب، الذي يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الخطاب وخصوصيته في تحديد آليات الاشتغال، ومنهجه في كليته ينطلق من حقيقة أن قراءة التراث والنص الديني تتجلى في شكل خطابات، تستوجب التحليل من أجل الكشف عن الدلالات الصريحة والمضمرة في الخطاب، سواء على مستوى المنطوق أم على مستوى المفهوم، وصولا إلى تحليل بنية الخطاب أسلوبيا وسرديا.

ولكل خطاب سياق يمثل جزءا من بنيته الدلالية «سواء أكان هذا السياق خطابا أم خطابات أخرى، أم كان سياق مساجلة دينية أو سياسية.. إلخ، ولا يتوقف منهج تحليل الخطاب عند مستوى اكتشاف الدلالة اللغوية والسردية والسياقية، لأن بعض الخطابات توظف دلالات سيميولوجية تحتاج للتحليل والكشف عن بنيتها»⁵، إنه منهج يتميز بالمرونة والانفتاح المستمر، وقابل لتجديد آلياته تبعا لطبيعة الخطاب موضوع التحليل.

يحاول هذا المنهج مقارنة الخطابات على تعدد مرجعياتها بشكل شمولي، لذلك «يعتمد منهج تحليل الخطاب على الإفادة من «السيمولوجيا» و «الهيرمنيوطيقا» بالإضافة إلى اعتماده على «اللسانيات» و «الأسلوبية» و «علم السرد»، ولا يقوم هذا الاعتماد على توظيف حرفي ميكانيكي لمقولات تلك المعارف وقواعدها المنهجية، بقدر ما يحاول الانطلاق من قراءة معاصرة

والعدالة الاجتماعية..

(2) التراث وهاجس التجديد

يمكننا تحديد اللحظة التاريخية التي ظهرت فيها محاولات إعادة قراءة التراث قراءة معاصرة بنهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، بحيث كانت الدعوات إلى قراءة التراث الإسلامي قراءة تتوافق مع روح العصر ومستجداته، وتركزت المجهودات على قضية إصلاح الفكر الديني وتجديده بشكل خاص، ونذكر هنا العديد من المفكرين: رفاة الطهطاوي (1801 — 1873)، خير الدين التونسي (1820 — 1890)، جمال الدين الأفغاني (1838 — 1897)، محمد عبده (1849 — 1905)، قاسم أمين (1863 — 1908).. ويمكن للمطلع على تلك المجهودات الفكرية تسجيل ملاحظتين:

الملاحظة الأولى: تعد تلك المجهودات محاولة للتوفيق بين التراث الإسلامي

تعد — في نظرنا — امتدادا للرؤية الاعتزالية العقلانية القديمة لكن بأدوات منهجية جديدة ومعاصرة، فقراءة أبو زيد تقوم على التحليل العلمي النقدي التاريخي للنصوص والخطابات في حين نجد معظم القراءات الأخرى تقتصر على النص الديني الثاني «السنة» دون النص الأول «القرآن»، الذي قام أبو زيد بتحليل آليات إنتاجه للدلالة. واللافت للانتباه أن أبا زيد ركز على التحليل البنوي الداخلي للنصوص التراثية. كشفنا لدلالاتها المحيثة، إلى جانب تركيزه على أثر العوامل التاريخية والاجتماعية في تشكيل التراث في تعدديته تنوعه، وإن لم يقف عند ذلك طويلا لطبيعة دراسته التي يكرسها لدراسة البنية الداخلية للنصوص وآليات إنتاجها للدلالة وبنائه للمعنى.

إن الهاجس المتحكم في كل دراسات أبي زيد هو هاجس التجديد، والتجديد يعني أشياء كثيرة؛ منها الإيمان بالتعدد الفكري وبالديمقراطية وحرية الرأي

الدكتور أبو زيد هي قراءة في إطار الدين نفسه، لا بما يعلنه ويؤكد به بأقواله وكتابات فحسب، بل بمضامينها ونتائجها كذلك.. ولهذا يقول الدكتور أبو زيد في مقدمة كتابه «النص، السلطة، الحقيقة»: إن الخطاب الذي يطرحه هذا الكتاب يعد في جانب منه تواصلا مع خطاب عصر النهضة في جانبه الديني، ليس بدءا من محمد عبده حتى محمد أحمد خلف الله. بل هو تواصل مع هذا التراث في بعده الأعمق المتمثل في الإنجازات الاعتزالية — الرشدية. ولكنه تواصل يمثل الامتداد النقدي لا لخطاب النهضة فقط بل للخطاب التراثي كذلك»⁷.

تعد قراءة أبي زيد للتراث الديني عموما امتدادا في بعض عناصرها ومفاهيمها للمشاريع الفكرية التنويرية، وإن اختلفت معها اختلافا من حيث بنية المنهج، فكلها مشاريع سعت إلى إعادة قراءة الفكر الديني بمنظور جديد مختلف عن القراءات السابقة، وذلك لإعادة بنائه بناء جديدا، وهي قراءة

الهوامش

2 - النص والسلطة والحقيقة: إرادة المعرفة وإرادة الهيمنة، نصر حامد أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط5 - 2006، ص7

3 - المرجع نفسه، ص7.

4 - التجديد والتحرير والتأويل، نصر حامد أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1 - 2010، ص10.

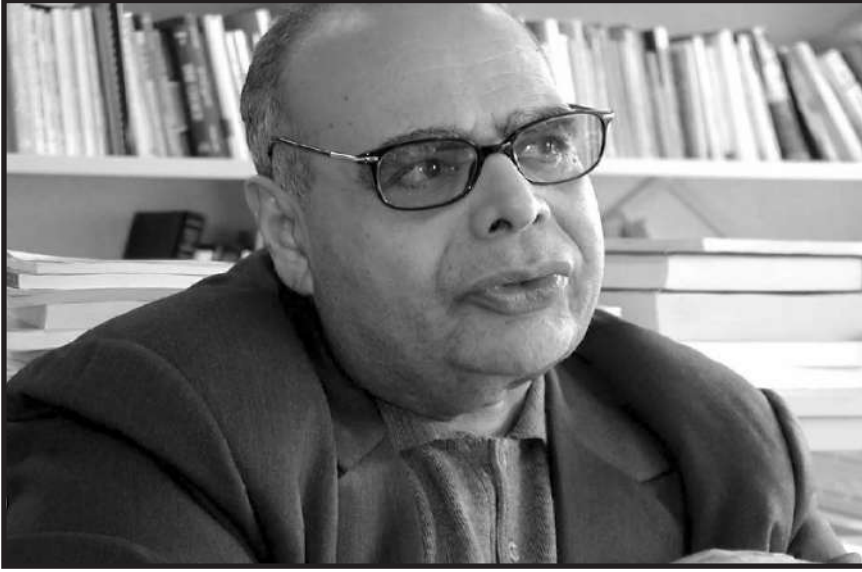
5 - النص والسلطة والحقيقة، ص8.

6 - المرجع نفسه، ص8.

7 - قراءات نقدية في الفكر العربي المعاصر ودروس في الهرمونيكا التاريخية، محمود إسماعيل، مصر العربية للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى 1998، ص24، 25.

8 - مواقف نقدية من التراث، محمود أمين العالم، دار قضايا فكرية للنشر. القاهرة. الطبعة الأولى 1997. ص59، 60. ينظر كذلك «النص، السلطة، الحقيقة»، نصر حامد أبو زيد، ص10.

9 - المفكر المصري حسن حنفي نموذجاً.



ونتائج الفكر الغربي المعاصر، ولم يكن همها الأساس هو تجديد تأويل الخطاب الديني، وإنما انحصر الأفق في تقديم الإسلام بشكل يوافق الفكر الغربي المتطور، وهو خطاب — في نظرنا — له مسوغاته التاريخية والموضوعية.

الملاحظة الثانية: اعتمدت تلك المجهودات في مجملها على آليات منهجية ونظرية تراثية لم تتجاوز ما أبدعته الأدبيات الإسلامية القديمة.

ظهرت بعد هذا الجيل من الرواد النهضويين تصورات سعت إلى الاعتماد على المناهج الحديثة في مقاربة القضايا التراثية، ونذكر هنا طه حسين وأمين الخولي وأحمد خلف الله بعد ذلك. ثم ظهرت في بداية السبعينيات مشاريع فكرية لثلة من المفكرين اهتمت بنقد التراث وإعادة قراءة نصوصه المتعددة، سواء الأدبية الإبداعية، أو الدينية التشريعية، اعتماداً على منجزات المناهج الحديثة المرتبطة بالمجالات المعرفية المختلفة والمتنوعة. وفيما يتعلق بالتعامل مع النصوص الدينية نجد فئة تعاملت معها بشكل غير مباشر مثل حسين مروة وجورج طرابيشي وعبد الله العروي، وفئة تعاملت معها بشكل مباشر مثل زكي نجيب محمود ومحمد أركون وحسن حنفي وطيب تيزيني ومحمد شحرور وهشام جعيط.. ولكن هذه القراءات الحداثية تميزت من حيث الأدوات المنهجية والمقاربات النقدية، مع إجماعها على ضرورة قراءة

إن التجديد ليس حالة فكرية طارئة، بل هو الفكر ذاته في تجاوبه مع الأصول التي ينبع منها ويتجاوب معها بوسائله الخاصة¹¹، ومنهج التجديد الذي يتميز به البحث النقدي التحليلي لا تقوم له قائمة إلا بعد «قتل القديم بحثاً» لأن «التجديد دون فحص القديم فحواً علمياً نقدياً من شأنه أن يضيف أفكاراً إلى أفكار، فتتجاوز الأفكار القديمة والأفكار الحديثة دون أن يزحزح الجديد القديم ويحل محله»¹²، وكثيرة هي الأفكار القديمة التي أصبحت بفعل التزديد المستمر والامتداد الزمني عقائد لا يجوز مناقشتها وإعادة النظر فيها، من هنا يعد التجديد خروجاً من دائرة العقائد المغلقة «الدوغمائية» إلى دائرة الأفكار المنفتحة، إنه يحفر في جذور الأفكار ويفصح «عن دلالاتها في سياق تكونها التاريخي الاجتماعي، وبذلك يردّها إلى أصولها بوصفها فكرة وليست عقيدة»¹³، أي أنه يقدمها بكونها نتاجاً

النصوص الدينية وفق أنظمة قراءة جديدة.

ينتمي نصر حامد أبو زيد إلى هذه المدرسة الحديثة بالضبط، بحيث يعتمد القراءة العلمية الإنسانية التاريخية للنص الديني، والبحث في بنية وماهية النص القرآني، إضافة إلى اهتمامه بمقاربة التراث الإسلامي في أبعاده المتعددة، سواء التراث النقدي البلاغي واللغوي، أو التراث الفلسفي الكلامي، أو التراث الفقهي الأصولي، أو التراث التفسيري.

إن القانون الذي يحكم الفكر هو «التجديد»، والتجديد «حاجة دائمة، سيرورة اجتماعية وسياسية وثقافية، بدونها تتجمد الحياة وتفقد رونقها، وتدخل الثقافات نفق الاندثار والموت»¹⁰، وكل حركة تجديدية مرهونة بسياقاتها التاريخية والاجتماعية والسياسية والفكرية التي تستدعيها وتفرضها فرضاً، من هنا «يمكن القول

دراسة : نصر حامد أبو زيد وهاجس التجديد

بشريا تاريخيا.

• تتطلب أي قراءة جادة للتراث – في
تصورنا – شروطا أساسية:

الشرط الأول: الإلمام بالجوانب
المعرفية المتعددة للتراث، والاطلاع على
كل التيارات التي تعاملت معه قراءة
ونقدا وتأويلا.

الشرط الثاني: يتعلق بتحديد المنهج
المتبع في عملية القراءة والتأويل.

الشرط الثالث: الوعي الدقيق
بالموضع التاريخي والاجتماعي
للقارئ.

الشرط الرابع: وهو الشرط
الابستمولوجي المتعلق بالاستفادة من
كل طرق الاجتهاد والبحث الحديثة،
وأنظمة القراءة المعاصرة.

ونصر حامد أبو زيد كان على وعي
تام بهذه الشروط لذلك نجده يرصد
ثلاثة خطابات أساسية في التعامل مع
التراث.

الخطاب الأول: خطاب القطيعة

يؤمن هذا الخطاب بضرورة الانقطاع
عن الماضي/ التراث بشكل كلي، سواء في
شكل الحياة أو أنماط السلوك أو في مناهج
التفكير «وفي رأي أصحاب هذا الاتجاه أن
التراث هو الماضي بخيره وشره، بليبراليته
وتقليديته، وبعقلانيته وأساطيره، وإنه
أيا ما كانت عناصر التقدم والاستنارة
العقلانية في هذا التراث، فإنها تظل في
النهاية عناصر تنتمي إلى الماضي وتعجز
عن مخاطبة الهموم والمشكلات التي
تطرحها الحياة في شكلها الراهن»¹⁴.
إنه خطاب يرى أن الانقطاع المعرفي هو
الحل.

الخطاب الثاني: خطاب التقليد

يتعامل هذا الخطاب مع التراث
بوصفه «إنجازا مقدسا لا يجب المساس

به إلا بالتوقير والتعظيم والإجلال»¹⁵،
وهو خطاب لا يفرق بين مفهوم التراث
بوصفه مجهودات العقل الإنساني في
عملية تقريب دلالات الوحي إلى الواقع
في سياق اجتماعي تاريخي معين، وبين
مفهوم الدين بوصفه النصوص الأصلية
مجردة من أي تفسير أو تأويل، بل يحاول
– في نظر أبي زيد – إدماج التراث «في
هيكل المقدس، وهكذا يتم إعلاء التراث
وتقديمه ليس على الحاضر فقط، بل
تكريس سيطرته على قاعدة من التمسك
العقائدي الانتقائي المسيطر كتعبير عن
السيطرة السلطوية»¹⁶. إنه خطاب يؤمن
بشعار الإسلام/التراث هو الحل.

الخطاب الثالث: خطاب التوفيق¹⁷

يتعامل هذا الخطاب مع التراث
بمبدأ الانتقاء، ومشكلة هذا الخطاب
أنه «ينتهي إلى التلفيق بانتقاء عناصر
فكرية من هنا وهناك، أي عناصر فكرية
مأخوذة من أنظمة فكرية مختلفة،

الهوامش

10 - التجديد والتحرير والتأويل، أبو زيد، ص 21.

11 - المرجع نفسه، ص 21.

12 - الخطاب والتأويل، أبو زيد، ص 19.

13 - المرجع نفسه، ص 19.

14 - نفسه، ص 177.

15 - نفسه، ص 180.

16 - نفسه، ص 180.

17 - حاول أبو زيد مقارنة هذا الخطاب بشكل موسع في الفصل الثالث من كتابه نقد الخطاب الديني، تحت عنوان: التراث بين التأويل والتلوين، قراءة في مشروع اليسار الإسلامي، الطبعة الرابعة، مدبولي، القاهرة 1997. ص 137 وما بعدها. أو طبعة سينا للنشر، الطبعة الأولى 1992. ص 108 وما بعدها.

بل متعارضة أحيانا، ليصنع منها على تفاوتها بناء واحدا يصلح للحاضر»¹⁸، وهو خطاب ينطلق من مفهوم محدد للزمن، يكون فيه الحاضر نقطة التقاء الماضي بالمستقبل، نقطة مليئة بالحركة والحيوية، لكنه يظل مشدودا إلى التراث « الأكثر امتلاء بالعافية وبالخبرة، وبهاجس الآخر الغربي الطامع المستعمر المهدد للهوية»¹⁹، وهو بهذا يعيد إنتاج القراءة التراثية للتراث.

تجعل هذه الخطابات التراث موسوما بعلامه عدة، لأنه لا ينطق بل تتكلم به الإيديولوجية»²⁰، لكن كيف يتكلم التراث أو ينطق²¹؟، يجيبنا أبو زيد على الفور بقوله: «فالسبيل إلى ذلك يتطلب تغيير الشروط العلمية المعرفية وتحريرها، بدون تغيير هذه الشروط، من المستحيل أن يصبح التراث مجالاً للدرس العلمي النقدي، الذي يستنبط دلالة التراث في سياقه التاريخي الاجتماعي، فيصبح قادرا على التمييز بين مستوى المعنى السياقي التاريخي ومستوى المغزى الكلي العام»²².

إن إشكالية الأصالة والمعاصرة التي تتخبط فيها كل الخطابات التي أنتجت منذ مرحلة ما سمي بـ«النهضة» تحتاج منا إنجاز عمليتين منهجيتين علميتين:

العملية الأولى: إدراك «العمق التاريخي للتراث من جهة (...) وإدراك تعددية هذا التراث من حيث الرؤى والتوجهات من جهة أخرى، بعبارة أخرى

لا بد من إنجاز وعمي علمي بالتراث يضعه في سياقه التاريخي»²³.

العملية الثانية: لا بد من «إنجاز وعي علمي بالحضارة الحديثة، بأصولها وأسسها، وبإنجازاتها الحقيقية، مع ضرورة التمييز بين الإنجاز العلمي والفكري وبين الإيديولوجيات التي تلتبس بها عادة»²⁴.

تستمد هاتان العمليتان فرادتهما من كون تلك الخطابات تعاملت مع التراث العربي الإسلامي «باعتباره كلا جوهريا موحدًا يمثل نوعا من الانعكاس لازدواجية التعامل مع أوربا بوصفها كلا جوهريا موحدًا. إنه في الحالتين انعدام الوعي التاريخي بالظاهرة، سواء كانت تلك الظاهرة أوربا أو كانت التراث العربي الإسلامي»²⁵.

لا يمل نصر حامد أبو زيد من التذكير بفكرة مركزية في تعامله مع التراث، تتمثل في طبيعة العلاقة الرابطة «بين التراث في أي مجال من مجالاته المتعددة ووعينا المعاصر، إذ ليس للتراث وجود مستقل خارج وعينا به، وفهمنا إياه»²⁶، ومن هنا فإن طبيعة القراءة التي يأمل الباحث تحقيقها هي «القراءة الموضوعية الحقة، التي لا تغفل المنطق الداخلي الخاص للتراث من جهة، ولا تتعامل معه بمعزل تام عن الوعي المعاصر من جهة أخرى». وهي قراءة واعية بأن التراث ليس كيانا واحدا، بل هو « متنوع متغير طبقا لطبيعة القوى المنتجة له. إن التراث ليس معطى واحدا

بل هو اتجاهات وتيارات عبرت عن مواقف وقوى اجتماعية وعن إيديولوجية ورؤى مختلفة»²⁸، ومادام التراث يتمتع بصفة التنوع والتعدد، فعملية الاختيار تقوم على أساس «موقف الباحث من الواقع الذي يعيش فيه بوصفه شرطا أوليا للتجديد»²⁹، وبناء على دراسته النقدية لخطاب النهضة وما تلاه من خطابات نقدية تجديدية، يحذرنا من أن التجديد على أساس «إيديولوجي دون استناد إلى وعي علمي بالتراث لا يقل في خطورته عن التقليد»³⁰، ولذلك ينبغي إبداع قراءة علمية للتراث تنظر في الأصول التي كونته، وكل العوامل التي ساهمت في تطوره، لكن هذه القراءة تعترضها عقبات عدة وعلى الباحث أن يمتلك « كثيرا من الجرأة والشجاعة في طرح الأسئلة، ويستلزم منه جرأة أشد وشجاعة أعظم في البحث عن الإجابات الدقيقة لهذه الأسئلة»³¹.

تسعى القراءة العلمية للتراث إذا إلى استكناه مدلولاته ومنتوجاته المعرفية المتعددة، إنها كما أسماها أبو زيد «القراءة الواعية» التي تنطلق من اكتشاف التحالفات الخفية بين مجالات الفكر التراثي وصولا إلى وحدته، فهو يسلم مبدئيا بأن التراث منظومة واحدة متوزعة إلى أنماط وأنساق جزئية متغايرة في مجال معرفي خاص، إنه الوعي بالتداخل المعرفي بين المعارف التراثية، وهذا الأساس المنهجي ينبغي استحضاره حتى لا تكون النتائج قاصرة وغير علمية، فسبويه وهو يؤث

دراسة : نصر حامد أبو زيد وهاجس التجديد

التي تؤدي إلى نوع من المراجعة الواعية، فهناك ثنائية مترابطة: «التساؤل المستمر والمراجعة الدائمة»، وهو ما يؤدي إلى تصحيح المعرفة وأخطائها، وفتح باب الاجتهاد المستمر. هكذا تصبح «القراءة فعلا مستمرا لا يتوقف. يبدأ من الحاضر والراهن وينطلق إلى الماضي والتراث ثم يرتد إلى الحاضر مرة أخرى في حركة لا تهدأ ولا يقر لها قرار، لكنها الحركة التي تؤكد الحياة وتنفي سكون الموت، إنها حركة الوجود والمعرفة في نفس الوقت»³³.

تقوم القراءة العلمية الواعية

ومقصدية النصوص التراثية.

إن القراءة الواعية قراءة مهمة ومثقلة بهموم الحاضر وتساؤلاته، هذه الأسئلة ينبغي أن تكون واضحة حتى تكون القراءة منتجة ونافعة وقاصدة وفاعلة، وإذا تحدثنا عن الأسئلة نتحدث بالتلقائية عن آليات القراءة، أما إذا كانت الأسئلة غير واضحة وغامضة فغالبا ما تستبطن أبعادا إيديولوجية ضيقة. وتكون المحصلة نتائج متحايلة ومزاجية، فتتعدد القراءة من ثمة وتتناقض آلياتها، والأهم هو السعي إلى إثارة أكبر عدد من الإشكالات والتساؤلات الحقيقية

الأساس النظري والقوانين الكلية للغة العربية لم يكن منفصلا نظريا ومعرفيا عن نتائج وإنجازات الفقهاء والمحدثين والمتكلمين، وعبد القاهر الجرجاني لم يكن منعزلا في دراساته عن إطار علم الكلام وأصول الفقه واللغة والنتيجة التي نخلص إليها تتمثل في كون «علوم النقد والبلاغة لم تنعزل لحظة واحدة عن العلوم الدينية»³²، والقراءة الواعية إذا تحددت وظيفتها الأولى في استكناه الدلالات انطلاقا من سياقاتها المتعددة، فهي تتجاوز ثانيا هذه المرحلة إلى مرحلة الوقوف على «المغزى»، أي غاية

الهوامش

18 - الخطاب والتأويل، ص 184.

19 - نفسه، ص 186.

20 - نفسه، ص 186.

21 - يعد الماضي صفحة مفتوحة للقراءة الدائمة والمستمرة، ويظل « سؤال التراث مفتوحا، لأن السؤال الحاضر وكذلك أسئلة المستقبل تعيد صياغة أسئلة الماضي فلا شيء مكتمل، لأنه لا شيء مغلق إلا عقول البعض..» الخطاب والتأويل، أبو زيد، ص 186.

22 - المرجع نفسه، ص 186. يشير أبو زيد في موضع آخر إلى ضرورة إحداث قطيعة واضحة بين المفكر والمثقف والسياسي والعمل «على استقلال أدوات إنتاج المعرفة بكل فروعها من العلوم إلى الأغاني والأناشيد، مروراً بالفلسفات والفنون والآداب عن سلطة السياسي. إن السياسة كما يقال - هي فن تحقيق الممكن - أما المعرفة فهي بناء المستقبل وتحقيق المستحيل». النص، السلطة، الحقيقة، ص 66.

23 - النص، السلطة، الحقيقة، أبو زيد، ص 14.

24 - المرجع نفسه، ص 14.

25 - نفسه، ص 32.

26 - إشكاليات القراءة وآليات التأويل، أبو زيد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة السابعة 2005، ص 149.

27 - المرجع نفسه، ص 151.

28 - مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، أبو زيد، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الثالثة 1996، ص 16.

29 - المرجع نفسه، ص 17.

30 - نفسه، ص 17.

31 - نفسه، ص 17.

32 - إشكاليات القراءة وآليات التأويل، أبو زيد، ص 5.

33 - المرجع نفسه، ص 9.

والكاشفة للتراث في تصور أبي زيد على عدة مسلمات:

المسلمة الأولى: وجود علاقة تفاعلية تداخلية وتكاملية بين المجالات المعرفية داخل الثقافة العربية الإسلامية.

المسلمة الثانية: الارتباط الجدلي بين النشاط الفكري وبين الإشكالات (الاجتماعية الاقتصاد — السياسية — الفكرية) التي تشغل الكائن الاجتماعي. والمفكر كائن اجتماعي يمارس فعاليته الفكرية غير منعزل أو متعال عن طبيعته الأساسية تلك.

المسلمة الثالثة: تعد قضية «رؤية العالم» في بعدها العام مجالا مشتركا داخل الثقافة العربية الإسلامية إلا أن تفاصيلها تختلف من جماعة إلى أخرى، وهكذا فمصادقية وصحة الفكر نابعة من رؤية العالم لدى كل جماعة. وحين «ندخل» «رؤية العالم» في تحليلنا للفكر يصبح «الصدق» أو «عدم الصدق» أمورا نسبية، أو تاريخية بالمعنى الاجتماعي، وهذا هو الذي يجعل ممكنا لنا الحديث عن «أيديولوجيات» مختلفة داخل النظام الفكري الإسلامي...»³⁴.

المسلمة الرابعة: إن كل «الخلافات الاجتماعية (الاقتصادية، السياسية، الفكرية) بين الجماعات المختلفة في تاريخ الدولة الإسلامية كان يتم التعبير عنها من خلال اللغة الدينية في شكلها الأيديولوجي»³⁵. وكان الصراع يتمركز حول قضايا التفسير والتأويل، وخاصة النزاع على ملكية النصوص، والسعي إلى

استنطاقها دعما للمصالح التي تعبر عنها الجماعات الفكرية.

المسلمة الخامسة: إن سيطرة اتجاه فكري على اتجاه آخر لفترة زمنية طويلة لا تعني ملكيته للحقيقة المطلقة لأن السيطرة لا تتم على أساس الجدل الفكري والمعرفي، وإنما عن طريق آليات سلطوية، وهي آليات «لا علاقة لها بمفهوم «الحقيقة» بالمعنى الفلسفي، لأنها آليات تفرض «حقائقها» في الوعي الجماعي بعد أن تضفي عليها السرمدية والأبدية»³⁶.

المسلمة السادسة: تعد العديد من الأفكار التي يتبناها الفكر الديني المعاصر ذات أصل تراثي، لكن تلك الأفكار التي تتميز بالنسبية التاريخية يتم تحويلها إلى عقائد فيدخل «في مجال الدين» ما ليس منه، ويصبح الاجتهاد البشري ذو الطابع الأيديولوجي نصوصا مقدسة»³⁷.

3) سؤال المنهج في مقاربة التراث

يتشكل منهج مقاربة التراث — في نظر أبي زيد — انطلاقا من التفاعل بين «قراءة مفاهيم الدراسات الحديثة والإفادة منها، وبين القراءة النقدية للإنجازات التراثية في مجال علوم اللغة والبلاغة والنقد بمعناه العام»³⁸. وسؤال المنهج سؤال لا يتوقف أبدا، والذي يتحكم في طبيعة المنهج هو طبيعة الموضوع، ويرى أن «قراءات في الهيرمنوطيقا والسيميوولوجيا

وتحليل السرد والألسنية والأسلوبية ليست وحدها منهجا، ذلك أن المنهج هو ناتج حركة التفاعل العميقة جدا والخصبة بين سؤال الباحث وموضوع البحث»³⁹.

ويعد منهج أبي زيد امتدادا لحركة النهضة من حيث الإشكالات والإجراءات التحليلية، لكن على مستوى علمي أعمق وأدق، والغاية التي يرسمها لمشروعه النقدي هي «استنباط الجوهرية والإنساني والمعرفي، وتعرية المرحلي والعنصري والإيديولوجي»⁴⁰، والاهتمام الكبير بإشكالية المنهج لها ما يسوغها في تصوره، فهي التي «تميز العقل المتسائل عن العقل المذعن من جهة، كما أنها تميز العقل القادر على إنتاج المعرفة من ذلك القابل للمعلومات لحفظها وتكرارها من جهة أخرى...»⁴¹.

4) الخطاب الديني وهاجس التجديد

سبق أن أشرنا إلى أن المشروع الفكري والنقدي لنصر حامد أبو زيد يعد امتدادا لخطاب النهضة، سواء من حيث الأسئلة والإشكالات، أو من حيث الآليات الإجرائية، والذي يهمننا استحضاره هنا هو إشكالية إصلاح وتجديد الخطاب الديني التي شغلت جل المشاريع الفكرية الإسلامية المعاصرة، وذلك إيمانا منها بأن هذه الإشكالية هي بوابة الإصلاح الشامل.

يعد الخطاب الديني جزءا لا يتجزأ

دراسة : نصر حامد أبو زيد وهاجس التجديد

بوصفها عقابا إلهيا سببه تقليد الغرب والتحالف معه والتخلي عن التقاليد والقيم الإسلامية، هذا التفسير لا يسعى إلى كشف الأسباب الحقيقية للأزمة، وإنما هدفه تزييف وعي المواطن العربي الإسلامي، ومن هنا «نشأت الحاجة إلى إعادة النظر في ما اعتبر مسلمات فكرية وعقيدية ينطلق منها ذلك الخطاب، وظهرت كتابات تبحث في التراث من وجهات نظر مغايرة ومختلفة، مثل كتابات زكي نجيب محمود وحسين مروة ومحمد عابد الجابري وحسن حنفي وغيرهم⁴⁵ ، ومفكرين آخرين تناقش المبرر التاريخي لمطلب (تجديد الخطاب الديني)»⁴⁶.

المسوغ المعرفي:

يقوم هذا المسوغ على أساس «تحقيق عملية التواصل الخلاق بين

يصبح بدوره ضرورة ملحة حين تتأزم الأوضاع على كل المستويات والأصعدة: الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، والثقافية والفكرية على السواء». تشكل هزيمة (1967) لحظة فارقة في الوعي العربي الإسلامي الحديث، إذ كشفت تهافت الخطابات التغييرية سواء الثورية التقدمية أو التراثية المماضوية، والصدمة التي أنتجت الأزمة خلقت «الحاجة إلى التغيير، وأول مظهر من مظاهر التغيير هو الحاجة إلى التجديد الفكري والسياسي والاجتماعي، أي التجديد في كل مجالات المعرفة وحقوقها، وأيضا التجديد في إطار الفكر الديني، خاصة وأن الهزيمة تم تفسيرها في الخطاب الديني بشقيه الرسمي والشعبي تفسيراً دينياً»⁴⁴.

لقد نظر الخطاب الديني إلى الهزيمة

من السياق الثقافي العام، يتطور بتطوره، ويتراجع بتراجع، وفي تحليلاته للخطاب الديني في عالمنا العربي الإسلامي اليوم لا يستطيع أبو زيد فصله أو عزله عن الخطاب التعليمي والسياسي والاقتصادي، الذي يعكس حالة التراجع والتدهور بشكل كبير، الشيء الذي أثر في نوعية الفكر والثقافة في العالم العربي الإسلامي، ولا يمكن تطوير هذا الخطاب إلا في وجود تحليل نقدي حر للفكر، وتفكيك للمصالح السياسية التي تتحكم فيه وتوجهه⁴².

إن تجديد الخطاب الديني له ما يسوغه في نظر أبي زيد:

المسوغ التاريخي:

تنبع الحاجة إلى التجديد «من مطلب التغيير- وهذا المطلب الأخير

الهوامش

34 - التفكير في زمن التكفير، ضد الجهل والزيغ والخرافة، أبو زيد، سينا للنشر، الطبعة الأولى 1995، ص130.

35 - المرجع نفسه، ص131.

36 - المرجع نفسه، ص132.

37 - نفسه، ص133.

38 - النص، السلطة، الحقيقة، ص 12.

39 - نفسه، ص12.

40 - نفسه، ص 12.

41 - الخطاب والتأويل، ص 74.

42 - لقد خصص أبو زيد كتابا خاصا لتفكيك الخطاب الديني المعاصر، وكشف مستضمراته وخباياه، والنتيجة التي خلص إليها هي أن هذا الخطاب هو خطاب متهاافت يقوم على أسس إيديولوجية نفعية، بعيدة كل البعد عن العلمية والدقة المنهجية، ينظر نقد الخطاب الديني، سينا للنشر، الطبعة الأولى 1992.

43 - التجديد والتأويل، أبو زيد، ص22.

44 - المرجع نفسه، ص 23.

45 - ومنهم نصر حامد أبو زيد ومحمد أركون.

46 - المرجع نفسه، ص 23 - 24.

اختصاصهم وحدهم، وأن قولهم فيها هو القول الفصل وليس فقط اجتهدا من بين اجتهادات»⁵⁶.

تعد عملية نقد وتجديد الخطاب الديني — الخاضع للتوظيف السياسي والإيديولوجي — «مطلباً ملحا بالنسبة للباحثين، بدءاً بالدراسة النقدية للتاريخ في تجلياته الأدبية والثقافية والسياسية»⁵⁷، كما أنها تنصب في قلب «الكفاح لتجديد حياة هذا المجتمع، وفي قلب الكفاح للخروج من الوضع المأزوم الذي نعيشه»⁵⁸.

5) القرآن وهاجس تجديد القراءة والتأويل

إن الحاجة إلى تجديد قراءة القرآن وتأويله نابعة من طبيعة الهموم التي تشغل العقل الإسلامي اليوم، ونوعية القراءة المطلوبة للقرآن تتحكم فيها طبيعة الهموم والإشكالات التي تطرحها كل مرحلة تاريخية معينة، بحيث إن «فهم القرآن مهمة مطروحة في كل وقت ومطلوبة في كل زمان، وقد يكفي التذكير بأن اقتناعنا بأن القرآن يخاطب أهل كل زمان ومكان، يفرض علينا اكتساب فهم متجدد للقرآن بتجدد الأحوال في كل عصر»⁵⁹.

يعد القرآن — في نظر المسلمين — وحياً، وهو معطى أولي ومركزي في نظام التلقي الإسلامي، وأي صياغة جديدة لمعنى الحياة تركز على هذه البؤرة المركزية للمعنى. وإعادة قراءة القرآن

لفرض منطق الوصاية⁵²، ويتم التلاعب بدلالات النصوص الدينية للحفاظ على أوضاع فئة معينة، ويقوم الخطاب الديني بعمليات اختزال متعددة للنصوص الدينية الإسلامية، ويؤدي هذا إلى سجن «الفرد باسم دين الحرية في سلاسل من القهر والامتثال والإذعان تحت زعم طاعة الله الذي يمثله الخليفة أو السلطان أو أمير أو جماعة تحتكر الإسلام ومعفرة الرب»⁵³.

من هنا تنبع الحاجة إلى اللجوء إلى عملية «التثوير الفكري» التي تتجاوز عملية «التنوير»، بل وتتجاوز حتى «التجديد»، يقول «والحقيقة أننا في مجتمعاتنا العربية الإسلامية في حاجة إلى ما هو أكثر من التجديد، نحن بحاجة إلى تثوير فكري»⁵⁴، والمقصود بالتثوير هو «تحريك العقول بدءاً من سن الطفولة، فقد سيطرت على أفق الحياة العامة في مجتمعاتنا — سواء في السياسة أو الاقتصاد أو التعليم — حالة من الركود طال بها العهد حتى أوشكت أن تتحول إلى موت»⁵⁵. هذه الحالة المتأزمة على كل المستويات انعكست على البنية الفكرية والثقافية، فنحن نعيش حالة مخاصمة للفكر النقدي الحر وأهله، لقد تم تعويض منهج التفكير بنهج التكفير، لهذا نحتاج إلى تثوير الفكر عبر السعي إلى «تحريك العقول بالتحدي والدخول إلى المناطق المحرمة، وفتح النقاش حول القضايا التي تفتح إمكانات التفكير، وتدخل النور إلى المناطق المعتمة التي يعتبرها الفقهاء من

الماضي والحاضر، والمقصود بعملية التواصل الخلاق الخروج من أسر التقليد الأعمى وإعادة إنتاج الماضي باسم الأصالة، وكذلك الخروج من أسوار التبعية السياسية والفكرية التامة للغرب باسم المعاصرة»⁴⁷. وتهدف هذه العملية إلى إعادة النظر في كل مسلمات الخطاب الديني القديم، ودراستها وتبسيط النقد على كل جوانبها بوصفها أصل الخطاب الديني المعاصر⁴⁸، والعودة إلى تلك المسلمات هي عودة تستهدف نقد جذورها وتفكيكها «إذ لا انقطاع بلا تواصل نقدي مبدع وخلاق، أما التواصل لغاية التواصل فهو التقليد»⁴⁹.

مسوغ التوظيف الإيديولوجي للدين:

تعد هذه القضية من التحديات التي تعيشها المجتمعات الإسلامية، إذ أصبح الإسلام وسيلة لتحقيق مصالح فئوية وسياسية معينة، وتقوم هذه العملية بتحويل «الإسلام إلى أداة من الأدوات واختزاله في وظائف وغايات ذات طبيعة دنيوية متدنية»⁵⁰، بحيث تفرغ الإسلام من محتواه الخلقي والروحي الرفيع وتحمله ما لا يحتمل، كأن تتبنى أطروحة «الشمولية»، إنه الفهم السقيم للإسلام الذي من شأنه أن يرسخ سلطة رجل الدين والمؤسسات الدينية، لتصبح سلطة شاملة ومهيمنة في كل المجالات»⁵¹. هكذا يصبح الخطاب الديني خطاباً سلطوياً لأنه يربط علاقة تحالفية نفعية مع السلطة السياسية

دراسة : نصر حامد أبو زيد وهاجس التجديد

- والاجتهاد في تأويل دلالاته ومقاصده ضرورة عملية يقتضيها تطور الواقع وتعدد المجتمعات الإسلامية واختلافها، هذا الاجتهاد كان عاملا مهما من عوامل الاختلاف في الفكر الإسلامي الكلاسيكي، وهو اختلاف رحمة بين الناس، وفهمت التأويلات المتعددة على أنها دلالة قوية على احتمال النص لهذه التأويلات كلها.
- وإذا كان النص القرآني نصا محوريا في الحضارة العربية الإسلامية، فلا بد من أن تتعدد تفسيرات وتأويلاته «ويخضع هذا التعدد التأويلي لمتغيرات عديدة متنوعة، أهم هذه المتغيرات مثلا طبيعة العلم
- الذي يتناول النص، إلى المجال المعرفي الخاص الذي يحدد أهداف التأويل وطرائقه، ثاني هذه المتغيرات الأفق المعرفي الذي يتناول العالم المتخصص من خلاله النص، فيحاول أن يفهم النص من خلاله، أو يحاول أن يجعل النص يفصح عنه»⁶⁰.
- إن التأويل — حسب هذا الفهم — يتحكم في طبيعته:
- المجال المعرفي أو المنظور الإبيستمولوجي الذي يعتمد عليه المؤلف.
 - الأفق المعرفي والتموضع الاجتماعي للمؤول.
- تغير الأحوال والأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية للمسلمين، وبروز إشكالات وتحديات جديدة تحتاج إلى إجابات واقعية ومقنعة.
- تجدد المعارف وأدوات الاجتهاد وأنظمة القراءة، الأمر الذي يدفعنا إلى تجديد مناهجنا في القراءة والتأويل.

الهوامش

- 47 - الخطاب والتأويل، أبو زيد، ص 228.
- 48 - حاول أبو زيد البحث في سؤال المعنى الديني عند التيارات الفكرية الإسلامية القديمة، بحيث خصص دراسات للمعتزلة وخصومهم، وانتقل إلى الصوفية من خلال التركيز على محي الدين بن عربي، واهتم بالمدارس النقدية البلاغية، وركز في هذا الإطار على صراع التأويلات، وامتد خطابه النقدي التفكيكي ليشمل الخطابات التفسيرية المعاصرة.
- 49 - التجديد والتحرير والتأويل، أبو زيد، ص 26.
- 50 - المرجع نفسه، ص 27.
- 51 - المرجع نفسه، ص 29.
- 52 - يقول أبو زيد: «إنه للأسف منطق (الوصاية) يتذرع باسم (الحماية) لممارسة ديكتاتورية فكرية وعقلية لا تقل خطرا عن الديكتاتورية السياسية في مجتمعاتنا». المرجع نفسه، ص 34. ويقول كذلك «استطاع التحالف بين المؤسسة السياسية والمؤسسة الدينية أن يخنق تيارات الإصلاح والتجديد»، المرجع نفسه، ص 82.
- 53 - المرجع نفسه، ص 31.
- 54 - الخطاب والتأويل، أبو زيد، ص 232.
- 55 - التجديد والتحرير والتأويل، أبو زيد، ص 31.
- 56 - المرجع نفسه، ص 32. نستحضر هنا مفهوم «اللامفكر فيه» الذي استخدمه محمد أركون في جل دراساته.
- 57 - المرجع نفسه، ص 83.
- 58 - المرجع نفسه، ص 86.
- 59 - مدخل إلى القرآن، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2008، ص 9.
- 60 - مفهوم النص، قراءة في علوم القرآن، أبو زيد، ص 9.

ما هي مسوغات إعادة التفكير في القرآن اليوم ؟

يشكل الحادي عشر من سبتمبر 2001 منطلقا للتفكير من جديد في الظاهرة الدينية عموما والظاهرة القرآنية خاصة، فقد أنتج هذا الحدث ما يسمى بالإسلامفوبيا في الغرب، بحيث عد الإسلام دينا راديكاليا إرهابيا إقصائيا، ومن هنا «يجب تأكيد أهمية دعوة كل المسلمين بصرف النظر عن اختلافاتهم العرقية والثقافية، للتفكير مجددا في القرآن»، وليس أبو زيد هنا صاحب دعوة يحاول أن يصوغ نسخة خاصة للإسلام، بقدر ما يحاول أن يرسم فضاء لموقفه التأويلي، يتمثل هذا الفضاء في حقيقة كون «عملية التفكير مجددا في التراث عملية بدأت ولم تتوقف حتى الآن في العالم الإسلامي منذ القرن الثامن عشر. وبالمثل لم تتوقف أبدا عملية مفاوضة المعنى القرآني بطرق وأساليب شتى منذ أواخر القرن التاسع عشر حتى الآن»⁶¹. والقضية لا تقف عند هذه الحدود، بل تتجاوزها إلى ضرورة «أن يحاول المسلمون — أينما كانوا — التقدم خطوة أبعد في هذه العملية من أجل إنجاز منهج تأويلي ناجز- وذلك ليكونوا مشاركين ناشطين في صياغة معنى حياتهم، في العصر الذي يعيشون فيه، بدل أن يكونوا متلقين سلبيين للمعاني التي تفرض عليهم بالقهر والانصياع من هنا أو هناك»⁶².

خاتمة

إن قراءة المشروع الفكري لنصر حامد أبو زيد تتطلب كثيرا من الدقة العلمية والموضوعية والجرأة المعرفية لعدة أسباب، أهمها الأوصاف السلبية التي ألصقت به، والدراسات الجارحة التكفيرية التي كتبت عنه، والأحكام القضائية التي صدرت ضده، ونادرا ما يجد الباحث دراسات أو مقالات أوصفت هذا المفكر وعرضت أفكاره وتصوراته متجردة من كل نزعة أيديولوجية أو مصلحة حزبية.

ويمكننا إرجاع سوء فهم دراساته إلى اعتماده لغة علمية جريئة غالبا ما تصطدم بالشعور العاطفي الانفعالي للقراء المؤدلجين، ومهمة تلك اللغة هي إحداث الدهشة والصدمة في ذهن المتلقي، وكسر أفق انتظاراته، فالمفكر الباحث لا يخوض في المألوف والمعتاد، وإنما يتسم عمله بسمة المغامرة، وعندما نفقد هذه السمة يموت البحث العلمي، كما أن ماهية البحث العلمي أساسها السؤال، وكل سؤال تتناسل منه حزمة من الأسئلة، وحين يتوقف العقل عن السؤال فلا قيمة للبحث. وهذا الترابط الجدلي بين الأسئلة هو ما يميز المفكر النسقي، ولذلك ينبغي قراءة دراسات أبي زيد ومؤلفاته قراءة نسقية تربط السابق باللاحق، وتتجنب الفصل بين إنجازاته المتفرقة، وعدم التعامل معها بمنطق تبسيطي سطحي تجنبنا للأحكام الانطباعية غير العلمية.

يعد أبو زيد بناء على ما أسلفنا من المفكرين البارزين الذين يشتغلون بتجديد وتأويل التراث الديني بكل مستوياته وتجلياته، بناء على منهجية علمية دقيقة، ومنطلقات ابستمولوجية محكمة، وبنوع من الجرأة والشجاعة المعرفيتين، وانطلاقا من أسئلة حية وحارقة تتعلق براهنية وواقع المجتمعات العربية الإسلامية، والتداخل الحاصل بين هذه المستويات هو ما يجعل تناول منجزاته العلمية يتسم بكثير من التعقيد والصعوبة. ■

دراسة : نصر حامد أبو زيد وهاجس التجديد

الهوامش

61 - المرجع نفسه، ص 244.

62 - نفسه، ص 244.

مراجع البحث

- (1) إسماعيل (محمود)
 - قراءات نقدية في الفكر العربي المعاصر ودروس في الهيرمنوطيقا التاريخية، مصر العربية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1998.
- (2) أمين العالم (محمود)
 - مواقف نقدية من التراث، دار قضايا فكرية للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى 1997.
- (3) الجابر (محمد عابد)
 - مدخل إلى القرآن، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى 2008.
- (4) حرب (علي)
 - أوهام النخبة أو نقد المثقف، المركز الثقافي العربي، بيروت/البيضاء، الطبعة الثانية 1998.
- (5) نصر حامد (أبو زيد)
 - إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة السابعة 2005.
 - التجديد والتحريم والتأويل، بين المعرفة العلمية والخوف من التكفير، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2010.
 - التفكير في زمن التكفير، ضد الجهل والزيغ والخرافة، سينا للنشر، الطبعة الأولى 1995.
 - الخطاب والتأويل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية 2005.
 - مفهوم النص، دراسة علمية في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1996.
 - النص والسلطة والحقيقة، إرادة المعرفة وإرادة الهيمنة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الخامسة، 2006.
 - نقد الخطاب الديني، مدبولي، القاهرة 1997 / طبعة سينا للنشر، الطبعة الأولى 1992.

العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجاً

البوكيلي عبد الحي

(refusal)

دون تمييز. إلا أن معنى الديمقراطية هذا لم يستقر إلا في العصر الحديث، ذلك أنها كانت عند الإغريق مقصورة على قلة من الأفراد دون سواهم من سكان المدينة، السكان الأصليون الذين يستحقون صفة «المواطنين الأحرار». أما السواد الأعظم من الطبقات الدنيا في المجتمع، فهم عبيد لصالح سادتهم أو أجانب أو غيره.

ويرجع تطور مفهوم الديمقراطية في العصر الحديث إلى اختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات الأوروبية عن المجتمع اليوناني، والذي يعد السبب الرئيسي في ظهور النظريات الفلسفية التي عالجت سؤال طبيعة الدولة ونظام الحكم فيها، مثل نظرية «العقد الاجتماعي» و«النظرية الاشتراكية». فالديمقراطية، بما هي شكل من أشكال التنظيم السياسي، تخدم الإنتاج وتتحدد بالعلاقات الإنتاجية في مجتمع معين، ولا تنفصل عن أساسها الاجتماعي والواقع المادي للمتعاقدين. لذلك، يتطلب تحديد علاقة الدولة بالديمقراطية ربطها بالواقع التاريخي.

ثالثاً: العصيان المدني حد فاصل بين الدساتير الوسطوية والحديثة
الكلمات المفتاحية: العصيان المدني، الديمقراطية، الدولة، العدالة

إن الحديث عن الدول الديمقراطية يقتضي منا فحص العلاقة بين مفهومي الديمقراطية والدولة، سواء الدولة – المدينة اليونانية أو دولة الرعاية والعناية الإلهية الوسطوية، ثم الدولة الحديثة والمعاصرة، من جهة قبولها بالعصيان المدني من عدمه. فهو يمثل المقياس الحقيقي الذي يسمح بمعرفة مدى تقبل الاختلاف وضمان الحق في التعبير السلمي، وسلمية الرفض صفة تمكن من تمييز أشكال الديمقراطية المختلفة وتحديد مفهوماها.

مادامت كلمة الديمقراطية تعود إلى أصل يوناني يعني حرفياً سلطة الشعب أو حكمه لنفسه بنفسه، فإن الدولة الديمقراطية تعرف بكونها تستمد سيادتها من الشعب، ومن تحقيقها الحرية والمساواة لجميع أفراد المجتمع

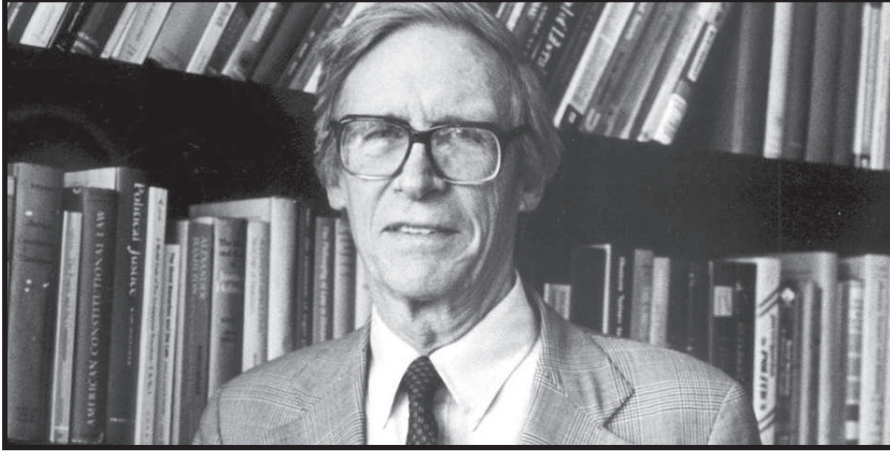
نهدف من خلال هذا المقال إلى تدقيق مفهوم العصيان المدني، باعتباره آلية من آليات الديمقراطية. فهو وسيلة الأفراد للتعبير عن طموحاتهم داخل حياة سياسية منظمة، التي لا تكون إلا في إطار الدولة المنظمة، وفي ظل النظام والاستقرار. مما يجعله في تعارض مع المفاهيم المجاورة له، من قبيل الاحتجاج والثورة والتمرد وغيرها؛ إذ لا يقود إلى الفوضى ويعتمدها بشكل ما، ويفترض وجود النظام العام ويخرق القانون المؤسس له. فهو لا يضحى بالدولة بقدر ما يعمل على إصلاحها من الداخل وبأساليب خارجة عن منطقها.

تناولنا هذا الموضوع من خلال ثلاثة محاور:

أولاً: العصيان المدني بين واجب التقيد بقوانين غير عادلة وانتهاك العدالة

ثانياً: العصيان المدني والاستنكاف الضميري (conscientious)

دراسة : العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجاً



غير أن ربط الديمقراطية بالشروط الاقتصادية والاجتماعية قد لا يكفي لضبط مفهومها ما لم يتم ربطها بالعصيان المدني، فمناهضة فلاسفة العقد الاجتماعي، أمثال «روسو» و«لوك»، للاستبداد ومناداتهم بالأنظمة الديمقراطية التي تجعل غاية الدولة في العمل على تحقيق الحرية الفردية والمساواة بين الأفراد، تبقى مجرد أفكار جوفاء وشعارات حاملة إذا لم توضع الدولة الديمقراطية على محك العصيان المدني وتقف وجها لوجه أمام الرفض الشعبي.

ولنأتي حديث «رولز» عن مفهوم العصيان المدني في معرض بسطه لنظرية العدالة، والواجب الطبيعي والالتزامات التي تطبق على الأفراد خير مثال عن أهمية العصيان المدني في الديمقراطية. حيث وضع اختياراته وأهدافه، بدءاً من المبادئ في الوضع الأصلي ودورهما في جعل الشراكة الاجتماعية مستقرة، وصولاً إلى نظرية الواجب السياسي والالتزام ضمن إطار دستوري. وانتهى إلى عرض توصيف لحالة خاصة من العصيان المدني، تربطه بمشكلة حكم الأغلبية

الأصلي، ولم هي جزء أساسي من مفهوم الحق. فمبادئ العدالة تحدد طبيعة الروابط المؤسساتية التي تجمعنا وتفسر سبب وجودها. يقول: «من وجهة نظرية العدالة، إن الواجب الطبيعي الأكثر أهمية هو دعم وتأييد المؤسسات العادلة»¹. والواجب ينقسم إلى جزئين: جزء يخص التقيد بالمؤسسات العادلة والقيام بدورها فيها حين تكون موجودة ومطبقة علينا. وآخر يعني بالمساعدة في تأسيس وترتيب القوانين العادلة. فحين لا تكون الأخيرة موجودة، يمكن على الأقل القيام بالواجب بتكلفة أقل.

إذا كانت البنية الأساسية² لمجتمع ما عادلة، بالقدر الذي تسمح به الظروف

وبدوافع التقيد بقوانين قد تكون غير عادلة، ومقارنته بأشكال أخرى من عدم الطاعة، مثل الاستنكاف الضميري، من أجل كشف دوره في استقرار الحكومة الديمقراطية العادلة تقريبا. كيف ذلك؟ ما مبررات العصيان المدني؟ ما علاقته بالديمقراطية؟ ما دوره في بناء مجتمع ديمقراطي؟

العصيان المدني بين واجب التقيد بقوانين غير عادلة وانتهاك العدالة

يعتبر «رولز» أن أي تصور للعدالة يبقى ناقصاً، وأن مبادئها بحاجة إلى توضيح وتبرير؛ لم يتم اختيارها في الوضع

الهوامش

1 - John Rawls, théorie de la justice, traduit de l'Américain par Catherine Audiard, édition du seuil, 1987, p 376.

2 - فكرة البنية الأساسية هي فكرة مهمة عند رولز لمجتمع حسن التنظيم، وتؤلف البنية الأساسية للمجتمع الطريقة التي تتلاءم بحسبها المؤسسات السياسية والاجتماعية الرئيسية فتدخل في نظام تعاون اجتماعي، وطريقة تعيينها الحقوق والواجبات الأساسية، وتنظيمها لتقسيم الفوائد التي تنتج من التعاون الاجتماعي عبر الزمن. وتشمل البنية الأساسية القانون الأساسي ذا القضاء المستقل، وصورة من الملكية معترف بها قانونياً، وبنية الاقتصاد، وأيضاً الأسرة في صور من الصور، فتكون البنية الأساسية الإطار الاجتماعي الخلفي الذي تجري في داخله نشاطات الجمعيات والأفراد. والبنية الأساسية العادلة تؤمن ما يمكن أن ندعوه العدالة الخلفية (جون رولز، العدالة كإنصاف إعادة صياغة، ترجمة حاج حيدر إسماعيل، ص: 99).

من المعقولة، وجب على كل شخص القيام بواجبه الطبيعي والمطلوب منه، والخضوع للقوانين على أساس إصلاحها وترميمها بطرق تحترم المؤسسات العادلة. فالإشكال يظهر بجلاء أثناء القيام بأي واجب طبيعي، حين تكون أسباب تبنيه واضحة تماما ويتبين أن محاولة الموازنة بين الواجبات متعذرة، إما لأنها تتعارض فيما بينها، أو لأن الالتزامات تتنافى مع ما يمكن تحقيقه من خير. يقول «رولز»: ” لا توجد قواعد واضحة للبحث في هذه الأسئلة. ولا يمكننا القول على سبيل المثال، إن الواجبات سابقة في الترتيب على الأفعال الثانوية، أو على الالتزامات، ولا يمكننا كذلك إقحام مبدأ المنفعة لترتيب الأشياء مباشرة“.³

فمتطلبات الأفراد في غالب الأحيان تنفي بعضها، وتبني مبدأ المنفعة بالنسبة لهم ينتج تعارض المصالح، مما يقود إلى تصور غير متسق مع الحق. سوف يعترف «رولز» بصعوبة البت في هذا الشأن بقوله: ” لا أعرف كيف يمكن معالجة هذا لإشكال، أو ما إذا كان حلا نظاميا يصوغ قواعد مفيدة، فإنه يعد عملا عمليا ممكنا“.⁴ قبل أن يضعه جانبا وينكب على مناقشة أسئلة أخرى أكثر دقة، حيث راجع حالات خاصة لها صلة بالعصيان المدني والاستنكاف الضميري في ضوء ظروف مفترضة أطلق عليها اسم «الحكومة العادلة تقريبا». ويقول ”إن دور الوعود مناظر لما يعزوه هوبز للحاكم، كما أن الحاكم يحفظ نظام الشراكة الاجتماعية،

ويجعله مستقرا في جدول فعال من العقوبات العلنية، وكذلك يؤسس الناس مشاريعهم الخاصة ويجعلونها مستقرة بإعطاء كلمتهم لبعضهم البعض في غياب ترتيبات قسرية“.⁵

لا بد من التحلي بالصبر إزاء بعض الإختلالات التي قد تصيب المؤسسات، إذ لا يمكن عدها مبررا للخروج وشل مفاصل الدولة.

يرى «رولز» أن تفسير كيفية التقيد بقوانين عادلة مسنونة تحت دستور عادل لا يطرح أي مشكل على المستوى النظري، لأن مبادئ الواجب الطبيعي ومبدأ الإنصاف يؤسسان الواجبات والالتزامات المطلوبة. وأن السؤال الحقيقي الذي يقف عقبة كأداء في وجه من يعالج سؤال علاقة القانون بالعدالة هو فحص ظروف تطبيقه، ومدى وجوب تقيد الفرد بترتيبات غير عادلة؟

ويجب أن القول بالطاعة في هذه الحالة ينطوي على خطأ كبير. ”إن عدم عدالة قانون عموما، ليس سببا كافيا لعدم التقيد به (...) علينا الاعتراف بأن القوانين غير العادلة ملزمة شريطة ألا تتجاوز حدودا معينة من اللاعذار“.⁶ ترتبط الصعوبة الكامنة في التمييز بين الواجب السياسي والالتزام، جزئيا في تنازع المبادئ؛ إذ يأمرنا بعضها بالطاعة، ويوجهنها بعضها الآخر إلى طريق مخالفة، مما يقتضي موازنة الواجب السياسي والالتزام ووضع تصور للأولويات المناسبة. وغيرها مما يدخل في نطاق

قسم الطاعة الجزئية من نظرية غير مثالية، التي تجمع بين نظرية العقاب والعدالة التعويضية، والحرب العادلة الاستنكاف الضميري، والعصيان المدني، والمقاومة العسكرية.

تلكم هي المسائل المهمة من قضايا الحياة السياسية الأساسية التي أثارها «رولز» وناقش قضيتي العصيان المدني والاستنكاف الضميري في إطارها. خاصة وأنهما يشكلان أهم القضايا في نظرية الطاعة الجزئية داخل دولة عادلة تقريبا؛ تلك التي تكون فيها البنية الأساسية عادلة تقريبا،⁷ مع ترك بعض المساحات لما يمكن توقعه بشكل معقول من الظروف. وذلك بحكم اعتقاده أن فهم هذه الحالة الخاصة يساعد في توضيح المشكلات الأكثر صعوبة. عمل على توضيح مضمون مبادئ الواجب الطبيعي والالتزام من خلال عرض نظرية العصيان المدني، لأن الالتزام المبدئي بالخضوع للمؤسسات العادلة لا يلغي بشكل جذري احتمال فسخ العقد مع الحكومة، خاصة عندما يتعلق الأمر بخرق واضح وخطير لمبدأي العدالة.

تهم نظرية العصيان المدني الحالة الخاصة بمجتمع عادل تقريبا؛ مجتمع جيد التنظيم في مجمله، ويمكن أن تحدث فيه انتهاكات جدية للعدالة. يقول: ”بما أنني أفترض أن الدولة ذات العدالة التقريرية تتطلب حكومة ديمقراطية، فالنظرية تهتم بدور ومدى ملائمة العصيان المدني بالنسبة لسلطة ديمقراطية مؤسسة

دراسة : العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجاً

بشكل شرعي⁸. لا تنطبق على الأشكال الأخرى من الحكومات – إلا بالصدفة – ولا على أنواع أخرى من المعارضة أو المقاومة.

لا تنشأ مشكلة العصيان المدني إلا في دولة ديمقراطية إلى حد ما، وبالنسبة لمواطنين يعترفون بشرعية الدستور ويقبلونها، ثم يجدون أنفسهم أمام تضارب الواجبات، حيث يصبح واجب التقيد بالقوانين المسنونة من قبل الأغلبية التشريعية، غير ملزم لهم من الناحية الأخلاقية، كونه يتعارض مع واجب الدفاع عن حريات المرء ومناهضة الظلم. يتعلق السؤال إذاً، بحدود وطبيعة حكم الأغلبية، يقول «رولز»: «إن مشكلة العصيان المدني تعد قضية اختبارية حاسمة بالنسبة لأي نظرية تتعلق بالأساس الأخلاقي للديمقراطية»⁹. بحيث يتفرع العصيان المدني في النظرية الدستورية إلى ثلاثة أقسام:

-أولاً: إنها تقبل هذا النوع من المعارضة وتفضله عن الأشكال الأخرى في

مواجهة سلطة ديمقراطية، كونه يتراوح بين المظاهرات القانونية ومخالفات القانون المصممة لقياس ردة فعل السلطة قبل اللجوء إلى العمل العسكري والمقاومة المنظمة.

-ثانياً: إنها تضع أسس العصيان المدني والشروط المبررة له في إطار حكومة ديمقراطية عادلة إلى حد ما.

-وأخيراً: أن تشرح وجوباً دور العصيان المدني ضمن نظام دستوري، تفسير بحفظ المعارضة مكانتها في مجتمع حر.¹⁰

تثبت هذه النظرية بشكل معقول توقعات المرء لما يمكن أن تقوم به، وتردم الهوية الممكنة بين الاعتقادات الواعية لأولئك الذين يقبلون المبادئ الأساسية لمجتمع ديمقراطي. بما يفيد أن: «العصيان المدني» ليس إلغاء للسلطة، وإنما هو بالأحرى ضغط عليها من خلال إثارة انتباهها، فالمتحج العادل لا يعوز السلطة، وإنما يخاطبها ويраهن على

حس عدالتها»¹¹.

انطلاق مما سبق سيبدأ «رولز» حديثه عن نظرية العصيان المدني من التعريف التالي: العصيان المدني عمل سياسي، عام، واع، سلمي، مخالف للقانون، ينفذ عادة بهدف إحداث تغيير في القانون أو في سياسات الحكومة. يخاطب المرء من خلاله حس العدالة لدى أغلبية المجتمع، ويظهر برأيه المدروس قائلاً: إن مبادئ الشراكة الاجتماعية بين أناس أحرار ومتساوين لم تحترم، وأنها تتعرض للانتهاك. وبالتالي، تكمن أهمية فعل العصيان الأولى في عدم خرقه للقانون المحتج عليه نفسه، بحيث يسمح بنوعي العصيان معاً، ما يدعو البعض بالعصيان المدني المباشر وغير المباشر. ذلك أنه يبين أحياناً أسباباً قوية لعدم خرق القانون أو السياسة التي يعتقد أنها غير عادلة؛ إذ يحتمل مثلاً أن يعصي المرء الأنظمة المرورية، أو قوانين تتعلق بحرمة الأراضي، كطريقة لعرض قضيته، وتسند الحكومة تشريعاً مبهماً وقاسياً

الهوامش

3 - Ibid. p 381.

4 - Ibid. p 381.

5 - Ibid. p 388.

6 - Ibid. p392.

7 - Ibid. p 392.

8 - Ibid. p 403.

9 - Ibid. p 404.

10 - لقد حذر رولز من نظرية تتعلق بالعصيان المدني، وأنه لا يجب أن نتوقع منها الكثير في نظره حتى ولو كانت مصاغة من أجل ظروف خاصة ص 404.

11 - محمد هاشمي، نظرية العدالة عند جون رولز، ط1، دار توبقال للنشر، 2014، ص 181

يجرم الاحتجاج على التشريع ويدينه بالخيانة العظمى، فتكون العقوبة أكثر من أن يقبلها عقل أو يتحملها إنسان. أو عندما لا توجد أصلا إمكانية لانتهاك سياسة الحكومة مباشرة، مثل السياسة المرتبطة بالشؤون الخارجية، أو المؤثرة على قسم آخر من البلد.

أما أهميته الثانية، فترتبط بالاعتقاد أن فعل العصيان المدني مناقض للقانون، على الأقل من قبل المشاركين فيه الذين لا يعرضون مجرد حالة اختبارية بالنسبة لقرار دستوري، بل يعلنون استعدادهم لمناهضة التشريع حتى إن كانوا مطالبين بتأييده. يقول «رولز» في هذا الصدد: «بلا ريب في حكومة دستورية، قد يقف المشرعون أخيرا إلى جانب المحتجين ويعلنون أن القانون أو السياسة المعترض عليها غير عادلة (دستورية)، ويحدث في غالب الأحيان، إذن، أن هناك بعض عدم التأكد حول ما إذا كان سيعدُّ فعل المحتجين غير قانوني أم لا».¹²

غير أن فعلهم ذاك لن يزيد الأمر إلا تعقيدا، لأن من يستخدمون العصيان المدني للاحتجاج على قوانين غير عادلة غير مستعدين للتوقف ما لم تتحقق مطالبهم كاملة، رغم أنهم يرحبون بأي قرار معاكس.

يفصل «رولز» القول في المفهوم من خلال تفكيكه وتدقيق خصائصه وشروطه. ويقول إنه «فعل سياسي ليس لأنه يخاطب الأغلبية التي تسيطر على القوة السياسية، ولكن أيضا، لأنه فعل

يوجه ويبرر بوساطة مبادئ سياسة، أي بوساطة مبادئ العدالة التي تنظم الدستور والمؤسسات الاجتماعية عموما»¹³. لا يرجع المرء فيه إلى مبادئ تتعلق بالأخلاق الشخصية أو العقائد الدينية، على الرغم من احتمال توافقها ودعمها لمطالبه، ولا يهتم مجموعة ما بعينها أو مصلحة ذاتية مخصصة. فإذا فقد طبيعته السياسية، خرج عن مساره وتحول إلى أداة تدميرية، وليس إصلاحية، عاجزة عن ضمان التواصل بين أفراد المجتمع.

يستدعي الانتهاك الدائم والقصدي للمبادئ الأساسية المتساوية، إما الخضوع أو المقاومة. وعندما تميل أقلية إلى الخيار الثاني وتشارك في العصيان المدني تجبر الأغلبية على إعادة النظر في مبررات فعلها؛ ما إذا كانت ترغب في تفسير أفعالها انطلاقا من نظرة معينة للتشريع، أو بناء على الإحساس العام بالعدالة.

كما أن «العصيان المدني عمل، علني»¹⁴. لا يتوجه إلى المبادئ العامة فحسب، بل يحدث في العلن، وتتم المشاركة فيه بشكل مفتوح، وإعلان واضح. تشرح «حورية بن توهامي» فكرة العلنية هاته قائلة إن العصيان المدني شكل من أشكال العصيان الهادف، وبشكل علني فوري، إلى إظهار ظلم وجور قانون ما، وأن الهدف غير المباشر هو دفع المشرع إلى تغيير هذا القانون. «فيذا أخذنا في الاعتبار أيضا النظرية

السياسية، لوجدنا أنها تنقسم إلى قسمين على طول التاريخ، نظريات حول الطاعة، وأخرى حول المقاومة»¹⁵. بشكل يجعل بقاء الفعل خفيا أو سريا أمرا متعذرا، لأن السرية تفقده جدواه، يقول «رولز» شارحا شرط العلنية هذا: «يمكن للمرء أن يقارنه بالخطاب العام، وبما أنه شكل من الخطاب، تعبيرا عن اعتقاد سياسي أساسي وواع في منبر العموم، لهذا السبب من بين غيره من الأسباب، يعد العصيان المدني سلميا»¹⁶. فسرية عمل العصاة مدنيا تثير الشك في كون دوافع العصيان وأهدافه شخصية، وعلانية الاحتجاج دفع للشبهة، أشبه بمحاكمة علنية تحضرها كل الأطراف.

تسمح العلانية فضلا عن ذلك، بتجنب استخدام العنف، خاصة ضد الأشخاص، لأنه يعلن رفضه المبدئي لاستخدام القوة في رفضه للظلم. وعندما يتسبب المشاركون في أعمال عنف أو يلحقون الأذى بالغير أو الممتلكات، بسبب الاندفاع الناتج عن كون العصيان يعد آخر تعبير ممكن عن قضيتهم، يفقد الفعل صفة العصيان المدني، كأسلوب لتوجيه العموم. يقول «رولز»: «بالطبع، إن التدخل بالحريات المدنية للآخرين يميل إلى إخفاء نوعية العصيان المدني لعمل المرء، أحيانا إذا أخفقت هذه المناشدة في غرضها، يمكن لاحقا التفكير بالمقاومة بالقوة، لكن العصيان المدني يعطي صوتا للضمير وللاعتقادات العميقة، وبينما هو إنذاري وتحذيري فهو ليس تهديدا بحد ذاته»¹⁷.

دراسة : العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجاً

كما أن سلمية العصيان المدني تعود إلى سبب آخر يربطه «رولز» بالإخلاص للقانون، فهو يعبر عن إيمان المشاركين بضرورة القانون وسموه، وفي نفس الوقت عن رفضهم لبعض مقتضياته. يدل الإخلاص للقانون على أن الأغلبية تعتبر الفعل حميميا وواعيا من الناحية السياسية، يساعد على توجيه حس العدالة لدى العموم. فلأجل أن تتحقق السلمية بشكل كامل، لا بد وضع ميثاق يعلن فيه المرء إخلاصه، بحيث يقنع نفسه أن أعماله واعية ويمكن الوثوق بها، من قبل المرء نفسه ومن قبل الآخرين. يقول «رولز»: «بلا شك من الممكن تخيل نظاماً قانونياً يرى الاعتقاد الواعي أن قانوناً غير عادل مقبول كدفاع عن الطاعة»¹⁸. فالناس الذين يحملون أمانة عظيمة وثقة كبيرة في بعضهم بعضاً، يستطيعون وحدهم جعل نظام كهذا يعمل، دون مراعاة نتائج التخطيط التي عمدت الدولة على دراستهما حتى في دولة ذات عدالة تقريبية. يجب إقناع الآخرين أن لأعمالنا، المنبثقة من رؤيتنا

المدرسة جداً، أساس أخلاقي كاف في الاعتقادات السياسية للجماعة.

تسعى الأعمال العسكرية المنظمة، من وراء التخريب والمقاومة وما شابه، إلى مهاجمة الرؤية السائدة للعدالة أو فرض التحرك في اتجاه مرغوب، كأن يحاول العسكري التهرب من العقاب الذي قد يترتب عن، انتهاك القانون، ليس لأنه يدرك أن تصرفه يعود بالنفع على خصمه الذي لا يمكن الوثوق به، وليس عليه هو، وإنما لأنه يعلن عدم اعترافه بشرعية الدستور المناهض له. «بهذا المعنى لا يعد العمل العسكري ضمن حدود الإخلاص للقانون، لكنه يمثل مناهضة جوهرية للنظام القانوني»²⁰. يعتقد أن البنية الأساسية غير عادلة، أو أنها تتعد كثيرا عن مثلها الذاتية المعترف بها، بحيث يتوجب على المرء تمهيد الطريق للتغيير الجذري أو حتى الثوري، عبر إثارة وعي العموم بالإصلاحات الجوهرية الضرورية الممكن القيام بها.

غير أن «رولز» سيعترف لاحقاً، وفي معرض حديثه عن العصيان المدني، أن

لقد عرف «رولز» العصيان المدني بشكل يجعله يتوسط المعارضة القانونية وإثارة قضايا اختبارية من جهة، والاستنكاف الضميري والأشكال المتنوعة من المقاومة من جهة ثانية. إذ يقول: «في هذا الطيف من الاحتمالات إنه يأخذ شكل المعارضة عند حدود الإخلاص للقانون، كما يفهم العصيان المدني، إنه مختلف تماماً عن العمل العسكري، وإعاقة المشاريع في البرلمان إنه بعيد كثيرا عن المقاومة العسكرية المنظمة»¹⁹. صحيح أن من يقوم بالعمل العسكري، على سبيل المثال، أكثر عمقا ومناهضة للنظام السياسي الموجود، كونه لا يقبل أن يكون عادلاً تقريباً أو معقولاً، ويعتقد أنه بعيد كثيراً عن مبادئه المتعارف عليها، أو أنه يسعى وراء تصور خاطئ للعدالة. فيكون عمله، وإن كان واعياً بتعابير الذاتية، لا يناشد حس العدالة لدى الأغلبية، لأنه يعتقد أن حسهم ذاك،

الهوامش

12 - John Rawls, théorie de la justice-op.cit. p 405.

13 - ibid. p 406.

14 - Ibid. p 406.

15 - HouriyaBentouhami, discours de la servitude volontaire de la Boétie et désobéissance civile de Thoreau, regards croisés, philosophie, université paris 3, Erytheis /numéro 4/mars 2009/86.)P 1(. (18/08/2016)

16 - John Rawls, théorie de la justice-op.cit. p 406.

17 - Ibid. p 406.

18 - Ibid. p 407.

19 - ibid. p 407.

20 - ibid. p 408.

العمل العسكري والأنواع الأخرى من المقاومة، تكون مبررة في ظروف معينة، ولكن دون أن يعطي أي توضيح لذلك. فهدفه الأساسي يقتصر، على حد تعبيره، على تعريف مفهوم العصيان المدني وفهم دوره في حكومة دستورية عادلة تقريبا.

العصيان المدني والاستنكاف الضميري (conscientious refusal)

بدأ «رولز» تعريفه لمفهوم الاستنكاف الضميري بتمييزه عن العصيان المدني، أو فصل فكرته وعزلها. فيما يمكن عده تضييقا للمفهوم التقليدي للعصيان _نقصد هنا مقالة توروز_، حيث شمل مدى أوسع وجعل عدم التقيد بالقانون لأسباب ضميرية عصيانا، شرط ألا يكون خفيا أو يستخدم القوة. والحال أن فكرة الاستنكاف الضميري، كما قدمها رولز، تقتصر على عدم التقيد بأمر قانوني أو أمر إداري. وهو استنكاف لأن الأمر موجه لنا شخصا، ورفضنا له معروف لدى السلطات. يمثل له «رولز» باستنكاف المسيحيين الأوائل حين أقدموا على أعمال معينة تشير إلى طاعة الدولة الوثنية، ورفض شهود «جاهوفا» تحية العلم. وكذا، عدم رغبة المنادين بالسلام بالخدمة في القوات المسلحة، أو عدم طاعة جندي أمرا من قادته يعتقد أنه مناقض على نحو جلي للقانون الأخلاقي

المطبق في الحرب، أو ما أشار إليه هنري دافيد تور من رفض لدفع الضرائب التي تستخدم في إلحاق ضرر بالغ بالآخر.

إن الطابع الشخصي المميز لهذا الشكل من العصيان، يجعله يفتقد إلى الطابع الحوارى والتواصلى الذي يميز العصيان المدني، وينطوي على يأس عميق من تفهم الآخر²¹، يفترض علم المرء بمعرفة السلطات بنواياه ومع ذلك يرغب في بعض الحالات، في إخفائها، فيسقط في التهرب الضميري بدلا من الاستنكاف الضميري، ومثاله المخالفات الخفية لقانون العبودية التي شهد التاريخ الكثير منها.

ولمزيد من التدقيق، سيعمل «رولز» على وضع مقارنة دقيقة بين العصيان المدني والاستنكاف الضميري. خلص منها إلى:

أولا: أن الاستنكاف الضميري ليس شكلا من الخطاب الذي ينادى إحساس العدالة لدى الأغلبية. ينتمي إلى صنف الأعمال التي يستحيل في الغالب إخفاؤها، بحيث يمكن أن يرفض المرء ببساطة، بناء على دوافع ضميرية، طاعة أمر أو التقيد بعرف قانوني، دون أن ينادى باعتقادات الجماعة أو يحرك فيهم شيئا. إنه فعل شخصي كليا وبعيد كل البعد عن منبر العموم، يدرك من يقدم عليه ويجد في نفسه الاستعداد لشق عصا الطاعة، أنه لا يوجد أساس للتفاهم المتبادل، وأنه لا يرغب في جعل العصيان

طريقا لبيان قضيته، فيتحين الفرصة المناسبة للتنفيذ وكله أمل ألا تنضج شروط العصيان.

المستنكفون أقل تفاؤلا من أولئك الذين يقومون بالعصيان المدني في نظر «رولز»، قد لا يفكرون بأي تغيير للقوانين والسياسات، وقد لا يسمح لهم الوضع بإنجاز فعلهم، ولا يجدون وقتا لعرض قضيتهم، بحيث لا تجد الأغلبية فرصة للاستجابة لمطالبهم مجددا.

ثانيا: ليس ضروريا أن يرتكز الاستنكاف الضميري على مبادئ سياسية. فقد يستند إلى مبادئ دينية أو مبادئ أخرى على خلاف مع النظام الدستوري. إذا كان العصيان المدني مناشدة لتصور عام مشترك للعدالة، فإن الاستنكاف الضميري قد ينطلق من دوافع أخرى. عدم طاعة المسيحيين الأوائل للأعراف الدينية للاستعمار، مثلا، لم تبرر بأسباب تتعلق بالعدالة، إنما بحجة مناقضتها لأعتقاداتهم الدينية. لم تكن حجة المستنكف سياسية يوما، حتى وإن اختلفنا مع رأي الداعين للسلام، الذي يستند على افتراض أن حروب الدفاع عن التنافس مبنية على تصور معين للعدالة، يمكن عده أحد أسس الحكومة الدستورية، وبشكل يبق قائما احتمال استناد الاستنكاف الضميري على مبادئ سياسية. كأن يرفض المرء الموافقة على قانون يعتقد أنه ظالم جدا، وأن التقيد به مستحيل من الناحية الأخلاقية، فالقانون الذي يجعلنا عاملا في إذلال الآخر أو

دراسة : العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجاً

إذلال أنفسنا، يعد بلا شك إنتهاكاً واضحاً لمبادئ سياسية معترف بها.

يعترف «رولز» بصعوبة إيجاد الطريق الصحيح الذي يسمح بإبداء قول فصل في هذه القضية. إذ يستند بعض الناس إلى مبادئ سياسية في رفض القيام بأعمال معينة يبدو أنها، هي الأخرى، تطلب بواسطة مبادئ العدالة السياسية. هل يحق لدعاة السلام رفض الخدمة العسكرية في حرب عادلة، بافتراض وجود حروب عادلة؟ وهل يمكن للدولة فرض مشاق معينة مقابل الطاعة؟

لا يوجد في الأوضاع الفعلية تمييز حاد بين العصيان المدني والاستئناف الضميري. فباستثناء الحالات الواضحة الخاصة التي يظهر الفرق فيها بجلاء، يحتمل أن يحمل العمل نفسه (أو سلسلة من الأعمال) سمات قوية تربطه بهما معاً. وإن كان من الممكن إيجاد معيار لتمييز العصيان المدني وبيان دوره في مجتمع ديمقراطي، فستكون ولا شك في طابعه السياسي وليس القانوني، إذ يفتقد دائماً إلى المبرر الكافي لاتخاذ خطوات أخرى ضمن الإطار القانوني، في مقابل الاستئناف الضميري الشرعي الذي يخفق هذا المطلب. ففي مجتمع حر، قد لا يجبر أحد، كما أجبر المسيحيون الأوائل،

على ممارسة أعمال دينية تنتهك الحرية المتساوية، ولا يتوجب على جندي طاعة أوامر شريرة. لكن ستظهر الحاجة حتماً إلى وجود سلطة أعلى تقود إلى التساؤل حول مبررات العصيان المدني.

إنطلاقاً من هذه الاختلافات المفهومية، سوف يناقش «رولز» الظروف التي يبرر تحتها العصيان المدني. وذلك بالاقتران - كما جاء في كتابه «نظرية في العدالة» - على مؤسسات محلية، وعلى حالات اللاعدالة الداخلية في مجتمع معطى. غير أنه سيوسع حلقة هذا القيد عند تناوله لمشكلة التباين المرتبطة بالصلة بين الاستئناف الضميري والقانون الأخلاقي، كما يطبق في الحرب. حيث بدأ بوضع ما تبدو له شروطاً معقولة للمشاركة في عصيان مدني، وربطها لاحقاً بالطرق النظامية في دولة ذات عدالة تقريبية. حيث أخذت الشروط المسردة كإفتراضات مسبقة، لأن الأوضاع قد لا توافقها وتفرض تقديم حجج أخرى أكثر دقة.

تتعلق النقطة الأولى، أو الشرط الأول، بأنواع الأخطاء التي تمثل مجال احتجاجات مناسبة للعصيان. حيث يشرح «رولز» كيف أنه بالنسبة لشخص يعتبر العصيان عملاً سياسياً موجهاً إلى

حس العدالة لدى الجماعة، يبدو تساوي الأشياء الأخرى أمراً معقولاً. وقدم الأمثلة المتعلقة باللاعدالة الجوهرية الواضحة، وفضلها على تلك التي تعيق مسار إزالة حالات اللاعدالة الأخرى.

لهذا السبب يفترض تقييد العصيان المدني بالإنتهاكات الجدية لمبدأ العدالة الأول، «مبدأ الحرية المتساوية»، وبالخروقات الفاضحة للجزء الثاني من المبدأ الثاني، «مبدأ تكافؤ الفرص المنصفة». ليس من السهل دائماً تبين ما إذا كانت تحترم هذه المبادئ، ومع ذلك، فاعتبارها ضامناً للحريات الأساسية يجعلها في الغالب عرضة للإنتهاك، وبشكل يفترض متطلبات صارمة معينة يجب التعبير عنها بوضوح في المؤسسات. حين ينكر حق أقليات معينة في التصويت، أو في تقلد منصب أو في امتلاك ملكية والتنقل من مكان إلى آخر، أو حين تقمع مجموعات دينية معينة، ويمنع على آخرين فرص متنوعة، وتكون المظالم واضحة للجميع، فإنها تدخل علناً في الممارسة المعترف بها في الترتيبات الاجتماعية. لكن إذا كان من الممكن إنتهاك مبدأ العدالة الأول «مبدأ الحرية المتساوية»²²، وكذا الجزء الثاني من المبدأ الثاني «مبدأ تكافؤ الفرص المنصفة»، فإنه يصعب التحقق من اختراقات «مبدأ

الهوامش

21 - محمد هاشمي، نظرية العدالة عند جون رولز، سبق ذكره، ص 183. ()

22 - ينطلق رولز، عند اقتراحه مبادئ العدالة، من السؤال التالي: «ما...مبادئ العدالة الأكثر ملائمة لتعيين الحقوق الأساسية والحريات، وتنظيم ظواهر اللامساواة...؟ للمزيد يمكن الرجوع إلى: جون رولز، العدالة كإنصاف: إعادة صياغة، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، مراجعة ربيع شلهوب، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2009، ص 145-146.

الفرق». هناك حسب «رولز» مجال واسع من التناقض في الآراء التي تتفق في قدر من الوفاء لهذا المبدأ، يقدم مبدأ الفرق، «بوصفه ممثلاً لما يراد به تحقيق العدالة في التوزيع بالمعنى الضيق»²³.

والسبب في ذلك يعود إلى أنه يطبق بشكل أساسي على مؤسسات، وسياسات اقتصادية واجتماعية.

يتوقف الاختيار، إذن، على اعتقادات نظرية تخمينية، وعلى قدر كبير من المعلومات الإحصائية وغيرها. يمثل لها «رولز» بالقوانين الضريبية التي تسن لمهاجمة أو الحد من الحرية الأساسية المتساوية، حيث يجب عدم الاحتجاج عليها بواسطة العصيان المدني، لأن اللجوء إلى تصور للعدالة ليس واضح على نحو كاف. ويفضل أن تترك تسوية هذه القضايا للعملية السياسية، شريطة أن تكون الحريات المتساوية المطلوبة آمنة. يقول: "من المحتمل أنه يمكن التوصل إلى تسوية معقولة في هذه الحالة" أو النتيجة "هي أن انتهاك مبدأ الحرية المتساوية هو الهدف المناسب الأكثر للعصيان المدني"²⁴. إن هذا المبدأ يعرف الوضع العام للمواطنة المتساوية في حكومة دستورية ويقع في أساس الأمر السياسي. عندما يحترم بالكامل، فإن الافتراض المسبق هو أن المظالم الأخرى، مع احتمال دوامها وتأثيرها، لن يصعب السيطرة عليها.

أما النقطة الثانية، فتربط بنية

الأغلبية وعجز المنظومة القانونية. إذ يقول: "ربما نفترض أن المناشدات العادية للأغلبية السياسية قد حدثت فعلاً بنية حسنة، وأنها أخفقت وقد تبين أن الوسائل القانونية غير ذات نفع"²⁵. أو أبدت الأحزاب الموجودة نفسها إستخفافاً ولامبالاة بمطالب الأقلية وأبانت رغبتها في عدم معالجتها، وتم تجاهل محاولات إبطال القوانين ولم تلق الاحتجاجات القانونية والمظاهرات أي نجاح، يكون العصيان المدني عندئذ هو الملاذ الأخير. "يجب أن نكون متأكدين أن هذا ضروري"²⁶. لأن الوسائل القانونية إستنفدت، ولم يتم الحسم في القضية رغم تكرار المناشدات مراراً. فالتعبير الحر يكون دائماً ممكناً.

لكن إذا بيّنت التصرفات السابقة أن الأغلبية غير متأثرة أو غير متعاطفة، ودبّ الشك في جدوى الاستمرار في المحاولة في نفوس الفاعلين، وأصبح الاستمرار غير معقول، فإن العصيان المدني يكون قد استوفى شرطاً آخر²⁷.

ورغم تلبيته يبقى إفتراضاً مسبقاً هو الآخر، لأن بعض الحالات المتطرفة جداً تعفي من واجب إستخدامه، وتكتفي بالوسائل القانونية فقط لأجل المعارضة. ومثاله عزم الهيئة التشريعية سن قانون ينتهك بوحشية الحرية المتساوية، من خلال تحريم ديانة أقلية ضعيفة وغير قادرة على الدفاع عن نفسها، حيث يتوقع أن تعارض تلك الطائفة القانون عبر إجراءات سياسية عادية.

يقول «رولز»: "بالفعل ربما يكون حتى العصيان المدني معتدلاً كثيراً، فالأغلبية قد أدانت نفسها فعلاً بظلم جائر وبأهداف عدائية صريحة"²⁸.

أما النقطة الثالثة، أو الشرط الثالث الذي يعتبره «رولز» الأكثر تعقيداً من بين الشروط السالفة الذكر، فينشأ من الوضع الذي يكون فيه الشرطان السابقان كافيين عادة لتبرير العصيان المدني، ويفشلان بسبب ظروف معينة، فيتطلب واجب العدالة الطبيعي تقييداً معيناً آخر.

إذا كان إشتراك أقلية معينة في العصيان المدني مبرراً، فإن أية أقلية أخرى في ظروف مماثلة نسبياً تجد مبرراً مماثلاً لفعل مخالف. وباستخدام الشرطين السابقين كمعايير في ظروف مماثلة نسبياً، يمكن أن نقول، ومع تساوي الأشياء الأخرى، أن لجوء الأقليتين إلى العصيان المدني مبرر بشكل مماثل، إذا كانتا تعانيان خلال المدة الزمنية نفسها ومن الدرجة نفسها من الظلم، وإذا تبين أن إخلاصهما المتساوي ومناشدتهما السياسية العادية لا تُجدي نفعاً.

يؤكد «رولز» أنه من المعقول، حتى لو كان من غير المرجح دائماً، أن توجد مجموعات كثيرة تدافع عن قضايا سلمية متساوية ويحق لها اللجوء إلى العصيان المدني. لكن إذا سار الجميع على نفس النهج، ستنجح فوضى خطيرة من شأنها تهديد كفاءة الدستور العادل. لذلك يتعين وضع حدود للمشاركة في العصيان

دراسة : العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجا



والتي تتجاوز ما يمكن ضمانه إن هي أخذت مع بعضها دفعة واحدة، يتعين التوافق على خطة منصفة معينة يجد فيها كل واحد صوته وحقه.

أما المطالب التي لا تقبل القسمة أو المحدودة العدد، كالسلب غير القابلة للتقسيم، فالحل المنصف في نظر «رولز» هو إيجاد مخطط يقوم على التناوب أو القرعة. ورغم أنه لا يناسب الحالة التي يكون فيها عدد المطالب الشرعية المتساوية كبيرا جدا، ويصبح حلا غير واقعي، فإن المطلوب هو «تفاهم سياسي بين الأقليات التي تعاني من اللامعالة»³⁰.

نظر سياسية على حد تعبيره، يطالب فيه بتحالف سياسي تعاوني للأقليات غايته تنظيم المستوى الكلي للإنشقاق.

يجب أخذ طبيعة الوضع بعين الاعتبار؛ هناك مجموعات كثيرة كلها مخولة بالتساوي بالمشاركة في عصيان مدني، والجميع يرغب في ممارسة هذا الحق، وبنفس القوة في كل حالة. لكن إذا نهض الجميع دفعة واحدة، نتج ضرر دائم في الدستور العادل الذي يعتبر الجميع أنه مدخل أساسي لتحقيق العدالة وأن احترامه واجب. ففي ظل وجود مطالب كثيرة ومتساوية في القوة،

المدني تمنع تعطيل القانون والدستور، وتجنب المجتمع عواقب وخيمة يحتمل الوقوع فيها.

تبقى المناشدة التي ترغب المجموعات العاصية مدنيا القيام بها، عرضة للتشويه، وتظل نيتهم في تحريك إحساس العدالة لدى الأغلبية قابلة للانحراف عن طريقها ورؤيتها. يقول «رولز»: «لأحد هذه الأسباب، أو لكليهما تنخفض فعالية العصيان المدني كشكل من الإحتجاج، خلف نقطة معينة، وأن أولئك الذين يفكرون به يتوجب عليهم اعتبار هذه القيود»²⁹. ويقدم حلا مثاليا من وجهة

الهوامش

23 - محمد عثمان محمود، العدالة الاجتماعية الدستورية في الفكر الليبرالي السياسي المعاصر، موج رولز، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2014، ص 209.

24 - John Rawls, théorie de la justice-op.cit. p 413.

25 - ibid. p 413.

26 - Ibid. p 413.

27 - Ibid. p 413.

28 - ibid. p 413.

29 - ibid.p 414.

30 - Ibid. p 415.

من الحكمة ممارسة هذا الحق، الحق في العصيان المدني، يرتبط بترسيخ الحق نفسه، إذ يعد المرء حراً في طلب ما يراه حقاً له وبالطريقة التي يراها مناسبة، فتتقصر الحكمة ويؤدي سلوكه، من حيث لا يدري، إلى إحداث أذى بالغ بالأغلبية.

لا يرحح عادة في دولة ذات عدالة تقريبية، وجود قمع إنتقامي لمعارضة مشروطة، غير أن تصميم الفعل بشكل جيد من أجل مناشدة فاعلة للجماعة الأوسع، يبقى مهماً وضرورياً. وبما أن العصيان المدني أسلوب مخاطبة يأخذ محلاً في منبر العموم، فإنه يجب توخي الحذر في مخاطبته والتأكد من بلوغ الرسالة. لذلك تبقى ممارسة هذا الحق رهينة بالصياغة الجيدة للفعل، الصياغة المعقولة التي تضمن بلوغ المرء غايته أو غايات أولئك الذين يرغب بمساعدتهم. لا تملك نظرية العدالة أي شيء محدد يمكنها قوله بصدد هذه الإعتبارات العملية التي تجعل الأسئلة المتعلقة بالإستراتيجية والتكتيكات مقصورة على ظروف كل حالة. غير أنها تسمح على الأقل بالتعرف على النقطة التي تثار فيها هذه المسائل بشكل مناسب.

لم يذكر «رولز» في تفسيره لمبررات العصيان المدني مبدأ الإنصاف، إيماناً منه أن واجب العدالة الطبيعي هو الأساس الأولي والفعلي لروابطنا السياسية بحكومة دستورية (كما ذكرنا سابقاً). يرحح أن يكون للأعضاء الأكثر إمتيازاً

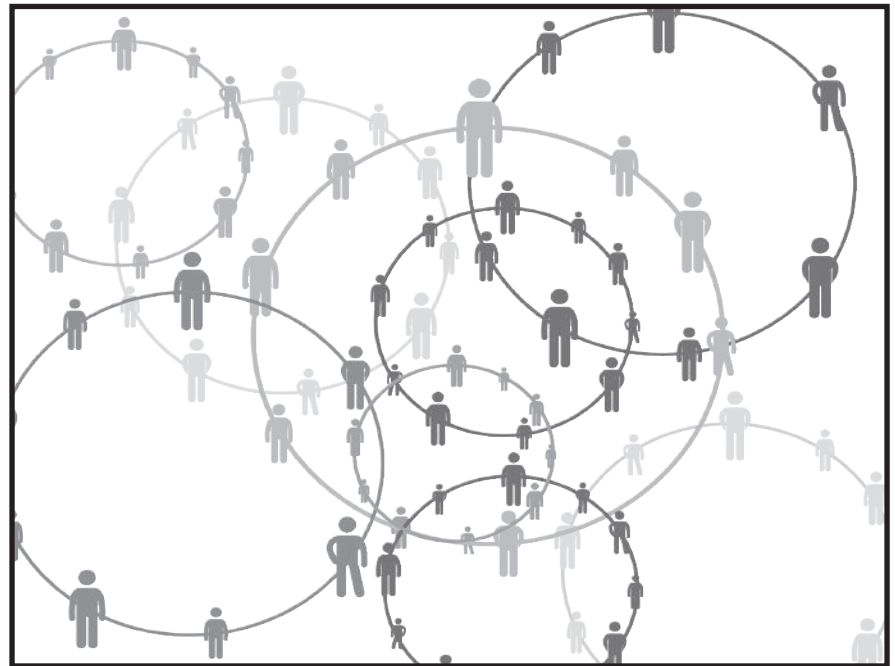
ينظم الحق في الإنشقاق ويجعله له حدوداً، كأن يتوقف عندما يهدد مصالح آخرين يمتلكون الحق نفسه تماماً. فينتج خطة منصفة معينة تجنب الأطراف المختلفة حصد عواقب وخيمة.

يرى «رولز» في ضوء الشروط الثلاث السالفة الذكر، أن حق المرء في رفع قضيته من خلال العصيان المدني مكفول دائماً، لأن الظلم الذي يحتج عليه إنتهاك واضح لحريات المواطنة المتساوية ولتكافؤ الفرص، وإذا استمر الإنتهاك لفترة ممتدة من الزمن في حق معارضة سياسية عادية، واجه مبدأ الانصاف تعقيدات معينة أثناء التطبيق.

لكن هذه الشروط ليست شاملة، إذ يجب ترك مساحة ما لإحتمال تضرر أطراف أخرى، أطراف بريئة على الرغم من أنها تغطي النقاط الرئيسية. فالدافع الذي جعل «رولز» يتساءل ما إذا كان

يمكنهم تلبية واجبهم تجاه مؤسسات ديمقراطية من خلال تنسيق أفعالهم، بحيث تحصل كل مجموعة على فرصة لممارسة حقوقها، ودون أن تتجاوز الحدود التي تتطلبها العصيان المدني. صحيح أن تحالفاً من هذا النوع يصعب ترتيبه في ظل تعدد الرؤى والمشاريع، لكن قيادة واعية قد تجعله ممكناً، يؤكد «رولز».

يبقى وضع هذا المتخيل خاصاً، لأن هذه الأنواع من الإعتبارات لا تقف حاجزاً أمام العصيان المدني المبرر. ذلك أن الأسباب التي تبرر بها مجموعات مختلفة مشاركتها فيه، حتى وإن اختلفت في مستوى ضغطها، تقود في أغلب الأحيان إلى الإفتراض مسبقاً أن مطالب الجميع غير قابلة للتمييز. وبتبني هذه القاعدة يبدو الطرف المتخيل أكثر ترجيحاً، ويلعب دور النموذج الإرشادي الذي



دراسة : العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجا

وإذا كان المرء يرى المجتمع بطريقة أخرى، فإن هذا النوع من الاحتجاج قد يكون في غير محله. كأن يعتقد أن القانون الأساسي يعكس نظام الطبيعة ويظن أن الحاكم يحكم بوساطة حق إلهي يجعله القائد المختار من الله، عندها يكون لرعاياه فقط حق المتوسلين، يمكنهم الدفاع عن حجتهم، ولكن لا يمكنهم شق عصا الطاعة في حال تم التنكر لمناشدتهم. والقيام بذلك يعد تمردا على السلطة الأخلاقية الشرعية النهائية (وليست مجرد سلطة قانونية) لا غير.

ولا يمنع ذلك الحاكم من أن يكون مخطئا، وأن تكون حركة تصحيحية من لدن رعاياه في صالح المجتمع وقادرة على بناء شراكة بين أشخاص متساوين، لا يضطر معها المتضررون من الظلم إلى الخضوع المجحف. يرى «رولز» أنه «بالفعل أن العصيان المدني (والإستنكاف الضميري كذلك) إحدى الوسائل المساهمة في استقرار النظام دستوري، على الرغم من أنه وسيلة غير قانونية بالتعريف»³². شأنه شأن وسائل أخرى، مثل الانتخابات الحرة والمنتظمة والهيئة القضائية المستقلة المفوضة لتفسير الدستور، «فإن يكون المواطنون على استعداد للجوء إلى

نشوء الالتزام، شريطة أن تكون غايات المجموعة مشروعة، وتكون ترتيباتها منصفة. وهو ما ينطبق على الروابط السياسية وعلى غيرها من الروابط الأخرى وبنفس الدرجة. غير أن هذه الالتزامات ذات الدلالة العميقة، التي تحدد في أحيان كثيرة ما يستطيع الأفراد القيام به، تختلف عن الالتزام بطاعة دستور عادل.

يرجع الهدف الثالث من نظرية العصيان المدني إلى الرغبة في شرح دوره ضمن نظام دستوري، وتفسير صلة الاشتراك فيه بالحكومة الديمقراطية. حيث يقصد المرء به مخاطبة حس العدالة لدى الأغلبية وتقديم إعلان منصف، يعتبرهما منقذا ومخلصا من الانتهاكات الواضحة لشروط الشراكة الحرة. يقول «رولز» في شأن العصيان الذين يطالبون الأغلبية بوضع أنفسهم مكانها: «نحن نناشد الآخرين بإعادة التفكير، لوضع أنفسهم في محلنا، ولإدراك أنه لا يمكنهم التوقع منا الإذعان بشكل لا متناه للشروط التي يفرضونها»³¹.

حيث تفقد مناشدة تصور ديمقراطي للمجتمع، القائم على نظام الشراكة بين أشخاص متساوين، قوتها ومبررها.

إلتزام سياسي واضح مخالف للواجب السياسي بحكم موقعهم. فعادة ما يكون وضعهم أفضل للفوز بمنصب عام، وتكون فرصهم أكبر وأسهل للاستفادة من النظام السياسي، مما يعد إلتزاما إزاء المواطنين من وجهة نظر الدستور العادل. بينما أعضاء الأقليات الخاضعة الذين يتبنون قضية قوية تعطيهم الحق في العصيان المدني، ليس لديهم عموما إلتزام سياسي من هذا النوع، وبحكم المبررات نفسها.

هذا لا يعني أن مبدأ الإنصاف لا يؤدي إلى حدوث إلتزامات مهمة في حالتهم، إنما المراد قوله هو أن الكثير من المتطلبات في الحياة الخاصة لا تنشأ عنه وحده. نعم يصبح المبدأ نافذا حين يجتمع الأشخاص أو المجموعات مع بعضهم بعضا من أجل أغراض سياسية عامة، لكننا نكتسب إلتزامات كثيرة تجاه الآخرين من اشتراكنا معهم في روابط خاصة متنوعة، لأن أولئك الذين يشتركون في عمل سياسي يتعهدون بروابط إلتزام تجاه بعضهم بعضا.

وبما أن الإلتزام السياسي للمنشقين تجاه المواطنين يعد إشكاليا، فإن روابط الولاء والإخلاص تتطور بينهم، سعيا إلى تعزيز قضيتهم. ومنه تؤدي الرابطة الحرة تحت دستور عادل، إلى

الهوامش

31 - John Rawls, théorie de la justice-op.cit. p 422.

32 - Ibid. p 422.

العصيان المدني المبرر، فإن ذلك يساعد على استقرار مجتمع منظم جيداً أو عادل تقريباً³³ تساهم مقاومة الظلم ضمن حدود الإخلاص للقانون، في منع الإبتعاد عن العدالة وتصححه في حالة حدوثه. وبالتالي، فالميل العام للمشاركة في عصيان مدني مبرر يضمن الاستقرار في مجتمع جيد التنظيم أو في مجتمع ذي عدالة تقريبية.

يجب ألا ننسى أن «رولز» يفترض في الوضع الأصلي أن الأشخاص لا يعرفون مصالحهم الشخصية، وأن افتراضه يضعنا أمام مشكلتين مترابطتين: تكمن الأولى في أن افتراض إختيار مبادئ للأفراد، يستلزم إيجاد إرشادات موجهة لأجل تقويم قوة الواجبات الطبيعية والإلتزامات، وفي مقدمتها قوة واجب طاعة الدستور العادل وضرورة أحد إجراءاته الأساسية والمتعلق بحكم الأغلبية. أما الثانية فتروم إيجاد مبادئ معقولة من أجل التعامل مع أوضاع غير عادلة، أومع ظروف يكون التقيد فيها بمبادئ عادلة جزئياً فقط.

يبدو حسب «رولز» ، وبافتراض الافتراضات الواصفة لمجتمع ذي عدالة تقريبية، أن الأطراف سيوافقون على الافتراضات المسبقة التي توضح متى يبرر العصيان المدني. وأنهم سوف يعتمدون هذه المقاييس في معرفة متى حين يكون الإنشقاق مناسباً. سوف يقرر الإنشقاق وزن العدالة الطبيعي في حالة خاصة مهمة، ويميل إلى تعزيز إدراك

العدالة في جميع أنحاء المجتمع من خلال تقوية تقدير الأشخاص لذواتهم وتعزيز إحترامهم لبعضهم.

تظهر العقيدة التعاقدية، القائلة إن مبادئ العدالة هي تلك المبادئ المتعلقة بالشراكة بين الأشخاص المتساوين، أن إنكار عدالة قضية الآخر، إما رفض للإعتراف به كشخص متساو، أو إبداء لنية في إستغلال الظروف الطارئة من حظوظ وأحداث طبيعية لأجل مصلحة ذاتية. يقول «رولز» في هذا الصدد:

« يستدعي الظلم المقصود في كلتا الحالتين الخضوع أو المقاومة. فلا يثير الخضوع إلا إزدراء من يستمرون في الظلم ويؤكد نيتهم، في حين أن المقاومة تقطع أوصال الجماعة. إذا، وبعد فترة مقبولة من الزمن تم الاعتماد فيها على وسائل سياسية معقولة بالطريقة العادية للنضال من أجل الحريات الأساسية، وانتهى المواطنون منها إلى اللجوء إلى العصيان المدني كوسيلة للمعارضة، ستكون هذه الحريات في مأمن، على ما يبدو، أكثر من الحالة المعاكسة³⁴.

لهذه الأسباب إذن يتبنى الأطراف الشروط المبررة للعصيان المدني، كطريقة لإبداء رفضهم ضمن حدود الإخلاص للقانون، وكوسيلة نهائية للحفاظ على إستقرار الدستور العادل. فعلى الرغم من أنها وسيلة مناقضة للقانون، فهي

طريقة تصحيحية أخلاقية قادرة على الحفاظ على الحكومة الدستورية. وبالقدر نفسه الذي قلناه عن الشروط التي يبرر من خلالها العصيان المدني وعن الدور الذي يلعبه في إعادة تصحيح أخطاء الحكومة الدستورية. فالوظيفة التصحيحية هي الفكرة الأساسية التي جاء بها «رولز» في نظرنا، والتي غابت عن قبله، ومن بينهم ثورو دفيد هنري.

صحيح أن التفسير نفسه ينطبق على الشروط المبررة للإستنكاف الضميري، غير أن ما يهمنا هو تأكيد «رولز» على ارتباط النظرية الدستورية للعصيان المدني بتصور للعدالة واستنادها عليه. فعلامات اللانغف يمكن أن تُفسر على هذا الأساس، وأن تصلح لتوصيف الإستنكاف الضميري، شريطة أن يتم توضيح منزلة بدقة في إطار العقيدة التوافقية، وألا يتم ربطه بمبادئ غير سياسية، كالتصورات الدينية أو السلمية التي تبقى غير ضرورية في نظره. عندما يتحرك المشاركون في عصيان ما بناء على إعتقادات من هذا النوع، يفقدون كل صلة بالعصيان المدني. «في الواقع، هذا الشكل من العمل السياسي يمكن أن يفهم كطريقة لمخاطبة حس العدالة لدى الجماعة، مناشدة لمبادئ الشراكة المعترف بها من قبل أشخاص متساوين، بما أنه مناشدة للأساس الأخلاقي للحياة المدنية، فهو عمل سياسي وليس دينياً³⁵. يقوم على مبادئ الفطرة السليمة للعدالة التي يمكن للناس

دراسة : العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجاً

بها المعارض. قد يعترض معترض على نظرية العصيان المدني عند «رولز» يقول إنها غير واقعية، كونها تفترض مسبقاً أنه لدى الأغلبية حس بالعدالة، وأن النوازع الأخلاقية مهما بلغت من النبل تفتقد إلى القوة السياسية المؤثرة. فما يحرك الناس في الغالب هو المصالح والرغبة في النفوذ والإمتياز والثروة وغيرها. وإن كان جميع الناس يجتهدون في إنتاج حجج أخلاقية داعمة لمطالبهم، فإن درجة مصداقيتها تختلف من مجتمع لآخر، وتفسر كيف أن بعضها يكون أكثر صدقاً ووفاء لقيمتها الأخلاقية من غيره، يؤكد «رولز».

ولكن السؤال الجوهرى يكمن في القوة النسبية التي تتمتع بها النوازع المناهضة لحس العدالة؛ ما إذا كان الأخير قوياً كفاية بحيث يتؤدي مناشدته إلى إحداث التأثير المطلوب. قد يبدو من نظرة أولية أن هذا التفسير صائب، لكنه لا يكفي للقول بوجود عدالة تامة، ويفرض علينا التعامل مع مجتمع ذي عدالة تقريبية فقط، ويقتضي وجود حكومة دستورية وتصور للعدالة معترف به من قبل الجميع. حتى إذا وقع الأفراد أو مجموعات معينة تحت إغراء إنتهاك

ككل، أو أي جزء منه. يقول «رولز»: " أن العصور الوسطى لم تعرف الأفكار الأساسية المتعلقة بالنظرية الدستورية الحديثة، أي فكرة الشعب السيد المالك للسلط النهائية، ومأسسة هذه السلطة عبر الانتخابات والبرلمانات وغيرها من الأشكال الدستورية الأخرى".³⁶

وقد حملت النظرية المتعلقة بالعصيان المدني تحولاً مماثلاً في النظرية الديمقراطية الحديثة، شبيهاً بالتحول الذي حدث في التصور الحديث للحكومة الدستورية مقارنة بالقرون الوسطى، حيث تخلصت من التصور القانوني الصرف. إنها " تحاول أن تصوغ الشروط التي يمكن بناء عليها معارضة السلطة الديمقراطية الشرعية بطرق، وإن كانت تخالف بوضوح القانون، فهي تعبر مع ذلك عن إخلاص لهذا القانون وتناشد المبادئ السياسية الأساسية لنظام ديمقراطي".³⁷

أما بالنسبة للأشكال القانونية للنزعة الدستورية، فيمكن للمرء أن يتبنى أساليب معينة من المعارضة غير القانونية التي لا تنتهك أهداف دستور ديمقراطي، وإستناداً إلى المبادئ نفسها التي يسترشد

مطالبة بعضهم بعضاً بإتباعها، وليس على تأكيدات الإيمان الديني والمحبة التي لا يمكنهم مطالبة الناس بقبولها.

وليس المقصود هنا، أن التصورات غير السياسية فاقدة للشرعية، لأن افتقارها إلى العدالة قد يبرر بناء على دوافع أخرى. والدوافع أو المبادئ المطلوبة التي يشتق منها العصيان المدني هي مبادئ العدالة المؤسسة للدستور، التي تمثل الشروط الأساسية للشراكة الاجتماعية بين أشخاص أحرار ومتساوين، وليست المبادئ المؤسسة للتعصب والتطرف. وبشكل يجعل العصيان المدني جزءاً من نظرية الحكومة الحرة التعاقدية.

العصيان المدني حد فاصل بين الدساتير الوسطوية والحديثة

لم تكن صيانة سيادة القانون في النزعة الدستورية القروسطية تتم بواسطة رقابة دستورية راسخة، لأن الرقابة إقتصرت في ذلك الوقت على الحاكم الذي يخالف في أحكامه وأوامره حس العدالة لدى الجماعة، خاصة تلك المتعلقة بالحق في المقاومة من قبل المجتمع

الهوامش

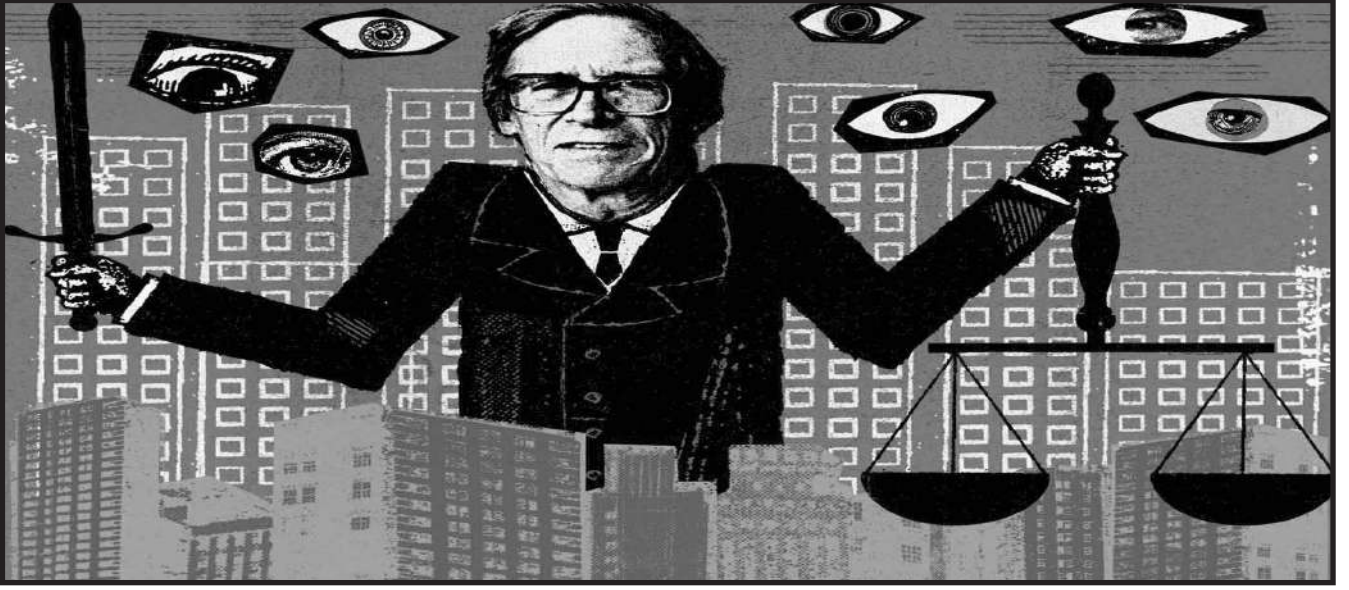
33 - ibid. p 423.

34 - ibid. p 423.

35 - ibid. p 424.

36 - ibid. p 425.

37 - ibid. p 425.



تحكمنا وتقوده إلى هذا الإستنتاج. يقول «رولز»: «أؤكد أنه، وفي سياق قريب إلى العدالة، هناك قرينة لصالح الطاعة في غياب حجج مضادة قوية. حيث تنسجم القرارات الفردية الكثيرة، الحرة والمعقولة، في نظام سياسي محكم التنظيم»³⁹.

تتخذ القرارات في العصيان المدني إنطلاقاً من المصالح الشخصية، أو اعتماداً على ولاءات سياسية مشكلة بشكل ضيق. لأن التصرف باستقلال ذاتي وبمسؤولية يفرض على المواطن النظر إلى المبادئ السياسية التي تؤسس وتسهم في تفسير الدستور بشكل صحيح يتوافق ومبادئ العدالة. حتى إذا وجد، بعد تفكير عميق، أن العصيان المدني تصرف مبرر بناء على قناعاته، وقام بما يمليه عليه ضميره. إذ أن غياب السلطة النهائية التي تقرر، والتفسير الرسمي الذي يتوجب على الجميع قبوله، لا يسمح بالإستنتاج أصلاً، ولا يوفر شروط التقدم النظري في

المبادئ السياسية التي تؤسس الدستور، فتعمل على تخفيف العقوبة القانونية، وفي بعض الحالات تعليقها. ذلك لأن الافتقاد لهذه الخلفية الضرورية يقود إلى العكس تماماً. يقول «رولز»: «علينا أن نعترف، إذن، أن العصيان المدني، المستند على مبررات، لا يكون بالطبع معقولاً وناجعا للرفض إلا في حالة المجتمع الذي يكون فيه حس العدالة العام يمارس تأثيراً معتبراً»³⁸.

إلا أن هناك حسب «رولز» مخاطر محددة في اللجوء إلى العصيان المدني، وفي مقدمتها حدوث فوضى سياسية قد تشجع كل شخص على أن يقرر بنفسه ولنفسه، والتخلي عن الأداء العام للمبادئ السياسية. إن المواطن مستقل ذاتياً طبعاً، إلا أنه يعد مسؤولاً عما يقوم به، فإذا كنا نفكر بشكل طبيعي حسب «رولز» فإنه يتوجب علينا طاعة القانون، غير أن الأمر متعلق في الواقع بدرجة الوفاء للمبادئ السياسية التي

ما للمبادئ (مبادئ العصيان المدني)، كان الشعور الجمعي ذياً القوة الكبيرة حين يخاطب بشكل مناسب، عونا لهم.

إذا تمت الموافقة على جعل هذه المبادئ شروطاً أساسية للشراكة بين أشخاص أحرار ومتساوين، وأمكن تحديد وعزل أولئك الذين يرتكبون الظلم عن الجماعة الأوسع، أمكن أن يكون لإعتقادات القسم الأكبر من المجتمع وزن كاف. وفي حال كانت الأطراف المتنازعة متساوية تقريباً، أمكن أن يكون حس العدالة عند غير المتورطين منهم عاملاً مقررًا. فعدم توفر ظروف من هذا النوع، يجعل الحكمة من العصيان المدني موضع استفهام كبير. حتى إذا ردت الأغلبية بتدابير أكثر همجية وقمعية، وسارت مجريات الأمور في صالحها، وجب على الهيئات القضائية أخذ الطابع المدني لعمل العصاوي أو المعارض في الحسبان، وأنه قابل للتبرير بواسطة

دراسة : العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجاً

المقاومة والعصيان. لهذا تعتبر "sandra laugier" أن الرغبة في العصيان في الديمقراطية، هي في أغلب الأحيان متقلبة، ومهمة، لكنها في أغلب الأحوال غير مسؤولة وخطيرة⁴¹.

السؤال المهم والمعقد، في نظر «sandra»، هو: ما الأشكال الممكنة والضرورية للعصيان في الديمقراطية؟ ذلك أن العديد من أشكال العصيان المدني تستند في نظرها على أفكار، مجازية أحياناً، حول الديكتاتورية؛ حيث تبرر المقاومة بديكتاتورية السوق، والصحافة وغيرها، ويقبل مفكرو العصيان أن يكون الإحتجاج فيها عنيفاً أحياناً، بل وضروري لتكسير القيود المفروضة، والتي لم يخترها أحد.

لكن فكرة العصيان المدني مختلفة وأكثر تعقيداً، وتجبرنا على التفكير في فكرة المقاومة التي لا تحتاج إلى اختباء، خلف أي شكل من أشكال الديكتاتورية، لأن فكرة العصيان المدني في الديمقراطية، ليس رفضاً للديمقراطية في حد ذاتها، بل هي على العكس من ذلك تأكيد لها. لهذا إعتبرت أن العصيان المدني هو بالذات أساس الديمقراطية، وليس ضعفاً

المدني. مما يعني أن خطر الفوضى السياسية مستبعد تماماً، مادام هناك إتفاق فاعل كاف في تصورات المواطنين للعدالة واحترام كامل للشروط الضرورية للعصيان المدني. وما دام بإمكان الناس تحقيق مثل هذا التفاهم وإحترام هذه القيود، إذا توفرت لهم الحريات السياسية الأساسية، المفترضة ضمناً في الحكومة الديمقراطية. إذ لا شيء يذكي نار النزاع المسبب للإنشقاق الكامل، أكثر من إستبعاد الجدل العلمي الجوهري.

وإن اتضح أن العصيان المدني يهدد السلم المدني، فإن المسؤولية لا تقع على عاتق المعارضين، إنما على ذمة الآخرين الذي جعلوا بإستغلالهم للسلطة وللنفوذ مثل هذه المعارضة ممكنة. عندما يوظف الجهاز القسري للدولة في الحفاظ على مؤسسات غير عادلة، فإنه يصير استخداماً غير مشروع للقوة يعطي للناس الحق في مقاومتها عندما يستحق الأمر ذلك. لكن هناك من يتساءل عن جدوى المقاومة في مجتمع ديمقراطي، حيث لا يوجد أي تناقض بين الديمقراطية والعصيان، وأن الإنطباع السائد حول الديمقراطية هي أنها مكان للحديث والتفاوض، وليس

فهم حاجة أشخاص متساوين، يقبلون ويطبقون مبادئ معقولة، إلى سلطة أعلى راسخة.

فمن المخول باتخاذ القرار إذن؟ يجيب رولز: "على الجميع أن يقرر، إذا استشار كل شخص ضميره، وبقدر من الحس السليم، من الود ومن الحظ، غالباً ما نصل إلى نتائج طيبة"⁴⁰.

يعترف كل مواطن، في المجتمع الديمقراطي، أنه مسؤول عن تفسيره لمبادئ العدالة، وعن سلوكه في ضوءها. وحيث تحظى بالأثر القانوني والموافقة الاجتماعية التي تجعل الأفراد ملزمين أخلاقياً بها، وتسهر محكمة عليا أو هيئة تشريعية على صيانتها. ورغم أن المحكمة تملك حق البت النهائي في أية قضية خاصة، فإنها ليست محصنة تماماً من تأثير النفوذ السياسي القوي الذي قد يضطرها إلى مراجعة قرائتها للدستور كل مرة.

إن جهة النهائية التي يتم الإحتكام إليها، في نظام ديمقراطي، لا تتوقف عند حدود المحكمة أو الهيئة التنفيذية، ولا الهيئة التشريعية، إنما الناخبون ككل، الذين يتوجه إليهم من يقوم بالعصيان

الهوامش

38 - ibid. p 426.

39 - ibid. p 428.

40 - Ibid. p 429.

41 - Sandra LAUGIER, le modèle américain de la désobéissance civile, de Thoreau à nos jours, Multitudes n24, Eco politique, printemps 2006. (<http://www.multitudes.net/wp-content/uploads/2006/04/24-laugier>. Online), p1. (10/09/2016)

أو إنحطاطا داخليا ينخرها⁴². لأنها تقبل المقاومة وتعدّها جزءا أساسيا منها. لأنها تقبل المقاومة وتعدّها جزءا أساسيا منها.

خاتمة

نستخلص مما سبق أن حضور مفهوم العصيان المدني مرتبط بالدول الديمقراطية على حد تعبير "جون رولز" كما أنه على الرغم من مخالفة العصاة للقانون، فإن غرضهم لا يكمن في التضحية بالقانون إنما يرتبط بالسعي إلى تجويده وجعله يخدم الجميع؛ لا يصبو إلى المصالح الشخصية للعصاة، ولا إلى مصالح الفئة المسيطرة كما هو حال أشكال احتجاجية أخرى. حيث تم تميزه عن الاستنكاف الضميري، وبحث

مشروعيته وشروطه وأشكاله.

كما أن الدول المتقدمة الحديثة المدنية الديمقراطية، لم تصل بالصدفة إلى المستوى التي هي عليه اليوم، إنما وصلت بعد مسار طويل وشاق جمع بين التأمل الفلسفي والصراعات الدامية، ابتداءً بالفصل بين السلطين الزمنية والروحية، وانتهى إلى الدولة المدنية الديمقراطية التي تقوم على التعاقد بين الحكام والمحكومين، وتكفل الحق للجميع في تدبير شؤون المجتمع. ولضمان استمرارية الدولة المدنية الديمقراطية وتصحيح أخطائها باستمرار، كان لزاما البحث عن بدائل للأساليب التقليدية منثورة واحتجاج وتمرّد إلخ، فجاء العصيان المدني كتتويج لهذا المسار وآلية ديمقراطية بيد المحكومين تسمح لهم

بمراقبة عمل الحاكمين. وهذا ما يجعلنا نتساءل انطلاقاً من هذا العمل عن إمكانية التحديث داخل الدول العربية الإسلامية، وكيف أنه بإمكان العصيان المدني أن يكون نموذج الرفع الظلم والاستبداد، ويجنبنا مغبة تكرار نفس آلام الآخرين ومعاناتهم، بدل الثورات والانقلابات العسكرية التي نراها اليوم في واقعنا؟ ■



دراسة : العصيان المدني والديمقراطية : جون رولز نموذجاً

الهوامش

42 - ibid. p 2

لائحة المصادر والمراجع

• بالعربية :

- 1 - محمد عثمان محمود، العدالة الاجتماعية الدستورية في الفكر الليبرالي السياسي المعاصر، موج رولز، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2014، ص 209.
- 2 - جون رولز، العدالة كإنصاف: إعادة صياغة، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، مراجعة ربيع شلهوب، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2009.
- 3 - محمد هاشمي، نظرية العدالة عند جون رولز، ط1، دار توبقال للنشر، 2014.

• بالأجنبية :

- 1 - John Rawls, théorie de la justice, traduit de l'Américain par Catherine Audiard, édition du seuil, 1987.
- 2 - Sandra LAUGIER, le modèle américain de la désobéissance civile, de Thoreau à nos jours, Multitudes n24, Eco politique, printemps 2006. (<http://www.multitudes.net/wp-content/uploads/2006/04/24-laugier>. Online((10/09/2016)
- 3 - HouriyaBentouhami, discours de la servitude volontaire de la Boétie et désobéissance civile de Thoreau, regards croisés, philosophie, université paris 3, Erytheis /numéro 4/mars 2009/86. (18/08/2016)

تفاصيل حدث لم يقع بعد

أشرف سدجاري

« أن نعيد إعطاء لفعل المابعد تربية حدوده وإمكاناته عن ماقبله من العدوى،

بأحد أشكال التربية وصولاً إلى أحد اختلافها؛ الذي بدوره يتأثر

على الماقبل في التربية.»

... وحال تفاصيل أحداث الحياة تتدفق عبثاً، ونعبت بها، معاً؛ إليكم بداية ونهاية مقطع حياتي عبثي، بأول لحظة تعرف بالمسمى 'التلميذ'، وهو تلميذ يتمدرس هذه السنة؛ وكان السنة الماضية كذلك، حين كلفت في شهر أبريل الماضي بتدريس بعضاً من أقسام أستاذ مادة الفلسفة، الذي كان يشتغل معنا؛ إثر تكليفه بمؤسسة أخرى لاستكمال حصصه؛ كان التلميذ، أحد تلامذة قسم الجذوع المشتركة، وأول حصّة لي مع هذا القسم، وخلال شرحي للدرس، كان المدعو يشوش على سير التعلم بالضحك الغير مبرر والكلام غير اللائق بالقسم؛ وأنا أتذكر أنني أول ما تدخلت وقلت له: « قليلاً من الصمت، إحترم مجال القسم » بتعبير تربوي؛ أجابني بقوله: « شناهوا؟ مالك أساد؟ »، بتعبيرين تشمئزون من ملامحهما عادة؛ فكتمتها في قلبي وتابعت شرحي، ولم أتابعه تربوياً بالمؤسسة أو أتخذ في حقه أي إجراء؛ رغم تفانيه في هكذا حضور، لأنني لا أستحسن الدخول في تلك الإجراءات التربوية العقيمة تكتيكاً، إلا نذراً، أو حين يشتد الحدث، فتوالت حصص معي بهذا الشكل، ومرات شتمني بأحط وأبشع أشكال الشتم والسب (فهو لم يترك لي أبداً في تفاصيل الحدث، جانباً في وفي أهلي وفي إلهي لم يشتمه، وعلنا أمام من يتواجد معنا أو حضروا تفاصيله)، ومرات إستفزني وأنا ممارس لعمل، ومرات كذلك توعدي بالضرب خارج المؤسسة؛ لماذا؟ لا أدري أو فقط، وأكرر فقط، حين أتدخل لخلق جو التعلم الذي تفسده أقواله وحركاته العنيفة داخل حجرة الدرس؛ لدرجة أنني أستبق التفكير فيه قبل درسي وكيفية شرحي؛ لحين رغبتني وحاجتني أن يتغيب عن الحصّة، إلى أن علم بنقطة المراقبة المستمرة لمادة الفلسفة، التي حصل فيها على نقطتان بمشقة كسولة، حتى أصبح يصادفني داخل المؤسسة أو خارجاً منها أو أتمشى وسطها فيأتييني متذلاً لمصلحة ما، يقول: « نهز ليك المحفظة أساد » أجيبه: « لا عليك »، ومرة في القسم قبيل انتهاء الحصّة، نهض بشكل طوعي وقال: « نسمح السبورة أساد » وقبل أن أقول ما لم أكن أعني ما أقوله، عمد المسح بطواعية، وبعد كل ذلك أخذ ما يستحق تربوياً فقط، بله حتى نقطة الأنشطة المندمجة، إستحق فيها، خمس نقاط: لعدم توفره على دفتر المادة، ولا يشاركنا عملية التعلم داخل حجرة الدرس؛ حيث غرضه خلق

إبداعات : تفاصيل حدث لم يقع بعد

الفوضى التي عدت من مقومات أو جو بناء الدرس، بل كم من مرة أراد ضرب تلاميذ معه في القسم، لا يحترم وجودي كذلك، ولا يعطيني أية أهمية أو قيمة لوجودي كأستاذ **موجه** للتعلم فقط.

بعدها، في آخر السنة كرهني لأنه أخذ ما يستحق **كتلميذ**؛ وثاني لحظة بعد التعرف كانت **لحظة تصادم** مع **المسمى** يومه الثلاثاء من شهر نونبر من هذه السنة، وقت دخولي للعمل على الساعة الثانية وخمس وعشرون دقيقة؛ عندما كنت قاصدا حجرة الدرس التي أشتغل فيها؛ وأنا مار بمحاذاة الأقسام، صادفت أستاذا تعرفته هذه السنة، وهو صديق لي، واقف بجانب حجرته ينتظر دخول تلامذته، توقفت وسلمت عليه، وبينما نحن نتكلم أحوالنا؛ فجأة شاهدنا المدعو **'التلميذ'** يود الدخول للقسم الذي يدرس فيه ويدرس فيه الأستاذ، وهو يشتم ويسب، والتلاميذ يمنعونهم من **إقتحام** الفصل لضرب تلميذ معه فيه، وما إن تدخلت أنا والأستاذ بنية حسنة **تنشد السلام**، وبصفتنا أساتذة تربية لأجل قصد التربية، لا عبثيتها، لوقف التهجم العنيف بطريقة لبقة، حتى صرخ قائلا لي أنا شخصيا لا الأستاذ، الشاهد على تفاصيل الحدث الذي **قرب** وقوعه: « إبتعد عني، سر لحال غيرك، بسب والدتي، (والأستاذ الصديق يسمع، والذي قال لي بعدها أنه آنهر من تلميذه المشاغب - هذا - والذي يشتكي هو كذلك عبثه، ووبخه داخل الحصة عن تصرفه المشين والمهين)، وإلا سأضربك، بسب والذي هذه المرة » يقول هكذا بصوت جد مرتفع، ويعيد عباراته تراتيلا وعلنا في الساحة وأمام أنظار الحضور الكثيف، وأمام كاميرات المراقبة كذلك، وهي تسجل التفاصيل؛ بعد ذلك، قصدي بنية الضرب، لولا تدخل التلاميذ الذين كانوا يمنعونهم عن ضرب غريمه فأضحاه لي أنا ينوي، لضربي عن لاشيء يستحق كل ذلك العبث، - وداخل أسوار التربية والتعليم - أو عن **الخبث** الذي هو؛ **خلق ليضرب**؛ وقتها حضر أستاذ صديق لنا، وهو في طريقه لقسمه المجاور لقسمي، الذي توقف منبهرا لما يجري؛ وأنا، أكتب تفاصيل الحدث الآن إتصل بي الآن هو كذلك، وبعد حديث مطول عن الحدث، قال: « أنا كنتعد فبلاستي فاش كنشوفو كيغاييرك أونتا واقف كتسمعو مبرد، شابو ليك »؛ وقد شدي إليه قبله في الساحة، وترافقنا نتحدث بداية ما حصل، إلى أن بلغنا قسمينا؛ فوقف علي (التلميذ) كملك الحياة، لعله **زادشت** الحيوان قوة؛ بعد تعقبه لي، وكاميرات المراقبة تلحظ تحركاته إلى أن وصلني ومعني رفيقي في العمل، وهو يصرخ كالمسعود: « سأضربك، بسب الرب »، قلت له: إضرب، وأنا لم أبارح وضعيتي، وأعاد قولها، وهو يسب ويشتم ويهددني ويتوعدي بالضرب وأنا على مقربة من قسمي، وأرتدي زي المهني، وأقول له جوابا واحدا: إضرب (برودة مطلقة)، بعدها لم يتجرأ ضربي، مع العلم أن يده اليمنى كانت مجموعة كأنها مندفعة صوب ندها، ثم أدار جثته، وسار عني منهزما لأنه يراني **منهزما**، وما إن لم يضرب أقول: نزل بعدها وكسر لي جانبا من سيارتي، التي بدأت أتحرى فاعلها - مع علمي المسبق أنه هو، من أعتراف تلميذين، كان لأحدهما طمع أن لا أعقد وأطلب بشأته، مجلسا إنضباطيا في حالة عبثيته **المغدة باللاتربية** هو كذلك - **بدء** بتخصيص ساعتان متتابتان لمراقبة تسجيلات كاميرات المراقبة الخارجية، ولسوء تقننتها المفتعلة والعادية لم أتمكن من رصده، وتثنية بالتحري داخل علاقات التلاميذ وتعبيراتهم، حتى تيقنتها بتأكد تام من أستاذ صديق هو كذلك، الذي استخلصها مباشرة من **'التلميذ'** بمكر كلامي، أنه هو من قام بالفعل، حين علمها (الأستاذ) من التلميذين السابقين بوحا لي؛ وهنا أقدر الأستاذ على

آهتمامه التربوي الماكر؛ ولا أخفيكم إشاعة تدور مغزاها في أوساط إشاعات التلاميذ؛ - وما بال 'علم' الإشاعات فينا وفي مجتمعنا وثقافته والذي ينخرنا حتى الورا - أنه كسر لي جانبا من سيارتي بسبب صديقه الحبيبة التي تدرس عندي، والتي لا أعلمها يقينا وصراحة؛ ومادام يكرهني، فقد **تهجم** بدء على سيارتي تخريبا، على أساس أن التهجم والتخريب بله حتى الضرب الذي سأفصل فيه **تفاصيلا** أعزائي القراء فيما بعد، هو ما يشفي **حساسية الكره** المتولد عن الكره الطبيعي عند بعضهم وعند أكثرهم، فلا يجعله حبيس أنفاس كرهه، بل يتعداه إلى التعدي بالكره وإعطائه حيز الوجود، فالوعي به، والتأثير علي به كذلك من تفاصيل لم تصلني عبثا نشوة وانتشاء، دونه، ومن ثمة فهي تقبل الخضوع ل**رقابات** التربية - المطلوبة من صاحبها - جميعها وبوسائلها العقابية كذلك؛ بخلاف إن تلك **العبثية** كتعبير عن الكره؛ الذي أقول أنني لست مسؤولا عنه بتاتا، هو من يكرهني لوحده بسبب عبثيته، ومن أول فرصة لقاء، وأنا، جميل منه، أن، لو كان تحسس حساسيته لكان أفضل؛ ولا بد لها - حساسية الكره - أن تربي وتربي لأجل وجود قيمة التربية فينا، فالأذى لا يتجسم فقط بل هناك أذى خفي، يشعر المرء بكافة الأذى، وعليه فالعقاب كشكل مختلف للتربية عن التربية، يمثل ضرورة قصوى ومستعجلة، شأنها، شأن: 'الكناش'، فهاكم ما قرأتم وستقرأون من تفاصيل حدث لم يقع بعد.

وعودة منا بين أسطر التفاصيل السالفة التفصيل، أعود أقول، بعد أن أحيط في علمي الآن، أن تتخيلوا حالتي بكامل حالاتها وقتها؛ (لما تعقبني حتى قسمي بالتوعد والتهديد الجارح) وبعدها أنصرف، تكلم جاري الأستاذ بحرقه نفس متذمرة، فقال: «آه»، شنو هادشي لي وصلنا ليه أصحابي؟ «، وأعود أقول: أنني لم أتخذ فيه - كذلك - أي إجراء تربوي إداري، ولا شخصي إنفعالي، لا ثم لا، فلذت عنه **كعبث** ما صادفني كعادي؛ إلا إن هذا العبث بسكون الثاء سيشدد ولا يود أن يطلقني، عساي أجد عبثا أفضل منه فنعبث معا في صالح العبث؛ فأجبتة بعد أن آستنشقت كامل أوكسيجين المكان وزفرته بقول: «أودي»، «؛ اللفظة الشعبية المغربية التي نستنشقها كرها؛ فدخل الأستاذ الجار قسمه ودخلت قسمي، وبدأت عادتي العمل والتفلسف، وأنا لست أنا أو لست لي بحس درويشي، بعد كل هذا الذل والإهانة واللاتربية التي يحس بها شخص الأستاذ، دون أي قول أو سلوك لا أخلاقي ولا تربوي يعمده آتجاههم، ومنه: ما الذي يجعلنا نستحق إحساسا بهكذا تفاصيل؟ هل أضحت فعلا تفاصيلنا علينا تقبلها والعمل بها؟ إنهم أشباه التلاميذ أكرر (أكرر: لأني قلتها مرات ومرات خارج هذه الكتابة، وبشأن تلامذة من طينته وعجنته)؛ ونحن يا سادة ندرس التلاميذ الذين، لانية لنا، أن نلق أو نصادف أشباههم، لأن الشبيه داخل دائرة اليومي المشترك، والضيق والمحاط (المؤسسة) يصعب تقبله أمام تلون وأمزجة العلاقات الإنسانية، وأولئك التلاميذ هم تلاميذ بشروط - كما نحن بشروط أساندة -، كي نتحقق تلمذته، ومن هذه الشروط لا غيرها: **بداية التربية** (كأمل تلقفوه)، والتربية عليها أن ترق لمستوى التربية الخلاقة بالتعلم على التربية، لا لمسماها، فهم من آختر لهم، فأختاروا **شبح الشبيه**، غير مثل التربية والمعرفة والتفوق بالإمتياز التي نودهم عليها - إن بأشكالها جميعها -، صف، ما فعلا، يضيفه دراسة وتعلم الفلسفة، فالتفلسف، من الوعي، والوعي النقدي، وحضور الذات بكل مدخلاتها ومخرجاتها... (ليس موضوعنا) فنحن نعلم أو نوجه التعلم، على أساس **إنهم ذوات تربت** وآكتسبت التربية كترية فقط، أو أول التربية، وحين نشرع معهم في مهنتنا الراقية ممارسة، نجدهم يعانون **عدوى اللاتربية**، التي تولد عن غياب روح **مسؤولية** لذة الجماع، وحين كذلك، نتدخل للحد من العبث اللانساني - اللاتربوي، والذي، أي **العبث**: له مجال الحضور فينا جميعا، لعله ضرورتنا الإنسانية للعيش - مع -، لا لمحاولة العيش - ب -، ولكن **نقصاه** بجانب التربية والأخلاق

إبداعات : تفاصيل حدث لم يقع بعد

والفضيلة، هذا، وإن تدخلنا ولأننا أصبحنا نخافهم، نفاجأ بأقوال وسلوكات عبثية تربوا عليها - إن بوعي من من ربوهم أو بدونه (وهما بداية فعل التربية وأول العبث) - وألفوها لدرجة إنهم يمكن أن يسمونها مع أنفسهم بأنها قوة التربية؛ لا تمت صلة بالأخلاق بتاتا، إلا نادرا، عند بعض التلاميذ الذين سمة أهلهم فيهم حاضرة، وظاهرة عليهم، وصراحة نفرح ونسعد بهم رغم قلتهم؛ ولكي لا ألام تعطفًا، فهؤلاء الأشباه الذين بقدر ما إنهم تابعين لمؤسسة تربوية - تعليمية؛ بإمكانية شرعية وأحقية وجودية تفتح لهم ولأجلهم، ومادامت - أقول - مؤسسات العقاب غير تابعين لها؛ وهما قائمتان وموجودتان بنوع شكل اختلاف فن تربيتهما، إلى غاية تأسيس إحداها على أخراها؛ أي: التربية على العقاب لا التربية على التعليم في حالات العبث، وإن رغبت الذات ذلك بإلحاقه لي اللاتحمل بعبثه الدائم لشخصي، فهناك إمكانية - إذن - أن يضحوا تابعين لمؤسسات عقاب الدولة - احترامًا للقانون وروحه أو للصالح العام والمشارك -، لأجل التربية أو إعادتها، بنكهة زجرية عقابية، قد تتغير نتيجة الوعي بغاية التربية التي يتأسس عليها فعل التعليم (المؤسساتي) والإكتساب فالتعلم (الثقافي)؛ وجدلية أستاذ / تلميذ تفقد وثوقيتها الدوغمائية، إن، لحاجة في نفس يعقوب قضاها؛ والعقاب كآختيار للتربية أو إعادة التربية على الحدث و الأحداث والتفاصيل هو موجود، وواجب الوجود داخل علاقتنا وحساسياتنا اتجاه بعضنا البعض؛ كانت هذه إذن بعضا من تفاصيل حدث لم يقع بعد، والآن لنعرج الحديث إلى تفاصيل مضافة إليه.

وحينما، أنا وقسم لي في الجذوع المشتركة هذه السنة، مستغرقا في الشرح أيما تفلسف، وهي اللحظة الأخيرة معه (لحظة الضرب)، حتى وقف صاحبنا آتيا مهرولا من منزله وأخوه برفقته إلى المؤسسة، وسط باب حجرة الدرس؛ ولنتوقف هنا بغرض التذكير بتخبط عبثه علي، الذي يجعل العبث (بسكون الثاء) يشدني إليه؛ هذا العبث الذي حدث بتفاصيله قدرا عند البعض، ولنطلب عفو العفو والسلام؛ أعلم متتبع التفاصيل: فقد كان العبث الأول فوضى التمرد الجسدي واللفظي للتلميذ داخل قسم السنة الماضية، وثانيه، عندما تدخلت كأستاذ تربية (دون أن ننس، قولاً ماركسيا مأثورا يفيد أن: « والمربي نفسه محتاج للتربية »؛ التي هي: كشن دائم ومتواصل لأجل حياة ووجود التربية، التي تتحلّى في الذات والشخص؛ فنحن (بسكون الحاء) إلى التربية) لأجل تعليم أن هذا السلوك - بحكم تحليله وتفشييه في الذات والمكان (المؤسسة التربوية) - لا تربوي، وإن واصلته ستتيقن حينها إنه هو السلوك بعادة التكرار، التي تعود ويتعود عليها، فتعود له مضرة، بمضرة لا أخلاقية وليست أخلاقية، نظرا لسلطة تكرار العادة، وما تنفّسه في طبائعنا؛ والعقاب هو من يتعقب العادة بمطلق أنواعها، هنا الأمل الحقيقي والفعال: « أن نعيد إعطاء لفعل المابعد تربية حدوده وإمكاناته عن ماقبله من العدوى، بأحد أشكال التربية وصولا إلى أحد اختلافها، الذي بدوره يتأثر على الماقبل في التربية »، داخل، ومع الوعي الجمعي المشترك واليومي الضيق، لا أن نرفع الشعار التربوي، فالشعار يرفع في كافة بقاع العالم، بأنتماء واحترام شديدين، وثالثه، حين علم بأمر أمه أنها استعلمت أمره في المؤسسة بسبب تخريبه لجانب من سيارتي، فنقل الأمر لأخيه، وهرولا مسرعين لشخصي؛ وهو واقف - كما أسلفت قولا - حين توسط حجم الباب، كانت أنها حالته كهيجان يهيج فتراه، يسمع شقيقه وزفيره من مكانه؛ وأنا جالس بمكتبي،

ووجهه كخدي محارب طارت خودته بحركة عبث، وعرقان الجبين، فقال لي: « خرج بغيتك »؛ ومع علمي المسبق بالأمر، - إلا أمر والدته التي لم يتقبلا أبدا حضورها لتستعلم أمر ابنها، الذي سبقته وأخوه الأجنبي عن المؤسسة للحديث معي، بعدما عادت للبيت وسبقاها آنذاك، حينما شدهما الغضب إثناهما بعث لا موصول مني إليهما شخصا أو إداريا - تربويا، أما عقابيا فلنا حدث بعيد حدثنا الحالي، وأمهما تتبعهم وهما يسرعان للوصول إلي، وكاميرات المراقبة تشهد تهجمهم على المؤسسة والقسم فالأستاذ - قلت له: « واخا، نزل لحراسة المؤسسة، نسالي درسي ونجي عندك »، الحراسة التي تفتقدها مؤسستنا لضبط عبثية التمدرس، ومباشرة بعد قولي، إقتحم حرمة القسم والدرس عنوة حتى مكتبي، وأنا جالس فيه ألمي لتلاميذي جانبا من كبار فلاسفة أثينا وفلسفاتهم الخالدة، وهو يردد مكررا هذه العبارة وأخوه بعده، كأنهما جاءا إلي لهذا الغرض فقط: « علاش عيطتي على الواليدة » (رغم إني لم أتصل بها شخصا)، لم أجب، وأخذ بالسب والشتم أمام جمهور التلاميذ، وهم يتفرجون قرب وقوع الحدث بتفاصيله، يقول: « بسب الذات الإلهية يسألني: لماذا أتصلت بها؟ ويزيد يتجرأ سب والدتي بغيرها » (تخيل أنك تسمع هذه العبارة خصوصا- سب غيرية والدتي - والتي لا يقبلها الكل وإن كانت ضحكا من مسمى الصديق غير الفاضل بتعبير أرسطو طاليس)، بعدها قرب بمحاذاتي لمسا، وهو واقف وأنا قاعد، حتى أن يدي اليمنى بكاملها تقيس طول فخذه الأيسر، وأنا بطبيعة الحال جالس متهدن أسمع وأرى، إلى حين (وهو يسبني ويشتمني داخل قسمي وأمام تلاميذي)، إلى حين أقول: أن هز عني وزرقي عن كتفي الأيمن بأصبعين لا ثالث لهما، بأحتقار مولدي وأستفزاز تعنتي، « أنها تدخلت وقلت: « حيد إديك عليا لا داعي تقيسني »؛ وهو التدخل الأول من بداية التفاصيل إلى قربها حدثا؛ وحيطة إنها (استدعاء الأم) لم تكن فكري وقتها، بل كانت قبلها بأسابيع، لأنه حينما طالبت بعدها بالتدخل الخارجي لفك النزاع مع 'التلميذ' فوجئت بقبول فكري؛ ما علينا، سأفضل فيها بعد أن نعلم بما أجابني حين قلت له أبعد يدك عني بقوله الذي تجرأ فيه ليس ضربي أنا شخصا بل ضرب الرب، وأنا جالس لا أنبس ببنت شفة؛ وبحركته أجابني كذلك، بمد يده بشكل مفتوح صوب وجهي، قصد لطمي، حتى أحسست هوائها، وقد قصد بذلك ترهيبني وتخويفي، وأنا جالس كالجماد، وبعد هذا السلوك تقدم التلميذ لمنعه عن ضربي بمساعدة أستاذ صديقي، الذي شاهد معنا نفحات العبث؛ وأثناء منعه، وهم يجروه بمشقة ليخرجه عن القسم، عراني نظرة لتلامذة القسم، بضرب مكتب القسم وأنا جالس فيه برجله، فدار جهة لا يصح معها الجلوس، فقامت وأرجعته مكانه؛ بينما السب والشتم ألقت الحجرة سماعهما، فأنزل لحراسة المؤسسة ومدير المؤسسة فيها، وبعد أنشغال هذا الأخير (المدير) بتفاصيل أدق الحدث في شخص المؤسسة التربوية - التعليمية، طلب ولي أمره، وطلب الشرطة بعده، وواساني مشكورا، فعقد - كما يشيع - مجلسا إنضباطيا للمسمى، لرد الاعتبار الذي لا يرد إلا بمن عليه الاعتبار، بهكذا كتابة إبداعية مفتوحة؛ لنعد: فأخذ التلميذ شهادة مغادرته، فغادر أو غادرنا لا أدري، عن المؤسسة التي أنتمي إليها والتي وقع فيها الإعتداء اللفظي المعنوي والجسدي؛ وأسترجع أقول: « بعدما كانت قضية مؤسسة أشتغل فيها، غدت قضية أستاذ بأساتذتي في المهنة، الذين تربطني بهم حاسة المهنة، - إن جاز الحس تعبيرا -، فكلنا واحد بقضية أو حدث وقع لمسمى 'الأستاذ'، وأنتهى: بمكر بلادة الرجل، التي تتجانب أن تكون العبث، لغير بناء تربية خلاقة غير خنوعة وخاضعة لمصلحة - الأنا الكل - وهو عبث ناطق؛ والحيوانات ناطقة كذلك، إن في ظاهرها.

ولنعد لولي أمره الذي كنت أحطتكم علما أي سافصل فيه بعدا، هو الذي كم وددت مقابلته عن

إبداعات : تفاصيل حدث لم يقع بعد

إبنه، - وكنت أريده رجلا لا امرأة - للتوافق (كما يشاع) على حل يرضي الطرفين، كما هو المعتاد المشؤوم، مشؤوم: لأنه الأصح في حل كهذا أن يعطينا راضيا وغير راض، وسيد التفاصيل وعندها، والذي لا تليق آتيايته بعد الآن، والذي هو التسامح العكسي والمغلوط، بله اللاتسامح في دائرة الممكن والمفكر فيه والمعاش، وتكريسه في عقليات المجتمع البسيط (هذا موضوع آخر لا يسعنا ونظام العمل الروائي هذا)، هكذا وقد جاءت السيدة الوالدة التي تعاني ولدها كبرا، التي آستضافها المدير، ورافقها لقسمي، وحين وصل المدير أولا، تلتها الأم متعبة الوقوف، فخرجت أنا، ومباشرة بدأت تحكي تفاصيل فقر الأسرة؛ بعد تحية السلام، مباشرة، التي تنشد السلام لا البؤس؛ وهي تحكي معاناتها كذلك، حيطة منها أي أود مقابلا نقديا جراء ذلك (تخريب جانبا من سيارتي، علما إنه قد وقعت لي نفس الواقعة مع سيارتي الأولى التي أعدت طلائها بكاملها بسبب عبث تلميذ ما، أن زخرفها بخطوط، بمسمار صدئ)، أي نعم، أقبل به من أسرة تتحمل مسؤولية كونها وعيا وحضورا وتربية في فلذات أكبادها، هي من ستبادر أو بادرت سابقا فأنتجت تربية، ولا تعاني بقدر ما، أما حالة الأم وحين تلاقي بها، إنسي عني المقابل مصادفة، وإن لم أضعه أساسا تبريرا أو تسامحا يرضيني ولا يرضي غيري، كما أسلفت تفصيلا؛ وعن أي تسامح تتكلمونه معشر القراء، هل هو حقيقة تسامحا؟ أوليس العقاب تسامحا؟ ألا يحق لنا التساؤل عن ممكن التسامح لا غير، لنعيد لمطلق التسامح وجوده الإنساني القيمي والأخلاقي، وبعد قولها، قلت لي: أعلم حالة الفقراء إلى ربهم، ومن منا ليس فقيرا إليه، فأسمعتها أقول: علينا آتخاذ إجراء معه، وأنا أتذكر ما عانيته وأعانيه من تفاصيل؛ وبضعا من الكلام البئيس، حتى همس لي ثالثنا (المدير)، أن، لنترك مجالا آخر في تفاصيل الحدث، لعله المجال الأخير فيقع عليه الحدث؛ فولجت قسمي وتابعت شرحي، إلى أن كان قد جاءني الجاني الأول كما فصلت عبثه، وتلاه الجاني الثاني والأخير؛ والذي - كذلك - بينما أنا جالس كعادي أملي ما شرحته في نفس الحصة وبعدها بدقيقتين، أبصرت أحدا يقف أمام باب القسم، خارجا عنه شيئا ما، وقفة تمثال لنظرة وحيدة، ويحدق إلي بمكر وكره شديدين، قلت له: « علاش واقف بوحدك تما؟ صافي نزل معاهم، أنا عندي حصة دابا »، فأجاب: « أنا أخوه، ويقسم بالله الذي يشتمه طوال كلامه، بضري وبسبب والدتي »؛ فقصدي بعد تعويذته، وأقتحم هو كذلك القسم عنوة ليضربني، بعد دخوله قبلا جانب حراسة الأمن وحراسة المؤسسة يجري مسرعا، ولولا تدخل التلاميذ كالعادة، وهم مشكورون، ومعهم أستاذ آخر صديق، له الشكر كذلك، لكان قد ضربني كما ود مثال عبثه، فأبعده عني بمشقة كبيرة من قبل تلميذين وأستاذ، خارج الفصل الدراسي، وأنا جالس كلحظة جلوسي حالة عبث أخيه، مباشرة قلت لتلاميذ القسم: « ديرو فحالا ماطرا والو، نساو صافي، لنتابع درسنا هو الأهم » ورغم تشوش القسم ورعب أكثرهم، هدنتهم لمتابعة الدرس؛ وأنا من يهدني، لا علي... فتابعت معهم الدرس؛ وتصوروا معي هنا حالات حالاتي، وكيف سأتابع بعد كل هاته التفاصيل، والكل يخفق في، نيرفانا السماع حللتها؛ إلى أن دق جرس الخروج على الساعة الثانية عشرة ونصف، فلممت أغراض المهنية، أطفأت نور القاعة وإن تغيم حالها بأصوات العبث، وإن كذلك، هذا العبث الذي هو وجود في حد ذاته، حين يصير له أن يغدو عبثا، فحقه أن يكونه كوجود في شخص العبث العبثي، الذي يراد له إعادة التربية؛ لتجنب أو محاولة تجنب العبث - التربوي - لأخيها 'التلميذ' التي تؤسس في وعي الذات قيمة التربية وفعاليتها، ما علينا، فسرت هابطا عن حجرتي الدراسية إلى الإدارة التربوية، للإستفسار عما تجووز وأنا في قسمي أمارس

فلسفتي ومهنتي، للتفكر في إجراء يتخذ، لتخطي ممكن العبث، وآخرًا لسفسطائيتي (ليس كما يشاع عن معناه، ومعناها (السفسطائية) عند العوام، بل هي اللون في تشكيلاته، الكل في جزئياته، المطلق في نسبيته؛ إنها التفنن والإتقان ثم الإبداع) في التعليم والتعلم؛ فبلغت باب الحراسة أقف وحاجباي مبتسمان غضبا، وأميل برأسي حيث لا أدري، وفوضى المكان هدنني، واليد التي لا أحمل فيها حقيبة العمل، أحك بها شعيرات لحيتي بلا شعور مني، حتى قدمت الأم لترغبني التسامح؛ إن حقيقة اللاتسامح، بشأن ولديها وما قاما به من تفاصيل، بتهجمهما علي في القسم، وتفاصيل فصلتها قبلا أساتذتي؛ وما إن تقربت أقول: كي تقبل يدي، حتى آبتعدت وأبتعد عن عبوديتي، وأقول لها وأنا أراجع عنها بخطى مجنبة: لا تقبلي يدي، الأمر إنتهى سيدتي، المرجو منك ألا داعي لهذا القول ولفعل التقبيل، علي أن أتخذ في حقهما إجراء عقابيا - تربويا، لقصد التربية، وحين تجنبتها قليلا، حتى باغتني خفة ولدها الذي لا يدرس في المؤسسة، والأنكى إنه لا يتمدرس فيها، علما إنه دخل من بابها يجري مسرعا لم يتوقف إلا حين بلوغه القسم الذي أدرس فيه وأدرس فيه كذلك؛ فالتفاصيل تعطي الدروس أيها القارئ، كيف؟ لا علم، إلا ما أعلمتكم به؛ باغتني أقول بلكمة كراوية متعمدة لوجهي مباشرة بعد حكم قبضة يده، وبالضبط جهة الفك الأيمن، وما خلفتها حسب التقرير الطبي، أنه تشوهت بسببها عضلة هذا الفك مكان التحريك؛ وهكذا فما أن أنتهت تفاصيله، بلحظاته الأساس، حتى ضربت قبالة حراسة المؤسسة، والساحة تعج تلاميذا يخرجون فرحين، وأساتذة أنهموا مهمتهم منهمكين، وإداريون يقبلون إنهاء جو التمدرس، وكاميرات المراقبة التي تعقبت بغير شعور ووعي منها أنها شددت تفاصيلي، لتنتهي مسلسلها العبثي التراكمي بالحدث الذي وقع.

كان هذا جانبا من مقطع تفاصيل حدث وقع، ولم يقع بعد؛ ولرد الاعتبار لشخص شخصي؛ وقد قلتها في غير ما موضع: « لقد آمتلأت بكل أسباب التذمر، فالغياب». وتأسيسا عليه، من منكن ترض أو منكم يرض بهكذا تفاصيل؟ ■

لا نصدقك !

محمد الشاوي

لا نصدقك !

فتاريخك خير شاهد...

كنت دائما في الحق تعاندا!

من جبروتك كنا، ولا زلنا..

نكابدا!

قضينا احقبا لغيك

نجاهد

لا أصدقك !

فتاريخك خير شاهد

استعبدتنا، والحرية اله

انت له عاكف ، عابدا!

لا نصدقك !

فالتاريخ شاهد!

انتهكت حرماننا، وكنت دائما

للطاغوت تساندا!

لا نصدقك

فتاريخك شاهد!

لمن يسبح في برك الوهم

افق من غفوتك!

لا تنخدع بدموع

فالتماسيح امام ضحاياها ،

بدموعها؟

تبدو للألم (تجاهد)!!!

قل ماشئت، افعل ما شئت

انت حرا!

حريتك ..الاهك انت له عابدا؟

حريتي. كياني وجودي...

خطاب جامدا!

دماؤك حمراء زكية ، تجري في

عروق جنس سائدا!!

دمائي خضراء تجري

في عروق «نوع» بائدا!

يجتث كما يجتث من الارض العشب

زائدا!

لابأس؟ فلتسفك بدم باردا!

لن نصدقك فماضيك

خير شاهد !!!

القطيعة الاستمولوجية : في التأصيل لثورة المعرفة

محمد جليد

من ثقافة إلى أخرى، مثلما ترتبط بدورها ووظيفتها وتأثيرها في المجالات والحقول الجديدة التي تنتقل إليها، الخ.

قبل أن يجيب مستقيم على هذه الأسئلة، فهو يبرر اختياره دراسة هذا الشق الأساس في الفلسفة المعاصرة. إذ يقول في هذا السياق: «نحن في حاجة إلى مكتسبات المعرفة العلمية الحديثة من أجل تحديث العقل العربي، وليس هناك من سيقوم بهذه العملية غير الفاعلين ضمن هذه الثقافة والمشتغلين في مجالات الفكر والنقد. من جهة

الفكرية وحواراته الصحافية. إنه مفهوم «القطيعة» المركب والمتشعب، الذي يتخذ لنفسه أشكال تعريفية ونظرية وإجرائية تختلف من فيلسوف إلى آخر، ومن مدرسة إلى أخرى، ومن تيار إلى آخر...

وإذ قرر مستقيم خوض هذه المغامرة الفكرية المحفوفة بالالتباسات والتشابكات المفاهيمية والنظرية، فإنه عمل، في هذا الكتاب الصادر عن دار دال السورية، على طرح إحدى الإشكاليات الكبرى في تاريخ العلوم والأفكار، وتفكيك أبعادها وتحولاتها، وعرض تطوراتها ومكاسبها ومنجزاتها، الخ. يتعلق الأمر بإشكالية طبيعة التطور الذي يحصل في العلوم والمعارف والأفكار؛ أي بتراكمها واستمراريتها وانتقالاتها عبر العصور. ذلك أن السؤال الجوهرى الذي يحاول هذا الكتاب الإجابة عنه يأتي بالصيغة التالية: هل هذا التطور يحصل عبر التراكمات، أم بالقفزات، أم عبر القطائع؟ وتتفرع عن هذا السؤال أسئلة ثانوية تتصل أساسا بانتقال المفاهيم والأفكار من مجال معرفي إلى آخر، مثلا من العلوم إلى الفلسفة؛ أو

يدرس الكاتب والباحث محمد مستقيم، في كتاب الأخير «القطيعة الاستمولوجية.. رحلة مفهوم بين العلم والثقافة» الأصول الفلسفية لهذا المفهوم الإشكالي والمفاهيم النظرية والإجرائية المرتبطة به. كما يدرس انتقالها إلى الثقافة العربية ومدى تأثيرها في تحقيق ثورتها المعرفية.

يوصل الكاتب والباحث محمد مستقيم الحفر في المفاهيم الفلسفية التي تطرح إشكاليات معرفية كبرى. فبعد أن تناول، بالدرس والتحليل، مفاهيم مرتبطة بالهرمينوطيقا، وكذا المفاهيم التي وظفها المفكر الجزائري الراحل محمد أركون لبسط مشروعه الفكري حول نقد العقل الإسلامي، انتقل في كتابه الأخير الموسوم بـ«القطيعة الاستمولوجية.. رحلة مفهوم بين العلم والثقافة»، إلى مفهوم فلسفي آخر لا يقل إشكالية عما تطرق إليه في السابق، سواء في كتبه أو مقالاته ودراساته



قراءات : قراءة في كتاب "القطيعة الاستمولوجية"

أخرى فالدرس الأكاديمي العربي اليوم في حاجة كذلك إلى تحديث آليات اشتغاله عبر إدماج المفاهيم الاستمولوجية في البرامج التكوينية والبحث العلمي، لأن غياب التفكير النقدي جعل المؤسسات الجامعية عند العرب تعمل على تخريج أطر «علمية» تفكر بطريقة تقليدية لا فرق بينها وبين من يتخرج من كليات الشريعة وأصول الدين». ويضيف موضحاً هذه الغاية أكثر بالتأكيد على أن «الغرض من هذا الكتاب هو تناول بعض الإشكالات المرتبطة بمفاهيم أساسية في تاريخ البحث الاستمولوجي. وهي مفاهيم تشير إلى التحولات الكبرى التي عرفها تاريخ العلم، والتي اتسمت بالثورة والتجديد، الثورة على القديم واستئناف النظر في الأفكار التي يرى العلماء أنها لازالت تصلح لفهم وتفسير بعض الظواهر العلمية. هذه إذن مفاهيم في القطيعة والثورة العلمية التي عرفها الفكر الإنساني عموماً والفكر العلمي بصفة خاصة في مطلع العصور الحديثة».

انطلاقاً من هذه الغاية، قسم مستقيم كتابه إلى جزأين: جزء أول يبسط المفاهيم الاستمولوجية المرتبطة بعنوان الكتاب «القطيعة الاستمولوجية»، حيث يتناولها حسب الترتيب الآتي: قانون الحالات الثلاث، المواضعاتية، مشكلة الاستقراء، الصياغة الأكسيومية، العقلانية المعاصرة، القطيعة الاستمولوجية، العائق الاستمولوجي،

مقياس التحقق التجريبي، مقياس قابلية التنفيذ، البراديغم (النموذج)، وأخيراً برامج البحث. إذ يستعرض من خلال هذا الجزء تعريفات هذه المفاهيم ومستوياتها الإجرائية في أعمال رواد منظري القطيعة الاستمولوجية، أمثال كونت وبوانكاري ولاناند وبيكون وهيوم وبوبر وباش وهيلبرت وباشلار وبرانشفيك وبلانشي وكانط وألتوسير وفرويد وراسل وفتغنشتاين وكوهن وشالمرز ولاكاتوس وغيرهم من الفلاسفة ممن سعوا، عبر تأملاتهم واجتهاداتهم الفكرية، إلى إعطاء نفس جديد للأفكار والعلوم وتدشين حقبة مغايرة في تاريخ تطورها.

أما الجزء الثاني، فيركز من خلاله مستقيم على ثلاثة مشاريع فكرية عربية كبرى، فكرت في القطيعة الاستمولوجية ووظفتها من أجل تثوير البيئة الثقافية العربية وخلق ثقافة حديثة منفصلة عن التراث. يتعلق الأمر بالقطيعة المنهجية عند المفكر عبد الله العري والقطيعة الاستمولوجية عند المفكر محمد عابد الجابري والقطيعة المعرفية عند المفكر محمد أركون. إذ يعود السبب في اختيار هذه الأسماء المغاربية الثلاثة إلى «أهمية مشاريعهم الفكرية والنقدية والتي تدخل في إطار البحث عن مخرج للأزمة التي تعيشها المجتمعات العربية المعاصرة». فالقطائع الثلاث، المنهجية والاستمولوجية والمعرفية، تروم، كما يقول المؤلف، إلى الانفصال عن الأثر

التراثي وخلق عقلانية عربية جديدة وتدارك التأخر التاريخي عند العرب. غير أن كل قطيعة تقترح طريقها الخاص إلى تحقيق هذه الغاية، وهي تتراوح بين القطيعة النهائية (العروي) وتجديد الرؤية التأويلية من أجل تحقيق القطيعة الاستمولوجية (الجابري) واختراق التراث وزحزحته من أجل تجاوزه (أركون).

تكمن أهمية هذا الكتاب في كونه يروم شرح بعض المفاهيم الأساسية التي استنبطتها بعض المشاريع الفكرية العربية الحديثة والمعاصرة، لأنها مفاهيم أساسية في التصورات العقلانية العلمية والمعرفية الغربية معاً، وفي فهم طبيعة الثورة التي يخلقها العلم والمعرفة وكيفية انبثاق عقلانيات جديدة من رحم العقلانيات السابقة. ومن هنا، يكون كتاب «القطيعة الاستمولوجية» كتاباً في الوعي بهذه الضرورة في الفكر الفلسفي المعاصر، كونها تمثل شرطاً أساسياً من شروط الاختراق والتجاوز. كما تكمن أهميته في تنبيهه إلى هذه الضرورة التي استحدثتها مشاريع العروي والجابري وأركون، باعتبارها تساهم في معرفة واقع المعرفة والثقافة العربية المعاصرة من جهة، وفي ربطها بما يحيط بها من نتائج معرفية في العالم من جهة ثانية. ■

نهاية الأيديولوجيا

أوكاتفيو باث¹

ترجمة: د. ع. الإله الكلخة

في المحصلة الفراغ في مجال فكر وسياسة والمجتمع هو نتاج تاريخ القرن العشرين، إنه مظهر لأزمة كبيرة في الحضارة المعاصرة في مرحلة ما بعد - صناعية.

إلى الثلاثينات من هذا القرن (ق.العشرين) كثير من الناس وأنا واحد منهم كنا نعتقد أن الثورة الاشتراكية هي الوحيدة القادرة على حل تناقضات مجتمعنا، لكننا عايشنا فشل التجربة السياسية التي بدأت مع الثورة البلشفية سنة 1917م، إنه فشل اجتماعي ناتج عن عجزها في تحقيق الحرية والمساواة، وفشل اقتصادي لأن الغنى المادي المتوقع لم

تتماهى مع الأيديولوجيا أو مع الدولة.

في مكان آخر، في المكسيك مثلاً، إذا كانت البيروقراطية السياسية والتيقنوقراطية تلعب دوراً مُوجَّهاً فإن سلطتها بعيدة أن تكون مطلقة. هذه الطبقة العالمية الجديدة أحاطت واجتاحت المؤسسات الرأسمالية للشرق وكذلك الدول الاقتصادية الكبرى كاليابان مثلاً، بل واكتسحت أيضاً قوانين أوروبا الشرقية، مروراً بوكالة المخابرات الأمريكية (CIA)، وحتى حكومات الدول السائرة في طريق النمو.

نعيش اليوم في زمن صعب بصفة خاصة ممثلاً في الفراغ الفكري الكبير الذي نعرفه في مجال الفلسفة السياسية. صادف اندثار الأنساق الفكرية والسياسية الكبرى المنجزة في القرن العشرين ظهور بيروقراطية اقتصادية في العالم بأسره.

يتعلق الأمر في الواقع بجماعة اجتماعية جديدة؛ بطبقة سياسية التي في حالة غياب مصطلح صحيح ودقيق يصفها سننعتها بـ «الجماعة البيروقراطية»، في بعض البلدان -حتى النامية منها- هذه البيروقراطية

1 - أكتافيو باث (Octavio Paz) شاعر وأديب وسياسي مكسيكي، ولد في مدينة المكسيك في 31 مارس 1914. حصل على جائزة نوبل في الأدب لسنة 1990 ليكون بذلك أول شاعر وأديب مكسيكي يفوز بهذه الجائزة. عرف بمعارضته الشديدة للفاشية، وعمل دبلوماسياً لبلاده في عدة دول. تشعب نشاطه في عدة مجالات، فإلى جانب كونه شاعراً، فقد كتب أيضاً العديد من الدراسات النقدية والتاريخية والمقالات السياسية.

من أعماله: «متاهة العزلة» «El laberinto de la soledad»، 1972م

«حرية تحت كلمة».

«فصل من العنف».

«فلامنورا».

«Réflexion sur l'histoire contemporain»، 1985م

ترجمات : نهاية الأيديولوجيا

طبيعة مجتمعاتنا الحديثة في مجموعها، فالقنبلة النووية وتراجع الوسط الطبيعي هما نتاج التطور التكنولوجي وليس لهذه الأيديولوجيا أو تلك. إن الواقع قد اختلس الأيديولوجيات في لمحة البصر.

من هنا وبدون أن نعلم إلى لعب دور الأنبياء يمكن أن نقول إنه في هذا الفراغ التاريخي الكبير النظام الوحيد الأكثر صلاحاً في حياتنا هو الديمقراطية، غير أن الديمقراطية ليست ترياقاً، إنها شكل من التعايش بغاية منع الأفراد من الاقتتال في ما بينهم، وإتاحة الفرصة إلى الرئيس الحكومة أن يصل إلى مركز القرار السياسي عن طريق صناديق الاقتراع. إن الديمقراطية تعلمنا أن نتعايش ليس إلا.

أتمنى ألا أرى في غالب الظن أبداً -لأن عمري خمسا وسبعين سنة- ميلاد فكر سياسي جديد يدعي إصلاح التقاليد الليبرالية والاشتراكية على السواء.

التمرين النقدي

في هذا العالم الصغير الذي أنتمي إليه (المكسيك) كل ما يمكن أن نفعله في الحاضر هو إزالة الغبار وخيوط العنكبوت، وأن نفتح النوافذ كي ندخل شيئاً من الضوء، أن لا نتراجع عن النقد وأن نزرع الحذر والوقاية من الحلول السطحية. السخرية هي مظهر من

إن النقد الأخلاقي للرأسمالية من قبل الفيلسوف ماركس وكذا الفوضويين³ لم يعد في كليته صالحاً، بل وحتى النقد الليبرالي للاستبداد والاشتراكية. الدولة واشتراكية الكارتيل كما يسميها إنجلز لم تفقد شيئاً من حازمها، يمكن أن نقول الشيء ذاته وبالمماثلة عندما يتعلق الأمر بمظالم العالم العصري من قبل المتدينين المسيحيين وممثلي ديانات أخرى.

الأسس الدقيقة للأيديولوجيات السياسية التي حركت الإنسانية في القرن العشرين والممثلة في الاشتراكية والليبرالية وغيرها من الأيديولوجيات توجد الآن في موضع الشك والريبة منذ الحرب العالمية الثانية.

إننا اليوم نعيش في مواجهة خطرين كبيرين يهددان ليس فقط السلم العالمي ولكن بقاء الجنس البشري أصلاً وهما: الانفجار النووي وتخريب البيئة. والحال أن كلا من هاتين الظاهرتين لا تعود إلى غياب عدالة الرأسمالية ولا إلى لعنة الاشتراكية، إنها تنحدر من

يحصل. الانتصار الكبير كان سياسياً أو على الأصح كان عسكرياً.

نهاية الأيديولوجيا

بعد ذلك مُسَّت الأيديولوجيا الثورية بشكل كبير، وفقدت كل سلطتها ووجهها المثير تقريباً، وخصوصاً في البلدان النامية. حتى في المكسيك حيث الطبقة المثقفة التي حلت محل رجال الدين وحاشية أمراء القرنين السابع عشر والثامن عشر، لم تتعرض للانتقاد بصفة دقيقة. اليسار بدأ بإزالة انسمامه الأيديولوجي، أيضاً اختفاء الأيديولوجيا التي سجلناها حتى في الاتحاد السوفياتي مع الإصلاحات الجديدة لغورباتشوف² لا تعني ولادة فلسفة سياسية جديدة.

في العمق نعيش أكبر فراغ في مجال الأفكار الاجتماعية والضمير الجماعي. بكلمة واحدة إن الشعوب والمجتمعات تسير إلى الهاوية.



ترجمات : نهاية الأيديولوجيا

الذي سمم القرن العشرين بدعوى يقينية العلم والفلسفة الوضعية.

لا أعرف إلا ترياقا واحدا لهذا التنين الفكري: النقد، متى فهمنا أننا لا نمتلك الحقيقة المطلقة، وأن كل الحقائق وخاصة السياسية هي نسبية، ننفتح بذلك على السخرية والتحنن⁴ (Pitié)، اتجاه الآخرين واتجاه ذاتنا هذا ما ينقص القرن العشرين الذي نحيا فيه هو انبعاث الرحمة والتحنن.

إن ما هو جميل في البوذية هو أنها تظهر لنا حكماء يتسمون دائما وابتسامتهم هذه تعبر في الآن نفسه عن السخرية والشفقة.

في السياسة ينبغي إقحام ابتسامة الحكماء البوذيين. ■

السخرية اتجاه ذاته واتجاه الآخر، عليه أن يظهر يقينا أقل وأن يعرف أيضا من أنه لا يملك صفات جاهزة وحلولا للمشاكل الاجتماعية، أن يعترف من أنه ليست هناك حقائق مطلقة، وأن يعطي الدليل على ذلك بتطبيقه للسخرية الواصفة القائمة على الشفقة والرحمة.

إن الدكتاتوريين المرعبين الذين عايناهم في القرن العشرين كان لهم جميعا جذور أيديولوجية لا إنسانية، ففي بعض الحالات -كما هو الحال بالنسبة لستالين- كان هناك إفساد لعقيدة نبيلة، غير أنه مع ذلك يجب أن نقبل كون هاته العقائد تتضمن جينات الاستبداد والتعصب.

كان التيولوجيون القدماء بحكمتهم البالغة والعميقة يعتبرون التكبر إثمًا شيطانيا يَتَمَلَّكُ الإنسان فيفرغه من إنسيته، هذا الإثم ولد من المطالبة بالإمساك بالمعرفة المطلقة، هذا الشر

مظاهر النقد، لكنها مع الأسف ولدت أيضا في أحضان خيبة الأمل.

إننا جيل فاقد للأمل، ينقصنا أيضا شيء آخر: التخيل والشفقة.

إنني أستعمل كلمة سخرية بالمعنى المعروف عند مرسيل دوشومب إنها سخرية تذهب في اتجاه ذاتها وتلغي نفسها متهمكة ومستهزئة من ذاتها. السخرية رد فعل الذات للأنا اتجاه الجاد والتافه أو القاتل للعالم الموضوعي، الإنسان الساخر يضحك من الآخرين ولكن من نفسه أيضا. إن السخرية الواصفة تعتمد إلى الحوار مع الذات، أن تتهكم من الأنا التي تتهكم من العالم.

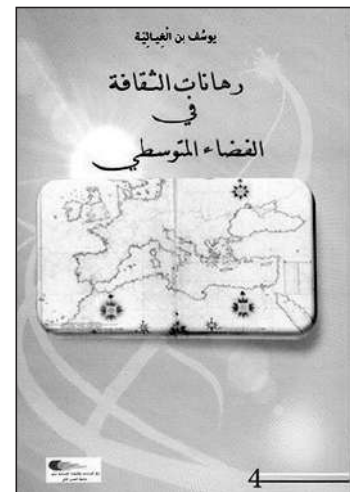
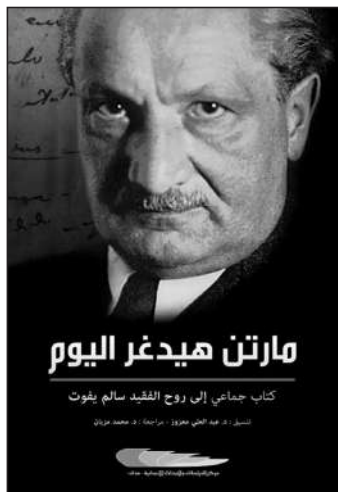
إذا كانت السخرية قاسية فإن السخرية الواصفة تنسف هذه القساوة بما أنها تنقل الجمال إلى الأخلاق والسياسة على السواء. أعتقد أن الكاتب في السياسة ملزم بأن يتحلى بشيء من

2 - غورباتشوف: ميخائيل سيرغيفيتش غورباتشوف. شغل منصب رئيس الدولة في الاتحاد السوفييتي السابق بين عامي 1988 و1991. رئيس الحزب الشيوعي السوفييتي بين عامي 1985 و1991. كان يدعو إلى إعادة البناء أو البريسترويكا. شارك رونالد ريغان الأمريكي في عصره على إنهاء ما اصطلح عليه بالحرب الباردة. كانت البريسترويكا سببا في توارى الاتحاد السوفييتي واختفائه من صفحات التاريخ بعد توقيع بورييس يلتسن على اتفاقية حل اتحاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية سابقا.

3 - الفوضيون: تعرف باللاسلطوية (Anarchism). تقوم فلسفتها في تدبير الشأن السياسي على اتهام الدولة بالأخلاق. أو بدلا من ذلك تعارض السلطة في تسيير العلاقات الإنسانية. يدعو أنصار الفوضوية إلى مجتمعات من دون دولة مبنية على أساس جمعيات تطوعية غير هرمية.

4 - التحنن: فضيلة مقترنة بالشفقة، أي ذلك المكروه الذي يصيب الآخر ولا نريده له بما أنه إنسان. (ج. ج. روسو. خطاب في أصل التفاوت).

منشورات مدى



آخر أعداد مجلة رهانات

المعدن 45-46



المعدن 48-49

العدد 44



المعدن 47