الحرية

مجلة فكرية مغربية

فصلية

العدد 4 – خريف 2018

الثمن : 30 درهما

من مواد هذا العدد:

- مفهوم الإنصاف
- ابن سينا بين العقل والإيمان
- مفهوم العبث في أدب كافكا
- مفهوم الدين في الإسلام بين الدلالتين اللغوية والصوفية
- فتجنشتين الفيْلسُوفُ المُعلمُ وفرينيه المُعلمُ الفيْلسُوفُ
- رواد التربية عبر التاريخ كونفوشيوس وأفلاطون
- بنية منظومة التكوين المهني بالمغرب...

الحرية

مجلة فكرية مغربية

مجلة فكرية مغربية، تصدرأربع مرات فى السنة

رقم الإيداع القانونى: 1995/162
رقم ملف الصحافة: 1995/44
العنـوان: شارع طارق بن زياد، تجزئة النصر/المستقبل، رقم 90، تمارة – المغرب
البريد الإلكترونى للمجلـــة: revuealhoria@gmail.com
البريد الإلكترونى لمدير المجلة: hilalmed@gmail.com
لوغو: صفاء الدرقاوى

مطابع الرباط نت
Imprimerie RABAT NET
Av. Hassan II Cité Al Manar n° 6/3 - Rabat
05 37 20 46 32 - 06 61 20 37 76
imprimerierabatnet@gmail.com

طبع هذا الكتاب بدعم من وزارة الثقافة

هيئة التحرير:

❐ سلمى حمدان ❐ حورية العطاوى

❐ نرجس اليعقوبى ❐ يسرى بنجلون

❐ عزيز لزرق ❐ سعيد عبو

❐ مصطفى الحسناوى ❐ محمد الهلالى

الهيئة الاستشارية لمجلة الحرية:

❐ د. مصطفى أعراب ❐ د. محمد شكرى سلام

❐ د. محمد زرنين ❐ د. فريد بوجيدة

❐ د. وحيد حمزة ❐ د فوزى بوخريص

❐ د عبد الوهاب الصافى ❐ د. حسن لوكيلى

❐ د. محمد العَلْوى

إدارة النشر والتحرير:

محمد الهلالى

فهرس

– افتتاحية..... 5

– تمفصلات بنية منظومة التكوين المهنى بالمغرب و توجهاتها: واقع وآفاق (ج **1**)

د. عبد الوهاب الصافى..... 7

– الإنـــــصـــــاف خديجة رياضى..... 37

– مفهوم الدين فى الإسلام: بين الدلالتين اللغوية والصوفية وصعوبات الترجمة

نرجس اليعقوبى..... 40

– فى طبيعة الخطاب الفلسفى عائشة أنوس..... 48

– الأحزاب السياسية المغربية والمأزق اللغوى جليلة مراوحى..... 55

– فتجنشتين الفيْلسُوفُ المُعلمُ وفرينيه المُعلمُ الفيْلسُوفُ (الالتزام بالقيم الأخلاقية)..... 77

بيـير كـلانـــشيـــه ترجمة: حنان قصبى

– ابن سينا بين العقل والإيمان الدكتورة إشراق العود..... 88

– الفلاسفة ومفهوم الله أندريه كونت سبونفيل ترجمة: حسن بيقى..... 98

– مفهوم العبث فى أدب كافكا كلثوم المحموح..... 108

– البنائية السوسيولوجية ورهانات البحث الكيفى فى العلوم الاجتماعية..... 124

عبد الزهر بامحمى ورضوان آيت إعزى

– رواد التربية عبر التاريخ كونفوشيوس وأفلاطون جورج مينوا..... 139

ترجمة محمد المعزوزى

افتتاحية

يتضمن هذا العدد مجموعة من المقالات المتنوعة تتعلق بالتعليم والتكوين بالمغرب، وبالأفكار التربوية لكونفوشيوس وأفلاطون، وبتجربة فريدة في التعليم الابتدائي عاشها فيلسوف اختار أن يكون معلما، ومعلم صار منظرا كبيرا للتربية وضمّن تجربته أبعادا فلسفية.

كما تضمّن التفكير في بعض المفاهيم مثل مفهوم الإنصاف في علاقته بمفهوم العدالة والمساواة والتضامن، ومفهوم الدين في الإسلام بين الدلالة اللغوية والدلالة الصوفية وصعوبة ترجمته، ومفهوم الله عند الفلاسفة، ومفهوم العبث عند كافكا.

إضافة إلى تأمل في الخطاب الفلسفي، وتقديم لفكر ابن سينا من خلال علاقة العقل بالإيمان، ودراستين تنتميان لمجال علم الاجتماع تخصان المسألة اللغوية في منظور الأحزاب السياسية المغربية، والتعريف بالبحث الكيفي من خلال التعريف بالبنائية السوسيولوجية.

الحرية

تمفصلات بنية منظومة التكوين المهني بالمغرب وتوجهاتها: واقع وآفاق (ج 2/1)

د. عبد الوهاب الصافي(*)

بالرغم من قِدم وجوده كممارسة اجتماعية، بالنسبة إلى أوروبا على الأقل، لم يبدأ التكوين المهني يلعب دورا ذي أهمية كبرى اقتصاديا واجتماعيا إلا بعد الحرب العالمية الثانية. إن انعكاسات نتائج هذه الأخيرة على المستوى الديموغرافي والاجتماعي والتنظيمي، في البلدان الأوروبية خصوصا، دفعت الفاعلين السياسيين والاقتصاديين إلى الوعي بضرورة التكوين المهني كرافعة لا محيد عنها من أجل تطوير قدرات اليد العاملة وملاءمتها لشروط تحديث الآلة الصناعية والإنتاجية. وبكل تأكيد، فالأهمية التي أصبح يكتسيها التكوين المهني ستزيد قوة مع التوجه الملح نحو تعميق مأسسة سوق الشغل، مما سيطبع العلاقة بين هاذين المكونين بتأثر متبادل سيدفع المتعاقدين الاجتماعيين، وفي مقدمتهم الدولة، إلى البحث عن تصورات مجددة تسمح بإيجاد أحسن الصيغ لملاءمة فعالة وناجعة بين منظوم الإنتاج ومنظومة التعليم والتكوين حتى يتسنى لهما الإجابة المطابقة على متطلبات النمو الاقتصادي والاجتماعي المرتقب.

لكون التكوين المهني، كممارسة اجتماعية، ارتبط منذ البداية بالتعليم الابتدائي، وجدت الدولة نفسها مجبرة على تنظيمه وتمويل أشغاله. فحسب النظرية الكينزية(1) يشكل تحمل الدولة للنفقات الاجتماعية جزءا لا يتجزأ من صلاحياتها في إطار اقتصاد متوازن وسوق قار بدأ يطبعه تعقيد متزايد وتطور تكنولوجي متسارع. لذا أصبح مطلب تعبئة يد عاملة كفأة وماهرة مسألة حيوية بالنسبة لمجتمعات تعيش خضم مرحلة انتقالية نحو الرخاء بفضل التصنيع المتزايد، إلا أن إمكانية

استمراره مشروطة بقدرات المجتمع على تهيئ المواطنين للمساهمة في مسلسل الإنتاج الصناعي. علما أن هاته القدرات هي نفسها مشروطة بالكفاءات التي يجب أن تتوفر لديهم، أي بتعبير آخر، الخصائص الشخصية لكل فرد مقترنة بمؤهلاتهم. لقد أصبحت هذه الأخيرة تشكل قلب إشكالية التشغيل وتعبيرا عن اشتراك عدة عوامل أخرى مرتبطة بسوق الشغل والتنظيم الاجتماعي والتكوين المهني في البلد. مما ينتج عنه أهمية دور تدخل الدولة، خلال هاته الفترة، من أجل ضمان تضافر نتائج هذه العوامل وإنجاح رهانات النمو الاقتصادي في عالم أضحى التنافس بين أسواقه حافزا لخيارات التطور.

إلا أن عدم استقرار الأسواق الاقتصادية خلال سبعينيات القرن الماضي والتغيرات العميقة التي تم إدخالها على المستوى التكنولوجي والتنظيمي في جهاز الإنتاج من أجل تخفيف آثار الأزمات المترددة، ستظهر مدى ضعف السياسات العمومية الخاصة بتنظيم سوق الشغل لمواجهة البطالة البنيوية التي تعرفها البلدان الصناعية وخاصة إمكانيات إدماج أو إعادة إدماج الفئات الاجتماعية الهشة والفئات الاجتماعية التي تجد نفسها خارج سيرورة النمو والتقدم. في واقع الأمر، إن انعكاسات الأزمة الاقتصادية هي التي اقتضت إعادة النقاش حول جودة اليد العاملة ومدى وجودها ونوعية مؤهلاتها حتى تتمكن من الاستجابة بشكل كاف إلى المتطلبات الجديدة لسوق الإنتاج. فالمرور من حقبة استقرار سوق الشغل إلى وضع يتسم بالتغير السريع وصعوبة التوقع جعل آليات تنظيم هذه السوق هشة كما لم تأخذ بعين الاعتبار أهمية تأهيل الرأسمال البشري في مواكبة متطلبات نظام الإنتاج. في الواقع، إن تضافر عوامل مختلفة من قبيل تعقيد الأنظمة الإنتاجية، والإدماج المطرد للتكنولوجيات الجديدة في آليات الإنتاج، ومتطلبات تجويد المنتوجات وتطوير أشكال تنظيم العمل بتحوله من وضع إنتاج "تحت طلب السوق" إلى إنتاج "الوقت المضبوط"، مع متطلبات المنافسة المطلقة المدعمة بعولمة الأسواق وما تقتضيه من مرونة. كل هذه العوامل مجتمعة تغير مواصفات اليد العاملة المطلوبة و التلازم الكفايات الجديدة المؤسسة على مستوى أعلى من السبق فيما يخص المعرفة والمعارف العملية. إن هكذا وضعا يضع التكوين المهني في صلب النقاش من حيث

أهميته كأجهزة منظمة ومستقلة ذاتيا في علاقاتها بالمنظومات التعليمية الوطنية وبالمقابل مرتبطة بالأجهزة الإنتاجية. مما يدفع إلى التفكير في مشكلتين أساسيتين:

1- دور الدولة في الحفاظ وصيانة هذه الأجهزة في حين أن السياسة الليبرالية السائدة تدفع إلى فك ارتباطها بكل تدبير مكلِّف ماديا لمصلحة القطاع الخاص. مما يدفع بنا، في حال استمرار نجاح هذه السياسة، إلى التساؤل المحرج حول النتائج المنتظرة من تطبيق قوانين السوق الرأسمالية الهادفة إلى الربح المالي من قطاع من دون أهداف ربحية بل يعمل من أجل تحسين الوضع الاجتماعي للموطنين، والمعوزين منهم على الأخص.

2- كيف يمكن تنظيم قطاع التكوين المهني حتى يجيب بنجاعة وفعالية على متطلبات سوق الشغل سواء من حيث إدماج الشباب الملتحق بالعمل أو من ناحية إعادة إدماج الكهول الذين فقدوا مناصب عملهم في هذه السوق أو من ناحية تنمية وتطوير مؤهلات وكفاءات اللذين يرغبون في تحسين إمكانياتهم الوظيفية؟.

من أجل حل هاتين المعضلتين طور الباحثون وأصحاب القرار السياسي عدة اختيارات وطرحوا سبلا مختلفة من أجل رفع تحدي استقرار سوق الشغل.

يهدف هذا المقال إلى شرح القضايا التي تعمل في مصلحة تطوير قطاع التكوين المهني والدفاع عن تدخل متوازن للفاعلين الاجتماعيين حفاظا على مجانية التعليم والتكوين ودور الدولة الاستراتيجي في هذا القطاع ضمانا لتطوير لمصلحة الاقتصاد الوطني وتعزيز تنافسية المقاولة والتنمية الدائمة للرأسمال البشري. سنخصص حيزا لتقديم النظريات الاقتصادية التي تؤسس للتجارب المحلية في هذا المجال ونعرض لصيغ التنظيم المنتهجة من أجل بلوغ هدف مطابقة الأنظمة التكوينية والإنتاجية لمتطلبات الكفاءات والمؤهلات ثم سنقدم تصورا حول تمفصلات بنية منظومة التكوين وتوجهاتها وسنختم بنقاش دور الدولة كفاعل ديناميكي في منظومة العلاقات المهنية من أجل تطوير التكون المهني لكونه عاملا مهما في ضبط سوق الشغل.

1- الدولة: من عملية تكييف اليد العاملة إلى تنمية الكفايات المهنية

لقد شكل التعليم دائما، من حيث هو محل اهتمام اجتماعي، مجالا لتدخل الدولة. حاولت عدة نظريات اجتماعية واقتصادية أن تعرّف بطبيعة هذا التدخل وتبرير أهميته الاجتماعية والإيديولوجية والسياسية. والتكوين المهني الذي ولد من صلب المنظومة التعليمية محملا برسالة أساسية ألا وهي تطوير المؤهلات المهنية المطلوبة من طرف الجهاز الإنتاجي ومستوى تأهيل مناصب الشغل المرتبطة به، لم يخرج عن نفس المنطق. فكانت النتيجة انه، خلال النصف الأول من القرن العشرين، تم تطوير جهاز للتكوين كانت فائدته النسبية لا تساعد على الاستجابة المنهجية على متطلبات إعادة استيعاب المواطنين الذين لفظتهم منظومة التعليم أو همشهم جهاز الانتهاج الذي أصبح يأخذ باطراد منحى صناعيا متطورا. وقد عبر ماتيو ألالوف، وهو باحث فرنسي، على هذه الوضعية بقوله: "إننا نشاهد، تبعا للتحولات الناتجة عن الثورة الصناعية في أنماط التكوين التقليدية القديمة وبالخصوص التعلم في إطار وحدات الإنتاج الصغيرة، البزوغ الصعب للتكوين المهني الأولي والتكوين المهني المستمر. وسيجد هذا الأخير نفسه مركز الضغوطات التي تنتج عن هذه المتطلبات المزدوجة التي رسمنا خطاطتها سابقا: تكوين "العامل الجيد" بدءا، ثم مطابقة التكوين مع متطلبات التصنيع، فيما بعد."(2) وكما أشرنا إلى ذلك سابقا، كانت الدولة تسهر، عبر هذه المنظومة، على تكوين يد عاملة قادرة على الاندماج في عملية الإنتاج وعلى التلاءم مع التطور التقني لوسائل الإنتاج ومع القيود المنظمة للشغل. لهذا، كانت الدولة تخلق، تمول، تنظم وتدبر أجهزة التكوين المهني الأولي الذي كان يهدف إلى إدماج الفلاحين والمنحدرين من البوادي، ضحايا التصنيع المتنامي والتحويلات التي تتم من القطاع الاقتصادي الأولي إلى القطاع الثانوي، في سوق الشغل.

فرضت التحسينات التي أدخلت على آليات الإنتاج خلال سنوات الستينات من القرن الماضي والإدماج المطرد لطرق الإنتاج الضخم ضرورة ملاءمة كفاءات العمال مع الأشكال الجديدة لتنظيم العمل على قاعدة الرؤية "الفوردية" لتنظيم مجتمع الاستهلاك الوافر.

لقد وسمت ظروف الحياة خلال فترة "الثلاثين سنة المجيدة" المجتمعات الغربية بتغيرات عميقة مست إيجابا ظروف حياة العمال، ودمقرطة علاقات الإنتاج وتطبيق نماذج جديدة للعلاقات المهنية ورفع مستوى التعلم لدى الشغالين...الخ. الشيء الذي سينتج عنه ضرورة نمو حاجيات جديدة قصد تعبئة اليد العاملة من أجل رفع تحديات المنافسة في السوق. وتبعا لذلك تم تطوير وإدماج تقنيات جديدة لتدبير الموارد المادية والبشرية من طرف مؤسسات الإنتاج، احتل ضمنها التكوين المستمر في إطار العمل مكانه مهمة. وبالفعل، فلقد فرضت تعقيدات علاقات الشغل، الناتجة بدورها عن توسيع مجال العمل وإشراك أعداد واسعة من اليد العاملة حتى تتسنى الملاءمة مع معايير إنتاج الوفرة، بدورها ضرورة التحسين المستمر لنظام العلاقات المهنية. فالتعدد الذي أمسى يظهر في المهن والأشغال والعلاقات التراتبية في المؤسسات فرض ضرورة إيجاد سياسات تنظيمية مناسبة لتقنين علاقات الشغل. مما سينتج عنه خلق نظام ترتيبي للقطاعات والمهن والحرف، ونظام لقياس المؤهلات في الشغل وشبكات للرواتب وللتعويضات المالية وقواعد إجرائية لتقنين علاقات الشغل. و بما أن التأهيل المهني يعد نتيجة مشتركة للتكوين وللتجربة المهنية فانه، في إطار النظام الجديد للعلاقات المهنية، سيصبح المحور الأساسي الذي يدور حوله التكوين المستمر، لأنه بقدر ما يتمكن الشغيل من امتلاك إجراءات العمل فانه يضمن لنفسه إمكانية الترقي المهني والإداري داخل مؤسسته. إلا انه بالرغم من ذلك، وللأسف، سيبقى التكوين المستمر يحتل مكانة هامشية مقارنة مع المكونات الأخرى لنظام العلاقات المهنية. فبما أن العديد من أرباب العمل يعتبرون التكوين المستمر كلفة مالية زائدة، فإنهم سيعملون على تفادي زيادتها ما دامت عملية الإنتاج غير مرهونة بتوفرها. ولكن في المقابل، سيشكل التكوين المستمر دائما، أهمية قصوى وحيوية بالنسبة للشغيل والنقابات بالتالي.

وتستمر الدولة من جانبها، خلال كل هذه الحقبة التاريخية، كما يبدو من نتائج دراسة تجارب مختلفة، في الوفاء لسياساتها في تحمل المسؤولية المباشرة في تطوير التأهيل المهني باستمرارها في تدبير كل ما يتعلق بالتكوين الأساسي وفي تمويل التكوين المستمر نزولا عند رغبة أرباب المقاولات و النقابات، بالرغم من اعتبار هذا التكوين

يعود بالنفع أصلا على المقاولة والشغالين. ولكن سنلاحظ بالموازاة مع ذلك، أنه حسب خصوصيات أنظمة العلاقات المهنية في كل بلد، تتخذ توجهات مختلفة تّجاه تدخل الدولة في هذا الشأن.

سيتم عرض مختلف وجهات النظر هاته، عبر طرح تصورات نظرية واجتماعية مرتكزة على أطروحات اتجاهات اقتصادية اهتمت إلى هذا الحد أو ذاك بهذه الممارسات الاجتماعية. يبرَّر هذا الاهتمام بوجود وعي مبكر لدى عدد من الباحثين بأهمية دور العامل البشري في علاقات الإنتاج. وسيتم دعم هذا التوجه بالتغيرات الكبرى التي ستعرفها أسواق الشغل بعد الأزمات المالية التي ستطال النظام الاقتصادي للمجتمعات الغربية بداية من منطلق السبعينيات. إن ضغوط المنافسة الشرسة في أسواق المنتجات، ستدفع المسؤولين العموميين إلى إبداء ملاحظتين ذات أهمية قصوى :

أ- بما أن انفتاح الأسواق الاقتصادية أصبح واقعا دوليا واختيارا لا محيد عنه لاستمرار سير الاقتصاد الرأسمالي على طريق النمو، فان رهانات تطور الاقتصاد ستصبح رهينة عاملين أساسيين:

- توسع انتشار تكنولوجيات الإعلام والتواصل وانتشارها في كل محطات سيرورة الإنتاج، مما سيجعل من حساب نسبة الإنتاجية معطى جوهريا في اعتبارات المنافسة،

- أصبح نمو العوامل الغير مادية للرأسمال يشكل قطب الرحى في كامل المنظومة الاقتصادية الجديدة. فمهما بقيت العوامل المادية للرأسمال تكتسي أهمية، فإن الأشكال الغير مرئية للرأسمال مثل إنتاج المعارف، الابتكار والتجديد، البحث والتطوير، توسيع شبكات العلاقات بين الأفراد والجماعات...الخ أصبحت تكتسي أهمية قصوى، إن لم نقل قيمة أكثر من الرأسمال المرئي.

ب- إن المتطلبات الجديدة لعملية الإنتاج والمنافسة العالمية الكبيرة وتقلص مدة دورة المنتجات وتحويل الإنتاج من القطاع الثانوي إلى القطاع الثالث، أصبحت تؤثر بوضوح كبير على نظام سوق الشغل وهيكلة اليد العامة: تطو الوظائف الغير

النمطية، ارتفاع الطلب على اليد العاملة ذات الكفايات العالية، ارتفاع نسبة الشك في ثبات علاقات سوق الشغل وضعف الروابط بين الشغالين والمشغلين. وأصبحت الكلمة الفصل في إطار هذا الوضع إلى مصطلحي المنافسة والمرونة.

إن هذا الوضع الجديد الذي عم نسبيا العالم الغربي برمته منذ منتصف التسعينات يضع دول العالم أمام مشكلتين: الأولى تتعلق بسمات الكفاءات(3) المطلوبة للإجابة على واقع الإنتاج الجديد وتنظيم الشغل المرتبط به، لأنه في كل الأحوال لم يعد الشغيل يواجه منصب شغل يتطلب أن يتلاءم معه، بل أمام منصب عمل مكون من مهام مختلفة وفي علاقة بفريق عمل مما يتطلب منه أن يكون حائزا، زيادة على المهارات التقنية، على قدرات معرفية وسلوكية. أما المشكلة الثانية، فتتعلق بالإمكانيات المادية الضرورية.

لم يعد الأمر يتعلق، لتغطية نفقات التكوين المستمر، بتكوين لملاءة المنصب المهني، وإنما أمام متطلبات تطور دائم للمعارف النظرية والإجرائية والسلوكية، مما يلزم الأجير إعادة تدوير دائم لقدراته ومهاراته.

فالدولة أصبحت توجد في خضم علاقات اقتصادية أعلنت نهاية بذخ السنوات التي طرحت خلالها نظرية كينز، فلم يعد باستطاعتها ولم تعد مدعوة للمساهمة في تنظيم التكوين كما كانت تفعل سابقا. و تبعا لهذا يطرح السؤال حول من و كيف سيتم تمويل التكوين المستمر وما هو شكل التعبئة الأفضل للمتعاملين من اجل ربح معركة التميز التنافسي الذي يتمثل في التوفر على موارد بشرية ذات كفاءات فريدة.

2- الأسس النظرية لإيضاح دور المتعاملين في تطوير التكوين المهني

يمكن أن نرصد، عمليا، فرعين ضمن فروع البحث العلمي التي اهتمت بالجوانب الخارجية للتكوين المهني كممارسة اجتماعية: أولا، علم الاجتماع عبر علم اجتماع الشغل، ومن بعده ولو بصيغة أقل، علم اجتماع المؤسسات، وثانيا، العلوم الاقتصادية من حيث اهتمامها بتكاليف ومردودية التكوين. في هذا القسم من المقال

سنصب اهتمامنا على ما قدمه الفرع الثاني من تصورات نظرية حول تدخل الدولة في هذا المضمار.

2. 1- نظريات الاقتصاد الكلي:

أ- نظرية النمو:

كان الاهتمام الذي تبديه نظريات الاقتصاد الكلي بتحليل التفاعلات الكلية لعوامل النمو يرجع لدينا فكرة وجود إسناد نظري لدور التكوين والرأسمال البشري في عمليات نمذجة هذه التحاليل. ولكن وجدنا، في حقيقة الأمر، أن المقاربة الكلية المستعملة لإنجاز هذه النماذج دفعت بالباحثين إلى اعتماد تصور متجانس لعامل الشغل، أي من دون التفريق بين مكونات تأهيل اليد العاملة أو بعبارة أخرى، دون إعطاء الأهمية اللازمة للجوانب التعليمية والتكوينية التي تَدخل في عملية تشكل اليد العاملة. كما أنه يمكن كذلك ملاحظة أن عدة تصورات، خاصة الأشغال المتعلقة باقتصاد الشغل، حين تعاطيها مع ظواهر مثل البطالة أو التضخم أو التنافسية فإنها تغفل في تحاليلها كل اعتبار للاختلاف بين الوظائف بناءا على التفاوت في التأهيل المهني.(4) في الواقع، تضمنت نظرية الاقتصاد الكلي مفارقة كبيرة لأنها حين تطرقها إلى العوامل الفاعلة لشرح النمو الاقتصادي لا تأخذ بعين الاعتبار سوى عامل جودة اليد العاملة (المعرفة إجمالا بسنوات التمدرس) في نماذجها التحليلية، ولكن بالقابل تؤكد على التقديرات التي تطرح أن الاستثمار في الرأسمال البشري له انعكاسات ايجابية على النمو الاقتصادي العام.

غير أن أعمال رومر ولوكاس في إطار تطوير "النظرية الجديدة للنمو" غيرت الموقف و بدأت تعطي بعض الاعتبار لهذا العامل في نموذجها التحليلي. إذ تعتبر أن نمو الإنتاجية والتجديد والابتكار يحصل نتيجة تقسيم للعمل يسمح بالتحسين الدائم لمؤهلات ولكفايات ولمهارات الشغالين والمؤسسات في عمليات إنتاج المواد والخدمات. وهو بهذا يشتغل كسبب رئيسي للنمو الاقتصادي التراكمي.

وعليه، على عكس النموذج النظري القديم، تعتبر نظرية النمو الجديدة أن المعارف الجديدة والمؤهلات المهنية مصدرها العوامل الداخلية الصادرة عن

الاستثمارات الخاصة في مجال البحث والتطوير أو التعلم خلال العمل مثلا وبأن الناتج الهامشي للرأسمال البشري يكبر بموازاة مع المعارف الموجودة داخل المؤسسة. وبما أن إسهام الإنتاج المعرفي يفيد كل الناس وبما أن المستثمر لا يمكنه حيازة إلا جزء من الأرباح الناتجة عن استثماره (براءات الاختراع مثلا)، فان كمية الاستثمار الخاص في المعرفة والمؤهلات ستكون عموما أقل بالنسبة لتلك المقدرة الأمثل للاقتصاد في كليته. بمعنى آخر، سيكون دائما من الضروري لرفع مستوى النمو الاقتصادي للبلد أن تتدخل الدولة لتمويل أعمال البحث والتطوير وتحسين جودة الكفايات العلمية والتقنية مؤثرة بذلك إيجابا على مستويات التجديد و الابتكار الداخلي.

ب- نظرية الضبط(5).

انطلاقا من تصور مخالف، تركز نظرية الضبط على تقلبات الديناميات الاجتماعية في الزمان والمكان وتعطي أهمية خاصة للضبط بكونه "اقتران آليات تعمل سويا لإعادة إنتاج الكل، أخذا بعين الاعتبار الهياكل الاقتصادية والأشكال الاجتماعية السارية"(6). والحال أن التكوين يلعب دورا هاما في إعادة إنتاج الكل. لذا يبدو لنا أنه بإمكان هذه النظرية أن تساهم في الإجابة على تساؤلنا حول دور الدولة في هذا المجال.

وبالفعل، فبوسع التحليل الذي تقدمه هذه النظرية حول علاقة الدولة بالعلاقات الأجرية، كشكل من أشكال الضبط للمنظومة الاقتصادية، أن يوضح الإشكال. ويمكن تعريف هذه العلاقة بكونها مجموع الشروط القانونية والمؤسساتية التي تضبط استعمال العمل المأجور وإعادة إنتاج الشغالين. لذا يعتبر فيرنيير أن "أصحاب نظرية الضبط يضعون قضايا التكوين في قلب التحليل الاقتصادي الكلي، لكونها عاملا مهما لإعادة إنتاج الشغيل والشغل."(7) وتظهر دراسات مقارنة، أجريت بتنسيق من الأستاذ بوايي، بأن آثار الأزمة على مكونات العلاقات الأجرية تتجه إلى دفع هذه الأخيرة كلها نحو مرونة كبيرة، مما يفرض ضرورة وجود تنظيم للعمل أقل تقنينا وتجزيئا (على الصيغة التايلورية) وإعادة النظر في العلاقات الهرمية السابقة

للمؤهلات وبالتالي في الأجور. فدراسة أهمية المرونة التي أفرزتها قيود انفتاح الأسواق، توضح أن هناك تجارب مختلفة وضعتها حيز التنفيذ: التسريع في تعديل قضايا الشغل، إعادة تنظيم أوقات العمل، تطوير أشكال جديدة للعمل، ملاءمة الأجور، نجاعة نظام التكوين والتأهيل. وبالرجوع إلى التاريخ الاقتصادي الخاص بكل بلد، لاحظ بوايي وجود نوعين من الاستراتيجيات الكبرى لتطبيق المرونة:

- إستراتيجية هجومية تتميز بالبحث على المدى المتوسط عن التعديلات الضرورية بفضل تكييف المعدات وتطبيق نظام تعدد البراعات و تحفيز المستخدمين.

- إستراتيجية دفاعية تقتصر على التعديلات قصيرة المدى عن طريق تقليص الضغوطات القانونية والأجرية.(8)

تبرز الإستراتيجية الأولى في سلوك الدولة الألمانية، أما الثانية فتجدها في مواقف الدولة الإيطالية. في الحالة الأولى نلاحظ أن الدور الديناميكي للدولة كوسيط لضمان تعدد البراعات يجلب أشكالا أخرى من التعديلات غير تلك المتعلقة بتخفيض الأجور. إنها إستراتيجية منفتحة على المستقبل، مقبولة اجتماعيا وتدفع بالفرقاء الاجتماعيين إلى التركيز على تدبير المؤهلات والتكوين حسب متطلبات النمو الاقتصادي الكلي للثمانينيات من القرن الماضي.

2. 2- نظريات الاقتصاد الجزئي

إن التغيرات الحاصلة في تنظيم العمل، وتنامي مشاكل الحفاظ على فرص الشغل (في سوق أضحت تتسم بالشك والتقلب وصارت المرونة هي الكلمة الفصل في تدبيرها) هي عوامل ستدفع إلى اعتبار التكوين وتطوير الكفايات المهنية ممارسات تتخذ على مستوى إجرائي، مما سيحفز البحث الاقتصادي على تطوير نظريات اقتصادية جزئية للإجابة على معضلاتها من حيث هي ممارسات ميدانية وعملية. وهذا ما توفينا به النظريتين التاليتين:

ا- نظرية الرأسمال البشري

قدم كاري بيكر أطروحاته النظرية سنة 1964 في كتاب عنونه بـ"الرأسمال البشري"، ثم سيأتي بعده "يعقوب مانسر" ليغنها سنة 1974. تنطلق هذه الأطروحات من الفرضيات الأساسية للنظرية الكلاسيكية الجديدة في الاقتصاد حول عقلانية الخيارات بحيث أنها تتبنى فكرة التحكيم العقلاني للأفراد في وضعية اختيار جيد. فالمؤهلات والكفايات المحصلة (مخزون الرأسمال البشري لمجتمع ما) تعتبر نتائج للاختيارات العقلانية لاستثمارات اتخذها أفراد ومؤسسات بغية تقوية مداخيلهم المالية. فتكوين شخص ما يلزمه تكلفة مباشرة (رسوم التعليم) وتكلفة غير مباشرة (تتمثل في التكلفة المتعلقة بعدم مزاولته نشاطا آخر طيلة مدة التكوين). فباعتبار الشخص عقلانيا فانه لن يقوم بهذا الاستثمار (التكوين) إلا في حالة انتظاره الحصول على امتياز أكبر من كلفة الاستثمار.

لكن لما أن الأفراد يكونون في بداية حياتهم العملية، حيث يكون انتظارهم الحصول على مداخل عالية في المستقبل كبيرا، فإنهم لا يتوفرون على الموارد اللازمة لتمويل دراستهم و الحصول على المؤهلات الضرورية، لهذا تتدخل الدولة لإنجاز هذا الاستثمار الضروري اجتماعيا. خاصة وأن الكفايات المحصل عليها ستفيد المجتمع برمته بفضل النتائج الايجابية التي ستنتج عن توظيفها أو الموارد الاجتماعية التي ستوفرها.

أما فيما يخص التكوين المستمر، فان منافعه تعود أساسا على المستخدم، لأنه يُمكِّنه من تحسين دخله، وتعود على المقاولة في الدرجة الثانية، إذ تساعدها على تحسين إنتاجيتها. لذا فإنه من الطبيعي أن يتحمل المستخدم نفقات التكوين أو أن يتحملاها مناصفة هو ومشغله. إن تردد المشغلين في تمويل هذه الممارسة يأتي أساسا من خوفهم من فقدان مستخدميهم اللذين استفادوا من التكوين لصالح مؤسسات أخرى. والأمر كذلك بالنسبة للمستخدمين المتقدمين في السن، لأن المؤسسات لا ترغب في تكوين مستخدمين سيحالون على المعاش قريبا ولن تستفيد من خدماتهم وبالتالي لن تسترد استثمارها.

إذن، إذا لم يستثمر المستخدمون في تطوير كفاياتهم بسبب ضعف قدرتهم الشرائية أو لوجود تصور خاطئ حول الإمكانيات المستقبلية لآفاقهم المهنية، وظل المشغلون متشبثين بموقفهم المتردد خوفا من ضياع مستخدميهم، فانه من المحتمل أن تعرف سوق التكوين انسدادا حقيقيا. مما يبرر بالمقابل، تدخل الدولة بكونها وكيلا جماعيا محايدا، لضبط قواعد المعاملات في سوق التكوين وكذا للوقاية لدرء انهيار مستويات الاستثمار في المؤهلات المهنية.

مهما امتازت نظرية الرأسمال البشري بكونها جعلت مشكلة التعليم والتكوين في قلب أطروحاتها، فإنها في المقابل صاغتها ضمن منطق تجاري، الشيء الذي يشوه، بصيغة أو أخرى، القيمة الاجتماعية لتنمية الرأسمال البشري كملك مشترك يعمل لمصلحة المجتمع بكامله. وسنرى في قسم لاحق من هذه المقالة، حين تطرقنا إلى تجارب بعض الدول، ما هي الانعكاسات غير اللائقة للتطبيق المتطرف لمبادئ اقتصاد السوق على التكوين.

ب- النظرية التجزيئية

اعتمادا على قول المفكر الأمريكي جون دونلوب(9)، قدم دورينجر وبيور(10)، في كتابهما المهم "أسواق الشغل الداخلية وتحليل اليد العاملة"، تعريفا للسوق الداخلية بكونها "وحدة إدارية حيث تحدد الأجور وتوزع المهام بداخلها وفق مجموعة من القواعد و المساطر الإدارية".

يوضح هذا التعريف أن المنطق الداخلي الذي تشتغل وفقه المقاولات لا يتطابق دائما مع منطق سوق الشغل. بل على العكس، إنها تعتمد محددات أخرى بما فيها إشكالية المؤهلات المهنية. فتحت تأثير صعوبة ومستوى كلفة الحصول على المؤهلات والكفايات المهنية الفردية تضطر المقاولات إلى العمل على الاحتفاظ بمستخدميها وتجنُّب مغادرتهم لها. لأجل ذلك تجنح المؤسسات إلى هيكلة حياتها الداخلية وفق قواعد تناسبها وتضمن امتيازات للمستخدمين تسمح بتقوية ولائهم اتجاه المقاولة (كضمان الاستمرار في الشغل، التطوير المهني، التكوين المستمر...الخ). إلا أن هذه الامتيازات لا تسري على كل مستخدمي المقاولة، مما ينتج عنه وجود "سوقين" للشغل

داخل المقاولة الواحدة: ***سوق أولية*** منظمة وفق القواعد السابقة الذكر و***سوق ثانوية*** حيث يعرف المستخدمون أوضاع شغل غير مؤمنة وشروط عمل في حدودها الدنيا مقارنة مع امتيازات الصنف الأول.

إن هذه القواعد التي تطورها المقاولة حسب تاريخها وخبرتها وعاداتها و قِيَّمها تلعب دورا أساسيا في حياتها الداخلية إلى حد أنها تدمجها في مواثيقها المكتوبة في مستوى متقدم من تطورها. وبالرجوع إلى ما يهمنا في هذه المقالة، فإن التكوين المستمر كممارسة حيوية، تعتبر النقطة الفصل التي تفرق بين مستخدمي السُّوقين في إمكانية تطوير المؤهلات المهنية، كما أنها رهان تكافؤ الفرص الذي يجب أن يعطى لكل المستخدمين من أجل تحسين أوضاعهم الاجتماعية والمالية. لذا يجب تدخل الدولة حتى تشرع في التوجه نحو احترام حقوق استفادة المستخدمين من نفس الامتيازات (وبالخصوص الحق في تنمية الكفايات الذاتية والمهنية) حتى تتم محاربة كل أشكال التمييز، بما فيها المؤسساتية أو الجهازية(11)، في الشغل.

كما لاحظنا من هذا العرض المقتضب للأطر النظرية للتوجهات الاقتصادية التي اهتمت بمشكلة التكوين المهني، فإن إشكالية تدخل الدولة حاضرة بمستويات مختلفة في كل واحدة منها. لكن مع ذلك يبدو أن الامتياز يرجع إلى نظرية الرأسمال البشري التي، بمنطلقاتها الكلاسيكية الجديدة، أعطت الإجابة الأكثر شفافية للمشكلة باعتبار أن إشكالية التكوين المهني ليست قضية مؤهلات فقط وإنما هي أيضا مشروع للتنمية الدائمة للكفايات.

في القسم اللاحق سنعرض لتجارب مختلفة لتدبير أجهزة التكوين في عدة بلدان من العالم الغربي حتى نتمكن من استشفاف تداعيات الاختيارات التي أسست للسياسات العمومية في هذا المجال.

3- التكوين المهني في مواجهة قوانين السوق

من المعلوم أن تدخل الدولة في المجال الاجتماعي قد أصبح موضع انتقادات كثيرة على قاعدة التصورات الليبرالية الجديدة خلال الثلاثين سنة الأخيرة مدعومة بآثار انفتاح الأسواق وعولمة الاقتصاد. لقد أصبح مطلب خوصصة القطاع العام

موضة العصر ولم يسلم أي قطاع من مجالات عمل الدولة من محاولات تمريره للخواص (بما في ذلك تدبير السجون). وتتراوح تبريرات ذلك من ضرورة رفع مستوى مداخيل الدولة إلى فكرة أن المقاولين الخواص هم وحدهم القادرون على فهم متطلبات الكفاءات المهنية التي يفرضها الاقتصاد الجديد.

قبل أن نعرض لمزايا وعيوب هذه المقاربة، سنحاول بدءا تقديم تصنيف لأنواع تدخل الدولة في مجال التكوين عموما وعبره سنعمل على تحليل التبريرات الاقتصادية المقدمة لذلك من طرف الفاعلين المعنيين. وبهذا الصدد نوضح أننا نتبنى وجهة نظر إيرجو فينا(12)، الباحث في المعهد الأوربي للإدارة العمومية بماستريخت، التي مفادها انه عندَ فحْص تطور ممارسات التكوين المهني عبر العالم فإننا نلاحظ وجود خمس نماذج مختلفة لتدخلها في هذا المجال تتماشى مع استراتيجياتها لتنظيم سوق العمل.

3. 1- مراقبة و مركزة التكوين

إن هذا النموذج، الذي وجد في الدول ذات الاقتصاد المخطط مركزيا، كان يعطي كامل السلطة للحكومة لتنظيم وتخطيط وتدبير آليات التكوين. ويعمل جهاز التكوين، تحت توجيه إطار مركزي، على تنفيذ خيارات الدولة لإنتاج البرامج التكوينية وتمويل معاهد ومراكز التكوين وتدبير تدفق المكونين وتقييم آثار التعلم على المستفيدين من خدماته. وجد هذا النموذج أساسا في بلدان المعسكر الاشتراكي ونسبيا في البلدان الرأسمالية بالنسبة لبعض قطاعات التكوين مثل الدفاع الوطني والطب و الإدارة العمومية.

لكن تبقى ميزة هذا النموذج تكمن في كونه يعطي بصفة ممنهجة نفس التكوين إلى كل فئات المكونين وان يفيد بذلك كتلة مهمة من المستخدمين، مما يمكنه من نشر نفس الخطاب في كامل المنظومة و ان يجعل المستفيدين يتقاسمون نفس القيم و نفس الثقافة. و لكن، بالمقابل، واجه هذا النموذج العديد من المشاكل مثل ضعف التحفيز عند المتعلمين و مواجهة التغيرات و غياب العقل النقدي و أخذ المبادرة.

3. 2- تدخل الدولة عبر مساعدة هيئات التكوين

يقتصر دور الدولة، في هذا النموذج، حتى وإن كانت هي المالكة الوحيدة لمؤسسات التكوين، على مساعدة الهيئات المكونة لإعطاء التكوين بأثمان زهيدة أو بالمجان في بعض الحالات. ويبقى على عاتق أعضاء الهيئات بلورة البرامج التكوينية وتدبير المؤسسات وتسويق الدروس. أما فيما يخص مشاركة المتعلمين فهي حرة وتتم حسب برنامج توجيهي واستشاري يرمي إلى تطوير مهنية المتعلم. الجزء الأكبر من ميزانية تمويل هذه البرامج تقدم من طرف الدولة.

تطور هذا النموذج خصوصا في أوروبا وكندا خلال سبعينيات القرن الماضي ولازال قائما إلى يومنا هذا. إذ تتدخل الدولة بصيغة غير مباشرة عن طريق مراقبة كميات الوافدين وضبط الأهداف لتوجيه تمويلاتها وفق انشغالاتها وحسب الطلب المعبر عنه من طرف سوق الشغل. يتشكل المجلس الإداري لهاته الهيئات، في غالب الأحيان، من الفرقاء الاجتماعيين، مما يسمح لهم بالمساهمة في إجراءات الهندسة البيداغوجية للبرامج وفي التأثير على تدبير تدفق المكونين من حيث الكم والكيف.

تكمن ميزة هذا النموذج في كونه يسمح ببلورة برامج تكوينية جيدة لا يمكن توفيرها في الشروط العادية للسوق نظرا لكلفتها المالية. كما أنه يسمح بولوج سَلِس للتكوين وفق شروط ومتطلبات سوق العمل. إلا أن غياب آليات للأثمنة بإمكانه أن يسبب مشاكل مختلفة وذلك لأن توزيع الموارد وترتيب بلورة البرامج يوجدان بين أيدي محترفين في ميدان التدبير الإداري. و بما أن التكوين موجه نحو الإنتاج، فانه بالإمكان جعله ينحرف عن سبيله في حالة غياب مؤشرات واضحة من سوق الشغل فيما يتعلق بمتطلبات التكوين والأولويات التي يجب إعطاؤها لها. ومن جهة أخرى، يمكن لمجانية التكوين أن تجلب طلبا ضخما للتعلم، الشيء الذي سيضطر المنظمين إلى اعتماد نظام الفرز بين طالبي التكوين والصلابة في صرف الاعتمادات المالية مما سيترتب عنه انحسار العرض نظرا لكثرة الطلب. ومع ذلك يبدو أن هذا النموذج قد قدم إجابة إضافية لوضع كانت الإمكانيات الاقتصادية و المالية تسمح ببعض السخاء من طرف المسؤولين السياسيين.

3. 3- نموذج للسوق يحترم المعايير الكمية

يتميز هذا النموذج بكونه يهدف إلى خلق سوق للتكوين المستمر ثم يترك للطلب فرصة التحكم في الخدمات المقدمة. فالدولة تتدخل في هذه السوق لتحديد المعايير الكمية أو الالتزامات العامة للتكوين لفائدة فئات اجتماعية معينة يعتبر تدوير كفاياتها ضروريا للحفاظ عليها نشيطة في سوق العمل، مثل ربابنة الطيران والمدرسين والممرضين...الخ. ويعتبر تنظيم التمويل الوسيلة الأخرى التي تتدخل الدولة عبرها في هذا المجال. فقانون دولور (1971)(13) في فرنسا ألزم كل المقاولات التي تشغل أكثر من 10 مستخدمين بالخضوع إلى ضريبة على التكوين، بدأ مفعولها سنة 1993، تقدر بـ 1,5% من الكتلة الأجرية للمقاولة. و بموجبها أصبح لزاما على هاته الأخيرة إن تنظم مفاوضات بين الفرقاء الاجتماعيين في إطار "مجلس المقاولة" لإقرار برنامج التكوين وتوزيع المشاركة في أنشطة التكوين. و في إطار نفس القانون وما جاء بعده من تعديلات توزع مداخيل الضريبة لتغطية نفقات عدة خدمات في مصلحة تنمية كفايات المستخدمين ووفق متطلبات سوق العمل. لقد دشن قانون دولور عهدا جديدا من أجل خلق ثقافة التكوين المستمر.

ما يجب التركيز عليه في هذه العجالة هو أنه منذ سنّ قانون دولور أصبح التكوين المستمر إجباريا، متفاوضا حوله بين الفرقاء الاجتماعيين ومتنوعا حسب الحاجيات الفردية ومتطلبات المقاولة وأصبح تدبير ميزانية التكوين من مهام المجالس الجهوية ومجالس المقاولات. ومع ذلك، يؤكد أوير(14) على إن تلعب الدولة دورا مهما في تنظيم هذه السوق نظرا للضعف العام للنقابات.

في الدنمرك كذلك يدفع المقاولون ضريبة على التكوين من أجل تمويل مؤسسات التكوين والتعليم المهني. وفي هذه التجربة جنحت الدولة إلى جعل كل مسؤولية التكوين بين أيدي مؤسسات التكوين التابعة لوزارة التشغيل بالنسبة لبرنامج التكوين من أجل العمل أو لوزارة التربية الوطنية بالنسبة للتكوين المهني التي تعتمد على توجيهات السوق ولكن تحدد المعايير باحترام للتشريعات الجارية وبمساهمة الفرقاء الاجتماعيين.

إما في ألمانيا فقد حاولت الحكومة الاشتراكية الديمقراطية في السبعينيات إدخال نفس الآليات في منظومة التكوين المهني، إلا أنها واجهت مقاومة قوية ورفض كامل لذلك من طرف النقابات التي لها القدرة على التأثير في هذا المجال عبر لجان المقاولات.

إن نموذج السوق المحترم للمعايير الكمية يمتاز بكونه يسمح للدولة بتحديد المعايير الكمية وفرض حد أدنى من أنشطة التكوين وإجراءات التكوين. فالتمويل تضمنه التشريعات التي تعين مستوى مساهمة كل واحد من الفرقاء. ومن ميزاته أيضا أن يثني المقاولين الراغبين في استقطاب مستخدمي المقاولات المنافسة لتخفيض كلفة اليد العاملة، لأنهم يساهمون كلهم بنفس المستوى تقريبا في تمويل تكوينها. ومن جهة أخرى، فإن الإجراءات التي يسمح بها هذا النموذج تساعد على تطوير سوق للتكوين مستقلة ذاتيا والمساهمة في خلق ثقافة للتكوين في البلاد.

ولكن في المقابل، نلاحظ أن تدبير المنظومة يكون ثقيلا ويتطلب وجود آلة بيروقراطية ضخمة للعمل على توزيع وضبط صناديق التمويل. كما تواجهنا كذلك تساؤلات كثيرة على صدق نية النسب المتساوية للمساهمة في ضريبة التكوين بالنظر إلى اختلاف متطلبات التكوين من قطاع إنتاجي إلى آخر، الشيء الذي يمكنه أن يؤثر سلبا على جودة خدمات التكوين.

3. 4- نموذج سوق التكوين الموجه عبر مساعدات الدولة

يتم العمل بهذا النموذج عبر ممارستين أساسيتين: تدبير آلية الأثمنة والمنافسة بين المنتجين. فالدولة تتدخل لضمان نوع معين من الكفايات تعتبر ضرورية وحيوية بالنسبة للإنتاج أو تقديم الخدمات. من أجل ذلك، تقدم الدولة مساعدات مالية للمقاولين وللمستخدمين حتى يشتروا خدمات تكوينية خاصة بالمجالات المهنية المعنية. هكذا يمكن للمستفيدين، مقاولين أو أفرادا، أن يقتنوا التكوين بعد مقارنة بين العروض حسب العلاقة بين الجودة والثمن.

في فنلندا يُعتمدُ هذا النموذج منذ عشرات السنين، مما يسمح للدولة بتوجيه العرض والطلب حسب متطلبات تطور الاقتصاد. وفيما يخص تطوير مهنية الأفراد،

يطبق هذا البلد نفس المسطرة مثل كندا وإقليم كبيك حيث الدولة توفر اعتمادات مالية لوزارة التشغيل لشراء برامج تكوينية لدى مؤسسات التكوين والتعليم العالي لفائدة طالبي الشغل.

يمتاز هذا النموذج بكونه يضع طالب التكوين في وضعية اختيار بالمقارنة مع متنافسين آخرين، فهو يساهم في عملية تكوينه لأنه يمكِّنه من القيام باختيار برنامج تكويني جيد ويناسب رغباته. زيادة على ذلك، فإن المساهمة المالية المقدمة من طرف الدولة حتى يقتني المتدرب البرنامج الملائم يساعد على عدم طمس الأوراق الناتجة عمليا عن منافسة الموردين.

وبالمقابل يمكن أن نلاحظ أن هذا النموذج يحمل عدة نواقص والتي تتعلق بما يعرفه نموذج السوق عموما كضعف الإخبار والإعلام حول السوق ومتطلبات التكوين وعدم تكافؤ الموارد وفرص استعمال الخدمات، كما تتعلق أيضا بتغيرات طلب اليد العاملة الناتجة عن تقلبات السوق الاقتصادي. ومن جهة أخرى، يعرف هذا النموذج مشكلا آخر يتعلق بإمكانية تمركز العرض في مجالات بإمكانها أن تجلب عددا كبيرا من الزبائن مما يجعل عرض البرامج التكوينية ينقص إلى حده الأدنى.

3. 5- المراقبة عن طريق السوق دون تدخل الدولة

لقد ارتبط هذا النموذج بالسياسات التي طبقتها السيدة مارغريت تاتشر خلال الثمانينيات من القرن الماضي في بريطانيا العظمى بالرغم من كونه، حسب تصورنا، لا يختلف كثيرا على النموذج المُتَّبع في الولايات المتحدة. لقد عملت الحكومة المحافظة على حل "لجان التكوين الصناعية" (وهي لجان يترأسها المقاولون لتنظيم التكوين المستمر) التي كانت تعمل على جمع ضريبة التكوين المخصصة لتعزيز التكوين المستمر. وبررت عملها هذا بمشكل تعقيد المنظومة وبالكلفة المالية العالية لتسييرها وبكون المقاولين لا ينضموا إلا للبرامج التكوينية التي تناسبهم. لهذا فكت الدولة ارتباطها بالتكوين المستمر تاركة المبادرة في هذا المجال للمقاولين وجمعيات المجتمع المدني كما هو الشأن بكل سياساتها في المضمار الاجتماعي بحجة تقليص كلفة

استثمار الدولة في التكوين المستمر والإبقاء فقط على حد ادني من التدخل لصالح التكوين المهني الشباب والعاطلين في إطار برامج مغايرة.

فمهما يكن الأمر، لقد استمرت بريطانيا في تسجيل أقل مستويات المؤهلات المهنية بالنسبة لباقي للدول الأوروبية رغم كل البرامج التي وضعت من أجل الاعتراف بالمكتسبات المهنية للشغالين عبر جهاز البرنامج الوطني للتأهيل المهني. مما يفسر لماذا بدأ المقاولون الإنجليز يطالبون منذ سنة 1996 بالرجوع إلى نموذج المساهمة المالية للمقاولات (تقرير هيلاج، 1996)(15). مقارنة بانجلترا، نجد أنه في ألمانيا، حيث تدخل الدولة يبقى محصورا في نطاق ضيق، وجود مستوى عال للمؤهلات المهنية وذلك بفضل نظام التكوين المزدوج أو بالتمرس حيث تساهم المقاولات في تمويله بنسبة الثلثين من ميزانيته السنوية مع ضمان التدريب للمتعلم خلال كل فترة تكوينه. فتدخُّل الدولة ينحصر عند تحديد المستويات التي يجب الحصول عليها في إطار التكوين المستمر في الوسط المهني.

ميزة هذا النموذج انه يضع مسؤولية تنمية الموارد البشرية على عاتق الفرقاء الاجتماعيين فالمبادرة وتمويل المشاريع التكوينية غير ممركزة والموارد المالية العمومية غير مستعملة ولا يوجد أي نظام ضبط أو مراقبة تثقل ميزانية الدولة. إلا انه، بالمقابل، يتسبب في خلق مشكلتين مهمتين: عدم تكافؤ التوزيع والريبة أمام تقلبات السوق. ففي شروط اقتصاد السوق تتقوى الفوارق بين القطاعات الغنية والمنتجة والقطاعات الفقيرة والأقل نجاعة. من جهة أخرى، نجد أن التكوين المستمر ينظم من طرف المقاولات الكبيرة في حين إن المقاولات الصغرى تستثمر أقل في تنمية كفاية مستخدميها. كما أن عدة دراسات أكدت أن المستفيدين أكثر من خدمات التكوين ولهم ولوج سهل لإجراءاتها هم الأطر الذين يحتلون مناصب المسؤولية في المقاولة والذين يمتلكون مستوى تعليميا متقدما مما يزيد من إمكانيات تطوير مؤهلاتهم المهنية. زيادة على هذا، فإن تقلبات السوق تؤثر سلبا على كلفة التكوين بجعلها الضحية الأولى لكل تقليص لميزانية الدولة. باختصار يمكن الاتفاق مع فينا في كون "اقتصاد السوق يذهب عكس هدف المساواة"(16) بتعميقه للتناقضات الاجتماعية.

4. منظومة التكوين المهني بالمغرب

في هذا الجزء من المقال نقدم تلخيصا لكيفية بناء منظومة التكوين المهني مبرزين تمفصلات مكوناتها وخصائص اشتغالها وتوجهاتها لتبلغ رسالتها وتنجز مهامها. طبعا، لن نتجنب تسليط الضوء على الجوانب السلبية في هذه السيرورة ونقد الممارسات التي قادت المنظومة إلى المشاكل التي تعرفها الآن مع تقديم تصورنا للحلول الممكنة.

لقد اتسمت مرحلة الاستعمار بالمغرب فيما يخص التكوين المهني بخاصيتين أساسيتين:

ا- تدمير البنية التقليدية للتكوين المعتمدة على تعلم الحرف تحت إشراف "المعلم" وفق قواعد تلقينية وعملية عريقة ولكن مفيدة لتنمية يد عاملة حرفية و محترفة.

ب- بغياب الإرادة السياسية لإدماج أبناء المغاربة في منظومة التكوين المهني التي بناها نظام الحماية طيلة المرحلة بين 1912 و1945. وإن أبدى بعض الليونة عقب الحرب العالمية فلم يمن ذلك إلا لسببين: الأول، لضرورة الملاءمة مع التحولات السياسية والاجتماعية التي عقبت الحرب وتنامي نضالات جماهير المستعمرات من أجل تحسين أوضاعها ومن أجل الانعتاق من الاستعمار والثاني يرجع إلى التحولات الاقتصادية التي بدأت تعرفها بعض جهات البلاد بعد أن عمل الرأسمال الفرنسي على تهريب أمواله إلى المستعمرات إبان الاحتلال النازي لأوروبا. لقد خلقت الاستثمارات الجديدة في التجارة والصناعة واستخراج المعادن ومكننة الفلاحة...الخ الحاجة إلى يد عاملة مهمة كما و كيفا، مما دفع بإدارة الحماية إلى توسيع قاعدة التكوين المهني. إلا انه سيرا على عادتها مارست هذه المهمة بتهميش المغاربة والتمييز ضدهم لصالح أبناء المقيمين وأبناء الأقلية اليهودية.(17)

وقد اتخذت المنظومة الجديدة شكل بنية بسيطة من ثلاثة مستويات تحت إشراف "مديرية التعليم العمومي":

- مراكز التعلم مبثوثة في المدارس الابتدائية كان الهدف منها تكوين شغالين شبه مؤهلين للاشتغال كعمال مناولين في مختلف القطاعات الصناعية و التجارية والنقل.

- التعليم المتوسط في قطاعي الفلاحة و الصناعة بهدف تكوين عمال مؤهلين، كانت هذه الشعب تتمركز في 11 مؤسسة للتعليم الثانوي، ستة منها متخصصة في الأشغال الفلاحية. تمكن هذه الدراسة التقنية من الحصول على شهادة التعليم التقني أو الفلاحي.

- التعليم العالي يهدف إلى تكوين تقنيين في الصناعة والفلاحة عن طريق المدرسة الفلاحية بمكناس والمدرسة الصناعية بالدار البيضاء.

إن توزيع أعداد المتعلمين، كما يمكن أن نلاحظ ذلك من خلال الجدول أسفله، (برده إلى عدد الأفراد المُكوِّنين لكل مجموعة) من بين المجموعات البشرية الثلاث كما كان يراها نظام الحماية آنذاك، يظهر عدم توازن الولوج إلى المنظومة التكوينية ومستوى التميز ضد الأطفال والشباب المغربي:

المستوى التعليمي	المسلمون	اليهود	الأوروبيون	المجموع
المستوى الأول	5670	1664	1822	9157
المستوى الثاني	368	367	3640	4375
المجموع	6038	2031	5462	13532

المصدر: محمد بوطاطا، 1979.

بعد حصول المغرب على الاستقلال، عملت الحكومات المتعاقبة على إعادة بناء منظومة التكوين المهني والقيام بإصلاحات في هذا الشأن باعتبار أهمية هذا القطاع وضرورته لتطوير يد عاملة بإمكانها الإجابة على متطلبات النمو الاقتصادي للبلاد. ويمكن أن نقسم تاريخ تدخلات الحكومات بهذا الصدد إلى ثلاثة مراحل عملت خلالها على خلق المؤسسات وتحضير السياسات العمومية الملائمة من أجل تعزيز منظومة

التكوين المهني وجعلها في مستوى الأهداف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المرسومة من طرف الدولة:

المرحلة الأولى: 1956-1984

بعد استقلاله وجد المغرب نفسه أمام وضع يتطلب إيجاد الموارد البشرية التي ستحل محل اليد العاملة الأوروبية وخصوصا لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية التي خططت لها حكومة عبد الله إبراهيم. لقد وجد المغرب والحركة الوطنية بالخصوص نفسها أمام مطلب استكمال الاستقلال السياسي بإرساء دعائم تنمية اقتصادية تخرج المواطن المغربي من الفقر والحاجة والجهل ولكن بالمقابل أمام وضع هش للرأسمال البشري: تفشي الأمية ونقص المؤهلات المهنية. وبالطبع لم يجر أي تفكير استراتيجي لحل هاته المعضلة وتم العمل في غالب القطاعات بما تم إرثه عن حقبة الاستعمار وفق مبدأ مغربة الأطر. وتم اختيار توجه قطاعي في التكوين المهني بحيث أن كل وزارة قطاعية عملت على الحفاظ أو إنشاء مراكز للتكوين تابعة لها مما جعلها ترتفع من 17 إلى 34 سنة 1977. في حقيقة الأمر أصبح التوجه القطاعي أمرا واقعا في غياب تصور إستراتيجي وطني.

فخلال السنوات الأولى للاستقلال سُيِّر التكوين المهني من طرف قسم التعليم التقني الذي أصبح قسما مرتبطا بوزارة التربية الوطنية و الفنون الجميلة ثم فيما بعد بوزارة الشغل والقضايا الاجتماعية. وسار على هذا المنوال متقلبا بين عدة وزارات وبأوضاع مختلفة بحثا عن صيغة تنظيمية توفر استقرار القطاع. ففي 25 يونيو من سنة 1963 أحدِثت المفوضية العليا للتكوين المهني بظهير ملكي قصد: "تصور ودراسة وتعزيز وتنسيق ومراقبة نشاط التكوين المهني والأطر". ولكن بعدها بسنة ونصف تقريبا، أي في نونبر 1964، تم استبدالها بكتابة الدولة للتعليم التقني وتكوين الأطر التي ستصبح سنة 1966 تحت إشراف وزارة التنمية والإنعاش الوطني والتخطيط ثم تابعة لمصالح الوزارة الأولى.

خلال هذه المرحلة الأولى من تطور منظومة التكوين المهني عرف المغرب ستة تصاميم اقتصادية بين 1960 و1985 ألحت كلها بهذه الصيغة أو تلك على أهمية

تكوين الأطر وبناء منظومة للتكوين المهني بإمكانها أن توفر لسوق الشغل اليد العاملة المرجوة كما وكيفا. ورغم هذا الإلحاح والوعي بضرورة تطوير هذا القطاع "فانه يجب ملاحظة أنه إذا كانت التصاميم الأربعة (1977/1960) قد تطرقت لموضوع التكوين المهني بهاجس إعطاء الأولوية إلى ضرورات مغربة مناصب الشغل التي توجد بين أيدي الأجانب وتطوير الوظائف المؤهلة في وضعية تتسم بنقص كبير في اليد العالة المؤهلة، فإننا نجد في المقابل أن التصاميم بين سنوات 1978 و1985 كانت مسكونة بهم إدخال إصلاحات في وضعية أضحت تتميز أكثر بوفرة المكونين، بدل النقص في عددهم، على إثر انعكاسات الأهداف الكمية لتصميم 1973-1977 التي تم تقديرها بشكل مبالغ فيه كثير".(18)

من المنصف الإشارة إلى أن السنوات العشرين الأوائل من استقلال المغرب قد اتسمت بنمو بطيء جدا للاقتصاد الوطني مما انعكس سلبا على سوق الشغل وارتفاع حجم البطالة وتسبب في نمو شكوك الشباب المتعلم في مستقبله(19). وكانت إحدى سمات هذه الأزمة، الناتجة بوضوح عن الاختلال بين العرض والطلب، إحداث 1963 التي أوقدت شرارتها قرارات وزير التعليم آنذاك والتي أعادت النظر في أحد مبادئ الحركة الوطنية في مسألة التعليم وهو: التعميم. لقد كانت للإمكانيات المالية الضعيفة المرصودة للتكوين المهني وخاصة لغياب رؤية إستراتيجية واضحة أثرا على التعامل مع هذا القطاع الذي وإن تم الوعي بأهميته لم ينجح المسؤولون في تطوير خطة ناجعة لتدبيره.

مكتب التكوين المهني و إنعاش الشغل

في خضم هذه الوضعية تم خلق مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل سنة 1974 بمقتضى الظهير الشريف الحامل للقانون رقم1-72-183 والصادر بتاريخ 28 مايو 1974 ووضعه تحت وصاية السلطة الوزارية المكلفة بالشغل(20). وهو مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، مهمته هي إنعاش الشغل، وتطوير التكوين الذي تقدمه الوزارة المكلفة بالشغل، وتكييفه مع متطلبات الاقتصاد

والمجتمع. ولهذه الغاية، يتولى القيام بالإعلام، والتوجيه، وانتقاء المترشحين، ويحرص على إعادة تأهيل الشغالين. وهو مكلف كذلك، بتنظيم التكوين ومراقبته.

يسير مكتب التكوين المهني مجلس إداري يرأسه الوزير المكلف بالشغل. ويتكون هذا المجلس من ثمانية وعشرين عضوا(28) يمثل أربعة عشرة(14) منهم الدولة، ويمثل سبعة(7) منهم ممثلي الشغالين، ويمثل السبعة الآخرون المقاولون. يعين كل هؤلاء الأعضاء لمدة ثلاثة سنوات بقرار للوزير المكلف بالشغل. ويتم انتقاء ممثلي العمال وممثلي المشغلين ضمن اللوائح التي تقدمها المنظمات الأكثر تمثيلية للشغيلة والمقاولين.

يجتمع المجلس الإداري لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل مرتين في السنة على الأقل: يوم 30 يونيو لإغلاق حسابات السنة السابقة، ويوم 31 ديسمبر لوضع ميزانية المكتب، والنظر في مخطط العمل التوقعي للسنة الموالية. ولإدارة أعماله يعين مجلسا إداريا يرأسه وفق القرار 07/085 /02 بتاريخ 27 يناير 2007 رئيسا للمجلس الإداري (أي الوزير أو كاتب الدولة) أو من ينوب عنه (الكاتب العام للوزارة المكلفة بالشغل)، ويضم الإداريين الممثلين لوزارات التجارة والصناعة والمالية والسياحة، وممثلي المأجورين (2) والمشغلين (2). ويتكلف مجلس التدبير خلال المدة الفاصلة بين اجتماعات المجلس الإداري بتسيير المكتب، والبث في كل القضايا المتعلقة بسيره.

يدير المكتب المهني لإنعاش الشغل مدير مكلف بتنفيذ قرارات المجلس الإداري ومجلس التدبير. ويمثل المدير المكتب أمام الدولة، والمقاولات العمومية والخاصة، وأمام كل طرف آخر.

مصادر تمويل مكتب التكوين المهني متعددة ومتنوعة: فهي تتكون من منتجات توظيف أموال المكتب، وإعانات الدولة، والمؤسسات العمومية والجماعات المحلية، ومن الهبات والتبرعات، وكل الموارد الأخرى التي تنص عليها الأحكام التشريعية والتنظيمية وفي مقدمتها الضريبة على التكوين المهني التي سنّت سنة 1974 لتغطية نفقات هذا المكتب وتغطية نفقات المقاولات التي توفر تكوينا مستمرا لمأجوريها.

وأثناء إحداث هذه المؤسسة سنة 1974، تم بمقتضى القانون، تحويل جل المؤسسات التابعة لوزارة التشغيل إليها. وبعد ذلك، تم إحداث مجموعة أخرى من المؤسسات بلغ عددها أكثر من 330 مؤسسة سنة 2013، تستقبل أكثر من ثلاثمائة وعشرة ألف (310.000) متدرب موزعين على كل التراب الوطني. وتعمل تلك المؤسسات تحت سلطة عشرة (10) نيابات جهوية.

من دون شك، لقد أصبح مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل يلعب دورا محوريا في تطوير القطاع وبالتالي في بناء المنظومة. لأن نشاطه يغطي حوالي 80% من التكوين المهني العمومي وحوالي 70% من التكوين المهني (بشقيه الخاص والعام) على المستوى الوطني. ومن دون مزايدة، نظن أن إنشاءه كان أكبر إنجاز تم في هذه الفترة ولو أنه سيتطور بمحاذاة، حتى لا نقول في منافسة، عشرات مراكز التكوين التابعة للوزارات والإدارات العمومية الأخرى وفيما بعد مع القطاع الخاص الذي سينفذ كذلك تدريجيا إلى هذا المجال.

المرحلة بين 1984 و 1995

إنها المرحة التي ستدشن أول إصلاح سيعزز بناء منظومة التكوين المهني. فأمام تنامي الاحتجاجات الشعبية الطلابية والشبابية والعمالية نتيجة الاختلالات بين الطلب الاجتماعي والعرض الاقتصادي الضعيف وسعي الدولة إلى تقليص نفقات التربية الوطنية وتأطير أفواج المراهقين الذين يغادرون أقسامها من دون شهادات، لم يسع الدولة إلا البحث عن السبل الناجعة لتفعيل أدوات التكوين والإدماج المهني عسى أن تخلق شروطا لسد الطريق أمام تبديد رأسمال بشري ما أحوج بلدا ناميا مثل المغرب إلى الاستفادة من طاقاته.

تم توضيح رغبة الدولة في أن تؤَطر أنشطة التكوين المهني في منظومة مفصلية، ناجعة و فاعلة عبر خطاب ملكي أوضح مرامي الإصلاح المتمثلة في إعادة تنظيم الإدارة الوصية وعقلنة أساليب التنسيق بن مكوناتها و ذلك بـ:

* ***الزيادة في قدرات استقبال المتمرنين*** حتى تتمكن المراكز التكوينية من استيعاب أعداد المراهقين الذين يغادرن أقسام التربية الوطنية أو يوجهون نحو

التكوين المهني. وابتداء من سنة 1985 تم اعتماد توجيه التلاميذ نحو مراكز التكوين وفق النسب المئوية والمستويات التعليمية التالية بعد إحداث ثلاثة مستويات في نظام التكوين المهني: 20% م التلاميذ الذين أتموا دراستهم في مستوى السلك الأول من التعليم الأساسي يدمجون في مستوى "التخصص" من التكوين المهني، 40% من التلاميذ الذين أتموا دراستهم في السلك الثاني من التعليم الأساسي يدمجون في مستوى "التأهيل" و40% من التلاميذ الذين أتموا دراستهم في التعليم الثانوي يدمجون في مستوى "التقني".

لم يتم إحداث مستوى "التقني المتخصص" إلا سنة 1993.

* ***تحسين جودة التكوين المهني*** وملاءمته مع متطلبات عالم الشغل عبر إعادة هيكلة النظام البيداغوجي واعتماد نظام للتوجيه والفرز وتكييف البرامج التعليمة وبرنامج تكوين المكونين.

* ***تطوير التشاور مع الأوساط المهنية*** وإسهامها في تدبير التكوين عبر(1) المشاركة في اللجنة الوطنية للتكوين المهني على المستوى المركزي و اللجنة المحلية للتكوين المهني على مستوى الإقليم وعلى المستوى المحلي في إطار لجنة الإتقان المحدثة في مركز التكوين.(2) استقبال وتأطير المكونين في إطار تدريباتهم في المقاولات و(3) بتنظيم التكوين المستمر للمأجورين بالمؤسسة سواء كمُورِّد أو في إطار نشاط تعاقدي.

من حسنات هذا الإصلاح، الذي استفاد من توجهات المؤسسات الدولية في المجال، انه مكن من تطوير عدة هياكل وممارسات تدبيرية اتسمت بعقلنة أكثر لتسيير المنظومة نذكر منها:

- خلق إدارة التكوين المهني سنة 1985 **لتنسيق أشغال المنظومة**

- خلق لجان التكوين المهني (المشار إليها أعلاه) على المستويات الوطنية والإقليمية ولجان الإتقان على مستوى المؤسسات **لضبط وتنظيم وتوجيه المنظومة والعمل كإطارات للتشاور** بين الأوساط المهنية والأوساط التعليمية

- ترسيم عمل ثلاثة متدخلين في التكوين المهني: (1) مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، (2) القطاعات الوزارية التي تكون على مستوى المؤسسات التابعة لها، (3) قطاع التكوين المهني الخاص.

أما على مستوى الممارسات التدبيرية، فقد مكن الإصلاح من سن الأدوات والتدابير التالية:

- **خريطة التكوين المهني** وهي في حقيقة الأمر برنامج العمل الذي تعده إدارة التكوين المهني لمدة ثلاثة سنوات لتخطيط الأعمال التي يجب القيام به وتعيين المؤسسات التي يجب إحداثها وتقييم الأعداد المرتقبة للمتعلمين الممكنين وتحديد الموارد البشرية التي يجب تعبئتها لإنجاز المهام المسطرة.

تُبعَث هذه الخريطة إلى لجان الإتقان واللجان الإقليمية قبل أن يتم فحصها من طرف الفاعلين القطاعيين والمصادقة عليها من طرف اللجنة الوطنية للتكوين المهني.

- **الدراسات التقييمية:** تَم البدء سنة 1985 في القيام بدراسات التتبع والتقييم لاندماج خريجي المنظومة في سوق الشغل وابتداء من سنة 1988 دراسة نسبة تدفق طلبات المتعلمين على المؤسسات. كما تَم سن ضرورة القيام بأبحاث ذاتية حول تقييم نسبة رضا أرباب العمل والمتكونين من نتائج عمل المؤسسات التكوينية كل سنتين.

لقد شكلت النتائج الحاصلة عن هذه المرحلة منعطفا أساسيا في تشكل منظومة التكوين المهني وإرساء توجهاتها. لقد مكنت المتعاملين في القطاع من التوفر على تصور لأهداف إصلاح التكوين (الأهداف الثلاثة أعلاه) وعلى بنية المنظومة (الهيكلة القطاعية المتعددة) ومتطلبات إرسائها (جودة البرامج التكوينية وتكوين المكونين ومساهمة الأوساط المهنية) ووضعت اللبنة الأولى لتجريب ثم زرع نمط التكوين بالتدرج في النظام التكويني وأسست لانفتاح اكبر للمنظومة الفتية على محيطها السوسيو-اقتصادي.

لكن مع ذلك لابد من التأكيد على عدد من الاختلالات التي لم ينجح الإصلاح في تجاوزها:

* لقد أكد على التوجه القطاعي والتعددي للمنظومة مما ستترتب عليه صعوبة التنسيق بين مختلف المتعاملين في القطاع والتفاوت بين أجهزة التكوين من قطاع إداري لآخر من حيث التدبير والتنظيم البيداغوجي وتفعيل التعلمات وإرساء مقومات جهاز تقييمي موضوعي، نزيه وعادل.

* ولئن كان الغرض من الإصلاح هو ترشيد نفقات الدولة في قطاع التعليم عموما وتحويل جزء هام من الميزانية المرصودة له إلى تعزيز بنية التعليم الأساسي والتكوين المهني مع التأكيد أن الدولة تلتزم بمجانية التعليم العمومي، فإننا نلاحظ ابتداء من سنة 1988 الآثار السلبية لتوجهات الإصلاح: نمو مطرد للتكوين المهني الخاص بحيث بلغ المسجلون به 43284 مقابل 77105 سنة 1995 لفائدة القطاع العمومي (مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل.)(21) مما يعني ضرب مبدأ المجانية لأن العائلات هي التي تتحمل نفقات تكوين أبنائها. وانحسار تنامي التسجيل في مراكز التكوين المهني التابعة لمكتب التكوين المهني بحيث أن أعداد المسجلين ستراوح مكانها بعد أن وصلت حولي 75000 متدرب. مما يعني أن عشرات الآلاف من الشباب الذين غادروا صفوف الدراسة قد بقيت خارج المنظومتين التعليمية والتكوينية لتعزز صفوف القطاع الاقتصادي الغير مُهيكل وتفاقم مظاهر التهميش والانعزال والتفاوتات الاجتماعية. طبعا هذا الوضع لا يسري على مراكز التكوين التابعة للقطاعات الوزارية. لقد عرف المنتسبون إليها تضخما في أعدادهم وصل إلى حد نسبة 100 % في بعض الحالات كما كان الحال مع الجهاز التابع لوزارة الفلاحة. ولكن لمدة وجيزة إذ سيبدأ تقلص أعداد المتدربين مع استفحال الأزمة المالية بداية التسعينات.

* أما فيا يخص التوجه العام الذي أوضح وأرسى دعائم هذا الإصلاح فيحمل في طياته مفارقة جوهرية ستُنتِج مع المدة نقيض رجائها. أُسِّس الإصلاح لكي تكون المنظومة وعاءً لاستيعاب كل الشباب والمراهقين الذين لفظهم أو على شفى أن

يلفظهم نظام التربية الوطنية. بهذا كان الغرض منه أداء وظيفة اجتماعية تهدف إلى تأطير تلامذة عرفوا مشاكل في إتمام دراستهم أو لهم صعوبات معرفية أو سلوكية أو اجتماعية أو اقتصادية لم تسعفهم في الاندماج في المنظومة. إلا أن ضعف إمكانيات استيعاب هذه الأفواج كما وكيفا بسبب ضعف التأطير لنقص إمكانيات مراكز التكوين من جهة وغياب قدرات المكونين في مصاحبة الشباب للتّخفيف من معاناته جراء الشعور بالفشل ونقص القدرات المعرفية وتبني سلوكات غير "سوية". لذا سيفقد التكوين المهني رونقه وسيبدأ العزوف عن هياكله ومراكزه، خاصة بعد أن ظهرت النتائج الهزيلة (33%) لاندماج خريجي المعاهد.

* إن توجه الدولة لضبط التكوين المهني بالكم لم يعط كل ما كان ينتظر منه لأن المنظومة، زيادة على ما قدمناه أعلاه، لم تتوفر على كل العوامل المساعدة على تعزيز قدراتها. فالعدد المطلوب استقطابه من المُكوِّنين لم يتم تحقيقه وتمت الاستعانة بأعداد مهمة من المُكوِّنين الغير رسميين. كما أن تكوينهم البيداغوجي والمعرفي لم يرق لما هو ضروري لتحمل عبأ المسؤولية مع فئة اجتماعية لها خصوصيات دقيقة. والأمر لا يختلف عن هذا فيما يخص البنايات والتجهيزات إذ اضطر المسؤولون إلى اللجوء إلى أساليب عمل لتحسين المردود الزمني لاستغلال حجرات الدرس وورشات التدريب. الشيء الذي تم طبعا على حساب جودة التعلمات واستغلال التجهيزات إلى حد التآكل بسرعة.

هوامش:

(*) للاتصال بالدكتور عبد الوهاب الصافي: Abdelouahabessafi@gmail.com

1. نسبة إلى جون ماينار كينز، رجل اقتصاد بريطاني (1883-1946) طور نظرية في الاقتصاد العام تطرقت لدور النقد والقروض في المجتمع والاقتصاد الرأسمالي قبل وبعد الحرب العالمية الثانية وأكد على وجود نسبة بطالة بنيوية وضرورة تدخل الدولة لضبط آليات اشتغال السوق وإسناد برامج التشغيل و التكافل الاجتماعي.

2. Mateo Alaluf. 1993. La dynamique des systèmes de formation. In Formation Professionnelle ; perspectives internationales. Gilles Laflamme et Col. Université Laval. Montréal. BIT, Genève.

3. Profil des compétences.

4. Vernières .M.1993. Formation emploi ; Ed. Cujas. France. Pp. 17-18.

5. La théorie de la régulation.

6. Boyer. R. 1986. La théorie de la régulation : une analyse critique. Ed. La découverte. P.8.

7. نفس المرجع. الصفحة 21.

8. Boyer. R. 1986. La flexibilité du travail en Europe. Ed. La découverte. Pp.35-38

9. جون طوماس دونلوب (1914-2003) رجل اقتصاد أمريكي (اهتم باقتصاد السوق ويعتبر صاحب نظرية تؤسس للعلاقات المهنية. احد مؤلفاته الأساسية هي:"نظرية العلاقات الصناعية".

10. Doeringer, P,B. et Pior,M,J. 1971. « Internal labor marketsand manpower analysis ». M.E Sharp. Inc. Armonk. New York.

11. نعني بالتمييز الجهازي أو التنظيمي الممارسات التي تخلق تفاوتا في التعامل مع المستخدمين بفعل النظام الداخلي للمؤسسة أو الجهاز كاعتبار غياب المستخدم لضرورة صحية، انقطاع عن العمل غير مؤدى عنه، أو انقطاع المرأة الحامل للوضع موجب لقطع أجرها، أو اعتبار الشاب غير منتج بالنسبة للكهل وعدم تمتيعه بنفس الامتيازات.

12. Venna Yrjö.1998. Les interventions de l'Etat dans le domaine de la formation complémentaire ç finalité professionnelle. Magasine formation professionnelle n°13 CEDEFOP.

13. جاك دولور (1925) رجل سياسة ومناضل نقابي (عضو الحزب الاشتراكي) وباحث في البيداغوجيا، وزير الاقتصاد (1981-1984 رئيس اللجنة الأوروبية (1985-1995).

14. Auer, P. 1992. La formation continue des travailleurs : Une Europe de la diversité. Revue européenne « Formation Professionnelle » n°81.

15. Hillage, J. 1996. Rapport sur l'état de l'éducation et de l'emploi en Grande Bretagne. Ministère de l'Education en Grande Bretagne.

16. Venna,Y. Idem. P57.

17. انظر مقالة بن كروم، م. واليعقوبي، إ.2005.(بالفرنسية) التكوين المهني في المغرب: عناصر من اجل تحليل إصلاحات و نتائج الخمسين سنة من الاستقلال.

18. بنكروم واليعقوبي، نفس المرجع السابق. الصفحة 253 .

19. Belal, A. et Agourram, A. 1970. L'économie du Maroc depuis l'indépendance. Annuaire de l'Afrique du Nord. Volume 1969.

20. في حقيقة الأمر أن السلطة الوصية على المكب منذ سنوات هي السلطة المكلفة بالتكوين المهني ،رغما على القانون الذي لم يتم تعديله إلى الآن، والتي هي بدورها تتقاذف حسب الحكومات من وزارة إلى أخرى.

21. Zouggari, A. 2005 . La formation professionnelle depuis 1984 à la Charte Nationale d'Education et de Formation. In Systèmes Éducatifs, Savoir, Technologies et Innovation. Recueil de contributions pour le cinquantenaire de l'indépendance du Maroc.

الإنصـاف

خديجة رياضي

إن الحديث عن الإنصاف هو حديث عن الإنسانية. فلا يمكن ذكره إلا كقيمة لا بد منها للحياة الإنسانية الكريمة واللائقة. إنه مُرتكزُ رخاء ورفاهية الكائن البشري، ودوام بيئته التي يوجد فيها. فالقصور في الإنصاف هو مصدر جميع الشرور، سواء الضارّة بالأفراد والمجتمعات. هناك ميل للقول إن الإنصاف هو القضاء على الظلم واللاعدالة، أي أنه الحالة التي يتم فيها الاعتراف بحقوق الجميع بدون تمييز وبصفة طبيعية وعادية وتلقائية، دون الحاجة لتدخل سياسات معينة بهدف ملاءمة القوانين مع متطلبات الحقوق، ودون اتخاذ تدابير خاصة للاستجابة للحاجيات المتولدة عن الاختلافات والتفاوتات الاجتماعية-الاقتصادية.

والحال أن الإنصاف لا معنى له إلا بوجود تفاوتات تتعمق شيئا فشيئا مادام الإنصاف منعدما. فالإنصاف هو جبرُ الأضرار الناتجة عن الاختلافات التي قد تكون اجتماعية، أو لها علاقة بالنوع، أو تخص القدرات الجسدية أو المجالات الترابية أو غير ذلك. يسهر الإنصاف على ألا تتحول الاختلافات إلى تمييز وحرمان. لكن لا ينحصر دوره في تصحيح الانحرافات وأشكال الاختلال الناتجة عن الطبيعة أن عن السياسات المتبعة. إنه بالأحرى – في الحالة التي يحقق فيها غاياته- انعكاسٌ لبهاء التآخي بين البشر. إنه تعبير عن إرادة النوع البشري في تقليص الاختلافات الموجودة في كل مكان ما بين الأشخاص والديانات والأعراق والطبقات والإثنيات والأنواع والهويات الجنسية... ويتحقق ذلك من خلال إتباع سياسات قائمة على تدابير خاصة تستهدف الحد من الأثر المضر لهذه الاختلافات على مبدأ المساواة بين الكائنات البشرية وعلى حقها في التمتع بنفس الفرص في الحياة.

إن الإنصاف هو ما يجب على كل فرد القيام به تُجاه الغير، وهو أمر يستلزمُه جميع الناس ويطالبون به. إنه حق للجميع وواجب ينتظر الجميع القيام به. إنه قيمة تخص الفرد والجماعة بل والشعوب أيضا، وحتى الأمم ومجموعات الأمم. فالتعاون

الدولي كما هو مشارٌ إليه في ميثاق منظمة الأمم المتحدة، باعتباره اختيارا واعيا للشعوب، هو الوسيلة التي على الحكومات، التي تمثل هذه الشعوب، استعمالها بشكل جيد، من أجل تحقيق الإنصاف في العلاقات ما بين الأمم وما بين شعوب العالم.

الإنصافُ مُتَطلّبٌ في الفضاء العمومي وفي الفضاء الخاص أيضا. فكل من يملك سلطة هو مطالبٌ بالإنصاف في القرارات المتخذة وفي الأعمال المُنجزة من طرفه والتي لها علاقة بالكائنات البشرية التي تقع عليها سلطته. فالإنصاف قيمة اجتماعية لها صلة وثيقة بقيم إنسانية أخرى ومن بينها على سبيل المثال:

العدالة: الإنصاف عادلٌ حتما. وإلا لن يُعتبرَ إنصافا. فالإنصاف والعدالة قيمتان داخليتان وأصليتان. والإنصاف هو عملية إحقاق العدالة، أي ضمان العدالة الاجتماعية. إن عدم التحيز الذي هو أساس العدالة، التي تعتبر مُنصفة، هو أيضا هدفُ الإنصاف ذاته. فبما أن العدالة ليس بوسعها أن تكون غيرَ مُنصفة بطبيعة الحال، وإلا فقدت معناها، فإن الإنصاف هو ماهية العدالة. ينبغي أن نفهم العدالة هنا بمعناها العام، وليس فقط بمعناها المرتبط بالقوانين والإجراءات القضائية، لأن هذا المعنى الأخير ليس مُنصفا في أغلب الأحيان. لكن لما تكون العدالة بمعناها الأخير مُنصفة، فإنها تسمح بإقامة الإنصاف في مُختلف مجالات حياة المجتمع وفي حياة المواطنين والمواطنات.

المساواة: هنا أيضا لن يتعلق الأمر إلا بالمساواة بمعناها الستاتيكي (الماهوي) وبمعناها العددي (الكمي القائم على قاعدة: لكل فرد نفس حصة الأفراد الآخرين)، ولكن الأمر يتعلق بالأحرى بالمساواة الإنسانية التي تأخذ في حسبانها الاختلافات، وتلتزم بواجب تقليص أشكال التمييز الناتجة عن التأخر المتراكم على امتداد التاريخ البشري، وتلبي الحاجيات التي نتجت عن خصوصيات وضعيات جميع الأفراد. إن المساواة هي غاية الإنصاف، ولكنها أيضا السبيل لتحقيقه، فالإنصاف المتضمن في "تكافؤ الفرص" هو قاعدة الإنصاف كما أن عدم التحيز هو نتيجة لازمة عنه.

التضامن: لا يمكن للإنصاف أن ينتقل من موضوع للنقاش أو من فكرة مثالية مأمولة إلى واقع معاش وممارسة اجتماعية إلا عبر التضامن بين الكائنات البشرية. يسمح التضامن فعلا بخلق ثروات حسب قدرات الأفراد، كما يسمح بتوزيعها حسب حاجيات الجميع. فالتضامن هو الأداة التي تمكن من ضمان تحقيق الإنصاف. فعبر التضامن تصبح الفرصُ متكافئة. وينبغي ضمان نفس الفرص للأجيال القادمة أيضا، تلك الفرص التي تمكن من العيش في ظروف أفضل من ظروفنا - التي هيأتها لنا الأجيال السابقة والتي مكنتنا من الاستفادة من التقدم المنجز من طرفها- أو على الأقل شبيهة بظروفنا هذه. ولا يمكن القول أن الأجيال القادمة لن يكون لها الحق في ثروات الأرض، وخصوصا في الموارد المحدودة وغير المتجددة، بحجة أنها لم توجد بعد. فالإنصاف هو بالفعل تصور مرتبط بمسألة التنمية المستدامة وأخلاق البيئة. وهنا أيضا لا يمتد التضامن عبر الزمن فقطمن أجل نسج روابط ما بين الأجيال، ولكنه يمتد في المكان أيضا ليُجمّعَ شعوب العالم حول مشاريع إنسانية وإنسية. إن الإنصاف ضروري كالتزام ما بين شعوب العالم لضمان دوام كوكبها وجودة صحتها.

الإنصاف هو أن نحيى بالعمل من أجل الإنسانية، من أجل حاضرها ومستقبلها. الإنصاف هو اقتسام جميع وسائل الحياة والبقاء على قيد الحياة بعدالة وإنسية وحكمة.

ومع ذلك لا ينبغي لهذه الإثباتات الهادئة، بل والطوباوية أن تحجب التساؤلات العميقة والسديدة، مثل تساؤلات هوغيت بلانيس Huguette Planès التي تتساءل قائلة: "كيف يمكننا تجنبّ إضعاف مفهوم الإنصاف لمفهوم العدالة؟ ألا يُعتبرُ التميز الإيجابي تمييزا؟ هل سنتخلى عن النضال ضد خلق التفاوتات غير العادلة من أجل إصلاح وضعية معينة؟ هل يعتبرُ الإنصاف وسيلة للتعويض أو منطلقا لفلسفة الاستلاب لكونه يبررُ التفاوتات غير العادلة؟ هل يمكن للإنصاف أن يتجنب، على مستوى الواقع، أن يكون مُستعليا ومُترفعا؟ ألا ينبغي أن نفكر في إعطاء الأولوية للقيم الكونية ووضع الإنصاف في خدمة العدالة؟".

غشت 2018

مفهوم الدين في الإسلام:
بين الدلالتين اللغوية والصوفية وصعوبات الترجمة

نرجس اليعقوبي
جامعة مورسية- اسبانيا

عندما نتحدث عن الإسلام، فمن الضروري أن ينصب اهتمامنا على كلمة دين. ويتعلق الأمر في اللغات الأوروبية مثل الاسبانية ب "religión". سنتطرق لمختلف دلالات ومعاني الدين، ومن ثمّ تحليل مدى ملاءمة الترجمة الاسبانية في هذه الحالة للمعاني التي يحملها مفهوم الدين في الثقافة الإسلامية.

انطلاقا من الإتيمولوجيا العبرية-الآرامية يتخذ مصطلح دين (الذي يمكن أن يتخذ إحدى الصيغ التالية: *don, dîno daino*[1]) دلالات متعددة من بينها نجد: حكم، قاضى، كافأ و جازى. أما في اللغة الفَهلَوِيّة[2] (اللغة الفارسية الوسطى) تتخذ كلمة *dēn* معنى religión y revelación[3].

فيما تعلق باللغة العربية، فان كلمة دين مشتقة من الأصل اللغوي، د، ي، ن، بمعاني متعددة ومختلفة فنقرأ مثلا معنى، الدَّيْنُ (القرض) ودين (العادات والتقاليد)، كما نقرأ عبارة أدانة دينا (أذله أو اتخذه كعبد) ونجد كذلك معاني: الحكم، المقاضاة، المكافأة والجزاء نفس المعاني العبرية-الآرامية.

---

1. الأب رفاييل، نخلة اليسوعى، غرائب اللغة العربية، دار المشرق، بيروت، 1959، ط، 4، ص. 182. راجع أيضا. جواد، على، المفصل فى تاريخ العرب قبل الإسلام، جامعة بغداد، بغداد، 1993، ط. 2، ج، 6، ص. 7. وأيضا.

E. J. Brill, Encyclopédie de l´islam, Leiden, 1975, 2ª ed. (*EI²*), vol. II, p. 301.

2. هى امتداد للفارسية القديمة، وهى اللغة التى كان الفرس يستعملونها حوالى القرن الثالث الميلادى إلى القرن التاسع الميلادى، وقد كانت اللغة الفهلوية هى اللغة الرسمية عند الساسانيين. انظر. www.rae.es

3 *EI²*, II p. 301.

ويستخرجُ من الأصل اللغوي العربي الاسم الدَّيَّانُ الذي يعتبر اسما من أسماء الله الحسنى، بمعنى الحكم الذي يفصل بين الناس يوم الحساب كل على حسب عمله فإما الجزاء وإما العقاب، وهو ما تؤكده هذه الآية القرآنية رقم 4 من سورة الفاتحة: «مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ» حول فكرة الله المعاقب والمجازي. ومن خلال هذه القراءة يظهر أن معاني الدين في اللغة العربية تتقاطع مبدئيا مع المعاني العبرية-الآرامية.

إضافة إلى هذه المعاني فإن القاموس المحيط سجل دلالات أخرى لكلمة دين مثل، الخضوع والطاعة والسير في الطريق القويم. وكذلك كلمتي دان يدين التي يشتق منها دين، تتكرر معهما المعاني التالية: الإهانة والخضوع والتسليم بالأمور حسنها وسيئها بالإضافة إلى دلالتين متناقضتين هما: "الخضوع وعدم الخضوع"[4].

وانطلاقا من المعنى المضاد للكلمة، فالدين هو الخضوع وعدم الخضوع للأوامر الإلهية، ولعل هذا هو المعنى الذي استعملته الآيات القرآنية 1،2،6 من سورة الكافرون: «قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ(1) لَا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ(2) وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ(3) وَلَا أَنَا عَابِدٌ مَا عَبَدْتُمْ(4) وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ(5) لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ»، حيث يستعمل القران مصطلح دين ليخاطب أولئك الذين لا يؤمنون برسالته. وبهذا المعنى أيضا يتحدث يوسف زيدان[5] عندما يعتبر أن الكفر[6] هو دين أيضا.

وعليه فالدين يحمل في طياته، الإكراه والقرض والاعتقاد وإتباع الاتجاه المفروض والخضوع والعصيان والجزاء والحكم. وحسب ما جاء في الموسوعة الإسلامية: "سواء تعلق الأمر بالمعنى العبري-الآرامي، أو بالأصل اللغوي العربي القديم، فإن أفكار الدين الذي ينبغي تسديده (ومن هنا فكرة الإجبار) وإتباع الطريق المفروض أو الذي ينبغي إتباعه بكل خضوع للقلب لازالت حاضرة. فإذا أخذنا كلمة دين من جهة الإكراه والطريق المفروض إتباعه، فسنلاقي معنى "الحكم" المتضمن في الأصل

4. الفيروز أبادى، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2005، ط. 8، ص. 1198. وأيضا. التهانوى، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، مكتبة لبنان، بيروت، 1996، ط. 1، ص. 814.
5. يوسف، زيدان، اللاهوت العربى وأصول العنف الدينى، دار الشروق، القاهرة، 2010، ط. 2، ص. 21.
6. اتخذ الكفر دلالات سلبية فى الثقافة الإسلامية يقذف بها كل من لم يتفق مع فكرة تيار دينى ما أو اختلف معه ليتم اعتبارهم أعداء الله، مع العلم أن الكفر الذى يشتق من فعل كفر يعنى لغويا، غطى وأخفى.

العبري للكلمة، لكن إن نظرنا إلى الكلمة من زاوية ما يُفرض تسديده والاتجاه المفروض أو الذي ينبغي إتباعه، فإن كلمة دين ينبغي أن تترجم ب «religion» بالمعنى الأكثر عمومية والأكثر تداولا"[7].

ومع ذلك، وبالرغم من أن كلمة دين تترجم ب religión في الاسبانية و religion بالفرنسية، فان المعنى اللغوي العربي لا يبدو ملائما للكلمة الاسبانية، ذلك أن إتيمولوجيا المصطلح الإسباني religión وحسب المعجم الإتيمولوجي ل[8]Cormines، تحيل على الاكتراث الشديد بإكمال المعايير الأخلاقية، كما له دلالة الحساسية والدقة والرفق الخ.

لقد أشار الباحث الاسباني V. Haya في مقاله[9] حول الصعوبات التي يواجهها الباحثون عندما يريدون ترجمة كلمة دين للاسبانية، ويرفض هذا الباحث ترجمة دين بـ religión وينتقد بشدة الترجمة المتداولة. وبناء على تصور معاني كلمة دين، وعلى التوضيحات السابقة، فإن كلمة دين العربية لا تناسب معاني religión الاسبانية. ويقترح هذا الباحث ترجمة دين بالقيم والقوانين.

ورغم اتفاقنا مع الباحث في مسألة عدم مناسبة الدلالة الاسبانية لكلمة religión لمقابلتها العربية دين، فإننا نرى أن اقتراحه غير مناسب أيضا وذلك راجع لكون الترجمة المقترحة لا تعبر هذه المرة عن الدلالات اللغوية العربية لدين. فالمسألة من وجهة نظرنا لا تقف عند الملائمة أو عدمها، وبالتالي البحث عن ترجمة بديلة، بل هي مرتبطة بالفهم الجيد للمصطلح العربي ذي الدلالات المتعددة.

.7*EI²*, II p. 301.

8J. Coromines, J. A. Pascual, Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico,Editorial credos, Madrid, 1981, vol. IV, p. 867. También. Coromines, Breve diccionarioetimológico de la lengua castellana, Editorial credos, Madrid, 2008, (1. ed.), p. 474.

.9 a dificultad de encontrar en árabe un término que responda al conce V. Haya, L pto de "religion", Raphir: revista de Antropología y Filosofía de las Religiones, España, Nº. 2, 2014, pp. 81-84.

حثتنا ملاحظتنا المتمثلة في صعوبة الترجمة، والمجال الدلالي اللغوي الواسع لكلمة دين ثم عدم ملائمة المعنى اللغوي العربي للمعنى اللغوي الاسباني، على البحث أكثر من أجل فهم دلالات كلمة دين العربية. وهذا ما أدى بنا إلى الاهتمام بالدلالات الاصطلاحية وعدم الوقوف فقط عند الدلالات اللغوية، نظرا لخصوصية هذا المفهوم الذي يجمع الروحي بما هو واقعي، دون أن ننسى من جهة أخرى الإشارة من جديد إلى أن الأصل الفهلوي لكلمة دين يحيل على «religion et revelation».

يقربنا التهانوي من دلالة أخرى للدين حيث يقول في كشاف اصطلاحات الفنون:

"الدين وضع الهي سائق لذوي العقول باختيارهم إياه إلى الصلاح في الحال والفلاح في المال. وهذا يشتمل العقائد والأعمال ويطلق على ملة[10] كل نبي"[11].

إن الدين انطلاقا من هذا التحديد الاصطلاحي هو الرسالة الإلهية الموحى بها إلى نبي والموجهة إلى جماعة من الأفراد العاقلين، يتميزون بقدرتهم على التميز والتفكير وكل هذا بهدف توجيههم وقيادتهم نحو الطريق الصحيح، لكن شريطة إن يتم كل شيء بكل حرية واختيار.

يلخص هذا التحديد الدين في أربعة عناصر هي:

- الله: وهو الأساس والمصدر الإلهي.
- النبي والرسول: الشخص المرسل الذي يكلف بتبليغ الوحي.
- الإنسان العاقل: وهو المستقبل للرسالة الإلهية بكل حرية وإرادة.
- الهدف: توجيه الأفراد إلى الطريق السليم والصلاح في الدنيا والآخرة.

---

10. تعنى كلمة ملة في أصلها الآرامي revelation، وبالتالي يمكن ترجمة الملة ب revelation على حسب السياق. أنظر. *EI²*, II p. 302.

11. التهانوي، نفسه، ص. 814. أنظر، فهمي، جدعان، جدلية الدينى والسياسى فى الإسلام، دار الشروق، عمان، 1981، ط. 1، ص. 368.

ونفهم من هنا أن شرط الحرية ضرورة تحدد كل دين. غير أن الجرجاني صاحب التعريفات لا يصرح في تحديده بشرط الحرية عندما يقدم تعريفا للدين، فنقرأ:

"الدين وضع الهي يدعو أصحاب العقول إلى قبول ما هو عند الرسول صلى الله عليه وسلم"[12].

يبقى هذا التعريف محدودا ويشير فقط إلى الدين الإسلامي على الخصوص وهو ما يتعارض مع تحديد التهانوي الذي يتسم بالشمولية والدقة لتعريف المفهوم دون حصره في أي دين معين. وبالرغم من أن الجرجاني تغاضى عن ذكر شرط الحرية فالآية القرآنية 256 من سورة البقرة تقول: « لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ، قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ».

من خلال هذين التعريفين الذين يفتحان دلالات جديدة لمفهوم الدين، حيث لا يصبح هنا الدين مجرد التعاليم الإلهية التي ينبغي الخضوع لها، بل ومن خلال شرط العقل والحرية اللذان يعبران على الالتقاء بين ما هو أنساني وما هو إلهي، هذا الترابط الذي يهدف به الإنسان العاقل إلى التقرب من الإله وخلق اتصال وعلاقة بكل إرادة وحرية.

التحديد الذي يعطيه التهانوي للدين القائم على الحرية والإرادة، يمكن اعتباره مناسبا وموافقا للدلالة الإتيمولوجية الاسبانية للكلمة، بمعنى العلاقة الدينية والحساس الديني الذي يربط الإنسان بما هو الهي.

وبناء عليه فان ترجمة الدين بـ religión إذا استحضرنا فكرة الرغبة في الاقتراب من الله التي نجدها عند التهانوي وإتيمولوجيا المفهوم الاسباني، ليست بترجمة مخلة بالمعنى.

---

12. الجرجاني، التعريفات، دار فضيلة، القاهرة، 1973، ط. 1، ص. 92. انظر. جدعان، نفسه، ص. 369. أيضا.
EI², II p. 302.

لكن يبقى هناك إشكال يتمثل في ما يلي: كيف يتحدد الدين الإسلامي على الخصوص؟ وكيف يفهم؟

يعطي الدين الإسلامي أهمية للعلاقة بين الله والإنسان، وهذا ما ترجمه انطلاقا من سلم ودرجات الدين، ونعتقد أن الإسلام عندما يتحدث عن هذه الدرجات فهو لا يستحضر فقط الدلالات اللغوية القائمة في أساسها على الحساب والعقاب فقط.

يضع الدين الإسلامي ثلاث درجات للدين، أعلى هذه الدرجات وأسماها تسمى الإحسان[13]، الدرجة الوسطى هي الإيمان أما الدرجة الأدنى هي الإسلام[14]، فما هي أسس هذه الدرجات؟

نبدأ بالدرجة الدنيا وهي الإسلام: فأن تكون مسلما معناه أن تؤدي أركان الإسلام: الشهادة، الصلاة، الزكاة، الصوم، الحج.

وانطلاقا من كل درجة يصل إليها المعتقد المسلم تقابل مدى قدرته على التقدم نحو الدرجة أو المقام الأعلى حسب أعماله، فكلما كان الإنسان أكثر إيمانا كلما كان أكثر تقربا من الله. في إطار الرغبة في التقرب من الله تنشأ وحسب وجهة نظر حمو النقاري (في كتابه منطق الكلام)، فكرة التفاضل التي تعبر عن مدى رغبة كل مسلم في إرضاء ربه بأعماله وحسن سلوكه.

والدرجة الوسطى هي الإيمان: ويعني الاعتقاد القلبي الجازم بالله وهذا يمكن المؤمن من التقرب أكثر إلى الله وهو أفضل من الإسلام، والعلماء في هذا غير متفقين، فابن تيمية[15] لا يرى أن الإسلام هو الإيمان، فالإسلام عنده هو الأعمال

13. حسب الحديث النبوى: «الإحسان هو أن تعبد الله وكأنك تراه».

14. ابن تيمية، الإيمان، المكتبة الإسلامية، بيروت، 1996، ط. 5، ص. 8. أيضا. حمو، النقارى، منطق الكلام: من المنطق الجدلى الفلسفى إلى المنطق الحجاجى الأصولى، دار الأمان، الرباط، 2005، ط. 1، ص. 20ـــ21.

15. ابن تيمية، نفسه، ص. 8.

الخارجية، بينما الإيمان هو الإقرار القلبي، ومن الصعوبة الحكم عليه. أما الحنفية فلا تميز بين الإسلام والإيمان، فهما عندها أمر واحد بمعنى الإقرار[16]. وترى المعتزلة أيضا أن النية الحسنة ينبغي أن يرافقا العمل الصالح فمرتكب الكبيرة يفقد وضعه كمسلم ومؤمن ويحتل درجة المنزلة بين المنزلتين.

أما الدرجة العليا التي هي الإحسان، فإنها حسب التحديد الصوفي على الشكل التالي:

"الإحسان هو التحقق بالعبودية على مشاهدة حضرة ربوبيته بنور البصيرة، أي رؤية الحق موصوفا بصفاته بعين صفته، فهو يراه تعينا، ولا يراه حقيقة. ولهذا قال عليه السلام: '... وكأنك تراه[17]' لأنه يراه من وراء حجب صفاته بتعين صفاته. فلا يرى الحقيقة بالحقيقة لأنه تعالى هو الرائي، وصفه بوصفه وهو دون مقام المشاهدة في مقام الروح"[18].

"جعل النبى الدين ثلاث درجات: أعلاها الإحسان، وأوسطها الإيمان، ويليه الإسلام، فكل محسن مؤمن، وكل مؤمن مسلم، وليس كل مؤمنا محسنا ولا كل مسلم مؤمنا".

16. أنظر. *EI²*, IV p. 179.

17. صحيح مسلم، الإحسان؟ قال: (أن تعبدَ الله كأنّك تراه، فإن لَم تكن تراه فإنَّه يراك)...".

18. رفيق، العجم، موسوعة مصطلحات التصوف، بيروت، 1999، ص. 16. أيضا. الجرجانى، نفسه، ص. 13.

19. ابن رشد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، دار المعارف، القاهرة، ص. 3، ص. 30ـ31.

"وإذا تقرر هذا كله، وكنا نعتقد معشر المسلمين، أن شريعتنا هذه الإلهية حق، وأنها التى نبهت على هذه السعادة ودعت إليها، التى هى المعرفة بالله [عز وجل] وبمخلوقاته، [فإن] ذلك متقرر عند كل مسلم من الطريق الذى اقتضته جبلته وطبيعته من التصديق. وذلك أن طباع الناس متفاضلة فى التصديق، فمنهم من يصدق بالبرهان، ومنهم من يصدق بالأقاويل الجدلية تصديق صاحب البرهان [بالبرهان] إذ ليس فى طباعه أكثر من ذلك، ومنهم من يصدق [بالأقاويل] الخطابية كتصديق صاحب البرهان بالأقاويل البرهانية. وذلك أنه لما كانت شريعتنا، هذه الإلهية، قد دعت الناس من هذه الطرق الثلاث، عم التصديق بها كل إنسان، إلا من [جحدها] عنادا بلسانه، أو لم تتقرر عنده طرق الدعاء فيها إلى الله تعالى، لإغفاله ذلك من نفسه. ولذلك خص عليه الصلاة والسلام بالبعث إلى الأحمر الأسود أعنى لتضمن شريعته طرق الدعاء إلى الله تعالى، وذلك صريح فى قوله تعالى: «ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة، وجادلهم بالتى هى أحسن. (النحل، الآية: 125)".

بمكن أن نقول في الأخير، أن المعنى الإسلامي الذي يعبر بصدق عن فكرة ربط علاقة قوية بين الله والإنسان، وهي الدلالة التي يعبر عنها الأصل الإتيمولوجي لـ religión الاسبانية، يوجد في التصوف والدلالات الاصطلاحية، أما في المستوى الإتيمولوجي العربي فمفقود. فالصوفي يتقرب إلى الله متنقلا من منزلة إلى أرفع محبة في الله لا طمعا في جنته أو خوفا من عقابه. كما أن تحديد التهانوي بالإضافة إلى سلم درجات الدين الإسلامي يمكنان العبد من التقرب إلى الله وخلق علاقات معه على حسب قدراته الروحية والعملية والعقلية[19].

في طبيعة الخطاب الفلسفي

عائشة أنوس

لا يتميز أسلوب الفلاسفة بلغة خاصة، وإنما باختيار كل فيلسوف لأشكال تعبيره التي يراها مناسبة لعرض أفكاره، فلا وجود للغة فلسفية خالصة وإنما هناك استخدام فلسفي للغة، حيث تبني الفلسفة مفاهيمها انطلاقا من ألفاظ اللغة الطبيعية. وسواء تمت الصياغة المفهومية، بواسطة مصطلحات قديمة أو بتوليد مفاهيم جديدة، فهي لا تتم إلا من خلال الاشتغال في اللغة وبواسطتها، وباستعمال أشكال تعبيرية تتضمنها اللغة الطبيعية، لذا فالفيلسوف يخضع "لإكراهات وإلزامات يفرضها استعمال اللغة الطبيعية داخل فعل التواصل، وإن تحويله لهذه الإلزامات أو تحرره منها أو تحليله لها من وجهة نظر فلسفية، لا يعفيه أبدا من الاعتماد عليها كلما أراد البرهنة أو الإقناع أو التفسير"(1). وكثيرة هي المفاهيم التي تم نحتها من اللغة العادية، بنقل دلالة ألفاظها من المعنى الحسي إلى المعنى المجرد ومن المفرد إلى الكلي، في حركة صاعدة يرتقي الفكر بواسطتها من الواقع المحسوس إلى المفاهيم الكلية، فالمفاهيم الأرسطية مثلا، هي في معظمها ألفاظ تدل على الإدراك الحسي اتخذت طريقها إلى الخطاب الفلسفي، في عملية إعادة بناء للمعنى والدلالة "فلا شيء أكثر إلحاحا لدى فلاسفتنا الكلاسيكيين من الاستعارة المقتبسة من الإدراك الحسي البصري حيث تعتبر الفكرة شيئا"(2). إن استخدام ألفاظ تدل في اللغة العادية على الإدراك الحسي مثلا، للتعبير عن الإدراك العقلي، هو نوع من تثبيت الفكرة بالإحالة إلى تجربة حسية يكون فيها الموضوع معطى استاتيكيا أمام العين ثابتا بذلك أمام الفكر، مثال ذلك لفظ 'الأيدوس' والتي تعني في اللغة اليونانية، الصورة الماثلة أمام العين وقد استخدمها أرسطو بمعنى الصورة العقلية.

غير أن الفلسفة وهي تعمل على منح خطابها سمة التجريد، لا تقوم بالانفصال عن المعيش، بل تتخذه موضوعا للتفكير من خلال بناء عالم من الدلالة يحيل إلى الواقع لكن لتجعل الحسي يتخذ طابعا عقليا مفهوميا. إلا أن الخطاب الفلسفي لآ يكتفي في كثير من الأحيان، بالانتقال من المشخص إلى المجرد، بل يعود بالفكر في حركة نازلة من الكلي إلى المفرد حين يعتمد عناصر التشخيص والتمثيل، لتحديد المفهوم وتخصيصه من خلال حالات جزئية أو خاصة، تظهر في أسلوب الفيلسوف عندما يقوم بتوظيف الأمثلة أو الاستعارة أو غيرها، حتى لقد ذهب بيرلمان إلى حد القول: "إنه يمكن إعادة كتابة تاريخ الفلسفة، لا انطلاقا من بنية المذاهب والأنساق، وإنما بالتركيز على المماثلة التي تقود فكر الفلاسفة (3). فرغم أن التمثيل أو المماثلة، اعتبرت أسلوبا شعريا، فإنها في الفلسفة لا تعد من قبيل زخرفة أو جمالية الأسلوب، بل هي تعبير عن تصور الفيلسوف، فمثال الكهف الشهير لدى أفلاطون لم يكن "مجرد زخرفة أو زينة، وإنما استخدمه للتعبير عن أفكاره أفضل مما يستطيع ذلك أفضل عرض"(4). فكون هذا المثال قائم على التناسب والتقابل (داخل الكهف/خارج الكهف)، فقد مكن أفلاطون من التعبير عن تصوره الفلسفي عن الوجود القائم على التقابلات عالم المثل/العالم الحسي، النور/الظلام، العلم/الظن..، وليس وحده مثال الكهف الذي قام على هذا التصور، بل إن التفكير في الوجود بواسطة التناظر والتناسب والتقابل، واضح في أغلب في جل الأمثلة، التي تم توظيفها من قبل أفلاطون، والتي لا تكاد تخلو منها محاورة من محاوراته أو كتاب من كتبه.

إن استخدام الفلاسفة للأمثلة أو الاستعارة أو غيرها من أساليب التخييل والمماثلة، قد يبدو وكأن ثمة مفارقة بين رغبة الفلسفة، في إدراك الكلي بالصعود بالفكر من المحسوس إلى المعقول، واستخدامها لأساليب تعود بالفكر من المجرد إلى المشخص، هذا فضلا على أن الفلسفة، كخطاب عقلاني سعت منذ البداية، إلى التميز عن خطابات أخرى، تستحضر الصور التخييلية، كالأسطورة والشعر؛ بل لقد اعتبرت كل أشكال التخييل مصدرا للخطأ والوهم، وجعلت منها ذاك الآخر الذي ينبغي العمل على إقصائه وطرده من فضائها، خصوصا وأن الخيال أو التخييل، ليس سوى محاكاة هي أبعد عن الحقيقة التي تمثل غاية كل بحث فلسفي.

لقد أبدت الفلسفة منذ نشأتها احتراسها من كل أشكال التخييل والتشخيص والتمثيل، دفاعا عن الصورة الحقيقية للفيلسوف، الذي لا يسعى إلى إثارة العواطف وإقناع مستمعيه أو قرائه باللجوء إلى الصور التخيلية أو الشعرية، بل يعمد إلى البرهنة على الحقيقة بواسطة الاستدلال العقلي. وإننا لنلمس هذا الحذر لدى فيلسوف كبير مثل كانط، رغم اعترافه بضرورة الأمثلة واستعماله الكثير منها في جل مؤلفاته، حين يقول في مقدمة كتاب نقد العقل الخالص: "فيما يخص الوضوح، فإن للقارئ الحق في أن يطلب الوضوح السياقي (المنطقي) بأفاهيم (بمفاهيم) لكن يحق له أن يطلب وضوحا حدسيا (استطيقيا) بحدوس، أعني بأمثلة أو إيضاحات أخرى عيانا، وكان ذلك جوهر مشروعي إلا انه كان أيضا السبب العرضي الذي منعني من أن ألبي تلبية وافية المطلب الثاني ..، ولقد كنت بصورة دائمة تقريبا أثناء عملي مترددا حول ما يجب علي أن أفعله بهذا الخصوص، فالأمثلة والإيضاحات كانت تبدو لي ضرورية دائما، لكن رأيت أنه من غير المستحب أن أضخمه (يقصد الكتاب) بأمثلة وإيضاحات ليست ضرورية إلا من وجهة نظر شعبية، خاصة وأن هذا العمل لا يمكن أن يكون في متناول الاستعمال العامي. وإن العلماء ليست بهم تلك الحاجة إلى التسهيل. فقد يكون لهذا التسهيل وإن كان مرغوبا فيه دوما، نتائج مضادة للغاية المنشودة"(5).

شكل استخدام كانط للأمثلة، وسيلة ضرورية للانتقال من الحسي إلى العقل الفلسفي،تسمح بتطهير الذهن غير المتفلسف من أسر التجربة الحسية ،هذا الذهن الذي يتعامل مع الحالات الجزئية والمشخصة،كما يعمل على التحقق من قابلية القانون العام (المفهوم – أو المقولة) لتمثيل الحالات الجزئية واستغراقه لها(6). لكن هذا الاستخدام لا يكون إلا تنازلا من الفيلسوف لتيسير فهم القارئ غير المختص، أما حينما يتوجه الخطاب للمختصين، فلا حاجة إلى الإيضاحات بالأمثلة. الفائدة الوحيدة للأمثلة في نظر كانط هي: "أنها" تشحذ الحكم وتمنحه القوة"(7)، لكنها قد تضر بالتفكير من حيث الدقة والصدق ويمكن أن تحيد عن هدفها أي الانتقال من الحسي إلى العقلي، فهي نادرا ما تؤدي بكيفية متطابقة ما تتطلبه قاعدة الضرورة والكلية. هذا إلى جانب أنها تضعف من يقظة الفكر لإدراك القواعد العقلية، وهي

قواعد مستقلة عن التجربة الحسية. لكنها مع ذلك، تظل "عكازات الحكم التي لا يستطيع الاستغناء عنها خصوصا بالنسبة لمن يفتقد هذه الموهبة الطبيعية(8)،أي من لا يمتلك القدرة على التفكير في قضايا المعرفة بكيفية قبلية ولا يستطيع أن يفكر في ضرورة القضية وكليتها، ومن هو في حاجة دائما إلى الافتراضات والمقارنات من خلال استقراء جزئي أو استدلال بالمثال.(شأن المتعلم أو التلميذ مثلا).

رغم إقصاء الخيال والتخييل من فضاء الفلسفة واحتراس الفلاسفة من اللجوء إلى الأساليب التخييلية، تظهر هذه الأساليب في كتاباتهم لأنها تسكن اللغة التي يشتغلون بواسطتها وداخلها، صحيح أن الفلسفة تحول الكلمات العادية إلى ألفاظ تقنية حين تدرجها في نسق استدلالي، لكن الفلسفة أيضا خطاب، فضلا عن قصده الدلالي، يتضمن قصدا بيداغوجيا، حيث يشكل مجالا لحضور ذات متكلمة تتوجه بكلامها إلى متلقي، حقيقيا كان أو مفترضا. ولعل هذا القصد البيداغوجي هو ما يجعل نصوص الفلاسفة، تحفل بالصور الحسية والتخييلية التي تتعايش إلى جانب المفاهيم المجردة. بل إن الفلاسفة أنفسهم يعترفون بأن لجوءهم إلى أساليب التخييل والتمثيل يكون لأجل تيسير الفهم على الملتقي ولمد جسور التواصل معه، لأن هذه الأساليب "هي أضمن وسيلة لامتلاك أسماع الناس وإيقاظ فكرهم لأنها تخاطب خيالهم"(9).

قد يبدو الأمر هنا وكأن الفلسفة تستخدم نمطا من التفكير المخالف لطبيعتها، ونعني التفكير بواسطة الصور أو المثالات التي رفضتها الفلسفة حين عملت على إقصاء الخيال بطرد الشعراء من مملكتها، لعدم انتمائه إلى مجال اللوغوس وجنوحه عن قواعده، إنه الإشكال الذي طرح على الفلسفة ضرورة التفكير في مسألة الخيال، وهو التفكير الذي أفرز موقفين متمايزين تم توجيههما من خلال منظورين مختلفين، أسس لهما أفلاطون وأرسطو، حيث حركت الرغبة في استبعاد الخيال وإقصائه لأجل إثبات الحقيقة العقلية والدفاع عن الفلسفة، المنظور الأول الذي تمثله الأفلاطونية، بينما صدر المنظور الثاني عن محاولة لاستيعاب الخيال ضمن نشاط الفكر بمنحه دورا استراتيجيا في النشاط المعرفي، باعتباره شرطا ضروريا لعملية التجريد، لأن عملية التفكير نفسها لا تتم "دون صور بل إن التعقل مستحيل دون تخيل"(10)

إن الفلسفة في تناولها لمسألة الخيال، كانت تبحث في طبيعة العقل الذي تتأسس عليه باعتبارها خطابا عقلانيا مفاهيميا، لكن التنظير لمسألة الخيال لم يمنع حضور الأساليب التخييلية في كتابات الفلاسفة ونصوصهم مثل الأسطورة والاستعارة والأمثلة وغيرها.. بل إن أكثر الفلاسفة هجوما على الخيال، كأفلاطون وديكارت، لم يفلتا من استخدام هذه الأساليب، بل نجد فلاسفة أمثال نيتشه وباسكال وهيدغر قد لجؤوا إلى الصور الشعرية.

لا يظل الفيلسوف إذن، حبيس التجريد المطلق، بل كثيرا ما يستحضر العالم الواقعي والمعيش كبعد مرجعي، إما لضرورات بيداغوجية أو حجاجية وذلك بإعادة بناء العلاقة مع العالم، وفق نظام للتمثل وبواسطة شبكة من المفاهيم الخاصة به، لمنحه طابع المعقولية، لكن في نفس الوقت، يؤسس هذه المعقولية على سند أنطولوجي بإرجاع العالم الذي تشيده المفاهيم الكلية إلى العالم الواقعي، وهذا ما يجعل تمفصل العالم الذي يبنيه الفيلسوف مع العالم الواقعي ممكنا. فكل فلسفة تبدع وتبتكر مفاهيمها وفق العلاقة التي تقيمها بين الأفكار والأشياء، لذلك يتسم المفهوم الفلسفي بالانغلاق السيمانطيقي من جهة، وبالانفتاح الأنطولوجي من جهة ثانية، "إن الحقل المفاهيمي لا يستهدف مباشرة الواقعي، بل يبني تمثلا فكريا ويشيد عالما من الدلالة المرجعية، تسمح برده إلى الواقعي بواسطة بعض السبل"(11)،

إن لجوء الفلاسفة إلى المماثلة أو التشبيه أو الاستعارة أو غيرها من الأساليب والصيغ اللغوية، التي تستحضر الواقع الحسي، يمنح الخطاب الفلسفي، قاعدة وسندا تدعمه وتثبت صلاحيته وصدقه، وتؤكد أن العقلي هو الواقعي وأن الواقعي هو العقلي. فالمثال وإن كان يتخذ شكل حالة خاصة أو مفردة، إلا أنه يعمل من حيث الدلالة والمعنى، كما لو تعلق الأمر بما هو عام وكلي. بل يصبح التشخيص أو التخصيص الذي تقدمه المماثلة، عنصرا مكونا للوظيفة المفاهيمية.

إن الانفتاح على الواقعي أو الحسي أو المعيش، قد يجده الفيلسوف أيضا في شخوص ترتبط بفضاء فكري أو ثقافي أو تاريخي معين، فسقراط، أصبح مثالا في تاريخ الفلسفة، منذ أن اختاره أرسطو كمثال في استدلاله الشهير: كل إنسان فان،

سقراط إنسان، سقراط فان، إذ يفترض سلفا معرفة المتلقي لشخص سقراط الفيلسوف الذي مات بالسم. في هذه الحالة يحيلنا المثال إلى مرجع مشترك بين المؤلف والقارئ أو المتلقي، تتداخل فيه كل من الذات المتلفظة والذات المتلقية للمخاطب- كما يمكن أن يشكل الحدث سندا للفيلسوف ليس فقط في إقناع المتلقي بوجهة نظره، بل في طرح إشكال سياسي أو أخلاقي ودعوة المتلقي إلى التفكير في واقعه ومعيشه، فمحاكمة "أدولف أيخمان" كمجرم حرب، والذي لم يبد خلال محاكمته أي ندم أو تأنيب ضمير، لأنه كان يقوم بواجبه العسكري على حد زعمه، كان حدثا بارزا جعلت منه حنا أرندت -التي قامت بتغطية أطوار هذه المحاكمة كصحافية سنة 1961، مناسبة لطرح إشكالية أخلاقية وسياسية حول مفهوم الشر وكيف يصبح هذا الشر مبتذلا أو أمرا مألوفا، حيث شكل هذا الحدث بالنسبة إليها، ما يسمى في الأدبيات البيداغوجية، وضعية مشكلة لطرح إشكال فلسفي حول العلاقة بين غياب التفكير في الفعل ونتائجه وفعل الشر، ولتحليل مفاهيم سياسية وأخلاقية مثل مفهوم المسؤولية والواجب والقانون والإرادة(13).

استدعاء الواقع والحدث أو الانفتاح على المعيش، باستحضار تجربة إنسانية مشتركة بين الفيلسوف والمتلقي، لا يمنح الخطاب الفلسفي تبريره وصدقه فحسب، حين يبدو أن الفيلسوف يتكلم عن عالم المتلقي، بل يكسبه سمة الراهنية، حين ينسحب الفيلسوف كمتكلم وكفرد وتتعالى ذاته السيكولوجية من الفردي والظرفي والحدث، إلى مستوى الكونية والشمولية، وما عناصر التشخيص والمماثلة في الأسلوب الفلسفي، سوى شاهد يعزز تلك الكونية والراهنية التي تميز نصوص الفلاسفة، والتي كثيرا ما تحضر أيضا في أشكال التلفظ كاستخدام الضمير الكوني on/الناس، الذي يدل على أن الإنسان الذي يحيل إليه الخطاب الفلسفي، ليس فردا منعزلا في العالم، وإنما وجوده هو وجود مع الغير، وعليه أن يجد لوجوده معنى.

إن هذا المعنى الكلي للممارسة الإنسانية هو ما يقود الفلسفة، حينما تفكر في الواقع وفي العالم لفهمه وإعطائه معنى، بل إن الفلسفة هي ذلك التفكير الذي يمنح المعنى للوجود وللممارسة والفعل الإنسانيين، ما دام هذا المعنى غير موجود سلفا وغير

معطى، كما أنها في بنائها لهذا المعنى، تمنح معنى لذاتها كممارسة عقلية تستوعب التجربة والممارسة الإنسانية في خطاب سمته العقلانية والشمولية .

لا تحضر الأمثلة أو الصور التخييلية في الخطاب الفلسفي اعتباطا، بل كأسلوب في الكتابة الفلسفية، يسمح بالتعبير وبالتواصل. لأن هناك هاجس بيداغوجي يسكن كل فلسفة تراهن على المتلقي فتراعي مستوياته العقلية والمعرفية، وتعمل على تيسير فهمه وكذا على إقناعه والبرهنة له على صدق أطروحاتها، مما يقتضي لجوءها إلى إستراتيجية للاستدلال تجمع بين البرهنة والحجاج من خلال تسلسل للقضايا وارتباطها بعلاقات ضرورية، وباستخدامها لأسلوب الوصف والتفسير والمماثلة والتخييل، وهكذا يندرج التمثيل أو المماثلة ضمن الأسلوب الحجاجي الذي لابد من حضوره في كل خطلب فلسفي إلى جانب الاستدلال العقلي المنطقي .

هوامش:

1) F.Cossuta ,Eléments pour la lecture des Textes Philosophiques ,Bordas, Paris, 1989 p .59

2) Y. Belaval, les philosophes et leur langage, Gallimard ,1990. p.18

3) C.Perlman, Analogie et métaphore in Champs de l'argumentation, Bruxelles, 1970. P.171

4) J. Derrida : (Mythologie blanche), in **Poétique**, n°5, 1971, p3

5)) كانط، نقد العقل الخالص (مقدمة)،ترجمة موسى وهبة، مركز الإنماء القومي. ص: 28-29

6) أنظر مقالة الأستاذ الحسين سحبان الأمثلة في درس الفلسفة في مجلة ديداكتيك عدد3 دجنبر 1992

7) Kant, critique de la raison pure ,PUF. p149

8) ibid. p149

9)Platon, **Phèdre**, PI XII, « Les belles lettres », Paris, 1974

10) Aristote, de Anima III ch 10,cite par H Védrine, les grandes conceptions l'imaginaire, 1990 . livre de poche. P.21

11) Frédérique Cossuta op cite . P.63

12)voir Hannah Arendt , considérations morales, Rivages poche ,petite bibliothèque.Barcelone, 2018. p31

الأحزاب السياسية المغربية والمأزق اللغوي

جليلة مراوحي
(أستاذة باحثة في علم الاجتماع)

مقدمة

تطرح في المغرب مشكلة اللغة بحدة، خصوصا داخل النظام التعليمي. تتناقض الممارسات اللغوية في الفصول مع المعلن عنه في الوثائق الرسمية، بل إن القرار الرسمي نفسه لم يتمكن من الحسم في مجموعة من الإشكالات التي ما تزال عالقة لحد الآن، ومن جملتها الحسم في لغة التدريس والتخطيط للغات الوطنية، تفاديا لهيمنة اللغات الأجنبية عليها. فبعد انفتاح السياسة اللغوية الجديدة على الدوارج أخذ النقاش العمومي ينحو نحوَ اعتماد هذه الأخيرة كلغة للتدريس. سنحاول الانطلاق من هذا المعطى لفحص حدود وأبعاد اعتماد كل من العربية الفصحى أو العامية كلغة للتدريس، مستحضرين الجانب العلمي الأكاديمي للمسألة ومدى إسهام المجتمع المدني في تطوير النقاش.

1. العربية المغربية ولغة التدريس

في محاولة تعريفها للغة الأم، ترى اليونسكو أن اللفظة تستخدم استخداما واسعا يحيل على وضعيات مختلفة. ففي الغالب تُعرَّف على أنها اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل، أو اللغة التي تحدد هويته كمواطن أصلي في مقابل المواطن الأجنبي، وتستعمل أيضا للدلالة على اللغة التي نتقنها بشكل كبير أو نستعملها بكثرة. اللغة الأم تدل كذلك على اللغة الأولية أو اللغة الأولى.(1)

حسب اليونسكو، فالمتكلمون الذين تُقصى لغتهم الأم من النظام التعليمي وتُعوض بلغة أخرى قد تكون محلية أو وطنية يعيشون إعاقة لغوية تساهم في تأخير تحصيلهم الدراسي، تماما كما هو الشأن بالنسبة للشخص الذي يرغب في التعلم بلغة أجنبية عنه. تؤكد اليونسكو أن التدريس باللغة الأم أعطى نتائج إيجابية في

العديد من الحالات، بحيث تتقوى الكفايات اللغوية في اللغتين الأولى والثانية معا، كما ترتفع نتائج التحصيل الدراسي في باقي المواد.

في أعمال كومبس (1985) Coombs تظهر محدودية التصور الذي تبنته اليونيسكو ومدى مفارقته للواقع، خصوصا في الدول المتعددة لغويا. إن التدريس باللغة الأم يغدو عسيرا كونها لغة غير مكتوبة في الغالب الأعم، كما يواجه التصور صعوبة في التنفيذ ترتبط خصوصا بالموارد البشرية المكلفة بالتدريس والتي لا تنطبق دائما لغتها الأم واللغة المحلية المتداولة في منطقة التعيين للمدرسين، إضافة إلى مشكلة التأليف المدرسي وصعوبة توفير الكتب والوسائل الديداكتيكية اللازمة لتمدرس كل جماعة لغوية بلغتها الأم.(2)

إن الإصرار على التدريس باللغة الأم في ظل مجتمع متعدد لغويا، لا يشكل عائقا أمام الأنظمة التعليمية فحسب، بل يعيق عملية التنمية في شموليتها؛ بحيث تنحصر حركة الأفراد داخليا وخارجيا، مما يقلص من إمكان انفتاحهم على أفكار وخبرات مغايرة تحسن من مستوى عيشهم ومعدل النمو في بلدانهم. على المستوى السياسي، يشكل النزاع حول اللغة إحدى المداخل للانشقاق والتمزق؛ فيتعمق الانقسام ويحل الصراع محل الوحدة والسلم. وتتعمق أيضا الفوارق الاجتماعية بحرمان المتعلم من لغة الارتقاء الاجتماعي.

لقد باتت الحقبة المعاصرة تتسم بتنامي الولاء للجماعة الإثنية على حساب الانتماء للوطن، بل حتى المقدس الديني لم يصمد أمام ارتفاع الميل إلى التحصن داخل جماعات عرقية تعتبر اللغة أقوى رابط يجمع بين أفرادها. فكان ذلك بمثابة ضربة قوية للوطنية والقومية باعتبارهما الركيزة الأساسية لبناء الأمم. على ضوء ما سبق، تكون العشائر اللغوية الكبرى في المغرب مدعوة للتفكير بجدية في اختياراتها الاستراتيجية في مجال اللغات. بعيدا عن الانفعال، قريبا جدا من التصور الشمولي لما يطمح إليه المغاربة على اختلاف أعراقهم من تنمية شاملة لا تستثني أي طرف من الأطراف المكونة للوطن.

إذا كان منطق اليونيسكو والمدافعين عن اللغة الأم ينطلق من مبدأ أن تنمية الجماعة تتم أولا عبر الفرد؛ من خلال تحفيزه وحثه على تطوير ذاته بمؤهلات شخصية، فيبقى السؤال مطروحا حول أبعاد هذا الطرح ومدى صلاحيته داخل الدول المتعددة لغويا، وبالتالي هل من سبيل للحديث عن تنمية للفرد داخل وطن ممزق.

في المغرب، ظل الموقف الرسمي متمسكا بخيار توحيد اللغة منتصرا للعربية الفصحى لاعتبارات عدة. إلا أن تحولا ملحوظا سيعرفه القرار السياسي بعد خطاب الملك الحسن الثاني في (24 غشت 1994)، الذي يصرح فيه بإمكان الاستعانة بالعامية في السنة الأولى من التعليم الأساسي. لقد عرف السوق اللسني اليوم حركية ضدا عن تجميد العاميات وحصرها في الفضاء الخاص وغير الرسمي، كما شهد المغرب مؤخرا جدلا واسعا حول إمكان تعويض العربية الفصحى بالدارجة في المدرسة واعتمادها كلغة للتدريس. ما بين مؤيد ومعارض ظهرت أطروحة المفكر والمؤرخ المغربي عبد الله العروي، التي نراها امتدادا للتصور الذي انطلق منه كومبس، والتي يرفض من خلالها المقترح ويعتبره مخططا يروم إلى تقويض الوحدة الوطنية.

لقد دافع عبد الله العروي عن موقفه من خلال استحضار معيقات من طبيعة لسانية ومعيقات أخرى ذات طبيعة سياسية واجتماعية واقتصادية. يحاول عبد الله العروي الدفاع عن موقفه انطلاقا من واقع المجتمع المغربي وخصوصيته الثقافية واللغوية. من المشاكل اللغوية يطرح إشكالية التدوين متسائلا عن الحرف الذي ستكتب به الدارجة. فإذا تم الانتصار للحرف اللاتيني، فهذا يستلزم خلق حروف جديدة وبالتالي خلق لغة جديدة مستقلة عن اللغة الأم كما حصل في تركيا عندما انتقلت من الحرف العربي إلى الحرف اللاتيني.(3)

إلى المشكل السابق ينضاف مشكل اختلاف النطق بحسب المناطق؛ فالدارجة البيضاوية مثلا تختلف عن الدارجة المنتشرة في الشمال. ويؤدي هذا إلى اختلاف في المعجم تتفاوت درجته من منطقة لأخرى، كما يصعب التحكم في هذا الاختلاف نظرا لتنوع الثقافات التي تتعايش داخل نفس الحدود الجغرافية، وتضعف قدرة المدرسة

على التأثير في الطفل كلما كان المدرس جاهلا بخصوصية اللهجة في منطقة تعيينه، بحيث تنقلب الآية فيتحول المدرس إلى متعلم جديد داخل الفصل الذي أُسندت له مهمة تعليمه. فإكراه الموارد البشرية الكفيلة بتحقيق المشروع يبقى حاضرا.

لم ير العروي في الدعوة إلى التدريس بالدارجة إلا قهقرة تاريخية، مغرب اليوم هو في غنى عنها. فإذا كانت الشعوب العريقة والسباقة إلى التقدم قد وعت ضرورة الانتقال من الثقافة الشفهية إلى المكتوبة منذ قرون، كما هو الحال عند اليونان التي ارتبط فيها ظهور الخطاب العقلاني والفكر الفلسفي بالمكتوب، فإن مطلب التخلي عن العربية المكتوبة والسعي لكتابة العربية الشفهية أو تمزيغت هو في نظر عبد الله العروي عودة لنقطة الصفر والتفريط في ثقافة عريقة تم تدوينها منذ ما يقرب من عشرين قرنا.(4) بقي المفكر المغربي وفيا للتوزيع الوظيفي للّغات في وضعية ازدواج، حيث اعتبر أن العربية الفصحى كلغة مكتوبة هي لغة المدرسة ولا علاقة لها بلغة البيت والشارع. في حين تكون الدارجة صالحة في مجالات أخرى كالغناء الشعبي والفكاهة والحوارات والسينما والأعمال التلفزيونية...

يبدو أن أنصار الدارجة تعوزهم النظرة الاستشرافية للمستقبل، فإذا كان الدافع الذي يحرك مطلبهم للانتقال بالدارجة من الشفهي إلى المكتوب هو اعتبارها لغة قادرة على مواكبة مجريات التحدث اليومي عبر خلق مفردات وصيغ جديدة في التعبير لا تخضع لضوابط التقعيد والتقنين الذي تفرضه اللغة المكتوبة، فإن الانتقال بها إلى مستوى الكتابة سيجعلها بعد فترة زمنية معينة، تعاني من نفس المشكل الذي تعانيه أية لغة مقعدة. وهو عينه الوضع الحالي الذي تعيشه العربية الفصحى في علاقتها بالدارجة. بعبارة أخرى، إذا كان المطلب هو إيجاد لغة حية تعبر عن واقع الأفراد ومعيشهم اليومي، فكتابة الدارجة لن يكون الخيار الأمثل لتحقيق هذا المطلب.(5)

إن الإصرار على اللغة الوطنية الشفهية يحمل معه أيضا مخاطر الانغلاق على مستويات متعددة؛ سواء منها الفكري والثقافي وما ينجم عنه من خسائر على المستوى الاقتصادي: "من يتكلم الأمازيغية فقط كمن يمتلك نقود سوس. من يتكلم العربية

المغربية كمن يملك دراهم حسنية. من يتكلم الفرنسية أو الاسبانية كمن يملك الفرنك والبسيطة (قبل وجود اليورو). ومن يتكلم الإنجليزية كمن يملك الدولار. واضح ماذا يستطيع أن يقتني كل واحد من هؤلاء".(6) هكذا يربط عبد الله العروي اللغة بسوق المال باعتبارها رأس مال مادي ورمزي على الدولة إحسان تدبيره ليعم نفعه على جميع المواطنين.

إن اللغة بهذا المعنى تتصل مباشرة بالمصالح الحيوية للوطن، ولا مجال للمقامرة والمراهنة على لغات لن تجلب إلا الفقر والتأخر طالما سترجعنا قرونا إلى الوراء، في الوقت الذي يراكم فيه غيرنا من المعارف والخبرات في شتى العلوم ما يؤهلهم لتنمية بلدانهم، ناهيك عن الكلفة المادية التي تلزم لتأهيل الدارجة تحقيقا للأهداف المنتظرة من اللغة المكتوبة من قدرة على الكتابة الأدبية المحملة بالإيحاءات، والكتابة الفلسفية المثقلة بالمفاهيم، والكتابة العلمية الحاملة للمعرفة والعلوم...إلخ.

إن جعل العامية لغة للتدريس وإحلالها محل العربية الفصحى، ليس فقط شأنا من شؤون السياسة والتخطيط اللغويين في بعدهما المادي الصرف، بل إن القرار يقترن بشروط ذاتية وأخرى موضوعية خاصة بالمتعلم ذاته. تتمثل الاعتبارات الذاتية في التمثلات السلبية اتجاه العاميات، وهي اعتبارات لا تنفصل عن الشروط الموضوعية التي أفرزتها منها: عدم قدرة العاميات على تأمين شغل أفضل ومساعدة الأفراد على تحسين مستواهم الاجتماعي. ثم إن تعويض العربية الفصحى بالعامية من شأنه تقويض الجهود المبذولة لتوحيد الدول العربية وتيسير المعاملات الاقتصادية في المنطقة.

يبدو أن التصور الذي يقر بضرورة اعتماد العامية كلغة للتدريس هو تصور محدود الأهداف وضيق الأفق لا يستطيع حمل مشروع حضاري للمجتمع، لارتباطه من جهة بالثقافة الشفوية والمحكي، في حين اعتمدت الأمم السابقة في نهضتها على الكتابة الملازمة للعقل. فاعتماد اللغة الأم كلغة للتدريس يبقى طموحا وليس القاعدة السائدة في الأنظمة التعليمية، للاعتبارات التالية: أحيانا تكون اللغة الأم غير معترف

بها دوليا كلغة شرعية، وقد تكون المشكلة مرتبطة بالمعجم؛ ففي بعض الحالات لا تمتلك اللغة الأم ما يكفي من المصطلحات الملائمة لعملية التدريس، أو قد تعوزها الأطر التعليمية المؤهلة والوسائل والمعدات التعليمية المساعدة على إنجاح التعلم بها، وأحيانا قد يجد هذا المشروع مقاومة من التلاميذ أو الآباء أو المدرسين. أما في الدول التي تعرف كثرة اللغات الأم فإنه يكون من العسير تحقيق التمدرس لكل مجموعة لغوية بلغتها الأم.

3. موقف الأحزاب السياسية

3. 1. موقف حزب الاستقلال

بعد استرجاع المغرب لسيادته الوطنية، ما فتئ حزب الاستقلال ينادي بالمبادئ الأربعة التي يراها عماد المدرسة الوطنية والمتمثلة في التعميم والتعريب والمغربة والتوحيد. في توصيات الحزب الصادرة سنة (1974)،(7) ينتقد السياسة المتبعة من طرف الوزارة الوصية بالنظر للنتائج المحصلة على مستوى مبادئ المدرسة الوطنية الأربعة. فالنسبة المرتفعة للتلاميذ الذين يُرمى بهم في الشارع، تعكس انعدام التخطيط المحكم المبني على معطيات دقيقة وتصورات واقعية وقابلة للتنفيذ. مما أدى إلى ظهور اختلال مجالي بين المدن والقرى وانعكس ذلك أيضا على مخرجات التعليم بحيث تفاقم الخصاص في الأطر في كل المجالات.

عرفت سياسة التعريب نفس العشوائية والارتجالية وذلك بَيِّنٌ فيما تم تعريبه من مواد؛ بحيث شمل بعض الشعب والمواد كالاجتماعيات والفلسفة في الثانوي واستثنى المواد الأخرى. كما يلاحظ استمرار تكوين الأطر المفرنسة، مما يعكس نية واضحة في عدم تعريب التعليم بشكل شمولي وفقا لطموح الحزب. وفي الجامعة، بقي الحزب مصرا على ضرورة تعريب الكليات والمدارس العليا قصد إعداد مدرسين معرَّبين للمواد العلمية، مع الحرص على تدريس المصطلحات العلمية والتقنية بالعربية، وطالب بإدماج سنة تُدرَّس فيها العربية للطلبة الحاصلين على باكلوريا بالفرنسية.

في سنة (1978)، انعقد المؤتمر العاشر لحزب الاستقلال وفي خطابه حول التعليم نجد المبادئ نفسها يتأكد حضورها وينضاف إليها مبدأ المجانية ومبدأ إقرار برامج تعليمية مستمدة من الشخصية العربية الإسلامية، وتساير في نفس الوقت التطور العلمي الحضاري مع تفصيل في الوسائل التي من شأنها تفعيل تلك المبادئ.

في سنة (1989) يجدد الحزب تشبثه بالمبادئ الأربعة كقاعدة لتكوين مواطنين مرتبطين بالبيئة المغربية ومكونات الهوية الوطنية مع جعل لغة التلقين في الجامعة هي العربية ووضع مخطط زمني محكم لتحقيق هذه الغاية بحيث تصير اللغة العربية وثقافتها إجبارية في شعب اللغات الأجنبية.

ظلت المبادئ الأربعة تشكل المرجعية التي ينبثق منها كل انتقاد للسياسة التعليمية. في سنة (1996) يشدد الحزب تأكيده على مبدأ التوحيد بما يحافظ على مكونات الإنسية المغربية المتميزة بتنوع روافدها، والمتشبثة بالثقافة العربية الإسلامية، والمتفتحة في نفس الوقت على الثقافة العالمية. فطالب بالمحافظة على المحلي بتوحيد المناهج شكلا ومضمونا مع فتح الباب أمام المبادرة والتجديد.

فيما يخص التعريب اكتفى الفاعل الرسمي بتعريب بعض المصطلحات في السلكين الأساسي والثانوي مع انقطاع العملية في السلك العالي. وفقا لهذا المعطى، يرى الحزب أن التعريب لم يُعتمد في جوهره على نحو يرسخ الهوية المغربية ويتهم الوزارة بالتقاعس عن توفير الكتب والمراجع اللازمة لإنجاح العملية.

لأول مرة في خطابه حول التعليم (1996)، سيرد ذكر الهوية الأمازيغية والإفريقية إلى جانب المكون العربي والإسلامي؛ كروافد تساهم في تشكيل الشخصية الوطنية التي طالب الحزب بتعزيز تواجدها بشكل كاف في البرامج المقررة. ليعود في المشروع المقترح خلال نفس الفترة الزمنية بالمطالبة بإيلاء العناية بتدريس الحضارة العربية الإسلامية على وجه التخصيص، ودعم اللغات الأجنبية الحية مع الانفتاح على اللغات الأكثر أهمية في المجالات العلمية والتكنولوجية.

في خطاب (2003) ستطغى المسألة اللغوية على باقي القضايا التعليمية. الانتصار دائما للغة العربية، بحيث يعتبر الحزب "أن لسان الأمة هو دليل إيمانها وأن

قوة هذا الإيمان في غيرتها على اللغة العربية باعتبارها اللغة الأم.(8) لكنه يدفع عن نفسه تهمة الغرق في تصورات شوفينية دوغمائية بالتذكير بأهمية تعلم اللغات الأجنبية على أساس أن تتم العملية وفقا للأهمية العلمية للغات الانفتاح. كما يدعو حزب الاستقلال إلى الحد من التبعية اللغوية والمد الفرونكوفوني الذي يجر المغاربة إلى تواصل غير متكافئ مع الآخر الأجنبي.

في معرض حديث الحزب عن المسألة الثقافية واللغوية وخصوصا عن المكونين: العربي والأمازيغي للشخصية المغربية، نجده غالبا ما يلجأ إلى التوليف بينهما والحرص على تقديم الثقافة الأمازيغية كجزء من تاريخ المغاربة، موضحا الأسباب التي دفعته إلى تبني العربية كخيار استراتيجي فرضته حاجات المجتمع إلى اللغة الأقوى، المسيطرة على العلم والحاملة للدين. فكان الهدف الأسمى هو تحقيق الاندماج الاجتماعي والمحافظة على وحدة الأمة، بعيدا عن المزايدات السياسية والنعرات العنصرية.

لكتابة الأمازيغية، نادى حزب الاستقلال باستعمال الخط العربي لأجل تثبيت الروابط التاريخية للأمة وضمان الانخراط السريع في خدمة هذه اللغة وتسهيل التواصل بها لدى فئة المتعلمين. كما دعا علال الفاسي إلى تخصيص كراسي جامعية للبحث في اللغة الأمازيغية والعناية بها باعتبارها أحد المكونات الأصيلة في شخصيتنا الوطنية مما ينفي عن الحزب وجود عقدة بخصوص هذا الموضوع.

في حوار مع عباس الفاسي،(9) بصفته أمينا للحزب في فترة سابقة، يؤكد على ضرورة الابتعاد بالأمازيغية عن الخلفيات الانتخابية لكي تحقق مزيدا من المكاسب، وذلك في أفق تدارك الوقت الذي ضاع في هذا الإطار منذ الاستقلال. فيما يخص تدريسها يرفض الفاسي الفهري العمل بنظامين منفصلين: تعليم بالأمازيغية وتعليم بالعربية، لأنه يطرح صعوبات في المستقبل. والصعوبة تتمثل في عجز الدولة عن توفير تعليم لتلميذ يدرس بالعربية اضطر للاستقرار في منطقة ممزغة يسود فيها نظام تعليمي باللغة الأمازيغية والعكس أيضا صحيح.

3. 2. موقف حزب العدالة والتنمية

يستند حزب العدالة والتنمية المغربي على المرجعية الإسلامية في إطار الملكية الدستورية وإمارة المؤمنين، ويعتبرها البديل الإيديولوجي للمجتمع بعدما فشلت المرجعيات الاشتراكية والليبرالية في إلحاق البلد بمصاف الشعوب المتقدمة. من خلال التأكيد على الهوية الإسلامية لنظام التعليم، فهو يحاول العبور من مستوى التصور إلى التحقيق الفعلي لمشروعه السياسي. فكيف يتجلى ذلك في خطابه التربوي؟

في ما يسميه الحزب ب "فلسفة الخطاب التربوي"، نلمس ملامح عامة للسياسة التعليمية التي يريدها الحزب للنظام التعليمي المغربي. وهي تقوم إجمالا على الأسس التالية: التكامل والأصالة والعدالة والتنمية. إن المقصود بالتكامل هو تحقيق أهداف التعليم ضمن رؤية متكاملة للمغرب المنشود. وتتحقق الأصالة عندما تصطبغ مشاريع الإصلاح بالمرجعية الإسلامية وتنسجم مع القيم الثقافية الخاصة بالمواطن المغربي، دون مساسٍ بالخصوصيات الثقافية واللغوية والعرقية.

ينفي الحزب تعارض تصوره للأصالة ومطلب الإسهام في إغناء الحضارة الإنسانية في بعدها الكوني، ويطرح مبدأ العدالة كأساس تنطلق منه كل محاولة لبناء مجتمع تتساوى فيه الفرص وحظوظ الاستفادة منها. في التعليم، يُراد لهذا الأساس أن يكفل للجميع تعليما جيدا لكل المغاربة مهما اختلفت مناطق وجِهات الانتماء، إعمالا لمبدأ الديمقراطية والشفافية. ويتحقق الأساس الأخير أي التنمية، عندما يصير الإنسان هو المستهدف بكل إصلاح منشود على كافة الأصعدة، الروحية منها والفكرية والسلوكية.(10)

إن النتائج التي تم بلوغها في هذا الإطار لم ترق لطموحات الحزب. وهو الموقف الذي عبر عنه في معرض مناقشته لمشروعي قانون المالية لسنتي 2001 و2002. حينها نبَّه العدالة والتنمية إلى عجز الحكومة على تنفيذ المبادئ التي تم الإجماع عليها منذ الاستقلال؛ التعريب والتوحيد والتعميم ومغربة الأطر. في غياب تصور أصيل للحزب فيما يخص المسألة التعليمية واللغوية، نجده يعلن في البرنامج الانتخابي ل (2016) تبنيه للمقترح الذي تقدم به المجلس الأعلى للتعليم والقاضي بتنزيل الرؤية

الاستراتيجية لإصلاح القطاع في أفق 2030. بشأن لغات المنظومة التعليمية، لم يقترح الحزب تصورا مغايرا عمّا نجده في مخطط المجلس، عدا بعض الاقتراحات التي يتقدم بها لتفعيل رافعات الرؤية الاستراتيجية. حيث نجده يطالب بتمكين أبناء المغاربة المقيمين بالخارج من تعليم يضطلع بمهمة تعليمهم اللغتين العربية والأمازيغية وتشجيع ترجمة البحوث من اللغات الأجنبية إلى العربية.

ثم ينصُّ الحزب في توصية أخرى على "تعميم قاعات للمدارسة وفضاءات لغوية، وذلك من أجل تنمية قدرات المتعلمين وتحفيزهم على تعلم اللغات بين فترات الحصص الدراسية وخلال فترات الاستراحة عبر ممارسة لغة أجنبية مثل الإنجليزية بمعية أستاذ متطوع في فضاء مخصص"..(11) لكن الاقتراح يظل صعب التنفيذ نظرا للظروف غير المريحة التي تعمل في إطارها جل الأطر التربوية؛ من اكتظاظ في الأقسام وجداول الحصص المزدحمة بساعات العمل...، مما يجعل المراهنة على مشاعر التضامن والتضحية لدى الأستاذ دون تحفيز مادي رهانا خاسرا.

3. 3. موقف اليسار المغربي

في معرض حديثنا عن مواقف الأحزاب السياسية من السياسة اللغوية في المغرب، سنتوقف في الفقرات الموالية عند تجربة اليسار المغربي وكيفية مقاربته للمسألة اللغوية. من روافد اليسار المتعددة، سيقتصر بحثنا على موقف الأحزاب التالية: اليسار الاشتراكي الموحد وحزب التقدم والاشتراكية وحزب الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية، كنماذج نقارب من خلالها موقف اليسار من المسألة اللغوية.

❖ حزب اليسار الاشتراكي الموحد

في "وثيقة أرضية الثورة الهادئة" يصنف اليسار الاشتراكي الموحد قضايا التعليم ضمن الإشكال الإديولوجي والثقافي الذي يتجاذبه قطبان وهما: المطمح الشعبي لإصلاح المنظومة التعليمية وغياب الإرادة الرسمية المُريدة لتجاوز الأزمة. فالمنطق السائد هو منطق الهيمنة والتعليم لم يفلت مما هو سائد، بل تم توظيفه لخدمة الاختيارات الإديولوجية للوضع القائم والذي تستفيد من بقائه لوبيات وقوى مناهضة للتغيير.

أما الإشكال اللغوي، فتتم معالجته وفقا للمنظور الإديولوجي للحزب؛ والمتمثل في الموقف المتوجس من المكتسح الامبريالي الذي سيهيمن بثقافته ولغته على ثقافة المغاربة الخاصة. لذلك فهو يدعو إلى تأسيس ثقافة ممانعة وقادرة على المقاومة لا النكوص. إنها ثقافة التعدد التي يدعو من خلالها الحزب إلى "التعامل الديمقراطي المتفتح مع مسألة الهوية والاعتراف بكل مكوناتها في أبعادها المتنوعة وعلى قاعدة التفاعل والتمازج لعناصرها الأساسية العربية والإسلام والأمازيغية.(12)

كما ينبه الحزب إلى ضرورة التعامل الحذر مع المشكل الهوياتي والتأسيس للاختلاف والتعدد على قاعدة المواطنة، دفعا لأي انزلاق نحو التقوقع والانغلاق والإقصاء، مشيرا إلى أهمية المكون الأمازيغي ورد الاعتبار للثقافة الأمازيغية كبعد أساسي في الهوية المغربية بما يضمن ويصون الوحدة والهوية الوطنية. فيما يخص السياسة اللغوية المعتمدة في مجال التعليم، فالحزب لم يتقدم بمقترح عملي لحل المشكل اللغوي واكتفى بدعوة إلى التفكير في الصيغ الأنسب للخروج من المأزق اللغوي.

❖ حزب التقدم والاشتراكية

فيما يخص الجوانب المرتبطة بشخصية المواطن المغربي، فقد جاء التركيز على شعارات الوحدة الوطنية والتعددية الثقافية. وفي تصوره للشأن اللغوي، فالحزب يدعو في سياسته التعليمية إلى إعطاء أهمية كبيرة لتدريس اللغات الأجنبية إلى جانب اللغتين الوطنيتين الرسميتين. عند تعميق البحث في مواقف الحزب من المسألة اللغوية، نجده في مؤتمره الوطني (1970)(13) يناقش مشاكل التعريب التي حصرها في الديماغوجية، والارتجال وهو الأمر الذي سيؤدي لا محالة إلى إفقاد العربية مصداقيتها كلغة للتدريس.

يعتبر التقدم والاشتراكية تعريب التعليم ضرورة حيوية ومشروع كلي، لا يخضع للتجزيء ولن يتم إلا بشروط وهي:

1. إعداد برامج لتكوين الأطر،
2. إعداد كتب مدرسية ملائمة للعصر،
3. التعريب التدريجي لكل القطاعات من اقتصاد وإدارة..، تحقيقا للانسجام بين التعليم ومخرجاته،
4. تهيئ اللغة العربية كلغة ناقلة للمعارف على غرار ما تم في دول أخرى.

ينفي الحزب أن يشكل مطلبه المتشبث بالتعريب الكلي للتعليم صورة من صور الانكفاء على الذات؛ فتعلم اللغات الأجنبية شرط من شروط هذا العصر، لكنه لا يجب أن يتحقق على حساب اللغة الوطنية. لذلك يطالب الحزب بوضع حد للسياسة المزدوجة التي تقر برسمية العربية في الخطاب الرسمي وتلجأ إلى استعمال الفرنسية في الواقع.

تحضر قضية التعريب مرة أخرى في خطاب الحزب عند عقد مؤتمر (1975)،(14) بحيث يتم التنصيص على النقط التي شملها النقاش السابق مع الدعوة إلى ضرورة تسريع وثيرة التعريب وتجاوز المعيقات. وسعيا لتحقيق تعليم ديمقراطي والتأسيس لثقافة تقدمية وأصيلة، يدعو الحزب إلى ضرورة الاهتمام بالثقافة واللغة الأمازيغيتين والخروج بهما من الانحصار الجهوي وتصفيتهما من الشوائب الاستعمارية.

تعرضت مقترحات حزب التقدم والاشتراكية في مجال التعليم إلى مجموعة من الانتقادات تضعها في خانة المقلد التابع لا المبتكر المبدع. فالحزب على غرار مجموعة من الأحزاب (الاشتراكي الديمقراطي نموذجا)، يستوحي برنامجه من تقرير صندوق النقد الدولي مما ينفي عنه الأصالة والانطلاق من الذات وحاجاتها لتحقيق مطلب التقدم الذي ينادي به. يرى الفضيل العيرج بأن هذا المعطى انعكس سلبا على السياسة التعليمية واللغوية التي اقترحها الحزب.

❖ حزب الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية

في تصور حزب الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية،(15) يتصل التعريب ببعدين رئيسيين وهما: ربط التعريب بالرجعية عند الطبقة المهَيمِنة، ومنحه بعدا تقدميا في التطلعات الثقافية للجماهير الشعبية. لهذا السبب تعرض مبدأ التعريب أكثر من غيره لمحاولات التحوير، لإفراغه من المحتوى التقدمي الذي راهنت عليه الفئة العريضة من الشعب. فهو يشكل مظهرا من مظاهر الصراع الطبقي الذي تسرب إلى النظام التعليمي.

يعد التصور الرجعي امتدادا للنظام الموروث من الاستعمار، والذي وجد صيغا جديدة للمحافظة على تواجده في المجتمع من خلال الإبقاء على نظام تعليمي مزدوج؛ تعليم عصري يقابله تعليم تقليدي، وتعليم خاص يتواجه مع التعليم العمومي. فبعدما ضُرب مبدءا التوحيد والتعميم، وجد التعريب نفسه ينمو في أرضية غير مهيأة، فظل رهينة بين أيدي الطبقة المسيطرة تستخدمه وفقا لما يخدم مصالحها، وما يعينها على إعادة إنتاج البنيات الاقتصادية المتحكِّمة.

يرى الحزب بأن التعريب لا يستطيع لعب دوره التحريري بشكل كلي ما لم يتم إحداث تغيير جذري للعلاقات الاقتصادية والاجتماعية القائمة. فلن تتحقق وحدة المجتمع ولحمة طبقاته خارج سياق التعريب، والتركيز على المصالح الفئوية من شأنه أن يعصف بوحدة الوطن. فمشكلة التعريب لا تنحصر في الجانب التقني، بل هي أساسا مشكلة سياسية تحركها أهداف خاصة. ولا يتعارض التعريب مع تدريس اللغات الأجنبية في تصور الحزب، فاستعمالها ضروري ومطلوب لجلب العلوم والخبرات الأجنبية، التي يجب تأطيرها ضمن سياسة للبحث العلمي والتربوي إغناء للمكتبة العربية.

حاليا، جاء الحديث عن السياسة التعليمية في البرنامج الانتخابي لِ (2016) مطولا، لكن دون تحديد دقيق لخطة إجرائية تنقذ التعليم من ورطته. بخصوص اللغات، أشار البرنامج إلى مشكل تدريسها ولغات التدريس. ويرجع الحزب أسباب المشكل إلى "غياب نموذج تربوي شامل يؤطر البرنامج التعليمي العام ويوجه التنظيم

البيداغوجي والإداري مما فسح المجال أمام المعالجة الظرفية للإشكالات التربوية (طرق التدريس، لغة التدريس، تعليم اللغات، ...).(16)

لكننا لا نلمس تدابير عملية للحزب في الشأن اللغوي. واكتفى بالدعوة إلى "إحداث لجنة وطنية للتفكير والتنسيق بين المرحلة ما قبل الجامعية والمرحلة الجامعية، قصد العمل على ملاءمة التكوينات المعتمدة في كلتا المرحلتين، والانكباب على معالجة الإشكالات المطروحة على صعيد المسار التعليمي، وخاصة مشكلة تدريس اللغات ولغات التدريس، مع اعتماد مقاربة جديدة ومتكاملة لمعالجة الوضع اللغوي في منظومة التربية والتكوين وفق ثنائية بناء الذات والتفاعل مع الآخر، أي بما يرسخ مكتسبات اللغتين الوطنيتين (العربية والأمازيغية) ويقوي حضورهما وأداءهما، وفي نفس الوقت، يعزز الانفتاح على اللغات الأجنبية.(17)

3. 4. حزب الأصالة والمعاصرة

دخل حزب الأصالة والمعاصرة انتخابات (2016)(18) ببرنامج يطغى عليه الاهتمام بالجانب الاقتصادي مقارنة مع المسألة التعليمية. لم تغب القضية اللغوية، ونجد الحزب يدعو إلى تجديد المناهج والبرامج الدراسية مع تدريس المواد العلمية باللغات الأجنبية، إضافة إلى تعزيز تعلم هذه اللغات وتطوير استعمال اللغة الأمازيغية وتقنيات التواصل داخل المنظومة التربوية، في تجاهل تام للغة العربية ووضعها داخل نفس المنظومة كلغة وطنية ورسمية. أما لدى التجمع الوطني للأحرار فتغيب تماما المسألة اللغوية في الحيز الضئيل الذي تشغله مقترحاته بخصوص المدرسة المغربية.

3. 5. حزب الحركة الشعبية

عند حزب الحركة الشعبية المعروف بنضاله الطويل من أجل إعادة الاعتبار للثقافة واللغة الأمازيغيتين، نجد تمسكا بهذا المطلب؛ فهو يدعو إلى إدماج الأمازيغية لغة وثقافة وحضارة في الحياة العامة لجميع المغاربة.(19) في التعليم، تنادي الحركة الشعبية بتعميم اللغة الأمازيغية في المؤسسات التعليمية من الابتدائي إلى الجامعة. تحقيقا لهذه الغاية يقترح الحزب إعداد مخطط استراتيجي لتحديد التوجهات العامة

ووضع برنامج عمل متعدد السنوات لإدماج الأمازيغية في كل مستويات التدريس.(20) وغاب عن برنامجه أي إشارة لوضع العربية ولوضع لغات الانفتاح.

في غياب التخطيط المحكم المبني على معطيات دقيقة وتصورات واقعية وقابلة للتنفيذ، نجد بأن السياسة التعليمية واللغوية لدى الأحزاب السياسية المغربية ظلت تدور ولعقود طويلة في فلك المبادئ الأربعة: التعريب والتوحيد والتعميم ومغربة الأطر. عندما تدخل المعطى الخارجي والمتمثل في التقارير الدولية وتوجهات تقرير صندوق النقد الدولي ذات الخلفية الاقتصادية، تعاملت الأحزاب معه بمنهج تَوفيقيّ أسقطها في التلفيق.

في محاولة للاستجابة للتوصيات الخارجية مع الجهل الدقيق بمعطيات الواقع المغربي، جاءت اقتراحات الأحزاب فضفاضة وجوفاء تميل إلى التعميم والشعارات واختزال مشكل التعليم في قضايا الهوية لدى البعض (حزب اليسار الاشتراكي الموحد نموذجا) أو الانغماس في البعد البيداغوجي/التقني دون إدراك معمق لأسباب الأزمة، في غياب تصور أصيل ينطلق من حاجات المتعلم المغربي وما هو متاح بحكم الواقع.

الأحزاب تعي أهمية المشكل اللغوي وأبعاده، لكنها لم تتمكن من تقديم مقاربة شمولية للمسألة. فكل حزب يكتفي بالإشارة إلى ضرورة تكوين لجان تبحث المسألة دون صياغة حل واضح التصور. كما أن الاقتراحات تأخذ طابع الانتقائية في التعامل مع المشكل، فتلجأ بعض الأحزاب إلى تبني لغة بعينها وفقا لمرجعيتها الثقافية ولهويتها الإديولوجية، وتستميت في الدفاع عنها (نموذج الاستقلال مع العربية ونموذج الحركة الشعبية مع الأمازيغية)، فيأتي الاقتراح في صيغة تغَلّب مصلحة فئة أو عرق أو جهة بعينها ونادرا ما يتم استحضار مصلحة الجماعة (الوطن).

كان حزب الاستقلال أقرب الأحزاب إلى تقديم اقتراحات إجرائية فيما يتعلق بالسياسة اللغوية خصوصا في تجربة تعريب التعليم. لكن ما يآخذ على الحزب، أنه ساهم في الحكومات السابقة وتمتع بالسلطة التنفيذية لسنوات بالمغرب، لكنه لم يستطع ترجمة خططه ومشاريعه إلى واقع ملموس. مما يجعلنا نطرح سؤال المصداقية وازدواجية الموقف بين الخطاب والممارسة لدى الأحزاب المغربية.

ينضاف لمجموع العوامل السالفة الذكر، عامل آخر حاسم يشكل، في تصورنا الخاص، لب المشكل اللغوي بالمغرب والمتمثل في غياب مشروع واضح المعالم للمجتمع الذي نصبو إليه، والذي ستنصهر داخله كل الاختلافات الثقافية لتنبثق من صلبها قوة الوطن. وهذا في حد ذاته مرتبط في جانب منه بالتشويش الذي مارسه الاستعمار وما يزال على المغرب، كبلد لديه موارده الخاصة التي يتطلع لتنميتها في اختيار مستقل تماما عن من يحدد له شركاء التنمية.

في الجانب الآخر، نجد بأن النخب السياسية بمن فيها النظام والأحزاب السياسية، غير قادرة على الحسم في المشكل. وغياب هذا الحسم هو الذي جعل الدولة تتبنى سياستين: ضمنية وصريحة؛ فالأولى فعلية ومفروضة بحكم الواقع تلعب فيها الفرنسية دور اللغة العالمة ولغة الطبقة المهيمنة ودوارج لغات للتداول اليومي. أما الثانية فهي المصرح بها في الوثائق الرسمية، تكون فيها الفصحى والأمازيغية لغتان رسميتان للبلد دون سيادة فعلية في الواقع.(21)

في ظل هذا الوضع المأزوم، أصبح التعريب، في نظر الشرائح التي استفادت وتستفيد من دراسة اللغات الأجنبية والفرنسية على وجه الخصوص، يُنظَر إليه كآلية من آليات سلب الامتياز وبالتالي مزاحمتها وتهديد مصالحها. وصار في تصور بعض أنصار القضية الأمازيغية أداة للتهميش والإقصاء. ومنه، فإن تبني سياسة التعريب دون إعداد الأرضية الملائمة لاستقباله على المستوى الوطني ديمقراطيا واجتماعيا واقتصاديا، أضر به وساهم في إضعاف مكانته كثابت من ثوابت المدرسة الوطنية.

كان من النتائج الكارثية التي حصلتها تجربة التعريب المتسمة بالتذبذب وتكرار المحاولات ومعاودة التجارب إلى حد الدوران في حلقات مفرغة، أن تزعزعت ثقة الفاعلين التربويين والمواطنين عموما باللغة العربية وبمدى قدرتها على إدخال المغرب للمنافسة العالمية في مجالات العلم والأدب، فصار التعريب ملازما لنموذج التعليم غير القادر على توفير مكان ملائم للخرجين داخل سوق الشغل، وبالتالي دِرعا من الدروع الجديدة لإعادة إنتاج وضع اجتماعي غير متكافئ، مما جعل البعض يتصور

بأن إحلال الدارجة محل العربية سيقيم التوازن المفقود. لقد أبرزنا في الفقرات السابقة محدودية هذا الطرح وعجزه عن إلحاق المغرب بركب الحضارة كما يدعي. لكن الدارجة تظل لغة حية وواسعة الانتشار بين المغاربة، فكيف يمكن استثمار هذا المعطى في عملية التعلم تحقيقا للتنمية المأمولة؟

4. العامية في خدمة الفصحى

في دراسة أجريت على تلاميذ عرب، يرى صلاح أياري (1996)(22) أن ضعف مهارة الكتابة باللغة الأم أو اللغة الثانية يمكن أن يتضح من خلال انتشار نماذج التعبير الشفوي في كتاباتهم الأكاديمية. وقد لاحظ أن الإنجليزية المكتوبة تقتلها الإنجليزية المنطوقة لدى التلاميذ الناطقين بالعربية. يرجع الباحث أسباب هذا التداخل ومشاكل التلاميذ العرب في تعلم اللغات الأجنبية إلى فشلهم في تطوير قدراتهم على الكتابة والقراءة بلغتهم الأم. من تم يخلص إلى ضرورة جعل التلميذ قادرا على الكتابة باللغة التي ينطقها بدلا من حمله على تعلم لغة غريبة عنه.

في إطار المقترحات التي يتقدم بها صلاح أياري تيسيرا لتعلم اللغات، يرى بأن الأفضلية تكون لتعلم اللغة الأم بضبط قواعدها وأساسيات تداولها، ثم بعد ذلك ننتقل إلى تعليم اللغة الثانية. أي ضرورة إحداث نقلتين للتحكم في اللغتين معا: اللغة الأم واللغة الثانية بدلا من إحداث نقلة واحدة والمتمثلة في التلقين المباشر للغة الثانية. طالما ارتبط إتقان اللغة الثانية بالتمكن من اللغة الأم، فعلى المدرسة استثمار هذا المعطى في أفق تحسين تعلم اللغة العربية، وتعزيز مكانتها كلغة للتدريس. فيما يلي، سنعرض للنقط المشتركة بين العاميات العربية والفصحى والتي تخول العبور من الأولى نحو الثانية دون إرباك المتعلم، كما نقف عند نقاط الاختلاف وكيفية العمل على تطويعها خدمة للغة العربية.

سعيا لرفع مستوى تعلم العربية الفصحى خصوصا في المجتمعات التي تنتشر فيها ظاهرة الازدواجية اللغوية، ترى بعض الدراسات ريم خميس داكار ,REEM(2005 KHAMIS-DAKWAR 2011) ، أن الفصحى بإمكانها الاستفادة من الخصائص التي تشترك فيها مع العامية لتيسير تعلمها في المراحل الأولى من التعليم. ففي الدراسة

الأولى تؤكد الباحثة ما ذهب إليه المعموري(1998) كون الطريقة التي تدرس بها العربية الفصحى تجعل المتعلم يتعلم ليقرأ عوض أن يقرأ ليتعلم. وقد انتهت الباحثة إلى بعض العوامل التي أفرزت هذا الوضع بحيث تقع الازدواجية اللغوية في مقدمتها.

يعاني الطفل الذي يعيش الازدواجية اللغوية من مشاكل على مستوى التسمية والفهم أثناء عمليتي القراءة والكتابة، عند محاولته الانتقال من متغير لغوي لآخر. ويفيد تحليل النتائج أن التلاميذ ينظرون للمتغيرين اللغويين على أنهما من نظامين لغويين مستقلين. كما أن بحثا بسيطا في طرق تدريس الفصحى كلغة ثانية يبرز ميل الأساتذة إلى فصلها عن العامية، في حين تؤكد هذه الدراسة أن التشابه بين اللغتين يخدم إيجابا تعلم الفصحى، خصوصا في المستويات الأولى من التعلم(23) لذلك ترى الباحثة ضرورة توجيه المعلمين وتأطيرهم بالشكل الذي يجعلهم قادرين على تحديد الأخطاء الواجب قبولها ومعرفة سبل استغلال هذا التداخل لصالح تدريس الفصحى، وكذا معرفة الأحكام التي يحملها التلاميذ عن المتغيرين معا والاشتغال عليها تحقيقا لنفس الغاية.

تعزز الدراسة الثانية ريم خميس داكار(2011) ، النتائج المحصل عليها في الدراسة السابقة، بحيث تنصح الباحثة بالاستعانة بمكتسبات المتعلمين في العاميات لتطوير اكتساب العربية الفصحى، وخصوصا عند اكتساب البنيات التي تعرف اختلافا على مستوى التركيب في المتغيرين معا؛ فتعريض الطفل بشكل مبكر للعربية الفصحى، ليس كافيا لتطوير مهارات القراءة والكتابة لديه بنفس اللغة، لأن تقويم القدرات اللغوية للمتعلمين يجب أن يأخذ بعين الاعتبار المتغيرين اللغويين معا، وهذا نفسه الاستنتاج الذي خلص إليه صلاح أياري (1996) في دراسته السابقة.

بعد حصر المعيقات والمشاكل التي تتربص بمستقبل الأجيال القادمة، في حال اعتماد الدارجة وإدخالها بصفة رسمية للمدرسة كلغة للتدريس، أو تنحيتها كليا من الفصول الدراسية، يمكن طرح بعض الأفكار التي من شأنها المساهمة في حل المشكل اللغوي في المغرب. في هذا الصدد، يمكن الاعتناء باللغة العربية الفصحى وتبسيطها

حتى تتقلص الهوة بينها وبين الدارجة. ولعل المجهود الذي سيبذل والمال الذي سينفق في صناعة لغة جديدة فقيرة من حيث التراكمات المعرفية والأدبية، يمكن استثماره لتطوير لغة وسيطة تردم الفرق بين اللغتين. كما ينتصر عبد الله العروي إلى أطروحة تعميم العربية الفصحى وتبسيطها، أي مغربة العربية الفصحى، وتكثيف جهود الترجمة منها وإليها لإغنائها.

كما أن الحديث عن وجود علاقة توتر بين الفصحى والعامية لا مبرر له إذا أحسنا الانتقال من لغة البيت إلى لغة المدرسة، مراعين في ذلك مبدأ التدرج واستثمار النقط المشتركة بين اللغتين، مع تحديد المجال التداولي لكل منهما والحرص على عدم التداخل الوظيفي. عندما يحمل المتعلم معه لغة البيت إلى المدرسة ويصر على استحضارها كلما كان مدعوا للتعبير شفويا عن أفكاره، سيزيد ذلك من تعميق المشكل اللغوي لديه، مما ينعكس سلبا على كتاباته التي لن تسلم من تداخل المتغيرين معا. إذن، الفصل التام بين المتغيرين اللغويين مطلوب، ولكن طبعا بعدما يكون المتعلم قد امتلك ناصية اللغة الأم، لأن ولوج التعدد اللغوي يقتضي ضرورة إتقان هذه اللغة.

خلاصة

نخلص إلى أن هجوم الاستعمار على العربية حوَّل معنى التعريب من العمل على جعل اللغة قادرة على مواكبة الحراك المعرفي العالمي إلى مظهر من مظاهر المقاومة الثقافية ومحاولة إثبات الذات والهوية. مما دفع بالكثير من المتحمسين للتعريب إلى التحصن داخل قلاع الإيديولوجية الإسلامية المحافظة، والتقوقع تحت طاقية لغة الضاد وقدسيتها التي تجعل من العربية لغة جامدة عصية على التطويع والتحديث كباقي لغات العالم.

لا شك أن اللغة العربية تمكنت من استرجاع مكانتها ولو نسبيا داخل السوق اللغوي، بفضل سياسة التعريب التي تبنتها الدولة بعد الاستقلال، فقد فاق مستوى إتقان لغة العربية الفصحى مستوى التمكن من لغة الفرنسيين حسب ما تقره أحدث البحوث اللسانية-الاجتماعية المنجزة بالمغرب. لكن المراهنة على الكم مع إغفال

الجودة في المناهج والبرامج، وغياب التخطيط المحكم للعملية في شموليتها، وتغييب التنسيق مع الدول العربية المتقدمة في المجال، يفوت على التعريب فرصة الاستفادة الكاملة من غنى اللغة العربية، ومن الرابط التاريخي الذي يجمع فئات واسعة من المغاربة بهذا الإرث الثقافي المشترك. كما أن الحديث عن فصل تام بين فصحى وعربية مغربية، وبين أمازيغية معيار ولهجة أمازيغية دون إقامة جسور بين المكونين اللغويين، من شأنه أن يربك التعلم في المراحل الأولى للتلميذ، أما الإبقاء على اللغتين معا في المراحل اللاحقة دون تحديد واضح لوظيفة كل منهما، فمن شأنه إضعاف القدرة على التواصل والتعبير بلغة عالِمة، قادرة على تزويد الفكر بالمفاهيم، والخيال بالصور البلاغية التي يتطلبها كل إبداع أدبي.

هوامش:

1) وثيقة-إطار لليونيسكو (2003) Document-cadre de l'UNESCO ، ص. 15

2) كومبس (1985)، ص.257

3) عبد الله العروي (2013)، الجزء الأول، الأحداث المغربية

4) عبد الله العروي (2013)، الجزء الثاني، الأحداث المغربية

5) م.ن.، الجزآن الرابع والخامس

6) عبد الله العروي(2010)، ص.58

7) عبد الكريم غريب (2008)، ص.45

8) م.ن، ص. 64

9) عباس الفاسي (2004)، ص. 13

10) عبد المجيد بوشبكة (2008)، ص.122

11) البرنامج الانتخابي لحزب العدالة والتنمية (2016)، ص.48

12) الوثيقة المرجعية لحزب اليسار الاشتراكي الموحد (2002)

13) مقتطف من تقرير مؤتمر حزب التقدم والاشتراكية (1970)، أورده الغربي (1993)، ص.151

14) مقتطف من تقرير مؤتمر حزب التقدم والاشتراكية (1975)، م.ن

15) مقتطف من تقرير لجنة التعليم المنعقدة في المؤتمر الثالث لحزب الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية (1978)، أورده الغربي (1993)، ص.148

16) البرنامج الانتخابي لحزب الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية (2016

17) البرنامج الانتخابي لحزب الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية (2016)

18) البرنامج الانتخابي لحزب الأصالة والمعاصرة (2016)، ص.29

19) البرنامج الانتخابي لحزب الحركة الشعبية (2016)، ص.6

20) م.ن، ص.12

21) محمد الرحالي (2009)، ص. 50-51

22) أياري (1996)، ص.5

23) ريم خميس داكار(KHAMIS-DAKWAR REEM(2005 ، ص.83

مراجع باللغة العربية:

- بوشبكة ، عبد المجيد (2008) الخطاب التربوي لدى حزب العدالة والتنمية. مجلة **عالم التربية**. الجديدة، العدد 08، ص. 110-129
- الرحالي، محمد (2009) اللغة والتنمية والسياسة اللغوية بالمغرب. مجلة **بصمات**. الدارالبيضاء: كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك، العدد 04، ص. 35-54
- العروي، عبد الله (2013) حوار عبد الله العروي. جريدة **الأحداث المغربية**. الأجزاء: 1-2-3-4-5
- العروي، عبد الله (2010) **من ديوان السياسة**. المركز الثقافي المغربي، الدار البيضاء
- غريب، عبد الكريم (2008) الخطاب التربوي لدى حزب الاستقلال. مجلة **عالم التربية**. الجديدة، العدد 08، ص. 41-73
- الفاسي، عباس (2004) اللغة العربية يجب أن تبقى هي اللغة الرسمية في المغرب والأمازيغية لغة وطنية. **حوارات حول المسألة الأمازيغية**. منشورات الأحداث المغربية، العدد 12، ص. 14-20

الوثائق الرسمية

- البرنامج الانتخابي لحزب العدالة والتنمية (2016
- البرنامج الانتخابي لحزب الأصالة والمعاصرة (2016)
- البرنامج الانتخابي لحزب الحركة الشعبية (2016)
- البرنامج الانتخابي لحزب الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية (2016)
- الوثيقة المرجعية لحزب اليسار الاشتراكي الموحد (2002)
- مقتطف من تقرير لجنة التعليم المنعقدة في المؤتمر الثالث لحزب الاتحاد الاشتراكي للقوات الشعبية (1978) أورده الغربي (1993)
- مقتطف من تقرير مؤتمر حزب التقدم والاشتراكية (1975)
- مقتطف من تقرير مؤتمر حزب التقدم والاشتراكية (1970)، أورده الغربي (1993)

مراجع باللغة الأجنبية:

- Ayari, Salah (1996) Diglossia and illiteracy in the Arab world, *Language, Culture and Curriculum*, n° 9, pp. 243-253
- Coombs, Philip H (1985) *The World Crisis in Education*, OXFORD UNNERSITY PRESS
- Document-cadre *de* l'UNESCO (2003) *L'éducation dans un monde multilingue*, France, Ed : l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
- Khamis-Dakwar, Reem (2005) Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning. *Languages, Communities, and Education*, New York, Columbia University

فتجنشتين الفيْلسُوفُ المُعلمُ
وفرينيه المُعلمُ الفيْلسُوفُ
(الالتزام بالقيم الأخلاقية)

بيير كلانشيه
ترجمة: حنان قصبي

لم يسبق لفتجنشتين وفرينيه أن التقيا. ومن المحتمل أن كل واحد منهما كان يجهل كل شيء عن الآخر. ففتجنشتين ولد في فِيينَّا سنة 1889 وتوفي في كامبردج سنة 1951. ويعتبرُ اليوم أحد كبار فلاسفة القرن العشرين. أما فرينيه فلقد ولد في قرية غار (Gars) بمنطقة الآلب-ماريتيم بفرنسا سنة 1886 وتوفي في مدينة فونس (Vence) بنفس المنطقة سنة 1966. ولقد أنشأ إحدى أهم الحركات الفرنسية في مجال البيداغوجية النشيطة التي تسمى"المدرسة الحديثة" والمعروفة أكثر باسم "بيداغوجية فرينيه". ولقد تعرضت هذه الحركة لنقد عنيف في الماضي، كما يعتبرها البعض اليوم متجاوزة. ويظل فرينيه بالرغم من ذلك مرجعا لا يمكن الاستغناء عنه.

وبالإضافة إلى كونهما كانا معاصرين لبعضهما البعض، فلقد كانا مُعلمين في نفس الفترة وفي ظروف جغرافية واجتماعية متشابهة. ويبدو أن هذا الأمر غير كاف للتقريب بينهما. ففتجنشتين فيلسوف مارس التعليم كمعلم لمدة ستة سنوات، أما فرينيه فمارس نفس المهمة لمدة تجاوزت الأربعين سنة، كما أن عمله "الفلسفي" الذي أنجزه في آخر حياته يُنظر إليه بنوع من التعالي المبرر في أغلب الأحيان، حيث يتم تفضيل كتاباته البيداغوجية والنضالية وهو أمر مشروع. إنهما مختلفان كل الاختلاف فما يخص أصلهما الاجتماعي وتكوينهما. كانت عائلة فتجنشتين من أكبر العائلات الصناعية الثرية في الإمبراطورية النمساوية-الهنغارية. وكان مؤهلا بعد نجاحه في دراساته التقنية التي تابعها في فيينا وبرلين –وقبل أن يهتم بالمسائل الفلسفية- أن يُصبح مهندسا في علم الطيران. أما فرينيه فكان ينتمي لأسرة فلاحيْن صغيريْن، تابع

دراساته الابتدائية والعليا التي قادته للمدرسة العليا للمعلمين بمدينة نيس. وفكر لحظة من اللحظات في اجتياز مُباراة التفتيش لكنه تخلى عن الفكرة بسرعة.

لكن الأفكار والممارسات البيداغوجية للفيلسوف المُعلم وللمُعلم الفيلسوف تتشابه في العديد من النقط، وهو الأمرُ الذي يحتاج التوضيح. وسيتبين أن طريقة كل منهما في الربط بين التفكير الفلسفي والممارسة البيداغوجية، وإخضاع مسألة التعلم للنقد البراغماتي، بل وإخضاعها لواجب أخلاقي غير مشروط يتعلق بأمل اجتماعي، هي مسألة لا زالت لها أهميتها في عصرنا. فأول ما يجمعهما هو الوضع الأخلاقي في نهاية الحرب العالمية الأولى: كان عُمر كل واحد منهما يقارب الثلاثين سنة، وخاضا الحرب، وتألما جسديا ومعنويا من جراء ذلك. كان فتجنشتين شاهدا على موت العديد من أقربائه، كما اعتقل وسُجن لمدة تسعة أشهر بمونت كاسينو (Monte Cassino). أما فرينيه فقد أصيب بجرح في معدته وقضى عدة سنين في طور العلاج.

ومثلَ العديد من شباب هذا الجيل، كانا ضحيتين للحزن، ومع ذلك أرادا كمثقفين القيام بكل ما في وسعهما القيام به لكي تكون المجزرة التي عاشاها آخر مجزرة في التاريخ. تضاعفت الحركات السلمية، واعتُبر التعليم الأداة التي عليها أن تُكوّن جيلا يرفض الشطط الذي استسلم له الجيل الذي قبلهما. كان الطريق واضحَ المعالم بالنسبة لفرينيه. وسوف يرفض الالتزام بنصيحة الأطباء بخصوص وضعه الصحي ويقرر العمل في مدرسة قروية. أما فتجنشتين فمصدرُ ميله القوي للتعليم ليس واضحا. ولم تكن أصوله الاجتماعية هي التي هيأته لممارسة مهنة ضعيفة التقدير آنذاك. كان قد أنهى كتابة كتابه "الرسالة المنطقية الفلسفية"، لكنه لم يجد ناشرا لنشره. ولقد رأى فيه البعض آنذاك -مثل برتراند راسل- أملا كبيرا للفلسفة في المستقبل. كان يعتقد أن احترافه للفلسفة قد انتهى. وقبل أن يلج حضن الفلسفة ويحترفها بالشكل الذي سيشتهر به فيما بعد، مارس عدة أنشطة مثل البستنة في أحد الأديرة والهندسة ثم التعليم. ما العلاقة بين الفيلسوف المُجرد والمُعلم المخلص الذي يبذل جهدا لتعليم الأطفال الأكثر فقرا من الناس؟

ينتهي كتاب فتجنشتين "الرسالة المنطقية الفلسفية" بشذرة شهيرة تُرجمت للفرنسية، من طرف بيير كلوسوفسكي(1) ترجمة غير موفقة للأسف. يقول فتجنشتين في هذه الشذرة: "لما نعجز عن الكلام عن شيء ما، فعلينا أن نلتزم الصمت بخصوصه"، ولم يقل: علينا أن نهجر المسائل التي لا يُمكن الكلام بخصوصها، أي لم يقل أنه علينا عدم إصدار قضايا.

كان فتجنشتين من المعجبين الكبار بتولستوي Tolstoï، وكان يعيش حياة زاهدة بالرغم من ثروته، وكان يعتبر مهمته الثقافية مهمة أخلاقية قبل كل شيء. وسيتخلى في نهاية حياته عن التعليم خوفا من "الإساءة" لتلاميذه. لم يكن مشروعه الكبير المتمثل في تفكيك الخطاب الفلسفي يهدف إلى إلغاء الفلسفة. وإنما كان يهدف إلى تصفيتها وتنقيتها لكي يتم التعامل معها بجدية. وإذا كان فتجنشتين قد اختار مهنة المُعلم، فإنه لم يقم بذلك بسبب تأفف أو استياء، ولا من أجل تمديد "الرسالة المنطقية الفلسفية" انطلاقا من النقطة التي تركها فيها (القضية الشهيرة رقم 7)(*). وهذه المسألة واضحة تمام الوضوح بناء على ما جاء في مراسلاته. فقد جاء في الرسالة التي أرسلها إلى صديقه ب. إنجلمان P. Engelmann: "أشتغل كثيرا، وأريد أن أصبح أفضل مما أنا عليه وأكثر ذكاء. لكن هذين الأمرين ليسا إلا أمرا واحدا. فليُساعدْني الله"(2). وجاء في الرسالة الثانية إلى ناشره فون فيكر Von Ficker: "إن قصد الكتاب قصدٌ أخلاقي. لقد فكرتُ في أن أضَمِّن التمهيد جُملة لا يتضمنها في صيغته الحالية، وهي الجملة التي سوف أعلن هنا لكم هنا، لأنها ستمنحكم ربما مفتاح الكتاب كله. وهذه الجملة تقول: يتكون كتابي من جزأين، الجزء الأول هو الذي قدمته في الكتاب في صيغته الحالية، أما الجزء الثاني فهو الذي لم أكتبه، وهو الأهم. يرسم كتابي حدودَ المجال الأخلاقي من الداخل بمعنى ما. وأنا متأكد أنها الطريقة الوحيدة الدقيقة لرسم تلك الحدود"(3).

سوف "يوضحُ" فتجنشتين - باختياره ممارسة مهنة التعليم كمُعلم- ما لا يمكن "قوله"، وستصبحُ "لغته لغة إيمان أخرس" حسب تعبير أدولف هوبنر Adolph Hubner أحد كتاب سيرته الذاتية. وقبل أن يمارس التعليم في قرية صغيرة فقيرة جدا تبعد عن فيينا بحوالي 60 كلم، قضى سنة بالمدرسة العليا بفيينا وحصل منها

على شهادة الأهلية للتدريس في التعليم الابتدائي سنة 1920. وكانت فيينا آنذاك مُدارة من طرف الاشتراكيين الإصلاحيين الكرماء، هؤلاء الذين بنوا أول حيّ عمّالي صحّي مجهز بتجهيزات صحية واجتماعية حديثة، وهي حيّ "كارل ماركس هوف" Karl-Marx-Hof. وكان وزير التعليم آنذاك أوتو غلوكل Otto Glöckel قد قام بإصلاح مدرسي استهدف إعطاء الأولوية لتعليم أطفال الأوساط الشعبية.

من الواضح أن فتجنشتين تأثر بهذا الإصلاح الذي استلهم الاتجاه النفسي لشارلوت بوهلر C. Buhler. تسلم فتجنشتين منصبه في 18 شتنبر سنة 1920. وأكد في العديد من رسائله على فقر وجهل وفظاظة السكان(4).

وتسلم فرينيه منصبه في فاتح يناير سنة 1920، في قرية صغيرة في بادية مدينة نيس. وهي قرية فقيرة جدا. وإذا كان الرجلان قد عاشا تجارب متشابهة طيلة خمس سنوات في ظل الحرب. ومن الواضح أن فرينيه لم يكن يملك في ماضيه الشخصي تجربة فتجنشتين الثقافية والفلسفية. ومع ذلك، فهو ليس ذلك البيداغوجي العصامي البدوي الذي تصفه زوجته إليز Elise في كتابها المهم "ميلاد بيداغوجية شعبية"(5). لقد اخترع فرينيه، حسب زوجته، طريقة جديدة وثورية في التدريس بسبب ضعفه الناتج عن الجرح الذي أصابه في رئته، أي أنه لم يكن يستطيعُ التدريس بالطريقة المعتادة. لكن في الواقع، نعرف أن فرينيه اكتشف البيداغوجيين المنتمين لمدرسة جونيف، مثل كوزينيه Cousinet وفريير Ferrière ودوترينس Dottrens، والتقى بهم وقرأ كتاباتهم. ونعرف أيضا أنه كان على اتصال بحركات التربية الجديدة الألمانية، وأنه ساهم في أشغال مؤتمر عقد بليبزغ Leipzig، وزار مدارس هامبورغ Hambourg، وكان أول مقال نشره سنة 1921 في مجلة "المدرسة المتحررة" كان عبارة عن ترجمته لنص للبيداغوجي الألماني أدولف روشل Adolphe Rochl تحت عنوان "بيداغوجية طبيعتنا الأكثر حميمة"، مع عنوان فرعي هو: "رأسمالية الثقافة"(6). لذلك ليس من المستبعد التفكير في وجود روابط تربط ممارساتهما البيداغوجية عبر إصلاح غلوكل. كما أن غياب حلقات وسيطة لا يمنع التفكير في وجود تلك الروابط بينهما. وإذا كانت كلمة "الروابط" غير ملائمة فإن كلمة "تقارب" تبدو معقولة(7).

هذا فيما يخص الثقافة البيداغوجية، وهناك جانب آخر من شخصية فرينيه لا ينفصل عن الأول، وهو الكامن في ثقافته والتزاماته السياسية. فلقد ظل فرينيه طيلة حياته يساريا بل يساريا متطرفا. ولا يمكن فصل أساس بيداغوجيته عن هذا الالتزام. ينبغي حسبه "القيام بالثورة في المدرسة"، واختار لجريدة حركته الاسم التالي: "المربي البروليتاري". كان فرينيه مولعا بالثورة السوفيتية، مثله في ذلك مثل فتجنشتين الذي فكر في إحدى اللحظات أن يقيم في الاتحاد السوفييتي. وسوف يزور فرينيه الاتحاد السوفييتي سنة 1925.

ولقد كتب مراسله الأول رونيه دانييل René Daniel بهذا الصدد ما يلي: "كنا نعيش في الجوّ المرح لأيام أكتوبر 1917 التي زعزعت العالم. كنا نحس برغبة عميقة في التحرر وتحرير الطفل من الاستعباد. وكنا عازمين على القيام بشيء آخر غير ما فرض علينا، كنا نبحث عن حقيقتنا، أي عن انسجامنا مع أنفسنا ومع العالم"(8).

يمكننا إذن القول، في البداية، أنهما امتلكا معا إرادة جعل أطفال الطبقات الشعبية يستفيدون من الثقافة عبر تغيير طريقة التدريس، وعبر ملاءمة المدرسة للحياة الواقعية للطفل ولواقع المجتمع التقني الصناعي. إن أصالتهما لا تكمن فقط في الأنظمة البيداغوجية (فأغلب الأفكار التي طبقاهما وجدت قبلهما)، وإنما تكمن أساسا في تطبيق ممارسات مرتبطة بضرورات سياسية-أخلاقية.

يؤاخذ فرينيه التعليم المدرسي على خلقه لممارساته الخاصة ولأدوات غريبة عن الممارسات الطبيعية للطفل، وغريبة خصوصا على التطور التكنولوجي للمجتمع، وهذا ما يسميه بـ"النزعة المدرسية الجامدة". وسوف يناضل ضد هذا التوجه بإدخال أدوات تقنية واقعية للمدرسة (مثل المطبعة التي تسمح بالقيام بـ"عمل حقيقي") وسوف يدمج في العملية التعليمية تدريجيا التكنولوجيات الجديدة آنذاك (مثل الكاميرا، الراديو، قلم الحبر الجاف، جهاز التسجيل، قلم خطاط).

وبما أن فتجنشتين كان مهندسا جيدا فقد أدخل التكنولوجيا إلى وسط ثقافي من خلال إحضار آلات إلى المدرسة، وجعل الأطفال يصنعون آلات بأنفسهم، وقيادتهم إلى المصانع القريبة من المدرسة وإلى المتحف التقني بفيينا.

يؤاخذ فرينيه على المدرسة كونها تفصل المدرسة عن واقع الحياة الاجتماعية والثقافية والعائلية، وكونها تفصل بطريقة جذرية بين أنماط التعلم "الطبيعية" التي يحققها الطفل قبل التمدرس وخارجه عن أنماط التعلم المدرسية المصطنعة "والمتسمة بالجمود". لهذا السبب كان يخرج الأطفال من الإطار المدرسي ويجعلهم على اتصال مباشر مع الطبيعة (عبر القيام بتربية الحيوانات وزرع النباتات) ومع الواقع الاقتصادي المحلي (عبر زيارة الصناع التقليديين) والجغرافي (عبر المراسلة). كما يتم استغلال هذه الأنشطة بعد ذلك داخل القسم، وتستعمل في التعلمات ذات الطابع الاقتصادي.

اعتاد فتجنشتين على زيارة الصناع التقليديين ومزارعي القرية صحبة أطفال فصله الدراسي. وسوف يجلب له هذا الأمر عداوة الملاكين الأغنياء القلائل من جهة، ويجلب له من جهة أخرى تعاطف رجل الدين في القرية. كما كان ينظم رحلات دراسية للجبل ولفيينا بتمويل شخصي. كما أن هناك نقطة تقارب نموذجية بينهما تبرز بوضوح طريقة كل منهما في ربط المتطلبات الأخلاقية بالأمل الاجتماعي والوسائل التقنية والبشرية الكفيلة بتحقيق تلك المتطلبات الأخلاقية أو على الأقل التوجه في هذا الاتجاه. ويتعلق الأمر بمسألة تعلم الإملاء. ولم تكن الحلول التي اختارها إرادية ولا ديداكتيكية ولكنها كانت "براغماتية" وطرحا معا سؤالين هما:

- كيف يمكن مساعدة الأطفال حتى يتجنبوا ارتكاب الأخطاء؟

- ما هي الأدوات العملية التي ينبغي توفيرها لهم لتحقيق هذا الهدف؟

من بين هذه الأدوات يمكن أن نذكر: أ) معجم المدارس الأولية لفتجنشتين(9) ب) كراستان نشرتهما "تعاونية فرينيه" هما: أ) معجم الإملاء ب) معجم أكتب بمفردي(10و11).

لم يتمكن فتجنشتين من نشر كتابه "الرسالة المنطقية الفلسفية"، لكن دارا للنشر قبلت بدون أدنى صعوبة نشر مؤلفه "معجم المدارس الأولية". إلا أن الإدارة المدرسية التي كانت مؤيدة لإصلاح غلوكل، والتي انزعجت من تصور فتجنشتين المتضمن في معجمه، ترددت كثيرا قبل الموافقة على استعماله. فلم ينشر المعجم إلا

سنة 1926، وهي سنة استقالة فتجنشتين من التعليم. ولقد اضطر فتجنشتين لتقديم نص توضيح مهم يشكل الشهادة الوحيدة المباشرة عن مواقفه البيداغوجية. ويمكن الإشارة هنا إلى الحجج الثلاثة الأساسية المتضمنة في نص فتجنشتين، مع الإشارة بالموازاة مع ذلك للحجج المتضمنة في المعجمين المنشورين من طرف حركة فرينيه، علما بأن مقدمتيْ المعجمين تميزتا بالإيجاز الشديد لأن فرينيه أوضح بإسهاب موقفه من مسألة الإملاء في نصوص سجالية مثل النص الذي يحمل العنوان التالي: "المزيد من الكتب المدرسية"، وفي نصوص نظرية مثل النص الذي يحمل العنوان التالي: "المنهج الطبيعي"(12).

لم يكن هدف فتجنشتين كمعلم هو التعليم أو التصحيح، وإنما كان هدفه هو مساعدة التلاميذ على تحسين قدراتهم في الإنجاز من خلال إيقاظ "وعيهم في مجال الإملاء" وذلك من خلال العمليات التالية:

- **التحفيز**: يصبح إملاء الكلمات مشكلا مهما ومستعجلا بالنسبة للتلميذ في مرحلة الكتابة وتصحيح الإنشاء على وجه الخصوص(13). لكن هذا التحفيز يظل ناقصا لأنه ينبغي أن يتمكن التلميذ بشكل مباشر من كتابة الشكل الخطي الصحيح وهذا ما يتولد عنه المبدأ الثاني الذي هو التمكين أو صيرورة امتلاك استقلالية الفعل.

- **التمكين أو صيرورة امتلاك استقلالية الفعل**: إن المعجم هو الوحيد الذي يستطيع أن يمكن التلميذ من أن يكون مسؤولا مسؤولية كاملة عن صواب أو خطأ ما يكتبه، لأنه يمكنه من الوسائل الأكيدة التي تجعله يتعرف على أخطائه ويصححها حين يشاء. وعن هذا المتطلب ينتج مبدأ ثالث هو التفردية أو صيرورة التصرف كفرد مستقل.

- **التفردية أو صيرورة التصرف كفرد مستقل**: ليست جماعة القسم هي التي تعلم الطفل كيف يكتب الكلمات ولكن استقلاله كفرد هو الذي يعلمه ذلك(14).

توجد هذه المبادئ الثلاثة في بيداغوجية فرينيه. فمبدأ التحفيز ينتج مباشرة عن تقنية "النص الحر". أما المبدآن الآخران فنجدهما في تقديم كراسة "أكتب بمفردي" حيث جاء فيه ما يلي: "لماذا هذا النص/الدليل؟ إنه يهدف قبل كل شيء إلى

تحقيق استقلالية الطفل الذي ينبغي أن يكتب في سن مبكرة قدر الإمكان. إنه أداة تسمح له بأن يعثر بمفرده وبشكل سريع على الكلمات الضرورية لتعبيره الكتابي"(15).

انتقد فتجنشتين معجمين مخصصين للاستعمال المدرسي. وبنى انتقاده على عدم ملاءمتهما من حيث: الثمن، الحجم، كثرة الكلمات بالنسبة لسن التلميذ، صعوبة الاستعمال، عدم تضمنهما للكلمات التي تعتبر عوائق في الكتابة من طرف التلميذ. وبناء على هذه الانتقادات شرع فتجنشتين في إملاء معجم على التلاميذ وهي مهمة صعبة جدا. وهو الأمر الذي دفعه إلى تأليف معجمه انطلاقا من تجربته في التدريس.

ينبغي أن نسجل أن "معجم الإملاء" ومعجم "أكتب بمفردي" الصادرين عن حركة فرينيه يتميزان بإيجابيتين هما: الثمن المناسب وسهولة الاستعمال. وجاء في "معجم الإملاء" ما يلي: "إن ميزتيْ معجم الإملاء الجيد هما: الدقة والسرعة. فللمعاجم الموجهة للصغار حجم مبالغ فيه مقارنة بمهمة البحث السريع. لذلك بذلنا كل الجهود لتقليص حجم المعجم ولتسريع عملية البحث(16). وجاء في مقدمة معجم "أكتب بمفردي" ما يلي: "تم إنجاز المعجم جماعيا في فصولنا الدراسية من خلال عمل يومي ومن خلال ملاحظات مباشرة للأطفال إبان عمليات بحثهم إبان إعداد نصوصهم ورسائلهم"(17).

يتضمن معجم فتجنشتين 2500 كلمة. ولقد برر فتجنشتين اختياره اعتمادا على معايير براغماتية، وليس على معايير معجمية. إن الكلمات التي تمت فهرستها هي تلك المعتادة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية النمساوية. لكن من جهة أخرى، من الضروري أن يكون المعجم كاملا قدر المستطاع لعدة أسباب أبسطها: إن التلميذ إذا بحث عن كلمات ولم يجدها بشكل متكرر فسوف يفقد ثقته في المعجم، ولن يستعمله فيما بعد(18). وانطلاقا من هذا المبدأ العام تبنى فتجنشتين بعض التدابير المرتبطة بخصوصيات اللغة الألمانية.

أما معجم "أكتب بمفردي" فيتضمن حوالي 36000 كلمة. والكلمات المختارة هي تلك المستعمل من طرف الأطفال. ولقد تمت مواجهة هذا المعجم مع مختلف القوائم المستعملة لإعداد الفرنسية للتعليم الابتدائي(19). وتمت الإشارة في "معجم الإملاء"

أن الكلمات النادرة والكلمات التي لا تطرح كتابتها أدنى مشكل والكلمات المستعملة محليا غير مفهرسة في هذا الكتاب. لكنه يتضمن بالمقابل بعض صيغ الأفعال المتداولة لكنها صعبة بالنسبة للأطفال. وأخيرا هناك مسألة ترتيب الكلمات: فاللغة الألمانية تعاني من مشكل في هذا الشأن، هل ينبغي احترام الترتيب الأبجدي (مبدأ منطقي) أو تجميع الكلمات المشتقة بعد الكلمة الأساس (مبدأ سيكولوجي-لساني وسيكولوجي-بيداغوجي)؟ ينبغي حسب فتجنشتين التصرف وفق كل حالة على حدة، أي أن يُعتمد دوما على الحجج البيداغوجية والبراغماتية: "ففي كل حالة تتعارض فيها الإحالة على مبدأ دوغمائي مع الهدف المنشود، يجب التخلي عن هذه الإحالة حتى وإن عقّدَ ذلك مهمة الكاتب (...) ففي العديد من الحالات تُلغِى المبادئُ السيكولوجيةُ (لما يبحث التلميذ عن كلمة ينبغي العمل على حمايته من الغموض بأفضل وسيلة ممكنة) مبادئَ النحو والصرف"(20). يجب أن نجد، في كل حالة على حدة، حلا توفيقيا بتجميع مجموعة من الكلمات التي لها قاسم مشترك فيما بينها، وسوف يُعرف هذا المبدأ تطبيقه الناجح في كتاب فتجنشتين "بحوث فلسفية".

أما الصعوبة الخاصة بالإملاء في اللغة الفرنسية فهي مرتبطة بالتفاوت الموجود بين النطق والكتابة بالنسبة للأطفال. ويعتبرُ هذا التفاوت مصدرا لارتكاب أخطاء عديدة لدى المبتدئين، ويجعلُ البحثَ في معجم كلاسيكي أمرا غير مفيد. لهذا السبب "ينبغي العثور في (معجم الإملاء) على الكلمة المبحوث عنها، ليس فقط في مكانها المعتاد إملائيا، ولكن العثور عليها أيضا في مكان لا نتوقعُ وجودها فيه"(21). فعلى سبيل المثال: نعثر على كلمة hache وكلمة entre في باب الحرف A ، ونعثر على كلمة quatre في باب الحرف C، ونعثر على كلمة cinquante في باب الحرف S إلخ.

لقد تعمدتُ التأكيد على جوانب الاتفاق بين فتجنشتين وفرينيه. لكن توجد بالتأكيد اختلافات بينهما، وخصوصا فيما يتعلق بتعلم الرياضيات والعلاقات الشخصية ما بين المعلم والتلاميذ. وهي مشاكل سوف تدفع فتجنشتين للاستقالة من التدريس سنة 1926. ويمكن إبراز الخلاف العميق بينهما على المستوى الفلسفي بالمقارنة ما بين "صيغة الحياة" عند فتجنشتين، و"تقنية الحياة" عند فرينيه(22).

هوامش:

1) L. Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, suivi d'Investigations philosophiques, P. Klossowski (trad.), Paris, Gallimard, 1961, p. 107 .

(*) القضية رقم 7، هي آخر قضية في كتاب فتجنشتين "الرسالة المنطقية الفلسفية". وقد ترجمها بيير كلوسوفسكي كما يلي:

«Ce dont on ne peut parler, il faut le taire»

أما جيل غاستون غرانجيه فقد ترجمها كما يلي:

« Sur ce dont on ne peut parler, il faut garder le silence »

صدرت ترجمة بيير كلوسوفسكي عن دار غاليمار سنة 1992. وصدرت ترجمة جيل غاستون غرانجيه عن دار غاليمار سنة 1993. (م).

2) W. W. Barthley, Wittgenstein, une vie, Bruxelles, Complexe, 1978, p. 41.

3) Ibid., p. 46. التشديد في النص الأصلي

4) K. Wünch, Der Volsschullerer Ludwig Wittgenstein, Francfort, Surkamp, 1985.

5) É. Freinet, Naissance d'une pédagogie populaire, Paris, Maspero, 1969.

6) C. Freinet, Les années École émancipée de Célestin Freinet 1920-1936, Paris, Éditions EDMP – École émancipée, 1996, p. 17.

7) R. Dottrens, L'éducation nouvelle en Autriche, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1927, p. 32.

8) C. Poslaniec, Interview de monsieur René Daniel, ancien instituteur à Saint-Philibert-de-Tregunc entre 1925 et 1931, premier correspondant de Freinet, document dactylographié, 1985.

9) معجم المدارسة الأولية لفتجنشتين نشر في فيينا سنة 1926، ثم اعيد نشره سنة 1977.

10) Institut coopératif de l'École moderne.

11) J. Martin et M. Salaün, J'écris tout seul, répertoire orthographique, Cannes, École moderne française, 1975.

12) C. Freinet, Plus de manuels scolaires, Saint-Paul, Éditions de l'imprimerie à l'école, 1928 ; La méthode naturelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.

13) L. Wittgenstein, Wörterbuch für Volksschulen [1926], Vienne, Hölder-Pichler-Tempsky, 1977, p. XXV [édition en fac-similé].

14) التشديد في النص الأصلي.

15) التشديد في النص الأصلي

16) R. Lallemand, Bibliothèque de travail, no 242, Orthodico, 1953, p. 2.

17) J. Martin et M. Salaün, J'écris tout seul..., p. 2.

18) L. Wittgenstein, Wörterbuch für Volksschulen..., p. XXVI.

19) J. Martin et M. Salaün, J'écris tout seul..., p. 2.

20) L. Wittgenstein, Wörterbuch für Volksschulen..., p. XXVIII.

21) R. Lallemand, Orthodico, p. 3.

22) in La pédagogie Freinet. Mises à jour et perspectives, P. Clanché, É. Debarbieux et J. Testanière (éd.), Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1994, p. 293-304.

المرجع:

Pierre Clanché, ANTHROPOLOGIE DE L'ÉCRITURE ET PÉDAGOGIE FREINET, Presses universitaires de Caen, Collection : Sciences de l'éducation, Caen,: 2009, Publication sur OpenEdition Books, 2016.

ابن سينا بين العقل والإيمان(1)

الدكتورة إشراق العود
أخصائية نفسية/ باريس

أود، بادئ ذي بدء، أن أعبر لكم عن مدى سروري بمشاركتي في دورة المحاضرات هذه حول موضوع مهم بالنسبة لي وهو "الرعاية وحوار الديانات". وبهذا الصدد، أشكر المنظمين الذين أتاحوا لي فرصة تقديم هذا الطبيب الذي لم أنته بعد من اكتشاف فكره: ابن سينا.

كان ذلك بمناسبة اشتغالي برسالة الدكتوراه في التحليل النفسي وعلم النفس المرضي، حيث أثارت انتباهي بعض أفكار ابن سينا حول مفهوم الكل، الخاص، المنفرد والمختلف، وهي مفاهيم استعملها بحدة ذهن فائقة. اكتشفتُ آنذاك نظريته العامة للمعرفة وجعلُه ، مفهوم الوجود، الذي يعتبر محور فكره، مرجعية له. أدركتُ حينها أيضا إلى أي حد كان هناك تركيز، خاصة في العالم الإسلامي، على فكر الطبيب وذلك على حساب فكر الفيلسوف والمتصوف.

قلة هم، خارج إطار المختصين، من يعرفون أن فلسفة ابن سينا اهتمت بمسألة الوجود التي مكنته من صياغة نظريته في النبوة وذلك بإتباع مسلك التجريد والعقل. سأكتفي بهذا فيما يخص علاقتي بفكر ابن سينا.

أما عن سيرة الرجل وفكره العميق والغني فسأكتفي بالتركيز على ثلاث محطات: الرجل ابن سينا، بعض مميزات آثاره، وأخيرا، سأتوقف عند بعض أفكار الفيلسوف والمتصوف في علاقتها بموضوع هذه الدورة من المحاضرات.

انتهيت بتلقيب ابن سينا باللّـّـّمّاس (من يهتم بجميع المجالات)، على غرار العديد من كبار المفكرين، لفرط تنوع المواضيع والمجالات التي اهتم بها بشكل صائب، في غالب الأحيان، على رأي معلقيه وأيضا معارضيه الغربيين والمشرقيين أو المغاربيين.

هو أبو علي الحسين بن عبد الله ابن سينا، طبيب، فيلسوف ومتصوف مسلم من أصل فارسي، ازداد في منطقة بخارة، أوزباكستان حاليا، توفي بهمدان عن سن السابعة والخمسين، سنة 1037 .

غالبا ما وصف بالطبيب العربي، وهو ليس بأصل عربي ولَم يغادر بلاد الفرس البتة. ولكنه من أصل عربي بحكم لسانه، حيث لم يكتب إلا باللغة العربية (لغة العلم آنذاك). وربما تؤكد عدد المستشفيات الحاملة لاسمه في العالم سمعة الطبيب أكثر من سمعة الفيلسوف.

ولد من أب موظف في إدارة الدولة السامانية (les Samanides)، وفي سن العاشرة كان حافظا عن ظهر قلب للقرآن مع حيثيات التعليم الشائعة آنذاك والمتعلقة بقواعد النحو والفقه والتفسير.

وقبل سن السادسة عشرة، كان يتقن جميع العلوم اليونانية والعربية-الإسلامية في عصره، كذلك الأمر بالنسبة للفلسفة، العلوم والرياضيات إذ كان متمكنا في هذه السن من نظرية بطليموس والقواعد الأوقليدية الأربعمائة. وكان يتقن، في هذه السن المبكرة، الجدل والتفكير المنطقي وكذلك النقد والبرهنة.

تفاجأت لوجود سيرة ذاتية له طلبها بنفسه من رفيقه الجزياني. ويؤكد المعلقون أن هذا الأمر كان بالفعل نادرا في ذاك العصر. بالنسبة لي، اعتبرت أن الأمر يدل على حنكة الرجل وبعد نظره.

تجدر الإشارة إلى أن الفضل في سمعة الطبيب يرجع إلى نوح ابن منصور الذي عالجه ابن سينا أمام فشل جميع أطباء المدينة. ولقد فتح له أمير بخارة، حامل لواء السامانيين، باب مكتبته التي كانت تضم أهم ما وجد في ذاك العصر.

ولقد ذاع صيته إثر ذاك، وتقلد عدة مناصب سامية جعلت منه رجل بلاط يدير الشأن العام نهارا ورجل علم وأستاذا مساء. وقال عنه رفيقه وكاتب سيرته أنه كانت له ذاكرة قوية ومكتبة في ذهنه. أضيف بدوري أنه كان أول عالم نفس بالعالم الإسلامي وذلك إثر قضاءه على أعراض كان يعاني منها شاب من أبناء أحد الأعيان.

قام ابن سينا بوضع تشخيصه لحالة هذا الشاب على أساس تفسير نفسي لعرض جسدي. كانت الأعراض التي كان يعاني منها الشاب راجعة للحب الذي كان يكنه لإحدى الفتيات ولَم يكن يستطيع البوح به.

لا يكتمل معنى استحضار حياة رجل علم دون التذكير بخصائص عصره. كانت الفترة التي عاش فيها ابن سينا متميزة بغليان علمي وسياسي. إنها الفترة التي تلت عصر الترجمات العربية للعلوم والمعارف اليونانية في جميع المجالات ابتداء من القرن السابع والثامن الهجري. وهي فترة كان إبانها المسلمون قد تجاوزوا مرحلة النقل والاستيعاب إلى مرحلة الابتكار والاختراع. وهكذا في العشرين من سنه، عاصر ابن سينا ما يمكن تسميته بزلزال سياسي وديني. أصبح للإمبراطورية الإسلامية ثلاث خلفاء: ببغداد وبدمشق ثم بالمغرب الكبير. بالإضافة إلى أن خليفة بغداد كان ببلاد الفرس تاركا إدارة شؤون المسلمين اليومية، في جميع مجالات الحياة بكل نواحي البلاد، بيد الصدر الأعظم. وبحكم هذا السياق المعقد، قضى ابن سينا حياته في نوع من التحالف مع القوى الحاكمة هاربا من تهديدات البعض، باحثا عن تحالفات جديدة كما فعل مع البويهيين.

وترتبط سيرته الذاتية موته المفاجئ بتسمم معوي في حين أن بعض المعلقين يربطونه بكثرة استهلاكه للكحول. من موقعي كقارئة معجبة، حسبت موته مبكرا، ولكن حس التحليل النفسي جعلني في إنصات لقوله انه كان يفضل الحياة القصيرة والممتلئة عن الحياة المديدة والفارغة. كان رجلا يحب النساء، ويحب الخمر (مع تأكيده على أهمية الاعتدال في شربه) والكتابة ولم يكن يتخلى عن المبادئ الأساسية للإسلام.

كان يكرر لكاتب سيرته أن حرية الفكر تستلزم حرية التفكير، بفضل هذه الحرية كان ينتقد معاصريه من العلماء، حيث بعث برسالة لأمير بخارة يثير انتباهه فيها إلى قلة جديتهم ودقتهم.

وعن إنتاجه الفكري، ترك ابن سينا كتابات رائدة من أهمها: القانون في الطب، كتاب الشفاء، كتاب النجاة، كتاب الإشارات والتنبيهات. وهناك كتب أخرى اقل

شهرة مثل كتاب المباحثات، ثم آخر كتاباته، الوحيد باللغة الفارسية (دنش ناميه). ويبقى من أهم كتبه قيمة: كتاب الإنصاف وكتاب الحكمة المشرقية الذين تم حرقهما أثناء السطو على أصفهان.

لإعطاء نبذة عن قوة عقل الطبيب، أشير إلى أن كتابه القانون في الطب كان قد حظى بنجاح واسع، بحيث كان يدرس في أوروبا إلى حدود القرن السابع عشر. كان أول كتاب في الطب قام بوصف وترتيب وتعريف جسم الإنسان وأعضائه وكذا التعريف بالأمراض وأسبابها وعلاجاتها. وكانت ترجع أهمية هذا الكتاب إلى أهمية قدرة التحليل والتركيب التي كان يتمتع بها ابن سينا والتي مكنته من جمع وتصنيف المعارف الطبية لدى اليونان التي أضاف إليها اكتشافاته الخاصة.

من بين المجالات التي أعاد فيها الابتكار، كالتشريح، أذكر مجال السيميولوجيا، كما كان أول طبيب قد وضع التشخيصات بناء على علامات خارجية كجس النبض. إضافة إلى طب العيون والصيدلة وطب الوقاية من الأمراض.

كان كذلك أول من تحدث عن انتقال الأمراض عن طريق الماء والتراب، وكذلك الأمر بالنسبة للطابع المعدي لمرض السل، ثم أهمية التخدير وعلم التغذية. لقد أكد أيضا على أهمية التشخيص المبكر للسرطان وإيجابية استئصال كل الأنسجة المتضررة.

ومن بين الأفكار السابقة لعصرها لديه، نجد تأثير الطقس والبيئة على صحة الفرد. فتفسير المرض، بالنسبة له، يتم بناء على التكوين الجيني الخاص لكل فرد، طبيعة مزاجه، تكوينه، قوة مختلف قدراته، تأثير وسطه، وكذا عمل الطبيعة وأثرها عليه للمحافظة على وظائفه الحيوية. وكان يؤكد، بالإضافة إلى هذا، على أن "النفس هي ما يتوافق مع طبيعة الكائن البشري، تعمل كأهم عامل محدد وفاعل يتحكم في تطور ونشاط الفرد"(2) كل هذا يدفع للقول بأن الأمر يتعلق بطب فلسفي أو بالأحرى بطب إنسي.

أما عن ابتكاراته في مجال العلاج فيقرر المعلقون بأن العلاج النفسي كان أكثر مجال تقدم فيه بامتياز عن عصره. وكان أول طبيب اقترح ممارسة الاستشفاء وعيا

منه بأن بعض المرضى تتحسن حالتهم عند إبعادهم عن وسط عيشهم المعتاد. كما نصح أيضا بمعالجة مرضى الاكتئاب بالاستماع إلى الموسيقى. وبهذا يكون قد أضاف إلى مفهوم الرعاية، في العصور الوسطى، ما يسمى حاليا العلاج بالموسيقى أو الوساطة بالموسيقى التي تسود حاليا بامتياز في العديد من مصالح طب الأعصاب والأمراض العقلية. وأفضل تلخيص يدل على قوة ذهنه كطبيب للنفس قوله: "الطب هو فن الحفاظ على الصحة، وربما الشفاء من الأمراض التي تمس الجسد»(3)، وتؤكد هذه الجملة على التوجه الوقائي لا التنبؤي لطب ابن سينا الذي كان يضع قواعد الصحة والنظافة بمعناهما الروحي والجسدي، في أول القائمة العلاجية.

لقراءة القانون في الطب، يمكننكم التعجب مثلي من كون عقل إنساني تمكن من وصف متناهي الدقة لوظائف الجسم البشري باستعمال الملاحظة المنتظمة بالعين المجردة والتأليف بين أعمال المفكرين السابقين.

بعد أن استنفدت أوروبا علم ابن سينا، اختارت الرجوع إلى علوم اليونان دون المرور بالترجمات العربية، حيث قام الأطباء في عصر النهضة بانتقاد طب ابن سينا مستشهدين بطابعه النظري الذي يعرقل الأبحاث السريرية. وبعد ذلك بدأ الطب التجريبي الحديث يحتل الميدان على حساب الطب النظري والفلسفي.

ونعرف الآن امتدادات هذا الطب الذي هو في طور ما بعد الحداثة. فمن بين أقوى فرضياته الحالية التي تثير الاستغراب، تلك التي تهدف إلى القضاء على الموت كنهاية للحياة.

أما بخصوص ابن سينا الفيلسوف، فقد طور في كتابه النجاة وخصوصا في كتاب الشفاء، مذهب النفس كمبدأ مستقل وفي نفس الوقت تابع للجسد. فهو يعتبر أن الإنسان هو بمثابة مادة روحانية مستقلة عن طريق النفس العاقلة. ويشارك عن طريق جسده في مسار العالم. ويُبينُ الارتباط الذي يجمع بين النفس والجسد على أن علم النفس لا يمكن فصله عن علم الجسد.

سأحاول في بعض أسطر إعطاءكم لمحة عن مفهوم النفس(4) والوجود عند ابن سينا. تقوم هذه النظرية على نسق العقول العشرة. الكائن عند ابن سينا يمكن

تلخيصه حسب مبدأ الاختلاف بين كائن ضروري وكائن ممكن، ثم بين كائن موجدٍ لذاته وكائن موجود من طرف كائن آخر. في هذا الطرح، يبدو ابن سينا، محترما لنظرية الخلق حسب التقليد اليوناني، لكن طريقته في البرهنة على ظهور المادة فيما بعد، ثم الشكل تؤدي إلى خلل في نظرية الخلق حسب الديانات الأحادية. هذا ناتج عن عدم وجود طارئ (أو محتمل) في عملية الخلق في رأيه. يتضمن الواحد فعل الخلق بتأمله لذاته، وعلى هذا فالفكر يتضمن الفعل وعليه يطرح ابن سينا مسألة تبعية الفرد بناء على علاقته بذاته.

إذا اتبعنا هذا الطرح، قد يؤدي بِنَا الأمر إلى اعتبار الفرد مسؤولا عن المرض الجسدي، الذي ينتمي إلى عالم الحسيات، كما هو مسؤول عن شفائه، إذ في الفصل الثامن من الباب السادس لكتاب الشفاء، يوضح ابن سينا كيف أن النفس بحاجة إلى جسد يحتويها حتى تتمكن من تحقيق مبتغاها من العلو في طموحها إلى العقل الخالص وذلك بانفصالها في ما بعد عن عالم الحسيات الذي ينتمي إليها الجسد، فهي تعلن بهذه الكيفية عن استقلالها. ومن هنا نجده في المقالة في النفس بنفس الكتاب، يشرح كيف أن على الفرد الطموح إلى الكمال.

جسد الإنسان هو قوة حيوية تجد تعبيرها في تقلبات المزاج المرتبطة بالطبع. وهكذا فتطور المرض سيكون تابعا للطبع الذي هو تعبير النفس المالكة للجسد، وذلك لأن النفس والجسد بالنسبة لابن سينا، يكونان مجموعة واحدة يتأصل فيها الفكر بالفعل، وعلى هذا الأساس ينبني نسق العقول العشرة.

فالعقل الأول/الأحد بتأمله لذاته، سيكون صلة الوصل بينه وبين المتعدد. هكذا سيتم ظهور النفس الأولى. هذه الأخيرة ستتأمل جوهرها المختلفة علاقته بالسبب، أي الأول/الأحد الذي جعلها ضرورية. من تأمل هذه النفس ستظهر المادة، ويستدرج ظهور العقول العشرة في تسلسل هرمي لا ارتباط له بالعامل الزمني للظهور، بل بالقرب من العقل الأول. آخر العقول العشرة هو العقل الفعّال الذي تستمد منه النفوس الإنسانية إشراقها.

من هنا فإن معرفة الذات تصبح تابعة لذلك الذي يمنح الأشكَال الذي هو الله. أودّ أن أذكر بهذا الصدد كيف أن علو مستوى هذه المعرفة (معرفة الذات) في علاقتها بالعقل الفعّال، هي حسب ابن سينا، مرتبطة بمجال النبوة وكذلك الحلم والتخيل.

هذه الفكرة تبدو أكثر جلاء في الكتابات الصوفية لابن سينا، مثل رسالة حي ابن يقظان، التي تبين كيف أن النفس هي أيضا العضو الذي يُستقبل النبوة المبلغة من طرف ملاك الروح القدس، نفسه الذي يوجه روح الفيلسوف المتصوف. وبهذا تلتقي، حسب ابن سينا، المعرفة لدى الرسول والمعرفة لدى الفيلسوف بشكل يسمح بالتوحيد بين ماهية وكينونة العلم والنبوة. الفرق بينهما هو إلزام النبي المرسل بوجوب تبليغ الرسالة.

هذه بعض الأفكار التي قد توضح كيف أن فكر ابن سينا يبرز من خلال العقل والحب كجدلية مزدوجة، الإمكانية الفطرية للنفس الإنسانية أن تتأمل دون وساطة الحقيقة الأولى وأن تكتسب بناء على هذا قوى خارقة، لكن هذه الأخيرة لن تتعدى قوى الطبيعة.

في كتابه السادس من ميتافيزيقيا الشفاء، يمكن أن نلاحظ كيف أن ابن سينا يحافظ على توتر دائم بين مكانة العقل العملي الممثل في مادية الجسد وقدراته الحركية، وبين العقل النظري، الذي يهتم بتصور الكل، ويتطلع إلى ما هو كوني ومنظم للعلاقة بالخالق.

على هذا الأساس يمكن القول بأن ابن سينا لم يتعد حدود النسق الذي يقر بوجود خالق للكون الذي يخضع الكل لإرادته، وفي نفس الوقت، يقر بإمكانية الحركية والمرونة داخل نفس النسق الذي يعتبره نسقا/نظاما إلهيا أو صدى/ناتج(5) عن الإله.

إن هذا الطرح سبب لي نوعا من الخلط في تقبلي لنظرية ابن سينا إذ كنت أَجِد نفسي أمام فكر شمولي وعميق لم يترك شيئا إلا وفسره بطريقة عقلية وفي نفس الوقت لم يرفض مبادئ التقليد الديني.

نظرا لتميزه بقدرة فائقة على التحليل والتركيب، كان ابن سينا عالما متمكنا من أمور الفكر الإسلامي والغربي. فقد حافظ على مكانة الأحد حسب تعاليم الديانة

الإسلامية، التي تقتضي أن لا شيء يوجد خارج إرادته، وفي نفس الوقت تشبع من مراجع الفلسفة اليونانية التي كانت تشيد بدور العقل وقدرات الإنسان. فلسفته تجعلنا نرى إرهاصات لفكرة الفرد التي تعتبر، كما نعلم، من بين العلامات المهمة للفكر الغربي المعاصر لا فكر القرون الوسطى. بل أتجرأ وأقول بأن فكر ابن سينا كانت له إرهاصات لائكية، تلك اللائكية التي لا تغري الإسلام السياسي الذي يصر على اعتبارها ضربا من الإلحاد.

إذا كانت هناك عبرة يجب أخذها من فكر ابن سينا، فهي أهمية وضرورة النشاط الفكري الذي يمكن اختزاله في أفعال مثل "فكر" و"خمّن" وتدبر العلاقة بالخالق والعلاقة بالآخرين. إن هذا هو المسلك الوحيد لتحقيق توازن داخلي وخارجي وخصوصا لبلوغ مستوى السلام الداخلي.

فبالنسبة لموضوع سلسلة محاضراتنا هاته، إذا أخذنا موضوع الموت مثلا، فهي بالنسبة له لا تمثل إلا فرصة للتقرب من الخير المطلق حيث يقول: "المعارف التي تمهد الطريق لكمال السعادة النفسية بعد الموت، تكمن في التعمق في معرفة جلالة الله وكمال عظمته. لا توجد مسالك أخرى تؤدي لهذه النتيجة سوى التقصي عن حالات مخلوقاته، وعجائب ابتكاراته. هذا بشرط أن لا يتفحصها لذاتها ولكن كدلالة على كمال الخالق، قوته وحكمته. كلما كان التعمق في هذا النوع من المعرفة كاملا، كلما اكتسب العقل إشراقا من النور الإلهي»(6).

سأضيف لأسماعكم استشهادا أكثر وضوحا ولا يخلو من جمالية، ذاك الذي نجده في ترجمة هنري كوربان(7) لرسالة الطائر/رسالة حي ابن يقظان: "إخوة الحقيقة، أحبوا الموت لكي تبقوا أحياء". يوصي ابن سينا الكائن البشري بتقبل الموت حتى لا يبقى سجين القلق الناتج عن خشيتها أو انتظارها. (اسمحوا لي أن أشير هنا إلى مناورته هاته ذات الطابع التحليلي النفسي، وهي ليست الوحيدة بهذا الشأن). فاختيار الاتجاه المعاكس لهذه الفكرة، أي رفض الموت وإعلان الحرب ضدها كما يفعل ذلك عمالقة الإنترنت الخمسة الذين من يسمون بـ GAFAM وجنودهم (GAFAM كلمة أوائلية تتكون من الحروف الأولى لعمالقة الإنترنت الخمسة: Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft)، قد تسحب من الكائن البشري هذه الملكة الجميلة والمنازعة ألا وهي ملكة الفكر التي تتغذى من الشوق إلى الحياة والوصول إلى

الكمال إذ أن قهر الموت سيمد البعض بقدرة التحكم فيها، أو بالأحرى فرضها على الآخرين (يشير فيلم Cloud Atlas إلى هذه الإشكالية).

دحض الموت يعني اعتناق الجسد للأبدية التي تقتضي أن نتخلى عن جانب مظلم ومثير فينا نحن البشر، فهي تقتضي أن نتخلى عن ذواتنا. بهذا نجد أنفسنا أمام أسطورة كالبسو Calypso في الأوديسة، تلك التي تقترح على أوليس Ulysse منحه الأبدية على شرط أن يتخلى عن الرجوع لمسكنه، عن نفسه أي أن يفقد مكانته كبطل، زوج وأب. هذا يذكرني بالمحلل النفسي جاك لاكان Jacques Lacan حين يقول: "الموت استيقاظ يساهم في الحلم، الحلم في ارتباطه بالكلام»(8)، دون موت قد يفقد الكائن البشري نشاط الحلم الذي أساسه ملكة الكلام، وبالتالي قد يفقد ما يميزه كإنسان.

أوصى ابن سينا، بإتقانه لمبادئ العقل والإيمان، بأهمية ما أسماه الرجوع إلى مشرق الأصل، أو مشرق الكائن. آخذكم هنا بمعيتي في بستان تيوصوفية (حكمة إلهية) ابن سينا التي أتى إليها عن طريق فلسفته. المشرق هنا بالطبع، ليس له علاقة بالجانب الجغرافي، إنما هو دعوة للرجوع إلى مقر النورانيات في كل كائن بشري، فالمشرق استعارة للكمال والعلو الذي يجب على الفرد أن يطمح له.

الجانب التصوفي وكذا الفلسفي في فكر ابن سينا تمت قراءته واستكماله من طرف فلاسفة ومتصوفين في العالم الإسلامي والغربي، السهروردي وفلسفة الإشراق، هنري كربان على سبيل المثال. فابن سينا لم يشع صيته سوى في مجال الطب. أعماله الفلسفية والصوفية تم استمدادها من طرف مفكرين بالقارات الخمس. وبهذا يجدر الحديث عن الرواية العربية لفكره وكذلك اللاتينية، اليهودية والمسيحية. ويعتبر ابن ميمون أهم رواية يهودية لابن سينا.

أشكركم لإنصاتكم.

هوامش:

1. محاضرة ألقيت بالكنيسة البروتستانتية بمدينة Montrouge بضاحية باريس 5 أبريل 2018
2. القانون في الطب

3. أرجوزة في الطب، مثله

4. اخترت ترجمة âme بالنفس لا بالعقل أو الروح وذلك لتجنب المعنى الفلسفي للعقل الذي يترجم كذلك ب esprit والمعنى الديني لكلمة الروح في الديانات الأحادية، خاصة الإسلام عندما يؤكد على أن الروح «قل إنما أمرها عند ربي».

5. يمكن استعمال الاصطلاح الفلسفي: العلة و المعلول، لكن نظرية ابن سينا و اعتمادها على جانب تأمل العلة، وسموها بالجانب الروحاني و العملي، جعلني أختار مفهومي الصدى والنتيجة.

6. J. Michot, Avicenne et la destinée humaine. A propos de la résurrection des corps. In revue philosophique de Louvain, 1981M 44M PP. 453-483.

7. Avicenne et le récit visionnaire, Verdier, 1999.

8. Catherine Millot, In, L'Âne, Magazine lacanien, N°3, p. 3.

الفلاسفة ومفهوم اللّه

أندريه كونت سبونفيل
ترجمة: حسن بيقي

"الإيمان بالله يعني معرفة أن للحياة معنى" (لودفيغ فتجنشتين)

لا نعرف هل الله موجود أو غير موجود. لهذا السبب تطرح مسألة الاعتقاد به من عدمه. يقول كانط : "لنحدّ من المعرفة حتى نترك حيزا للإيمان"، مادامت المعرفة تحدها الواقعة الحسية: ليس لأننا لا نعرف أبدا كل شيء، بل لأن "ما هو أساسي" ينفلت منا باستمرار. فنحن نجهل العلل الأولى مثلما نجهل الغايات القصوى. لماذا يوجد شيء ما عوض لا شيء؟ لا نعلم شيئا عن هذا الأمر، بل لن تتأتى لنا معرفة ذلك أبدا. لماذا (وضمن أي هدف؟) لا نعرف الشيء الكثير عنه؟ ولا نعرف حتى إن كان هناك هدف ما؟ لكن إذا صحّ القول أن لا شيء يولد من لا شيء فإن مجرد وجود شيء ما -العالم، الكون- يفيد ضمنيا أن هناك دوما شيء ما: وإن كان أبديا، غير مخلوق، ربما خالق، وهذا ما دأب البعض على تسميته بالله.

هل سيوجد طيلة الزمان؟ أو أنه بالأحرى خارج الزمان ويخلق الزمان مثل خلقه لكل الأشياء. ماذا كان يفعل الله قبل الخلق؟ لاشيء، يرد القديس أوغسطين، لكن في الحقيقة لا يوجد "الماقبل" (بما أن كل "قبل" يفترض الزمان) : لا توجد إلا "أبدية اليوم" للإله، والذي ليس نهارا (أي شمس تسع قياسه، بما إن وجود كل شمس تتوقف عليه؟)، ولا ليلا، بل يسبق ويشمل كل نهار وكل ليل نحياهما، أو سنحياهما، مثل كل الأنهُر والليالي التي لا حصر لها أيضا والتي لم يسبق لأي شخص أن عاشها من قبل. بهذا المعنى ليست الأبدية هي التي تكون في الزمان، بل الزمان هو الذي يكون في الأبدية. كما ليس الله هو الذي يكون في الأبدية، وإنما الكون هو الذي

يكون في الله، هل نصدق ذلك؟ يبدو أنه سيكون من أبسط الأشياء. فلا شيء يكون سببا لوجوده دون هذا الكائن الضروري على الإطلاق. فكيف لا يتأتى له أن يوجد؟

إن الله يوجد خارج العالم، مثل علته وغايته. كل شيء صادر عنه، كل شيء قائم في ذاته. وبتعبير القديس بول: "ففيه نملك الوجود والحركة والحياة". كل شيء ينشدّ إليه. إنه أول الوجود وآخره: الكائن المطلق. لا نهائي على الإطلاق، وكامل على الإطلاق، وحقيقي على الإطلاق. وبدونه لا وجود للنسبي. لماذا هناك شيء ما عوض لا شيء؟ لأنه الإله.

لنقل إن هذا الأمر لا يلغي السؤال (لماذا الله عوض لا شيء؟)، وهو أمر صائب. لكن يمكن أن يكون الله هو هذا الكائن الذي يجيب -من ذاته ومن خلال ذاته وفي ذاته- عن السؤال المتعلق بوجوده الخاص. إنه علة ذاته، كما يقول الفلاسفة، وهذا اللغز(كيف يمكن لكائن أن يكون علة لذاته؟) يعدّ جزءاً من تعريفه. كتب سبينوزا: "أعني بعلة ذاته من تتضمنُ ماهيتُه وجودَه، وبعبارة أخرى ما لا يمكن تصورُ طبيعته إلا موجودة". وهذا لا ينطبق إلا على الله، وهذه الطبيعة هي الله ذاته. على الأقل هو إله الفلاسفة. يتساءل هايدغر: "كيف دخل الله إلى الفلسفة". فيجيب: "دخل إليها باعتباره علة ذاته: إنه وجود الموجود، بمعنى الأساس، لا يمكن تصوره إلا كعلة لذاته. وهنا تتم تسمية المفهوم الميتافيزيقي لله". ويضيف هايدغر: "لا يمكن للإنسان أن يصلي لهذا الإله، ولا أن يضحي لأجله". ولكن من جهة أخرى، لا يمكن لأية صلاة ولا لأية تضحية أن تكونا قابلتين للتفكير فيهما فلسفيا بدونه. فمن هو الله إذن؟ إنه الكائن الضروري على الإطلاق (علة ذاته)، الخالق المطلق (علة كل شيء)، المطلق على الإطلاق (لا يتوقف على شيء، بل الكل يتوقف عليه): إنه واجب الوجود، وأساس كل شيء.

هل الله موجود؟ إنه يوجد بالتعريف دون أن نكون مع ذلك قادرين على أن نأخذ هذا التعريف كدليل مُقنع. وهذا ما يثير الذهول والانزعاج في آن معا في الدليل الأنطلوجي الشهير الذي يخترق -على الأقل منذ القديس أنسليم حتى هيغل- الفلسفة الغربية بأكملها. فكيف يمكن تعريف الله؟ نعرفه بالكائن الأسمى (وبتعبير القديس

أنسليم: "الكائن الذي لا يمكن تصور كائن أعظم منه") أو الكائن الكامل على الإطلاق (ديكارت) أو الكائن اللانهائي على الإطلاق (سبينوزا، هيغل). والحال أنه إذا كان الله غير موجود لن يؤول لا عظيما ولا لانهائيا على وجه الحقيقة، وسيعوزه شيء ما من كماله، وهذا أقل ما يمكننا قوله. إذن فالله يوجد من خلال التعريف: أن يفكر المرء في الله (أن يتصوره ككائن أسمى، كامل، ولا نهائي) معناه أن يفكر فيه كموجود. "إن الوجود لا يمكن أن ينفصل عن ماهية الله، كما لا يمكن أن ينفصل عن ماهية المثلث مستقيم الأضلاع أن زواياه الثلاث مساوية لزاويتين قائمتين، وكما لا يمكن أن تنفصل فكرة الوادي عن فكرة الجبل، لهذا لا يكون تصورنا إلها -أي كائنا كاملا على الإطلاق- يعوزه الوجود أي يعوزه كمال ما، أقل تناقضا من تصورنا جبلا غير ذي واد". سيقال أن هذا الأمر لا يثبت على أن الجبال والوديان موجودة... بلا شك يجيب ديكارت، لكن بما أنه لا يمكن فصل الجبال عن الوديان بعضها عن بعض؛ فالشيء ذاته يمكن أن يسري على الله: وجوده لا ينفصل عن ماهيته، عن ذاته، بل لهذا السبب يوجد بالضرورة. إن مفهوم الله، حسب هيجل، "يتضمن الكائن فيه"، لأن الله هو الكائن الوحيد الذي يوجد وجودا ماهويا.

من الواضح أن الدليل الأنطلوجي لا يثبت أي شيء، وإلا لكنا جميعا مؤمنين، وهذا أمر تكفي التجربة لتفنيده، أو لكنا جميعا بلداء، وهذا أمر لا يوجد في الواقع ما يشهد على صحته. فكيف يمكن للتعريف أن يثبت أي شيء كيفما كانت طبيعته؟ وأي إنسان هذا الذي يتظاهر بالثراء من خلال تعريف الثروة؟ لقد لاحظ كانط "أن مائة فرنك حقيقية لا تحتوي على أكثر من مئة فرنك ممكنة، لكن المرء يكون أكثر ثراء بمائة فرنك حقيقية، وليس بمجرد تصور أو إمكانية امتلاكه لمائة فرنك". لا يكفي أن يحدد المرء مبلغا حتى يكون مالكا له مثلما أنه لا يكفي تعريف الإله حتى يثبت وجوده. إذ كيف يجوز أن نبرهن على وجود ما انطلاقا من المفاهيم؟ يبدو إذن أن العالم هو أفضل حجة على وجود الله (وهو ليس حجة قبلية، وإنما حجة بعدية): وهذا ما يدل عليه الدليل الكوسمولوجي.

فما المقصود بهذا الدليل؟ يتعلق الأمر بتطبيق مبدأ السبب الكافي على العالم نفسه. كتب ليبنز قائلا: "لا يمكن أن يكون أي شيء صادقا أو موجودا دون أن يوجد

سبب كاف لذلك، أو أن يكون أي تعبير صادقا دون أن يوجد سبب كاف لذلك، ما هو السبب الذي يجعل هذا الشيء على ما هو عليه وليس على خلاف ما هو عليه". أي أن كل ما يوجد ينبغي أن يكون قادرا، على الأقل نظريا، على تفسير سبب وجوده، حتى وإن كنا عاجزين، واقعيا، على القيام بذلك. والحال أن العالم يوجد لكن دون أن يكون قادرا على أن يعطي سببا لوجوده (إن وجوده احتمالي، كان بالإمكان ألا يوجد). لابد أن نفترض علة له من أجل تفسير وجوده. لكن ماذا لو كانت هذه العلة هي ذاتها احتمالية، فهي بدورها ينبغي أن تفسر بعلة أخرى، وهكذا إلا ما لا نهاية حيث يبقى التسلسل العلي بأكمله - بل العالم ذاته – بلا تفسير. هل لابد أيضا، من أجل تفسير مجموعة من الكائنات الاحتمالية (العالم) أن نفترض وجود كائن ضروري على الإطلاق (الله). يقول ليبنز: "ينبغي أن تكون العلة الغائية للأشياء موجودة في جوهر ضروري، حيث تفاصيل التغيرات لا تكون إلا في أعلى مستوى مثلما يحدث في المنبع. وهذا هو ما نسميه الله". وبتعبير آخر: "إذَا العالم، إذن الله، لكن العالم، إذن الله".

هذا الدليل القائم على احتمال وجواز وجود العالم كما صاغه ليبنز، (لكنه كان أيضا حجة توما الإكويني، وحجة أرسطو قبله) هو في نظري الحجة الأقوى، والأكثر إزعاجا، الحجة الوحيدة التي تجعلني أحيانا أتأرجح في موقفي. إن الإمكان أو الجواز هو الهاوية التي نفقد فيها قبضتنا على الأشياء. كيف يمكن أن يكون بلا عمق، بلا سبب، بلا علة؟

إن قيمة الدليل الكسمولوجي هي نفس قيمة مبدأ العلة. فكيف يمكن لمبدأ أن يثبت أي شيء في هذه المجالات؟ فأن يتوخى المرء إثبات وجود الله من خلال إمكانية وجود العالم معناه أن يمر دوما من المفهوم (مفهوم السبب الضروري) إلى الوجود (وجود الله)، وهذه هي الطريقة التي تجعل الدليل الكوسمولوجي يؤول حقا إلى الدليل الأنطولوجي كما لاحظ ذلك كانط. لماذا يصير عقلنا معيار الكائن؟ كيف يمكننا أن نكون متيقنين على الإطلاق من قيمته، من مداه، ومن درجة وثوقيته؟ وحده الله قادر على ضمانها. وهذا ما يمنع المرء من أن يبرهن عقلانيا على أنه موجود: بما أنه لابد، من أجل ضمان حقيقة استدلالاتنا، أن نفترض مسبقا وجودا لهذا الإله نفسه،

الذي تتعذر البرهنة عليه. فما أن نشرع في الانفلات من قبضة الهاوية حتى نقع في حلقة دائرية. أي لا نكف عن الانتقال من إحراج إلى آخر.

لا يثبت هذا الدليل الكسمولوجي في أفضل الأحوال إلا وجود كائن ضروري. لكن من يضمن لنا أن هذا الكائن هو الله بالمعنى العادي للكلمة؟ قد يكون الطبيعة كما أراد ذلك سبينوزا، أو قد يكون بالأحرى كائنا سرمديا ولانهائيا، لكن بلا أي نزوع ذاتي أو شخصي: كائن بلا وعي، بلا إرادة، بلا حب، وفي هذه الحالة لن يجده أحدٌ إلها مقبولا. ما فائدة أن نصلي له إذا كان لا يستمع إلينا؟ ما جدوى أن نمتثل إليه إذا لم يطلب منا أي شيء؟ ما جدوى أن نحبه إذا كان هو لا يحبنا؟

تكمن هنا ربما أهمية الدليل الكلاسيكي الثالث لوجود الله: الدليل الفيزيائي-اللاهوتي، والذي أفضلُ أن أسميه بالدليل الفيزيقي- الغائي. سيؤول العالم أكثر انتظاما وأشد انسجاما وأكثر غائية طبعا، حتى نتمكن من تفسيره دون افتراض معقولية راعية ومنظمة لأصله. كيف يمكن أن تصنع الصدفة عالما بهذا الجمال الرائع؟ كيف نتمكن من تفسير ظهور الحياة بتعقيداتها العجائبية وبداهتها الغائية؟ لو عثرنا على ساعة في كوكب معين فلا أحد بإمكانه أن يقتنع بتفسيرها بقوانين الطبيعة وحدها، كل شخص سيرى فيها حصيلة لعمل ذكي ومدبر. والحال أن أبسط كائن حي هو أكثر تعقيدا من ساعة بالغة التطور. فكيف بإمكان الصدفة التي لا تفسر الساعة أن تفسر الكائن الحي؟

ربما سيجيب العلماء عن هذه المسألة في المستقبل. لكن من المدهش فعلا أن نلاحظ أن هذه الحجة التي كانت أكثر شعبية لأمد طويل، والأكثر فورية في الإقناع (لقد كانت حجة شيشرون، وستصير حجة فولتير وروسو)، فقدت اليوم قدرا كبيرا من بداهتها. والسبب في ذلك هو تصدع الانسجام –عدد هائل من الصدف تغمر الكون، وكمّ هائل من الفظائع يغصّ بها العالم- وما تبقى من ذلك يفسر شيئا فشيئا بصورة أفضل (من خلال قوانين الطبيعة، والصدفة والضرورة، والتطور وانتخاب الأنواع، والعقلنة المحايثة لكل الأشياء). فلا ساعة بلا ساعاتي حسب قول فولتير وروسو. لكن يا لها من ساعة تافهة مثل هذه الساعة التي تضربها الزلازل، وتغمرها

الأعاصير، ويصيبها الجفاف، وتغص بالحيوانات المفترسة، وتعم فيها أمراض لا تحصى، ويسكنها الإنسان! إذن كيف يمكننا رؤية يد الله في الطبيعة إذا كانت موسومة بالقسوة والظلم واللامبالاة؟ وهذا ما ألفنا عادة على تسميته بمعضلة الشر. فأن نجعل من هذا الأمر سرا، كما هو الشأن لدى غالبية المؤمنين معناه أننا نعترف بعجزنا عن حله. وبناء عليه، فإن الدليل الفيزيقي- اللاهوتي دليل بُتَرَ الجزءُ الأساسي من مَداه. هناك كثير من الآلام (عانت الدواب قبل وجود الإنسانية بوقت سحيق الشيء الكثير)، وشهدت الإنسانية الكثير من المذابح والمظالم. فهل تعتبرُ الحياة أعجوبة من عجائب النظام؟ بلا شك. لكنها هي من جهة أخرى عبارة عن ركام رهيب من التراجيديات والفظائع. هناك ملايين من أنواع الحيوانات تقتات من ملايين حيوانات أخرى كنوع من أنواع من التوازن في المحيط الحيوي للأرض. لكن كم من الفظائع أدى الأحياء ثمنها؟ فبقدر ما تبقى كائنات على قيد الحياة بقدر ما تنقرض كائنات أخرى، مما يجعل من الأنواع الحيوانية شكلا من أشكال الانتقاء البيولوجي. لكن كم من المآسي والمظالم أدى الأحياء ثمنها؟ لم يكن تاريخ الطبيعة أبدا مصدرا للعبر، كما أن التاريخ الإنساني أبعد منه بكثير في هذه المسألة. أيّ إله بقي بعد داروين؟ وأيّ إله بقي بعد محرقة أوشفيتز؟

تعتبر الأدلة الثلاثة -الدليل الأنطولوجي والدليل الكوسمولوجي والدليل الفيزيقي/اللاهوتي- دلائل كلاسيكية كبرى للتدليل على وجود الله، لذلك لا يمكن التغاضي عن ذكرها هنا. ومع ذلك لابد من الاعتراف بأن هذه الدلائل لا تثبت شيئا، كما بيّن ذلك كانط بشكل كاف، وقبله باسكال، وإن كان اعتراف الفيلسوفين العبقريين لا يقف مانعا ضد اعتقادهما بالله أو بالأحرى ما يجعل من اعتقادهما ما هو عليه: إيمان لا معرفة، صفح أو أمل لا برهنة. وهذا يزيد من إيمانهما بالله إلى حد تخليهما عن إثبات وجوده. وبقدر ما كان إيمانهما ذاتيا وأكثر حيوية بقدر ما كانا على بينة من تعذر التحقق منه موضوعيا.

إنها القاعدة العامة السائدة في الوقت الحاضر. لا أعرف بالكاد فلاسفة معاصرين مهتمين بهذه الدلائل لأسباب أخرى غير الأسباب التاريخية، ولا أعرف المؤمنين الذين يقتنعون بها. وماذا عن الدلائل؟ لو كانت فعلا كذلك فهل سوف

نحتاج إلى إيمان؟ هل سيظل الإله الذي بمستطاعنا البرهنة عليه إلها في أعيننا؟ إلا أن هذا لا يعني الدعوة إلى إبطال التفكير في الله، ولا إلى الكف عن اختبار دلائله، ولا إلى السعي إلى إبداع دلائل أخرى مُغايرة. يستطيع المرء أن يتصور مثلا دليلا محضا لوحدة وجود الله. لنطلق اسم الله على جماع كل ما يوجد: إنه يوجد إذن من جديد من خلال التعريف (جماع كل ما يوجد موجود بالضرورة)، لكن ما جدوى هذا التعريف طالما أنه لا يخبرنا بأي شيء عن من يَكون، ولا الجدوى منه. إن الكون لن يصنع إلها معقولا إلا شريطة أن يكون قادرا على الاعتقاد به على الأقل. لكن هل الأمر كذلك فعلا؟

إن الشيء المشترك في هذه الدلائل هو كونها تثبتُ وجود الله بإفراط وتفريط في آن معا. فحتى وإن برهنت على وجود كائن ضروري، مطلق، أبدي، لانهائي الخ، فإنها تخفق في إثبات أن يكون هذا الشيء هو الله بالمعنى المتعارف عليه في أغلب الديانات: لا يكون كائنا فقط بل شخصا، ولا حقيقة فقط بل ذاتا، ولا شيئا فقط ما بل شخصا ما، لا مبدأ فقط بل أبًا.

وهناك علاوة على ذلك ضعف يقطن النزعة الربوبية، والتي هي ربوبية إيمان بلا عبادة ولا عقائد.

أن يؤمن المرء بالله يفترض أنه يعرفه على الأقل معرفة ولو ضئيلة، وهذا ما لا يمكن أن يتأتى إلا عن طريق العقل والوحي أو النعمة (الإلهية). لكن بما أن العقل يعترفُ شيئا فشيئا بعجزه عن معرفته، بقي إذن الوحي أو النعمة، أي بقي الدين: أي دين من الأديان؟ الأمر هنا لا يهم طالما أن الفلسفة لا تتوفر على أية وسيلة للحسم في اتخاذ القرار فيما بين هذه الأديان. على اعتبار أن إله الفلاسفة لا يحظى بأهمية كبرى عند غالبية الناس قياسا مع إله الأنبياء والمتصوفة والمؤمنين. بل حتى داخل زمرة الفلاسفة. كان إله باسكال وإله كيركجارد أكثر حظوة من إله ديكارت أو ليبنز، لأنهما نطقا بما هو جوهري: الله هو موضوع الإيمان أكثر مما هو موضوع الفكر، أو بالأحرى ليس موضوعا بالمرة، بل ذاتا على الإطلاق، بحيث لا يمنح نفسه إلا في الوصل أو الحب. آمن باسكال في ليلة حامية جراء مكابدته :"بإله إبراهيم، بإله إسحاق، بإله

يعقوب، لا بإله الفلاسفة والعلماء. اليقين، الوجدان، الفرح، السلم. إله المسيح... الفرح، الفَرح، الفرَح، بكاء الفرح". وهذا لا يشكل استدلالا بُرهانيا. لكن أي برهنة، بدون هذه التجربة الباطنية بالذات، لا يمكن أن تكون كافية للإيمان.

تتوقف الفلسفة ربما هنا. ما فائدة أن يبرهن المرء عما يتحقق معه اللقاء؟ كيف يستدل على شيء لم يتحقق معه اللقاء؟ ليس الكائن محمولا، كان كانط على صواب في هذه النقطة، لهذا السبب، لا يمكن، حسب هيوم، لا البرهنة على وجود معين، ولا دحض ذلك الوجود. الكائن معاينة أكثر منه برهنة، مكابدة باطنية أكثر منه إثباتا عقليا.

قد يقول قائل إن المكابدة الباطنية دليل على وجود الله. ليس الأمر كذلك بما أنها غير قابلة للتكرار في هذا السياق، ولا ممكنة التحقق، ولا قابلة للقياس، ولا حتى قابلة للتواصل على الإطلاق. إنها خبرة لا تثبت شيئا طالما أنها محفوفة بالأباطيل والأوهام. أهي رؤيا؟ أم شطحات؟ يمكن أن تحدث المخدرات مثل هذه الأوهام. وماذا يثبت المخدر؟ فبالنسبة للشخص الذي يرى الله مثلا: كيف يميز بين كونه يرى وكونه يهذي؟ وذاك الذي ينصت إليه: من أين له أن يعرف أنه ينصت إليه أو أنه هو الذي يجعله يتكلم؟ وذاك الذي يحس بحضوره وبحبه وبنعمته: كيف يعرف أنه يدرك تلك النعمة أو أنها مجرد استيهام؟ لا أعرف أي مؤمن يكون متيقنا من حقيقة إيمانه مثلما أكون أنا متأكدا من أحلامي إبان النوم. بمعنى أن اليقين لا يثبت شيئا طالما ظل يقينا ذاتيا خالصا. هذا ما نطلق عليه الإيمان، أي "الاعتقاد الذي لا يكون إلا اعتقادا كافيا على نحو ذاتي"، على حد قول كانط، اعتقاد لا يمكن أن نجبر أحدا على قبوله لا نظريا ولا تطبيقيا.

لنقل بعبارة أخرى أن الله ليس تصورا بقدر ما هو لغز، ولا حدثا بقدر ما هو مسألة، ولا تجربة بقدر ما هو رهان، ولا فكرا بقدر ما هو أمل. وهذا ما لابد من افتراضه حتى يتمكن المرء من الانفلات من اليأس (وهذه هي وظيفة مسلمات العقل العملي عند كانط). لهذا السبب يعتبر الأمل، مثل الإيمان، فضيلة لاهوتية، لأنه اتخذ

من الله موضوعا له. بينما يكون "اليأس نقيضا للإيمان" بتعبير كيركغارد. فالله وحده القادر على إشباع أملنا على الإطلاق.

إن كون هذا الأمر لا يثبت أي شيء هو ما لا بد من الاعتراف به حتى ننهي المسألة. لأن الأمل ليس حجة بما أن الحقيقة يمكنها أن تكون حزينة حسب قول رينان. لكن أي قيمة لحجج لا تترك شيئا للأمل؟

ما الذي يمكن أن نأمل فيه؟ أن يصير الحب أقوى من الموت، كما يخبرنا بذلك نشيد الإنشاد، أقوى من الكراهية، أقوى من العنف، بل أقوى من كل شيء. وهذا وحده يمكن أن يجعله حقا إلها: الحب القادر على كل شيء، الحب المخلص، هو الإله الوحيد -لأنه سيكون محبا على الإطلاق- الذي يكون لطيفا كل اللطف. إنه إله القديسين والمتصوفة: "الله محبة، وهو موضوع الحب: هنا بالذات تكمن، حسب برغسون، مساهمة التصوف على الإطلاق. فلن يكف الصوفي أبدا عن الكلام عن هذا الحب المزدوج. ووصفه لا منتهى له لأن الشيء الموصوف يتعذر التعبير عنه. لكن ما يخبرنا عنه الوصف بجلاء هو أن الحب الإلهي ليس شيئا مستمدا من الله: إنه "الله ذاته."

قد نعترض على ذلك لأن أن هذا الله قيمة (موضوع الحب) بقدر ما هو حقيقة (موضوع معرفة ما). هذا صحيح بلا شك. لكن أن يؤمن المرء به معناه أن يؤمن أن هذه القيمة الأسمى (الحب) هي كذلك الحقيقة الأعلى(الله). وهذا ما لا يقبل البرهنة عليه ولا دحضه. لكن يمكن أن نفكر فيه، أن نأمل فيه، أن نؤمن به. الله هو الحقيقة التي يضع المعيار-الوصل بين الحق والخير، وعلى هذا النحو يكون معيارا لجميع الحقائق. وكما شرح أرسطو ذلك، يكون المرغوب فيه والمعقول، في هذا المستوى الأسمى، متطابقين. وتكون هذه الهوية، إن وجدت، هي الله. كيف يصح القول أن الله وحده القادر حتما على أن يثلج صدرنا وأن يواسينا في حياتنا؟ إن "إلها هو وحده القادر على خلاصنا " حسب هايدغر. لذلك لا بد للمرء أن يؤمن به أو أن يتنازل عن الخلاص.

لهذا السبب يصنع الله المعنى ويهبه: بدءا لأن أي معنى دون الله سيأتي ضد مواجهة عبثية الموت، فلا معنى إلا بالنسبة لذات، ولا معنى مطلق إلا بالنسبة لذات مطلقة. وعليه فأن يكون الله معنى المعنى يعني أنه نقيض العبث أو خيبة الأمل.

هل يوجد؟ من المحال معرفته. يمكن أن يكون الله جوابا على مسألة الكائن، على مسألة الحق، على مسألة الخير، وأن هذه الردود الثلاثة - أو هؤلاء الأشخاص الثلاثة - لا يشكلون إلا شيئا واحدا.

لكن الكائن لا يجيب: هذا ما نطلق عليه اسم العالم،

بل الحق لا يجيب: هذا ما نطلق عليه اسم الفكر.

والخير؟ مازال لا يجيب بعد: وهذا ما نطلق عليه اسم الأمل .

المرجع:

André Comte-Sponville. Présentations de la philosophie, Edition Albin Michel, 2000, p. 81-92.

مفهوم العبث في أدب كافكا(*)

كلثوم المحموح

كيف تعامل فرانز كافكا مع مسألة العبث في عمله الأدبي؟ يضعنا هذا السؤال في صلب العلاقة ما بين العمل الفني والعمل الفلسفي. فالأمر قد يتعلق بطيف يخترق الحقلين الفلسفي والأدبي معا. هل هناك قصدية لدى كافكا لمواجهة العبث بمعالجته أدبيا؟ هل يمكن معالجة العبث كمفهوم، وهو ما سيتم داخل الحقل الفلسفي؟ والحال أن الأمر يتعلق بالعبث مجسدا في العمل الروائي، بحيث يبدو كمعيش أو كموقف مؤثر.

إن "المفاهيم تشبه الأصوات أو الألوان أو الصور"(1)، وهذا يشجع على مقاربة تعدد الأدوات وعدم تناقضها فيما يخص البحث عن دلالة ممارسة فكرية-عملية. فهل هذا التشابه يمكن من العبور من المفهوم إلى اللون وإلى الصوت؟ أم أن التشابه يصون التمييز في مجال الأشياء وفي طبيعتها؟ يكتسب هذا التساؤل شرعيته من فكرة أخرى مفادها أن "الفلسفة الأدبية هي فكر بدون مفاهيم"(2) وأنها بالإضافة إلى ذلك "فلسفة بدون فلاسفة"(3). إن مؤديات هذه الأفكار شائكة واحتمالية بالطبع، فهل يمكن أن نستنتج وجود فلسفة كافكوية دون أن يكون كافكا فيلسوفا، ودون أن يدون بالتالي قد اشتغل بأدوات الفلسفة الأساسية والتي هي المفاهيم؟

إن الفلسفة حسب جيل دولوز وفيليكس كاتاري "هي فن تشكيل واختراع أو صناعة المفاهيم لأن المفاهيم ليست بالضرورة أشكالا أو اختراعات أو منتوجات. إن الفلسفة هي بشكل دقيق وصارم المجال الذي يتطلب خلق المفاهيم"(5). يخلق الفيلسوف المفاهيم ويفكر فيها، أي يجعلها موضوع اشتغاله، وهو مطالب دوما بالتجديد في الخلق، أي مطالب بإيجاد مفاهيم جديدة، كما أن المفهوم لا يكفي بذاته للتفكير الفلسفي، فهو يحتاج إلى شخصيات مفاهيمية تساهم في تعريفه أو تقديمه،

تساهم في إعطائه الحياة المميزة له. وهذا يعني حسب دولوز أنه "ليس هناك مفهوم بسيط، فلكل مفهوم مكونات يتحدد أو يعرف بها"(6). فما هي مكونات المفهوم التي لا يوجد إلا بها ولا يشتغل إلا عبرها؟

يرى جيل دولوز أن لكل مفهوم تاريخ، بالرغم من أن هذا التاريخ قد يكون متعرجا وقد يمر، لاعتبارات ضرورية، عبر مشاكل أخرى، ليست هي مشاكله الخاصة، ويعبر خرائط متنوعة. كما يتطلب توفر ملتقى للمشكلات يمكنه من الالتحاق بمفاهيم أخرى متواجدة في ملتقى المشكلات ذلك، بشكل مشترك.

وبالإضافة إلى التاريخ، وملتقى المشكلات والخلق والتجديد، هناك مكونات أخرى يمكن إجمالها في ما يلي:

- أن يحيل كل مفهوم على مفاهيم أخرى

- عدم انفصال المفهوم عن مكوناته

- يعتبر كل مفهوم نقطة التقاء وتكثيف وتراكم مكوناته الخاصة.

يقول دولوز بهذا الصدد: "يحيل كل مفهوم بالدرجة الأولى إلى مفاهيم أخرى، وهذا ليس فقط في تاريخه، ولكن أيضا في صيرورته، في ترابطاته الراهنة (...) يتميز المفهوم ثانيا بكونه يجعل مكوناته لا تنفصل عنه، فهي متميزة ومتنوعة ولكنها غير منفصلة عنه (...) وثالثا سيتم اعتبار كل مفهوم بمثابة نقطة التقاء وتكثيف وتراكم لمكوناته الخاصة. فنقطة الالتقاء المفهومية لا تكف عن اختراق مكوناتها، ولا تكف عن الصعود والنزول عبرها..."(7).

إن مسألة الخلق غير مقتصرة على الفلسفة وحدها، رغم كون المفهوم شأنا فلسفيا محضا حسب جيل دولوز. وما يميز الفن هو الإحساسات والانفعالات. ويعتبر الفنانون "أنصاف فلاسفة من جهة، وأكثر من فلاسفة من جهة أخرى. ولكنهم ليسوا، في جميع الأحوال، حكماء"(8). ويساءل جيل دولوز عن القوة التي "توجد في هذه الأعمال ذات الأسس المختلفة: هولدرلين كليست، رامبو، مالارميه، كافكا، ميشو، آرطو... إنه لا يقومون، بالتأكيد، بالجمع بين الفن والفلسفة، إنهم صيرورات دائمة،

ولا يتوقفون عن التحول. إنهم عباقرة "هِجان" لا يقضون على الاختلاف الطبيعي، ويستخدمون على العكس من ذلك كل موارد "رياضتهم" للإقامة في هذا الاختلاف نفسه. إنهم بهلوانيون في وضعية تمزق يعيشون تجربة أبدية تتطلب توفر القوة"(9).

فالفن إذن لا يخلق المفاهيم ولا يتخذها موضوعا لاشتغاله كما أن الإحساسات والانفعالات هي ما يميزه عن غيره (الفلسفة والعلم). ويضيف دولوز أن "الفن ربما يقتطع موطنا ويقيم منزلا..ز"(10). وهذا ما يضعنا مباشرة أمام عالم كافكا "الحيواني"، أو ما اسماه دولوز "التحول إلى حيوان" أو أيضا "الصيرورة الحيوانية للإنسان". وأفضل نموذج لذلك هو حالة غريغوار في رواية "التحول". ولهذا السبب ربما "لم يكف الفن عن ملازمة الحيوان. وسيكون كافكا أكبر متأمل عميق في الموطن والمنزل والجحر والبورتريهات"(11).

إن قراءة كافكا متشعبة ومتناقضة. فلوكاش يصنفه ككاتب ضد واقعي، كاتب تحول إلى التعبير الأكثر اكتمالا عن الطليعة المنحطة التي ترفض النضال من أجل السلام"(12). إن أدب كافكا بالنسبة للوكاش ليس إلا نتيجة لتصور ذاتوي عن العالم، هذا التصور الذي "يتبخر عبره الواقع في دخان لا فائدة منه، هو دخان تجريد بدون مضمون لأنه لا يتحدد إلا بالعدم. كما أن التفاصيل الملموسة ليست إلا أرقاما بسيطة تحيل إلى ما وراء لا يمكن القبض عليه"(13). أما بريخت فكان يصنف كافكا ككاتب تشيكي. وهذا الاعتراف به ككاتب يتضح فيما كتبته الجريدة المركزية للحزب الشيوعي التشيكي في 17 غشت سنة 1924 عن كافكا: "لقد فارقنا كاتب يكتب باللغة الألمانية، كال يتلقى العالم برعب ويشرحه بالمبضع الذي لا يرحم: وهو العقل. لقد اخترق كافكا ميكانيزم المجتمع، يلاحظ بؤس البعض، وقوة وغنى الآخرين. هاجم في كتاباته بوسائل ساخرة وفي شكل خيالي أقوياء هذا العالم"(14).

إن نقد لوكاش لكافكا نقد مُجانبٌ للصواب لأنه "لم يفهم أن غياب المضمون (ما يسميه ما وراء لا يمكن القبض عليه... التعالي)لا يحيل إلى عدم، وإنما يحيل إلى بنية التشيء ذاتها (كما حدها هو في التاريخ والوعي الطبقي). إنها تحيل بالضبط إلى الطابع اللاذاتي المجرد الفارغ غير القابل للقبض عليه"(15).

في هذا السياق نفهم السؤال المرعب التالي: "هل يجب إحراق كافكا؟"(16). لقد استهدف هذا السؤال ضمنيا الدعوة إلى الإسادة لكافكا. ولكن ما الذي تعنيه الدعوة إلى إحراق كاتب ميت، مرت على موته عقود عدة؟

لقد أجاب جورج باطاي عن هذا السؤال موضحا طبيعة وبنية تفكير الذين طرحوه، مشيرا بالخصوص إلى أنه "في عالم تعلن فيه الفردانية البرجوازية، لا يمكن الدفاع عن التلقائية الطفولية للراشد كافكا"(17).

فما الذي يميز أدب كافكا إذن؟ سيغير لوكاش موقفه من أدب كافكا. وسيعترف بالدور الأساسي الذي سيقوم به هذا الأدب في فهم الوجود الإنساني. يقول لوكاش: "إن كافكا يتحدث عن عصر نزعت عنه إنسانيته، وبالتالي فعالمه يتميز بميزة متوترة وعميقة في تناقض مع الكتاب الذين يستهدفون مباشرة العمومية العارية والمجردة للوجود الإنساني، والذين يسقطون بكل تأكيد في فراغ كلي، في عدم"(18).

بل إن كافكا حسب ميكائيل لووي "يعري كل ما يوجد من جهل إنساني في المعرفة القانونية، وكل ما يوجد من معرفة إنسانية في جهل الخاضعين"(19). إن كافكا هو ناقد لعصره، لأن عمله الأدبي "ساهم –وربما أكثر من أي عمل آخر في القرن العشرين- في المعرفة النقدية للواقع السياسي للعالم الحديث"(20).

لقد وجه كافكا عمله نحو العلاقة التي تربط الإنسان بالعالم، فهو لا ينتقد مستوى واحدا من مستويات التجاوز أو الاعتداء أو الظلم، إنه يتوجه بالنقد نحو كل سلطة قائمة وكل سلطة ممكنة، إنه يتوجه بنقده أيضا نحو ظاهرة متميزة هي البيروقراطية. يقول ميكائيل لووي: "لم يتمكن العلم الاجتماعي بعد من بلورة مفهوم لتحديد "نتيجة القمع" الخاصة بالنظام البيروقراطي المتشيء والذي يشكل بدون شك ظاهرة من الظواهر الأكثر تميزا للمجتمعات الحديثة والتي تمت معايشتها يوميا من طرف ملايين الرجال والنساء، وفي انتظار ذلك، فإن هذا البعد الرئيسي للواقع الاجتماعي سيتم التعرف عليه بالرجوع إلى عمل كافكا"(21).

إن نتيجة هذا التناول النقدي السياسي لكافكا تقود إلى القول بأن "البنية الدالة لأهم أعمال كافكا تبرز إشكالية مضادة للسلطة، ومضادة للدولة، ومضادة

للبيروقراطية، إشكالية تنتقد التشيء السياسي، وتقدم الأعمال الكافكوية ارتباطات عميقة التيار المتمرد ومع الفوضوية"(22).

إن غنى أدب كافكا فتح المجال لتأويلات متعددة وقراءات مختلفة لا يجب بالضرورة النظر إليها كمتناقضات. فكافكا مهووس بالكتابة إلى الحد الذي يصرح فيه أنه يمل ويكره كل ما ليس أدبا، حتى الحديث عن الأدب. عن الكتابة "هي صليبه الذي يقدمه لأبطاله"(23). إن أدبه يشبه مجالا إيمانيا، إلى الحد الذي يدعو فيه للاعتقاد بأن الامر يتعلق في أدب كافكا "بدين بدون عقائد ولا كنيسة، دين مستبد، كأوامره ووصاياه التي لا ترتبط بأي شخص ولا تقبل الإثبات ولا النفي، ولا حتى الخضوع الكلي"(24).

لقد ركز ألبير كامو على الغربة وعلى العبث وعلى اللامعنى في أدب كافكا وهي ميزات تم تقديمها في لغة منسجمة ومنطقية.

يتعلق الأمر في أدب كافكا بسيادة الغموض (رواية القصر مثلا). يقول ألبير كامو حول هذه الميزة: "في هذا الغموض الأساسي يوجد سر كافكا. هذه التأرجحات الأبدية بين الطبيعي وما فوق الطبيعي، الفرد والخوف، المأساوي واليومي، العبثي والمنطقي، تتواجد عبر كل أعماله وتمنح هذه الأعمال في نفس الوقت قوتها ومعناها. هذه المفارقات هي التي يجب تقويتها لفهم العمل الأدبي"(25). ويخلص ألبير كامو إلى نتيجة هامة تخص أعمال كافكا وقيمة هذه الاعمال، فعظمة وكونية كافكا بالنسبة له "يأتيان من كونه تمكن من تصور –وبشكل واسع- هذا الانتقال اليومي من الأمل إلى الضيق، ومن الحكمة الميئوس منها إلى العمى الإرادي.

إن أعماله كونية في حدود كونها تصور الوجه المؤثر للإنسان الهارب من إنسانيته، الإنسان الذي ينهل من تناقضاته مبررات للإيمان، مبررات للأمل من يأسه الخصب، ومعتبرا الحياة هي مجال تعلمه المرعب للموت. إن عمله كوني لأنه من إلهام ديني وكما هو الأمر في جميع الديانات، فإن الإنسان (عند كافكا) قد تم تحريره من ثقل حياته الخاصة"(26).

لقد حاول روجي غارودي إعادة الاعتبار لكافكا بإدخاله في مجال الواقعية باعتباره "نموذجا للكاتب الواقعي الكبير لعصرنا". فما هي هذه "الواقعية" التي يُسحب كافكا خارجها تارة ويسحب إلى داخلها تارة أخرى؟ هل أدب كافكا هو أدب واقعي ولا-واقعي في نفس الوقت؟ ما علاقة هذا التاريخ بالميزة الأساسية للأدب العبثي التي حددها ألبير كامو في علاقة الطبيعي بما فوق الطبيعي؟

ولعل موقف جون بول سارتر من أدب كافكا أوضح وأغنى، ليس فقط لأنه لم يكن موقفا صيغ تحت الطلب، أو لم يخضعه لشروط سياسية متقلبة وإنما أيضا لأبعاد فلسفية، الشيء الذي يدعم فرضية ارتباط أدب كافكا بمسار نقدي، فوضوي، تمردي. يقول سارتر: "لقد قيل كل شيء عن كافكا. قيل عنه أنه أراد وصف البيروقراطية، والحالات القصوى للمرض، ووضعية اليهود في أوروبا الشرقية، والبحث عن التعالي الذي يستحيل بلوغه، والبحث عن عالم الخلاص حين يفتقد العناية... كل هذا صحيح. ولكن سأضيف أنه أراد وصف الوضع الإنساني وما يثيرنا بشكل خاص في هذه المحاكمة التي لا تنتهي... والتي تنتهي فجأة بشكل سيء هو أن الحكام في "المحاكمة" مجهولون وغير خاضعين لأية سلطة، كما تظل جهود المتهمين من أجل معرفة تهمهم بدون جدوى، الدفاع الذي يرتد ضد المتهم، الحاضر العبثي تحياه الشخصيات بجدية والذي توجد مفاتيحه في مكان آخر... ما يثيرنا هو أننا نتعرف على التاريخ، على أنفسنا في التاريخ"(27).

إن حالة كافكا حسب موريس بلانشو هي "حالة مضطربة ومعقدة"(28)، حالة أصبحت فيها الكتابة سندا لكافكا لكي يتحمل الفشل(29)، وهي كتابة ناقصة، غير مكتملة. لكن هذا "النقصان الأساسي هو الذي يمنح للكافكاوية بعدها التطوري، قوة انفتاحها التحليلي، هو الذي ينزعها من الإرث المعياري الذي أضر بكل أدب القرن العشرين تقريبا"(30).

إن عالم كافكا الأدبي يشبه "الجذمور أو الجحر"(31). فكيف الدخول إليه ومن أين؟ إن الجحر هو مأوى الجرذان والفئران، لكن الأمر عند كافكا أعقد من ذلك. فإذا كان الأدب العجائبي والغريب يقدم حالات غريبة شاذة عن "الواقع المعتاد"، فإن

كافكا يقدم العالم كله على أنه غريب فعلا، وغير معتاد بالمرة. إن "التحول إلى حيوان هو بالضبط القيام بحركة، ورسم خط الهروب بكل إيجابية تخص عتبة الوصول إلى مجموعة متصلة من الكثافات التي لا قيمة لها إلا في حد ذاتها"(32).

يُرك العبث هنا كحالة، كواقع معاش، كإحساس وانفعال، بل إنه مجموعة كتل من الانفعالات والإحساسات. لذلك قد يبدو من الصعب إيجاد وضع واضح فلسفيا لمفهوم غائب كمفهوم حاضر من خلال تجارب، أو كحياة فقدت معانيها إلى الحدود القصوى، أو خارج كل الحدود. إن الصيرورة الحيوانية للإنسان والآلة البيروقراطية الفظيعة حالتان عبثيتان بامتياز، يحضران كعمق للعالم الذي يعيشه الناس في الأصل كمجال لسيادة العقل والمنطق والانسجام والقيّم الخيرة.

يُعترُ تحولُ غريغوار إلى حيوان مخرجا إنسانيا من وضع لا إنساني: سلطة الأب، نفوذ المسير التجاري، عالم التجارة، البيروقراطية. وربما كان أيضا تحررا من جميع القيود وإفساحا لمجال الرغبات اللاواعية.

يقول دولوز وكاتاري: "إن النصوص الحيوانية لكافكا هي أكثر تعقيدا مما نقوله، أو على العكس من ذلك تماما هي أكثر بساطة مما نقوله. ففي "التقرير الموجه إلى أكاديمية"، مثلا، لا يتعلق الأمر بالتحول إلى حيوان، ولكن بتحول القرد إلى إنسان. ولقد تم تقديم هذا التحول باعتباره مجرد تقليد. وإذا تعلق الأمر بإيجاد مخرج (يجب التأكيد على أن الأمر يتعلق بمخرج وليس بالحرية) فإن ذلك المخرج لا يقتضي أبدا الهروب"(33).

يندرج الم كافكا الأدبي ضمن الأدب العجائبي والغريب الذي يعرف سيادة ما هو خارق للعادة. وضمن العالم الفوق-طبيعي. إنه يقدم تصورا مغايرا لجميع العلاقات التي تربط الإنسان بالكون. إنه يقدم اللاواقع باعتباره واقعا، ويشيد اللامعقول في قلب أحداث المعقول. فالعالم الحيواني الكافكاوي والمحاكمة اللامعقولة وغرابة وغموض "القصر"... هب أحداث غريبة ومقلقة، لا معقولة ومحيرة تحضر في عالم كافكا لتجعلنا نتساءل عن معقولية عالمنا، وعن طبيعة جميع أفكارنا. إن قوة الأدب العجائبي تكمن في كونه "يقدم لنا بشرا مثلنا، يقطنون العالم الذي

نوجد فيه، ثم فجأة يوضعون في حضرة المستغلق عن التفسير"(34). يتعلق الأمر بمفاجأة، بصدمة، بتشكيك في كل ما هو عادي واعتباره مستعصيا على الفهم، بعدما كنا نعتقد أننا كنا نمتلك معناه ونتملك زمام أمره.

لسنا أمام تقديم خيالات أو قصص مبتدعة. فالفنان يخلق عالما، يبدعه انطلاقا من عالمه السري وتاريخه الخاص به، وبقدر ما يكون هذا العالم فنيا بقدر ما يكون متماسكا وقوي البنيان، وبلا واقعية جدية وفعلية. إنه عالم يرغمنا "على التساؤل فيما إذا كان ما نعتقد أنه خيال محض ليس واقعا"(35).

إن أدب كافكا لا يترك مجالا للتردد بصدد واقعيته. فأحداثه يومية، ولغته بسيطة، ولا معقولة. إنه عالم مقلق ومحير. يشبه لاشعورا فرديا تم تعميمه. يتساءل تودوروف قائلا: "ما الذي صار إليه محكي فوق-طبيعي في القرن العشرين؟" ويجيب: "لنأخذ النص الأكثر شهرة، ولا شك، والذي يندرج في هذا القسم: إنه رواية "التحول" لكافكا. هنا يرد الحادث فوق-الطبيعي في أول جملة من النص على الإطلاق"(36).

يعتبر القلق واليأس والحيرة والتردد والتمزق بين ما هو طبيعي وما هو فوق طبيعي علامات قوية وإشارات دالة على العبث. وبذبك يكون الأدب العجائبي والغريب الكافكاوي مُجسِدا قويا للعبث. يتعلق الأمر في رواية "التحول" "بحدث صادم مستحيل، بيد انه ينتهي إلى أن يصير ممكنا بشكل يتناقض مع ما هو معتاد واقعيا"(37). إن رواية "التحول" ليست مجرد افتراض كما أنها ليس أسطورة أو خرافة. ويمكن تقديم "عدة تأويلات استعارية ومجازية للنص، هذا لا شك فيه، لكن ذلك لا يوفر أية إشارة مباشرة تؤيد هذا التأويل أو ذاك. وقد قيل هذا في الغالي بصدد كافكا. فهذه القصص ينبغي قراءتها، قبل كل شيء، باعتبارها قصصا في المستوى الأدبي، وهكذا هو الحدث الموصوف في رواية "التحول"، حدث واقعي تماما أكثر من أي حدث أدبي آخر"(38). لقد حرفت المعاني عن أصولها، وفقد "الواقع" واقعيته الساذجة، واكتسب "اللاواقع" وجودا آخر، دون أن يسقط الفكر في لعبة الباطني والعلني، الداخلي والخارجي، المرئي واللامرئي ربما أصبحت نظرة الأدب ثاقبة فقط، وتجاوزت الالتقاط "التجريبي" للظواهر كما يعتقد أنها تقدم نفسها لنا. هل

نحن بصدد وعي جذري؟ أو بصدد عودة الوعي في القرن العشرين عبر الأدب؟ أو بصدد مأساة ضياع ما هو إنساني؟ يقول تودوروف: "لم يعد الحادث فوق-الطبيعي عند كافكا يخلق التردد، لأن العالم الموصوف غريب غرابة مطلقة، وغير عادي أكثر من الحادث نفسه الذي يؤسس له. نواجه هنا مشكلة الأدب العجائبي مقلوبة: الأدب الذي يسلم بوجود الواقعي والطبيعي والعادي، ليستطيع بالتالي الانقضاض عليه بعنف. لكن كافكا توصل إلى تجاوزه، حيث إنه يعالج اللاعقلاني بوصفه جزءا من اللعبة: فعالمه كله يخضع لمنطق حلمي، عن لم نقل كابوسي، وهو لا علاقة له بالواقعي"(39). وبعبارة وجيزة يمكن القول إن أدب فرانز كافكا عمّمَ العبث أو ساعد على اكتشافه، لأنه كان دوما هنا في كل مكان.

يقدم كافكا أبطاله داخل متاهة مظلمة. كأنه يعبر عن ما لا يمكن التعبير عنه. ففي "المحاكمة"، مثلا، لا يعرف المتهم لماذا هو متهم، ولكنه يقبل اتهامه، وفي رواية "القصر" يستعمل المهندس كل صباح نفس الطريق المؤيدة إلى القصر لأن هذا الطريق أخذ أبعادا أخلاقية. إن هذه الرواية هي، ربما، "تيولوجيا عملية، ولكنها قبل كل شيء مغامرة فريدة لروح تبحث عن الخلاص، مغامرة إنسان يسأل أشياء هذا العالم أن تمنحه سرها"(40). كما أن رواية "التحول" "تجسد بكل تأكيد الصورة المرعبة لأخلاق الوضوح. ولكنها أيضا نتيجة هذه الدهشة غير المتوقعة التي يعيشها إنسان يحس بداخله بالحيوان الذي يَصيرُه بدون جهد"(41).

تتجسد عبثية الأدب الكافكاوي في هذه الصيرورة المستمرة والمتكررة للإنسان إلى حيوان، وكذلك في غموض تسببه التأرجحات بين ما هو طبيعي وما فوق-طبيعي، بين الفرد والكون، بين اليومي والمأساوي، بين العبثي والمنطقي. تتواجد هذه المميزات في جميع أعماله. إن الأمر يتعلق بمفارقات أو تناقضات غير مرفوضة، ولا "لا منطقية"، ذلك أن العبث عنده هو "أن تتجاوز الروح جسدها تجاوزا كبيرا. وككل من يريد تجسيد هذه العبثية، فإنه يجب إعطاؤها الحياة في لعبة ضغوطات متوازنة. وبهذا الشكل يعبر كافكا عن المأساة باليومي، وعن العبثي بالمنطقي"(42).

فغريغوار سامسا، الذي يعمل في التجارة كتاجر متجول، لم يعاني من القلق من جراء الفظاعة التي أصابته حين تحول إلى حيوان (حشرة) بل الأدهى من ذلك، هو أن ما أقلقه فعلا هو خوفه من غضب رئيسه في العمل. وفي رواية "القصر"، لا شيء يحدث، وهناك تكرار دائم لما قد حدث، كل شيء يبدأ من جديد. وفي "المحاكمة"، كل شيء يدعو إلى حدوث التمرد، لكن هذا الأمر لن يحدث أبدا. إن اليأس ملازم للحياة والعبث هو أساسها.

فما هو العبث الذي نريد إبرازه في أعمال كافكا؟

يمكن أن نصل إلى الإقرار بأهمية عمل فرانز كافكا فيما يخص موضوع العبث، وذلك لأن "كل شيء في هذا العمل أساسي. إنه يعالج العبث في كليته"(43). إنه ليس عملا يلامس العبث من باب الترف أو الاهتمام "النقدي"، أو ما شابه ذلك. وإنما هو بالأساس عمل يعيش العبث ويفكره ويستخلص نتائج ذلك بالنسبة لحياة الإنسان. إننا نجد عند كافكا عالمين أساسيين هما: "عالم الحياة اليومية من جهة، وعالم الحيرة الميتافيزيقية من جهة أخرى"(44). تلك الحيرة التي يجسدها أبطال أعمال كافكا في حياتهم الروائية اليومية، فهي حياتهم العادية، الطبيعية، والتي تبدو أحيانا وكأنها رموز مستغلقة على الفهم (الصيرورة الحيوانية، التهمة الغريبة والعبثية، المحاكمة الغامضة، الموت الغامض، القصر الغامض...).

نحن مع كافكا أمام حياة وعمل وسلوكات عبثية، أمام حساسية عبثية، لكن ينبغي أن نضيف أن هذا المستوى من الوجود العبثي مليء بالفكر والتأمل في دلالته وأبعاده وربما نجد أنفسنا أمام هذا الوضع لعجز "العقل" عن مقارعة هذا الموضوع وفك ألغازه. إن العبث هو غرابة العالم. أي فقدانه للمعنى، وتحوله إلى كتاب غير قابل للقراءة أو للفهم. فحين نتساءل عن معنى وجودنا أو حياتنا أو عن معنى الصداقة أو الحب أو العمل أو العدل، فإن الأجوبة المقدمة هي أجوبة تندرج ضمن ما هو متفق عليه. ما يعتبر من باب مصلحة الجميع، أي يندرج في مجال تنظيم الجماعة البشرية. لكن ماذا سنفعل تجاه الموت؟ وكيف سننظر إلى أولائك الذين يموتون أو ينتحرون لأنه يعتقدون "أن الحياة لا تستحق أن تعاش؟"، ولا يوجد بها ما يجعلنا

نتشبث بها؟ ألا يشكل معنى الحياة المشكل الخطير والمهم والذي على الإنسانية أن تواجهه بشجاعة؟ وما القول في العدم؟ في هذه الهوة التي تفصل الإنسان عن الحياة التي يوجد فيها؟ هل يمكننا أن نعتمد على العقل وحده في عالم ما انفك يفند قدرات هذا العقل عن الإجابة على أسئلتنا وعلى إشباع رغباتنا في معرفة طبيعتها وأسباب ومصادر قلقنا؟

يمكن لأي إنسان أن يصاب "بالإحساس بالعبث" لأن هذا الأخير "غير قابل للإمساك به في عريه المؤسف، وفي إشعاعه الذي لا يضيء"(45). يمكن لأي إنسان ودون سبب محدد سلفا أن يصاب بالدهشة، بلعنة السؤال، بالقلق الناتج عن الحيرة، قلق ينبعث من طلاق عنيف يفرق بين الإنسان وواقعه، يجعله غريبا عن العالم، ويجعل العالم مجموعة ألغاز. هذا الوضع يولد الإحساس بالعبث، ويعتبر ميلاد هذا الإحساس ميلادا عاديا جدا، بل يمكن اعتباره ميلادا "بئيسا"، ذلك انه "في بعض المواقف، لما يجيب شخص ما بـ"لاشيء" عن سؤال حول طبيعة أفكاره، يمكن لذلك الجواب أن يكون "قناعا" للمجيب. كما أن الأشخاص الذين يحبهم يعرفون ذلك جيدا. ولكن إذا كان الجواب صادقا، إذا كان يعبر عن حالة الروح الفريدة التي يصبح معها الفراغ فصيحا، وتنكسر فيها سلسلة السلوكات اليومية، ويبحث القلب فيها عن الحلقة التي تعتبر ركيزة له، فإن ذلك الجواب يعتبر أول علامة للعبث"(46).

كما أن الزمن والوعي به، أي الوعي بما انقضى منه وبما لازال ينتظرنا، يمكنه أن يشكل سببا من أسباب التمرد عن أنفسنا وعن أوضاعنا، وبالتالي الإصابة بالإحساس بالعبث. إن مسألة الزمن تدفعنا إلى مواجهة الأمل في المستقبل، وكذلك ضمانة ذلك الأمل (الله). وهنا نجد أن الاهتمام بهاتين المسألتين (الأمل والله) حاضر بوضوح في عمل كافكا وفي أعمال آخرين. يقول ألبير كامو: "لقد توصلت أعمال كافكا، كيركغارد، شيستوف، أي أعمال الروائيين والفلاسفة الوجوديين، والذين اتجهوا جميعا نحو العبث ونتائجه، توصلت في آخر المطاف إلى هذه الصرخة القوية الباحثة عن الأمل. إنهم يعانقون الله الذي يلتهمهم. لكن الأمل يجد مكانه عن طريق الإهانة لأن عبث هذا الوجود يطمئنهم شيئا ما عن الواقع الميتافيزيقي"(47). يرغب الإنسان في الخلاص عبر الأمل الذي قد يكون الله ضامنا له. لكن ماذا لو كان الأمل مجرد وهم

تربينا على قبوله والحلم به؟ ومن ناحية أخرى، ما كان لهذه الأسئلة أن تطرح بهذا الشكل أو أن تكون مقلقة، لو كان العقل قادرا على إيجاد الحلول الناجعة للقضايا التي تثيرها. إن طرح موضوع العبث هو اتهام مباشر للعقل، وإبراز لعجزه عن الوفاء بوعوده، وفضح لادعاءاته. لقد بات واضحا أن "العلم" ظل حبيس فرضياته وأن العمل الفني قد أصبح في الواجهة يخوض غمار "المجهول" ويحاول تقديم علامات عن لا معنى الحياة.

ما الذي يمكن للعقل أن يقدمه أمام ما هو لا إنساني في الإنسان؟ كيف يمكن للعقل أن يدرك ووفق أي منطق، وحسب أية مقولات، فقدان الإنسان التحكم في معنى حركاته وإيماءاته؟ فقدانه للصورة التي تعود أن يرى عبرها نفسه؟ فقدانه لأية صلة بينه وبين نظرائه الذين أصبحوا غرباء عنه تماما؟ أصبحت علاقاته بهم علاقة سلعة بسلع؟ كيف يمكن معالجة "حالة الغثيان" عقليا؟ الغثيان الذي يعني التوتر والقلق ومواجهة المجهول؟ وماذا عن تجربة الموت التي هي بالأساس متابعة موت الآخرين وجهل موتنا الخاصة؟

لقد سيطر العقل لمدة قرون على المصير البشري، لأن الناس آمنوا بقدراته وأنصتوا لوعودهن وتفاءلوا بوضوحهن واعتقدوا أنهم سيحصلون على اليقين في صوابه. لكن العقل لم يتمكن من تحقيق السعادة الموعودة، إن لم نقل أنه المتهم الأول فيما أصاب الإنسانية من "أذى". ففي هذا العالم "المحدود والذي يستعصي على القراءة، يأخذ قدر قدر المعنى معناه. فلقد انتصبت مجموعة من اللاعقلانيين وأحاطت به إلى منتهاه الأخير (...) سأقول إن العالم عبثي. أي أنه في حد ذاته ليس عاقلا. هذا كل ما يمكن أن أقول عنه. ولكن ما يعتبر عبثيا هو المواجهة بين اللاعقلاني وهذه الرغبة المتقدمة في الوضوح، والتي يرن نداؤها في عمق الإنسان. إن العبث رهين بالإنسان وبالعالم في نفس الوقت. إنه الرابط الوحيد بينهما"(48).

إن العبث لا يجعل من العقل عدوه اللدود، وإنما يدفع فقط إلى كشف الادعاءات ومواجهة المصير كما هو. إن البحث عن الحقيقة يظل مسالة ملحة، سواء كان العمل موجودا أو لم يكن موجودا. وحتى إن بدا أحيانا أن الفكر العبثي بإمكانه الاستغناء عن العقل، فإن ذلك لا يعني النكران التام لمجاله ودوره وفعاليته. وربما كان اللقاء بين العقلاني واللاعقلاني هو أساس تحقيق "الوضوح"، إذا كان من الممكن

الحديث عن شيء اسمه الوضوح في مجال يُعدّ العبث طرفا فيه. عن "الإنسان العبثي يعترف بالصراع، لا يحتقر العقل كلية، ويقبل وجود اللاعقلاني. وهكذا تتمكن نظرته من أن تشمل جميع معطيات التجربة (...) ولكنه يعرف فقط أنه لا وجود لمكان للأمل في هذا الوعي المتيقظ"(49).

يعتبرُ كافكا واحدا من أولائك الذين تنهوا إلى خطورة سيطرة العقل التامة على مصير الإنسانية. وهذا يعني أن نقد العقل بغية تخليص نفوذه هو جزء من تجربة إنسانية كبرى. يقول ألبير كامو: "منذ الصرخة الكبرى لزراداشت (...) والمرض القاتل لكيركغارد (...) تعاقبت الموضوعات الدالة والمحيرة للفكر العبثي، أو على الأقل وهذا التدقيق أساسي، موضوعات الفكر اللاعقلاني والديني، من ياسبرز إلى هايدغر، ومن كيركغارد إلى شيستوف، ومن الفينومينولوجيين إلى شيلر، على المستوى المنطقي والأخلاقي، أي عائلة من "العقول" تجمعهم علاقة القرابة الفكرية، وتفرق بينهم المناهج والأهداف، هؤلاء انقضّوا بضراوة على العقل لقطع الطريق عليه، وإيجاد السبل السليمة نحو الحقيقة"(50).

يلازم العبث الإنسان وعالمه، ويعتبر وجوده نقدا وتحديا للعقل، كما أن الإنسان العبثي هو كائن بدون أمل، دون أن ينتج عن ذلك يأس أو تذمر، أو خوف من المجهول. لأن العبث ينتهي مع مجيء الموت، كأي شيء في هذا الكون. إنه طلاق، هوة تفصل بين شيئين أو طرفين: بين مبادئ من جهة وسلوكات تناقضها من جهة أخرى، بين ما هو طبيعي وما هو ميتافيزيقي، بين ما هو منطقي وما هو لا عقلي. إن العبث "لا يوجد في هذا الطرف ولا في الطرف الآخر، إنه ينتج عن المواجهة القائمة بينهما (...) العبث لا يوجد في الإنسان، ولا يوجد في العالم، إنه يوجد في حضورهما معا. إنه الرابط الوحيد الذي يربط أحدهما بالآخر"(51).

قد يسترجع أو يكتشف الإنسان عظمته عبر اللامبالاة والعبث، لأن هذا الأخير ما هو إلا تجربة من التجارب، لكنها تجربة تطل على جميع التجارب، وقد تطبعها بطابعها. إن الإنسان العبثي لا يبحث عن اللجوء في عالم الخالق، ليعترف بأوزاره ويطلب الشفاعة والمغفرة . فمن الواضح أنه لا وجود للمستقبل، للغد المنتظر، ولا وجود لإرادة للحياة تحارب ما يعارضها. إن ما يوجد بالنسبة لهذا الإنسان هو الموت

المهدد للاستقرار، المفقد للسكينة. وما يحصل عليه الإنسان العبثي هو حرية عمله، حرية سلوكاته وتصرفاته، وذلك لأنه يتحمل نتائج ومسؤولية كل ما يقوم به، وهذا يعني أن "العبث لا يحرر صاحبه وإنما على العكس من ذلك يكبله. غنه لا يبيح فعل أي شيء. فالقول أن كل شيء مباح لا يعني أنه لا وجود لأي شيء ممنوع (...) إن العبثي يرى أن نتائج أعماله تتطلب النظر إليها بهدوء. إنه مستعد لتأدية الثمن، وبتعبير آخر، إذا كان من الممكن الحديث عن وجود مسؤولين، فبالمقابل لا وجود لمذنبين"(52).

إن المغامرات التي يقترحها كافكا غامضة ومدهشة. وهي تلقي على القارئ منذ البداية مسؤولية معرفة "عالم معتاد" معرفة جديدة. إنه عالم غريب وعجيب، تنتقل سلوكاته العادية واليومية إلى مرتبة أخرى دون أن تفقد صلتها بأصلها، ولا بمعناها المعتاد. فالاتهام هو الاتهام، والمحاكمة هي المحاكمة، والتجارة هي التجارة، والخوف هو الخوف، والعائلة هي العائلة... كل شيء موجود فعلا، وموجود أيضا في نفس الوقت حسب مقتضيات العالم الكافكاوي، كل شيء يحدث هنا وكأنما يحدث في عالم آخر أكثر واقعية من عالمنا الواقعي. وفي هذا "الغموض الرئيسي يكمن سر كافكا. هذه التأرجحات الأبدية بين الطبيعي وما فوق الطبيعي، الفردي والكوني، المأساوي واليومي، العبثي والمنطقي، تتواجد كل أعماله وتمنح لتلك الأعمال صداها ومعناها"(55).

هوامش:

(*) أخذ هذا المقال من أطروحة جامعية لنيل دبلوم الدراسات العليا في الفلسفة حول موضوع "الفلسفة والعبث من خلال أدب كافكا"، تحت إشراف د.عبد السلام بن عبد العالي.

1. جيل دولوز وكلير بارني: حوارات في الفلسفة والأدب والتحليل النفسي والسياسة، ترجمة عبد الحي أزرقان وأحمد العلمي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1999، ص 12.

2. Pierre Macherey, A quoi pense la littérature, PUF, 1990.

3. Ibid., p. 197.

4. Gilles Deleuze et F. Guattari, Qu'est ce que la philosophie ?, Minuit, 1991, p. 8.

5. Ibid. p. 10.

6. Ibid. p. 21.

7. Ibid. p. 25.

8. Ibid. p. 65.

9. Ibidem.

10. Ibid. p. 174.

11. Ibid. p. 175.

12. Michel Lorwy, Kafka et l'anarchisme, in Essais sur les formes et leurs significations, Molière, Borges, Kafka..., éd. Denoël/Gonthier, 1981, p. 83.

13. Ibidem.

14. Claude Prévost, Littérature, politique, Idéologie, ES, 1973. P. 173.

15. M. Lorwy, Kafka et l'anarchisme, p. 83.

16. C. Prévost, Littérature, politique, Idéologie, ES, 1973. P. 173.

17. Ibidem.

18. M. Lorwy, Kafka et l'anarchisme, p. 83.

19. Ibid. p. 85.

20. Ibid. p. 84.

21. Ibid. p. 86.

22. Ibid. p. 85-86.

23. Pierre Brunel, Encyclopédie Universalis, T1, p. 6.

24. Ibidem.

25. A. Camus, Mythe de Sisyphe, p. 172.

26. Ibid. p. 184.

27. C. Prévost, Littérature, Politique, Idéologie, p. 167.

28. M. Blanchot, L'espoir littéraire, p. 63.

29. Félix Guattari, les rêves, de Kafka, in Change international, n°3, 1985, p. 33.

30. Ibidem.

31. G. Deleuze et F. Guattari, Kafka, Minuit, 1975, p. 8.

32. Ibid. p. 24.

33. Ibid. p. 25.

34. تزفان تودوروف، مدخل إلى الأدب العجائبي، ترجمة الصديق بوعلام، دار الكلام، ط 1، 1993، ص 49.

35. نفس المرجع، ص 56

36. نفس المرجع، ص 204.

37. نفس المرجع، ص 207.

38. نفس المرجع، ص 208.

39. نفس المرجع، نفس الصفحة.

40. A. Camus, Mythe de Sisyphe, p. 111.

41. Ibid. p. 172.

42. Ibidem.

43. Albert Camus, Mythe de Sisyphe, p. 185.

44. Ibid. p. 172.

45. Ibid. p. 24-25.

46. Ibid. p. 26-27.

47. Ibid. p. 181-182.

48. Ibid. p. 37.

49. Ibid. p. 86.

50. Ibid. p. 39.

51. Ibid. p. 48.

52. Ibid. p. 95.

53. Ibid. p. 136.

54. Ibid. p. 139.

55. Ibid. p. 172.

البنائية السوسيولوجية ورهانات البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية

عبد الزهر بامحمي ورضوان آيت إعزى(*)

تعتبر المقاربة البنائية منهجية تجديدية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ونظرا لما عرفته هذه العلوم من تطور في المناهج أضحى لزاما تفكيك المناهج الكلاسيكية وموضعتها ابستمولوجيا. ليست المنهجية البنائية وليدة اليوم، بل يمكن إيجاد إرهاصات لها عند فلاسفة الأنوار وعند كانط على وجه الخصوص. لقد ميز "إيان هاكينغ" Ian Hacking بين ثلاث أنواع من البنائية، البنائية الفلسفية، والبنائية الرياضية، ثم البنائية السوسيولوجية.

سيتم التركيز على البنائية السوسيولوجية التي طورها كل من "ميشل كالون" Michel Callon و"طوماس لوكمان" Thomas Luckmann و"برجر" .Peter L Berger. بالإضافة إلى المقاربات الجديدة التي واكبت التطور الذي عرفته المناهج في العلوم الإنسانية والاجتماعية. فما هي خصائص المنهج البنائي؟ وما هي أهم المرتكزات التي يستند عليها؟ تم ماذا نقصد بالمقاربة النظرية المبثوثة في الواقع؟ ومن هم روادها؟

أولا: البنائية كمنهج للبحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية:

1. المنهج البنائي والمناهج الكيفية: في أهمية الارتباط بالميدان:

نظرا للتطورات التي عرفتها مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية -خاصة علم الاجتماع والأنثروبولوجيا- بات من الضروري إعادة النظر في المناهج المعتمدة في البحوث العلمية. فالمناهج الكيفية المتعلقة بالمنهجية البنيوية (الكلاسيكية) لم تعد قادرة على تقديم إجابات واضحة على المتطلبات العلمية. فلكي تتموضع المناهج الكيفية في قلب العلوم الإنسانية المعاصرة، لابد لها من الخضوع للمبادئ الآتية:

مبدأ البنائية ، مبدأ اللاتناهي، مبدأ الإقناع، ومبدأ الملائمة، كما ينبغي أن تكون موجهة نحو الغايات.

فإذا كانت البنيوية الكلاسيكية تعتمد على العلوم التجريبية وتنفتح على مبادئها ومناهجها، فإن هذه الأخيرة قد عرفت بدورها ثورة في مناهجها وتصوراتها للاكتشافات العلمية الجديدة. ولفهم ذلك لابد من إلقاء نظرة حول تاريخ السجال الإبستمولوجي الذي عرفته السوسيولوجيا خلال القرن العشرين(1). فالانطلاق من المقدمات النظرية الموجودة سلفا، لم يعد مجديا لبناء معرفة حقيقة تستجيب للشروط الإبستمولوجية، لأن انطلاقها من مقدمات قبلية يحدد نتائجها ويوجهها لتنضبط لهذه المقدمات، أي أنها تعيد إنتاج معارف سبق للباحثين أن اكتشفوها. وبذلك لن يكون لهذه النتائج أي تأثير على الاكتشافات العلمية.

إن الثورة التي عرفتها العلوم الدقيقة في مناهجها سرعان ما انتقلت إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية وطبعتها بتأثيراتها، خصوصا وأن العديد من الباحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية كانوا يعتمدون على هذه العلوم في عملية بناء الصرح المنهجي لنظرياتهم. مما يعني أن أي تطور في هذه العلوم سوف ينعكس على العلوم الاجتماعية.

فالبنيوية الكلاسيكية تدرس المجتمع كبنية (كلية)، على اعتبار أن أي ظاهرة ما هي إلا مجموعة من العناصر التي يتم تجميعها لفهم الظاهرة الاجتماعية، وبتعبير أخر، فلفهم سلوكات الأفراد وعلاقات الأسرة والمدرسة وغيرها من مكونات المجتمع، لابد من النظر إليها في كليتها. أي في بنائها كما يقول "دوركايم"(2).

يعتبر مفهوم البناء الاجتماعي البوابة الرئيسية لفكر "دوركايم" السوسيولوجي. وغالبا ما نجده في تحليلاته يتحدث عن البناء الاجتماعي، ويشبه المجتمع بالكائن العضوي، فلا غرابة أن نجد عنده مفهوم الجسد الاجتماعي، المورفولوجية الاجتماعية، الأفراد باعتبارهم خلايا، بل اعتبر أن مرحلة من مراحل التطور الإنساني تجسدُ تضامنا عضويا، وهو يلجأ في هذا الصدد للتشبيه بالأجسام العضوية التي يؤدي فيه كل جزء (الخلية) دورا معينا(3)، في نظام يتسم بالانسجام والتعقيد، هذا

النظام والذي يتجسد في نظر دوركهايم في المجتمع. حيث يشبه الأفراد في المجتمع بخلايا الكائن العضوي. فالفرد داخل المجتمع هو عنصر أساسي يلعب أدوارا مهمة في الكل المتكامل في الجسد الاجتماعي، لكنه يعتبر أن الجزء الذي هو الفرد مندمج داخل الكل الذي هو المجتمع، هذا الاندماج يخفي الفرد تماما لأنه يخضع للكل. لذلك فالظاهرة الاجتماعية أو الأشياء الاجتماعية لا تخضع لاهتمام العلم على غرار باقي العلوم كالفيزياء والكيمياء اللذان يرجعان تحليلاتهما إلى الذرة والجزيئات الصغيرة المكونة لها، أو العلوم الطبية التي تهتم بالخلايا والنواة الصغيرة لهذه الخلايا. فعلم الاجتماع لا يشبه العلوم الأخرى في هذا الأمر، لأن الظاهرة أعقد من أن نعود إلى أجزائها لفهم قوانينها. حيت لا يمكن رد الظاهرة الاجتماعية إلى عناصرها سواء كانت ظروفا نفسية أو عضوية. وعلى نفس المنوال، لا يمكن فهم الكائن العضوي بتحليل خلاياه، بل لابد من تحليله ككل موحد.

إن ما يميز البنيوية الكلاسيكية هي مسألة المقدمات النظرية (الفرضيات النظرية)، إذ كان جل الأنثروبولوجيين والسوسيولوجيين يعتمدون بالأساس على مقدمات وفرضيات نظرية، يتم من خلالها بناء الصرح النظري تبعا للفرضيات السابقة على غرار العلوم الطبيعية. فالمبدأ الأساسي لهذه المقاربة هو دراسة المجتمع باعتباره معرفة تنبني على مقدمات أولية، ومفاهيم نظرية كمرجع أساسي، وبالتالي النتائج التي تصل إليها هذه العلوم طبقا لهذه المناهج هي بالضرورة تابعة للمقدمات التي انطلقت منها.

2. العلوم الاجتماعية و البنائية الجديدة:

لم يأت التداخل بين العلوم صدفة، بل كان استجابة للمتطلبات المنهجية الجديدة التي انفتحت عليها العلوم الإنسانية والاجتماعية، وعلى هذا الأساس لزم وضع الظواهر الاجتماعية في سياقاتها المختلفة كمبدأ أساسي للبنائية الجديدة. فالبعد الإبستمولوجي للعلوم الاجتماعية دفع بالمناهج الكيفية إلى مراجعة نفسها لتنخرط في سياق البناء العلمي. فالحقيقة العلمية، بالنسبة للبنائية، لا توجد في الوهم، فما يهم البنائي هو ملائمة المعرفة التي يكتشفها مع الغاية التي يريد أن يصل

إليها، وهنا يكمن شرط الحرية في بناء الصرح النظري وكذلك الفرضيات، دون التقيد بمسلمات قبلية(4). إن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو: كيف يمكن للمناهج الكيفية أن تستجيب للمتطلبات الجديدة للبنائية العلمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، على اعتبار أن هذه المناهج، قد تكون مفيدة لبناء السياقات العلمية للتحليل، كما قد توجه صيرورة التأويلات الضرورية لفهم ظاهرة من الظواهر داخل سياقات مبنية و مشكلة؟

لقد جاء المنهج البنائي في صيرورة تاريخية، ترمي إلى توجيه الظواهر الاجتماعية نحو تحليل منطق الفعل والممارسات الاجتماعية، وذلك من أجل تجاوز أزمة الأنساق التفسيرية من جهة، ومن جهة أخرى للحاجة الماسة للأنساق التحليلية وبالخصوص في التنظيمات السوسيو-مهنية. لهذا على المناهج الكيفية أن تنخرط في هذه الصيرورة وأن تعمل على استثمار نتائج التيار الجديد من أجل الرقي بالصفة العلمية، بغية الوصول في نهاية الأمر إلى كشف المعنى.

ألقت الثورة التي عرفتها العلوم الطبيعية بظلالها على بقية العلوم خاصة العلوم الاجتماعية، ذلك أن المقارنة بين دراسة الظواهر الفيزيائية أو البيولوجية، ودراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية أمر غاية في الصعوبة؛ فاختلاف طبيعة العناصر المشكلة للظاهرة في كل مجال على حدة، يفرض منطقا خاصا بعناصر الظاهرة المدروسة في كل مجال على حدة، فالظاهرة الفيزيائية تتعامل مع الذرة التي تبدو ثابتة من حيث تمظهراتها حتى وإن كانت تحتوي على جزيئات صغيرة تتفاعل فيما بينها، في حين أن الظاهرة الإنسانية أعقد من ذلك لأن الباحث هنا لا يتعامل مع "الجماد"، و إنما مع أفراد لهم تاريخ شخصي (التركيبة النفسية) و لهم سياقات مختلفة، وأنساق معينة وثقافات مختلفة، ثم إن تعدد أشكال التواصل بين البشر يزيد من تعقد الظاهرة الإنسانية، ذلك إن "جميع مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية يمكن اعتبارها كلغات، أي كأنساق من العلامات للتواصل، وسيصبح مفهوم التواصل هو المعبر الذي يسمح بنقل النموذج اللساني إلى العلوم الإنسانية"(5).

فلفهم واستلهام المعنى لابد من وضع الظاهرة في سياقاتها وضمن أنساق معينة وذلك من أجل تتبع المسار الذي يتشكل فيه المعنى بعيدا عن كل أشكال القصدية التي تميز الإنسان في أفعاله، أي أن ما يظهره الفرد من سلوك يساهم في إرباك فهم الباحث مما يجعله محصورا وتائها بين ما يقوله الفرد وما يمارسه من سلوك(6).

إن المبدأ الأساسي الذي يتوجب على المناهج الكيفية الارتكاز عليه هو مبدأ بنائية المعرفة. حيت لا يمكن تصور معرفة إنسانية دون النظر إلى العمليات المساهمة في بنائها والمسارات والسياقات التي اتبعتها لإنتاج ظاهرة معينة. فلا وجود بالنسبة للبنائي لحقائق علمية، بل على العكس "الحقيقة وهم يجب الحذر منه"، فمبدأ النسبية هو السمة البارزة لهذا المذهب، فالحقيقة لا تهم الباحث البنائي بقدر ما تهمه عملية ملائمة المعرفة التي ينتجها وتوجهها نحو غايات معينة. فالواقع ليس دائما ما يظهر لنا، فقد نكون أمام واقعين كما يرى ذلك "فاتزلاويك" Watzlawick، واقع ظاهري وواقع ثانوي مصطنع(7).

إن الانطلاق من الفرضيات والمقدمات المسبقة قد يسيء إلى المعرفة التي ينتجها الباحث البنائي، فمبدأ عدم تناهي المعرفة لا يتماشى مع هذا المنطق. إن الأساس الذي تقوم عليه المعرفة الإنسانية هو استمرارية بنائها في الزمان والمكان، وتغيرها مسألة أساسية على اعتبار أن اختلاف الأنساق التي تنتج ضمنها هذه المعرفة وكذلك تغيرها في الزمان والمكان، هي عوامل تفرض على الباحث ألا ينطلق من مقدمات قبلية.

وارتباطا بهذا المبدأ، هناك أيضا مبدأ الملاءمة، والذي تكون بمقتضاه المعرفة موجهة نحو غاية معينة، أي عندما ينتج الأفراد معرفة ما فإن لهذه المعرفة بالأساس أهداف محددة، لذلك فالمعرفة دائما في تغير مستمر بناء على مصالح الأفراد وغاياتهم. فلفتح باب معين توجد مفاتيح متعددة وكل هذه المفاتيح موجهة نحو غايات وأهداف محددة (لازارسفيلد). وبناء على ذلك تتخلى البنائية بشكل عام على مسألة التوافق في الأشكال، والاعتماد على المعرفة الحقيقية المرتبطة بغايات معينة.

ومن المبادئ الأساسية للمذهب البنائي كذلك، نجد مبدأ تجريبية المعرفة، وهو بالأساس ما تقوم به الذوات من خلال تجربتها اليومية، وبالتالي فتجارب الأفراد هي اللبنة الأساسية للمعرفة التي يتعامل معها البنائي.

ثم مبدأ المعرفة الناتجة عن التفاعل، أي أن إنتاج المعرفة من طرف الذات ناتج بالأساس عن التفاعل الحاصل بين هذه الذوات وبين الأشياء المحيطة بها، إذ لا يمكن تصور معرفة دون هذا التفاعل الذي يتميز بدوره بالتحول حسب تغير هذه التفاعلات في الزمان والمكان ومن خلال السياقات المتعددة التي تتموضع فيها الذات و الأشياء المحيطة بها. إذن فالنتائج تبعا لهذا المبدأ تكون تابعة لوضع الذات بموضوعها وبالمعرفة التي تنتجها انطلاقا من تفاعلها بالذوات الأخرى وضمن سياقات معينة تتسم بالتراجعية (أو التكرارية)، أي بمعنى أنها تتكرر باستمرار لإنتاج المعرفة التي قد تختلف حسب سياق وتموضع الذوات(8).

وأخيرا مبدأ الغائية، إذ أن الهدف من أي بحث يكمن في تجاوز المعرفة القائمة، أي تجاوز البديهي. لذلك فالاقتناع بتعاقبية المعرفة وتغيرها حسب الزمان والمكان أمرٌ أساسي في هذا المبدأ، فبناء على فلسفة الرفض عند "غاستون بشلار" يكون البنائي رافضا للمعرفة المهيمنة في واقعه، وله رغبة لتجاوزها وإنتاج معرفة جديدة بطرق تستجيب للحس العلمي الذي يحترم المبادئ العامة للمنهج البنائي، والموجه نحو غايات وأهداف محددة كمبدأ أساسي، عملا بالجدل "الهيجلي" الذي ينطلق من الأطروحة ونقيضها لإنتاج المعرفة(9).

ومن أجل دراسة الواقع الاجتماعي لابد من الالتزام بالحس الابستمولوجي، اعتمادا على مستويين: المستوى الإمبريقي المتعلق بالأفراد ووضعياتهم المختلفة (صيرورة التمظهرات الأولى للسياقات)، ثم المستوى الثاني المرتبط بالفكر العلمي لتحليل الظواهر، (صيرورة التفكير العلمي للسياقات). يرتبط المستوى الأول بالأنشطة النفسية-المعرفية للفاعلين الاجتماعيين الذين يضفون القيمة على عناصر عالمهم، لكن في نفس الوقت يضفون معاني قد تغير من واقعهم الاجتماعي، هذه الصيرورة بين الإدراك-التقييم، للعالم حسب الفاعلين، موجودة عند الباحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية، (علم النفس الشكلي، علم النفس

الفينومينولوجي، علم الاجتماع الفينومينولوجي، التفاعيلة الرمزية، الاتنوميتودولوجيا).

وتعد المعرفة التي ينتجها الأفراد في صيرورات مختلفة، معرفة تجريبية، فهي بالأساس تعبر عن تجربة الأفراد داخل جماعة من الجماعات، ضمن مجتمع له قيم وثقافة. فعندما نريد البحث في ظاهرة معينة من الواجب علينا استحضار كل هذه العوامل من أجل اختيار الأدوات المناسبة لبناء المعرفة انطلاقا من واقع مبني سلفا من طرف فاعلين تختلف تجاربهم وأهدافهم. فتعقد الظاهرة بهذا الشكل وتداخل العديد من العناصر المتراكمة والمتفاعلة التي تشكلها، يجعل العلومَ الاجتماعية والإنسانية بصفة عامة تتجاوزُ مجال تخصصها لتستجديَ العلوم الأخرى. فانغلاق العلم على ذاته اليوم ليس أمرا ملائما إذا ما أراد مواكبة التطورات الحاصلة في مناهج البحث العلمي، إذ لابد في هذا السياق من تجاوز التخصص والانفتاح على باقي العلوم الأخرى (علم النفس، علم الاجتماع، الفلسفة، الأتنروبولوجيا، التاريخ...) من أجل دراسة الظواهر دراسة تستجيب للمتطلبات العلمية. فإذا كانت العلوم تنطلق من المفاهيم القبلية في فترة معينة من تاريخها، فانها تنطلق اليوم من الماكرو-مفاهيم كما يسميها "إدغار موران"(10)، كأدوات يعتمد عليها الباحث وكمنطلقات أساسية لكن بحذر ابستمولوجي نظري. صحيح أن هذا الحذر صعب التحقق وليس بالأمر الهين، لكن لابد للباحث أن يلتزم به بالقدر الذي لا يؤثر على مسار بحثه. إن اختيارنا لبعض المفاهيم الكبرى كما يسميها "إدغار موران" نابع من حاجتنا إليها كمنطلقات أساسية، وتعتبر هذه المفاهيم الكبرى خليطا متجانسا من المفاهيم يعتمد عليها الباحث لإيجاد نقطة البداية.

3. تقنيات البحث في المناهج الكيفية:

لا يخفى على الباحثين في العلوم الاجتماعية أهمية المناهج الكيفية وتقنياتها في الأبحاث العلمية والأكاديمية، إذ تعتبر الأساس الذي يعتمدها الباحث في جمع المعطيات، سواء كانت كمية أو كيفية. إذ لم يعد بالإمكان التمييز بين المناهج الكمية والكيفية، على اعتبار أن الكيفي يصبح كميا والكمي يصبح كيفيا، من خلال عملية الإشباع التي يصل إليها الباحث خلال جمع المعطيات. ومن التقنيات الأساسية في

المناهج الكيفية نجد المقابلة الموجهة ونصف الموجهة والمجموعة البؤرية ثم الملاحظة بالمشاركة. إنها بالفعل تقنيات يعتمدها الباحث في جمع المعطيات من الميدان. صحيح أن هناك تقنيات جديدة خاصة في الأنثروبولوجيا، كتحليل المحتوى (أفلام، صور، وثائق...). لكن تكامل كل هذه التقنيات هو الأساس الذي يجب على الباحث أن يقتنع به، خاصة عندما يتعلق الأمر بالدراسات الاجتماعية التي تعتبر فيها المعرفة لا متناهية. فما يصل إليه الباحث لا يعدو أن يكون مقدمات لبحوث مستقبلية، أي تساؤلات لبحوث جديدة. وهذه هي خاصية اللاتناهي، أي استمرارية المعرفة في التغير والتبدل حسب الزمان والمكان.

4. التفاعلية والسياقات المتعددة:

إن ما يجعل الظاهرة الاجتماعية أكثر تعقيدا، هو ارتباطها بالعديد من المحددات التي تتحكم في إنتاج المعنى، فما يعبر عنه الأفراد ليس بالضرورة الواقع الذي يعيشونه، إذ هناك واقعان حسب "جون بياجي": واقع أنطولوجي وواقع معيشي ينتج فيه الأفراد معنى لحياتهم(11)، إذ تتحكم في ذلك العديد من العناصر المتكاملة. لا تنتج الظاهرة الاجتماعية إلا إذا توفر شرط أساسي هو التفاعلية بين الأفراد. وعندما نقول التفاعل فهذا يعني بالأساس تداخل العديد من العناصر المشكلة لهذا التفاعل(12)، فالتواصل بين الأفراد يتجاوز اللغة التي يتواصلون بها، فالجسد والتعبيرات المستعملة من طرف الأفراد أثناء تواصلهم لها معنى، وبالتالي على الباحث أن يبحث عن المعنى في كل ما يتبدى له من تعبيرات وتواصل بين الأفراد. يعتبرُ فك شفرات التواصل بين الأفراد من أصعب المهمات التي تعترض الباحث في العلوم الاجتماعية. إلى جانب ذلك يتعدد المعنى بتعدد السياقات، فالمعنى الذي يبديه الأفراد من خلال ظاهرة معينة ليس نهائيا بل يتغير بتغير السياقات. وبناء على هذا المعطى، كلما تعددت السياقات كلما تعدد المعنى، وبالتالي كلما تعقدت مهمة الباحث. يقول "ميرلوبونتي" في هذا الصدد: "ينتجُ الأفرادُ المعنى في سياق محدد بالزمان والمكان"(13).

5. ضرورة إطار نظري واسع:

يذهب الكثير من الباحثين في المناهج الكلاسيكية إلى الفصل بين الإطار النظري من جهة والإطار الميداني من جهة ثانية. هذا الفصل بين الإطارين النظري والميداني ثبتت وجاهته في فترة معينة من تطور العلوم الاجتماعية، لكن عرفته هذه العلوم تتجه، بسبب تطورها، نحو المنهج الاستقرائي وبناء الصرح النظري انطلاقا من البحث الميداني. فالتفاعل بين المعطيات التي يجمعها الباحث في الميدان، والتحليل الآني الذي يقوم به، يساعدانه على بناء الصرح النظري انطلاقا من الميدان. وهذا لا يعني إغفال الجانب النظري للدراسات السابقة، لكن ينبغي على الباحث أن يطلع على كل ما كتب حول الموضوع، بل ينبغي أن يكون ذا معرفة واسعة في المجال النظري، لأن المفاهيم الكبرى التي يستخلصها الباحث من هذا الإطار -كما يقول إدغار موران- هي المنطلقات الأساسية للباحث، أو كما يسميها "غاربون" بنية مفاهيمية للانطلاق في البحث، لكن لابد من توخي الحذر في استعمالها كي لا توجه مجريات البحث، وبالتالي السقوط في المنهج الاستنباطي.

ثانيا: مقاربة النظرية المجذرة (Grounded Theory):

تأتي هذه المقاربة في ظل التطورات التي عرفتها المناهج في العلوم الاجتماعية، ويرجع الفضل في بروز هذه النظرية الجديدة إلى عالمين أمريكيين هما "أنسلم ستراوس" Anselm Strauss و"برني غليزر" Barney Glaser سنة 1967. وقد أحدثت هذه المقاربة الجديدة ثورة حقيقية في المنهج الاستنباطي الذي كان سائدا في المناهج الكلاسيكية، أي البدء من الفروض النظرية أو الفرضيات الاستنباطية. لكن الانطلاق من هذه الفروض حسب المقاربة الجديدة لن يأتي بمعرفة جديدة، بل ستكون النتائج المتوصل إليها تابعة للفروض السابقة، أي إعادة إنتاج نفس المعارف، وهذه ليست بالمهمة التي يجب على الباحث أن يقوم بها حسب المقاربة الجديدة(14). فالنظرية المجذرة (أو المبثوثة في الواقع) التي اقترحها "غليزر" و"ستراوس" هي مقاربة منهجية عامة ترمي إلى بناء نظريات جديدة في العلوم الإنسانية والاجتماعية(15)، وهي مقاربة استكشافية تروم إعادة فهم الظواهر الاجتماعية. إن ما يميزها هو إعادة الاعتبار للبحث الميداني الذي يعتبر الأصل الذي بنيت عليه النظريات العلمية التي تم

اكتشافها لحد الآن. لذلك دعا أصحاب هذه المقاربة إلى الانطلاق من البحث الميداني وبناء الصرح النظري من خلاله، وليس العكس. لأن البحث الميداني مجال واسع للمعرفة على الباحث أن ينطلق دون معرفة مسبقة قد تؤثر على مجريات البحث، إن لم توجهه نحو غايات سبق للعلم أن حققها من قبل، فمبدأ العلم هو تحقيق اكتشافات جديدة.

وإذا اعتبرت هذه المقاربة أن على الباحث أن يبني صرحه النظري انطلاقا من الميدان، فان ذلك لا يعني بالضرورة التسليم بالمعطيات الأولية التي يتوصل إليها الباحث من خلال البحث الميداني، فعندما يقوم الباحث بجمع المعطيات وتحليلها، فالعملية تلك تصاحبه طيلة بحثه تبعا لمبدأ "جمع المعطيات وتحليلها " في ألآن نفسه. وهذا المسار التحليلي يسمح للباحث بمراجعة كل المعطيات الميدانية انطلاقا من المعطيات الجديدة التي يكتشفها ويقوم بمقارنة المفاهيم الجديدة مع السابقة وهكذا دواليك. إذن فالعملية هذه تسمح بالأساس للباحث بطرح وإعادة طرح الأسئلة انطلاقا من الميدان وليس انطلاقا من النظريات السابقة. تعد المقاربة الجديدة صيرورة من خلالها يبني الباحث صرحه النظري على أساس: أ) جمع المعطيات من الميدان ب) تحليلها ج) بناء المفاهيم د) تحليلها ه) بناء الصرح النظري. لذلك اعتبرت هذه المقاربة، مقاربة تجديدية في العلوم الاجتماعية.

1. الصيرورة المنهجية:

إن ما يعطي للنظرية الجديدة صفة التجديد، هو ارتكازها على عدد مهم من الإجراءات الصارمة، نذكر منها أربعة :

أولا، التوقف المؤقت عن الرجوع إلى النظريات الموجودة: ذلك أن على الباحث أن يوقف مؤقتا الرجوع إلى النظريات الموجودة سلفا وذلك انطلاقا من جمع المعطيات وتجريدها من الميدان، يتعلق الأمر هنا برفض المقاربات التفسيرية التي تنطلق من النظريات السابقة. وهذا يتطلب أن تكون للباحث ملكة قوية للقيام بعملية التجريد على قدر المستطاع، على اعتبار أن الأمر ليس بالسهل، لأن التخلص من النظريات السابقة يدخل الباحث في ثنائية الذات والموضوع التي تلازمه طيلة البحث.

وتنتقد هذه المقاربة الجديدة النظريات الكلاسيكية لكل من دوركايم وماركس وفيبر وغيرهم من رواد السوسيولوجية. إن ما جاءت به هذه الأخيرة حسب غليزر وستراوس كان ذا وجاهة في الماضي لكن يعاب عليه أنه كان خاضعا لقيود النظريات الكبرى التي ضلت بشكل من الأشكال المرجع ألمفاهيمي للعديد من السوسيولوجيين والأنثروبولجيين. وفي هذا الصدد يرفض "غليزر" و"ستراوس" أن يكون البحث الميداني حبيس الصروح النظرية الموجودة. كما يؤكدان على أن البحوث التي ترتكز على تصنيف المعطيات التجريبية ضمن النظريات الموجودة سلفا لن تساهم في تقدم العلوم. لذلك اقترحا توقيف الرجوع إلى النظريات الموجودة مؤقتا.

ثانيا، تذهب هذه المقاربة إلى اعتماد المنهج الاستقرائي ضدا على المنهج الاستنباطي(16)، فالمنهج الاستقرائي يسمح للباحث حسب هذه المقاربة باستقراء النتائج انطلاقا من البحث الميداني بغية الوصول إلى بناء الإطار النظري تبعا لمبدأ التحليل الآني للمعطيات الميدانية. وهو ما يصعب تحقيقه، إلا إذا تم إيقاف الرجوع إلى النظريات السابقة التي تعتبر حسب هذه المقاربة عائقا يجب تجاوزه إذا أراد الباحث أن يساهم في تقدم العلم. وبشكل عام لا يعني إيقاف الرجوع إلى الصروح النظرية أن الباحث يجهل كل ما كتب حول الموضوع، لأن ذلك سيساعده في تجاوز ما سبق أن اكتشف والتركيز على اكتشاف جديد لكن دون أن تأثير هذه النظريات السابقة على معطيات البحث الجديد، وهنا التناقض الذي وقعت فيه المقاربة المجذرة، إذ كيف يمكن للباحث أن يجمع بين الأمرين: اعتماد الصروح النظرية الموجودة سلفا وتجاوزها في نفس الوقت؟

2. نهج طريقة استثنائية لتحديد موضوع البحث:

إن عدم الانطلاق من النظريات الموجودة يسهل -في بداية البحث- على الباحث تحديد موضوعه. أولا، في النظرية المجذرة لا يقوم الباحث بالاستشكال المسبق، ولا يطرح حتى أسئلة البحث، لكن يقوم بتحديد ملامح الظاهرة والحالات الاجتماعية التي يريد دراستها. ثانيا، تحديد الموضوع بالنسبة لهذه المقاربة لا يستقيم بمجرد اختياره، بل يظل مؤقتا وقابلا لأن يعدل حتى نهاية البحث. إن هذه العملية التي يقوم بها الباحث وهو في الميدان تجعله يقظا ومتفاعلا مع موضوعه من أجل سبر

أغوار المفاهيم التي ينتجها في الميدان واستقرائها وتحليلها ومن ثم استخراج الأسئلة التي ستساعده في التعمق أكثر في البحث واكتشاف المزيد من المعطيات التي قد تؤسس للمفاهيم التي يمكن للباحث أن يعتمد عليها لبناء الإشكالية. إنها بالفعل عملية جد معقدة تحتاج جهدا كبيرا من طرف الباحث كما يقول "غليزر". لكن ما يصل إليه الباحث في الأخير سيشكل إطارا نظريا قويا مبنيا على مفاهيم تم استقراؤها وتحليلها تحليلا علميا(17).

3. التفاعل الدائري بين جمع المعطيات و تحليلها:

يبدأ التحليل وفقا للمقاربة المجذرة عندما تبدأ عملية جمع المعطيات، فالصيرورة التي ينتهجها الباحث تتم على شكل دائري، يضمن استمرارية التحليل وجمع المعطيات طيلة مدة البحث. يساعد هذا التفاعل بين جمع المعطيات وتحليلها في الجمع بين مرحلتين أساسيتين إذ من الصعب الفصل بينهما، فالمقاربات الكلاسيكية، تفصل بين مرحلة جمع المعطيات ومرحلة التحليل، أما المقاربة المجذرة فقد أزالت الحدود بين المرحلتين، وهو شيء أساسي يساعد الباحث على بناء المفاهيم، وإيجاد مخرجات جديدة لبناء الصرح النظري للبحث. و بناء على ذلك يبدأ عمل الباحث بمجرد استقبال أولى المعطيات التي يقوم باستقرائها وتحليلها كبداية لإنتاج المفاهيم الأولية التي لن تصبح إلا منطلقات أولية للتحليل، على اعتبار أنه كلما تمت عملية جمع المعطيات من الميدان كلما استقبل الباحث معطيات جديد، أي مفاهيم جديدة قد تنسخ ما قبلها من مفاهيم كما قد تؤكدها، هذا التقابل بين المعطيات الجديدة-القديمة هو الأساس الذي من خلاله تبنى الإشكالية. إذن فالنتائج التي يحصل عليها الباحث تبقى دائما نتائج مؤقتة، ولا تنتهي إلا إذا انتهى البحث وتمت عملية التحرير أو بمعنى أخر حصول الإشباع.

4. صيرورة التحليل تدعم بروز معارف جديدة:

يعتمد الباحث تبعا للمقاربة المجذرة على ما يستقبله من معارف، لكن مصدر هذه المعارف هو الأفراد الفاعلون الذين يعبرون عن تمثلاتهم وتصوراتهم حول ظاهرة معينة. وتدخل التصورات والاستعدادات المكتسبة من طرف الفرد (أو "الهابتوس" بتعبير بورديو) في مواجهة مع البديهيات. فالمعرفة التي يتلقاها الباحث

تعبر عن الحس المشترك للأفراد الفاعلين الذين يعبرون انطلاقا من مواقعهم وتفاعلاتهم مع الآخرين وضمن سياقات مختلفة، قد يختلف المعنى من سياق لأخر ومن موضع لأخر. لذلك فالباحث يوجد دائما أمام معطيات جديدة تنبني وتهدم لتنتج معطيات جديدة قد تكون هي كذلك معرضة للهدم وهكذا. أي عليه أن يشك في كل المعطيات التي يتلقاها في البداية وأن يقوم بتحليلها تحليلا منهجيا، لا التسليم بها كما هي. لأن التعامل مع الأفراد جد معقد وما ينتجونه من معارف لا يمكن التسليم به واعتباره واقعا اجتماعيا، إذ غالبا ما يخفي الأفراد الحقائق وراء اللغة. ويقول "ليفي ستراوس" في هذا الصدد: "يتم الفهم من خلال إرجاع نمط من الواقع إلى أخر بما أن الواقع الحقيقي ليس هو الأكثر تجليا وبروزا، وبما أن طبيعة الحقيقة تظهر قبل كل شيء في حرص الواقع على الاختفاء"(18). وهكذا، تؤدي صيرورة التحليل –بالضرورة- إلى بروز معطيات جديدة. يقول "برني غليز" في هذا الصدد: "يحاول الباحث أن يتجنب الميل لمعطيات على حساب أخرى، وأن يتجنب على قدر المستطاع تجاوز المعطيات التجريبية على حساب الأفكار القبلية". ويقول "كوربان": "من الضروري الإنصات للمعطيات المستقبلة، فمن خلال هذا الإنصات سيربح الباحث إمكانية فك شفراتها". إن إتباع الباحث لهذا المسار سيمكنه في النهاية من بناء عينة البحث بعد أن يتمكن من فك شفرات وتناقضات المفاهيم التي ينتجها الأفراد الفاعلون. إذن فالوصول لهذه المرحلة ليس بالأمر السهل بل يتطلب التحلي بقوة التحليل وبالحذر الابستمولوجي في كل عملية من البحث.

يعتبرُ تحديد العينة مرحلة أساسية بالنسبة للباحث لذلك ترتكز هذه المقاربة على تحديد العينة انطلاقا من الميدان. فانطلاقا من هذا المسار التطوري الذي يرتكز عليه الباحث، يرجع هذا الأخير دائما إلى الميدان من أجل تحديد ما يسمى "العينة النظرية"(19). وهذا ينم على أن اختيار الباحث لهذه الأخيرة نابع من اقتناعه بأن الأفراد الفاعلين الذين تم اختيارهم، والمكان والزمان الذي تم اختيارهما هي الحالة المثالية التي ستمكنه من تحقيق غاياته وأهدافه من البحث. وفي هذا السياق لابد من التمييز بين العينة النظرية التي يتبناها الباحث انطلاقا من اقتناعه ميدانيا بوجاهتها وبين العينة الإحصائية أو كما تسمى في المناهج الكلاسيكية العينة التمثيلية التي ينطلق منها دون الوعي بوجاهتها.

وجدير بالذكر أن كل المراحل التي يتبعا الباحث، من بناء الإشكالية والمفاهيم، وتحديد العينة النظرية وغيرها من المراحل الأخرى، تظل مستمرة دون توقف وفي إطار التفاعل بين الجديد والقديم إلى أن يصل الباحث إلى مرحلة نهائية يحصل فيها ما يسميه "غليزر" و"ستراوس": الإشباع النظري. وبمعنى أدق، فإن أي تحليل أو جمع للمعطيات لن يزيد للمفاهيم القائمة، ولا للصرح النظري الذي تم بنائه لموضوع الدراسة أي شيء، وهنا يتحقق الإشباع.

خاتمة:

يمكن وضع هذه المقاربة الجديدة في سجال بين الذات والموضوع –حيث يجب على الباحث أن يكون حذرا تجاه الشروط والظروف التي ستتحكم في إنتاج وبناء المفاهيم النظرية انطلاقا من الميدان من جهة، و من جهة ثانية، بين المعطيات التي يستقبلها الباحث والإطار النظري الذي سبق وإن اطلع عليه. هذا الإيقاف لمعطيات الإطار النظري أمر صعب المنال خاصة وأن الباحث ومند تكوينه الجامعي وهو يتلقى دروسا عن هذه النظريات الكبرى للسوسيولوجيين والأنثروبولوجيين الرواد. وبالتالي فالفصل بين النظريات السابقة والمعطيات الجديدة التي سيبنيها الباحث لن يكون أمرا سهلا.

ومن الشروط الأساسية للمقاربة المجذرة التحلي بالحس النظري، وهذا معناه أن يكون الباحث ملما بكل بما كتب عن الموضوع وما تم اكتشافه سابقا. وهذا ينم عن مفارقة صعبة، فالتحلي بالحس النظري وفي نفس الوقت إبعاده أو إيقافه مؤقتا عن عملية التحليل، قد يسقط الباحث في بناء الفروض النظرية على غرار المنهج الاستنباطي. لذلك سارع رواد هذه المقاربة إلى إيجاد مخرجات لهذه الانتقادات حيث اعتبروا أن إيقاف الرجوع إلى النظريات السابقة لا يعني بشكل من الأشكال إلغائها نهائيا، بل لا يرجع إليها الباحث مؤقتا حتى يتمكن من بناء الصرح النظري انطلاقا من الميدان، والحالة هذه فلكي يتعرف الباحث على ما اكتشفه لابد أن يرجع إلى النظريات السابقة إما لتأكيد ما جاء فيها أو تفنيده، لكن دون الانطلاق منها كفرضيات وهنا يكمن شرط الحس النظري الذي يجب أن يتحلى به الباحث.

الهوامش:

(*) طالبان باحتان بسلك الدكتوراه، جامعة محمد الخامس، الرباط.

1- Bloor David, *Sociologie de la logique ou les limites de l'épistémologie,* Paris : Pandore,(1982) ; p. 8.

2- Annie Devinant ; les grands courants de la sociologie par les textes «*l'objet et la méthode de la sociologie*»(1999) ;p 70.

3- جينيفر م.ليمان ، *تفكيك دوركايم، نقد ما بعد بعد بنيوي*، ترجمة محمود أحمد عبد الله، (المركز القومي للترجمة، الطبعة الأولى 2013) ص 62.

4- Bloor David. *Sociologie de la logique ou les limites de l'épistémologie*. Paris : Pandore. (1982) ; P 15.

5- عبدالرزاق الدواي، *موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر، هيدجر، ليفي ستراوس،ميشيل فوكو*، 1992 ،(دار الطليعة للطبع و النشر ، الطبعة الأولى) ص : 81، 82،83.

6- Descombes, V. Les institutions du sens. Paris : Éditions de Minuit ; (1996) ; P 249.

7- P. Watzlawick , L'invention de la réalité Paris ,(1988) : Seuil. P : 249.

8- محمد راضي، *التفاعل الاجتماعي عند ارفين جوفمان* ، (عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع 2014) ص 34.

9- غاستون بشلار، *فلسفة الرفض ، مبحث فلسفي في العقل العلمي الجديد*،(الطبعة الأولى، ترجمة خليل أحمد خليل 1980) ص 156.

10- Morin, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris ; (1991)P 265.

11- http://id.erudit.org/iderudit/031698ar;P 3.

12- Mucchielli, A . *La nouvelle communication. Épistémologie des sciences* ; (2000) ;P 129.

13- Merleau-Ponty, M.*Phénoménologie de la perception*. Paris : . (1989) ; P123.

14- Aron , R, les étapes de la pensée sociologique, volume 2 , edition Galimard, (1967/1994)P 628.

15- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory International Journal of Qualitative Methods, 1 (2). Article 3. Retrieved DATE from http://www.ualberta.ca/~ijqm/P : 9.

16- RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 5 – pp. 26-37.Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : LES QUESTIONS DE L'HEUREISSN 1715-8702 - - http ://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html © 2007 Association pour la recherche qualitative P .5

17- RECHERCHES QUALITATIVES – VOL .26(1), 2006, pp. 32-50ISSN 1715-8705 – http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html© 2006 Association pour la recherche qualitative P 34.

18- عبدالرزاق الدواي، نفس المرجع السابق ص : 76.

19- RECHERCHES QUALITATIVES – VOL .26(1), 2006, pp. 32-50. ISSN 1715-8705 – http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html ,© 2006 Association pour la recherche qualitativeP 5.

رواد التربية عبر التاريخ
كونفوشيوس وأفلاطون

جورج مينوا (Georges Minois)
ترجمة محمد المعزوزي

1. كونفوشيوس (معلم الحكمة):

رسم كونفوشيوس باعتباره مؤسسا للتعليم الصيني الإمبراطوري، مضامين تربية أخلاقية وثقافية قعّدت مجموع العلاقات الاجتماعية خلال أكثر من ألفيتين. فتمّ اعتبار كونفوشيوس (479- /551- ق م) منذ التاريخ القديم، "كأول الحكماء". وقد أصبح اليوم "نموذجا لعشرة آلاف من الأجيال". فهو فيلسوف ومسؤول سياسي كما كان أيضا مربيا بارزا يتمتع بالقيم التي قام عليها النظام المدرسي للإمبراطورية الصينية على امتداد ألفي سنة، وكذا بالنسبة للبلدان ذات الثقافة الكونفوشيوسية في آسيا الشرقية- كوريا اليابان والفيتنام. يعود أصله لولاية "لو"، التي تسمى حاليا كونفوس، وكان الصينيون يسمونها كونجزو. وخلال القرن 16م تعرض اسمه لعملية لتْيَنَة من طرف اليسوعيين المبشرين. وقد اشتغل ،على التوالي، كعامل صغير مكلف برعاية القطيع، ثم مدبر ومسؤول عن الأشغال العمومية لمدينة زهونجدو، وبعد ذلك وزيرا للأمن والعدل بولاية "لو". وفيما بعد سيجوب مع مريديه (حوالي ثلاث آلاف) كل الأقاليم الصينية طولا وعرضا ليعود إلى مقاطعته لاستكمال ما تبقى من حياته حيث سيهتم بالكتابة والتعليم. إلا أنه يجب الحذر نوعا ما من التاريخ القدسي لهاته الشخصية التي توازي في الشرق شخصية يسوع أو بوذا. فتاريخ الميلاد والممات مشكوك فيهما، وكل أفكاره وردت علينا من خلال الكلام الذي تداوله مريدوه والذي جُمِع في كتاب "المقابلات"، ومن خلال التأويلات التي قام بها وارثو أتباعه على مر الزمان .

تقدمه بعض الروايات كحكيم وأديب ذو بنية جسدية ضعيفة، لكن "المقابلات" تبرزه كانسان نشيط ورياضي ملتزم وخبير في ترويض الخيول يمارس الرماية بالنبال والصيد البري والبحري، وكان أيضا رحالة لا يكل ولا يتعب حيث جال في عدد من الممالك الصغيرة للصين ما قبل الإمبراطورية.

الاستحقاق أولى من سلطة النسب:

في نجد في المرافعات المتضمنة في كتاب "المقابلات" القولة التالية: " أن تدرس بدون تفكير عملية لا جدوى منها ، لكن أن تفكر بدون دراسة هي عملية خطيرة". فالدراسة (التعلم)، حسب كونفوشيوس هي تكملة لا غنى عنها للتربية الأخلاقية، ولهذا حتى نتمكن من بناء المجتمع المنشود الذي كان يبشر به لا بد للتربية أن تلعب الدور الأساسي لأنها سترفع من المستوى الأخلاقي للمجتمع.

لقد عاش كونفوشيوس طوال حقبة "الربيعيات والخريفيات" تحت سلالة "الزهو" الشرقية والتي ساد فيها نظام سياسي جديد على أنقاض نظام حكم قديم كان قد اعتمد على نفوذ القرابة. وكان التعليم سابقا خاصا بالنبلاء الذين يحصلون على تكوين مدني وعسكري بعد دراستهم للفنون الستة: الشعائر، الموسيقى، الرمي بالنبال، قيادة العربات، فن الخط، الرياضيات. وكان كونفوشيوس يشجب نظاما مؤسسا على وراثة التكاليف (الأعباء) وعلى المحاباة (التحيز، المحسوبية) والتي كانت سارية المفعول آنذاك. لذلك فإن تعيين الموظفين يجب أن يتم، في نظره، حسب الاستحقاق ومع ترقية ذوي الكفاءات.

ومن أجل ضرب احتكار طبقة النبلاء سيفتح مدرسة تستقبل كل من الفقراء والأغنياء على السواء، وتعتمد تعليما موجها للجميع بدون تمييز. وحتى يؤسس حكومة مسيرة بنزاهة، كان يريد ترقية خيرة الرجال الذين يجمعون بين الكفاءة والاستقامة الأخلاقية إلى مناصب أعلى.

ثقافة الكتب الكلاسيكية الخمسة:

ستصبح التربية الأخلاقية وتعليم المعارف خلال الألفيتين أسس التربية الكونفوشيوسية، وسيبقى نظام الامتحانات المبني على مدونته معمولا به حتى نهاية الإمبراطورية سنة 1911 .

يتأسس المذهب الأخلاقي على "الرفق" أو حب القريب والذي يتجلي من خلال حب الوالدين، احترام المسنين، الإخلاص، التسامح، الحكمة والشجاعة. فالتحلي بسلوك شريف والاستقامة والعطف والعناية والاحترام هي فضائل الإنسان الشريف التي تسمح بالتدبير الجيد للعائلة كما هو الحال في بلد محكوم بطريقة جيدة حيث الشعب يعيش في سلام.

إلا أن كونفوشيوس اهتم أيضا وبنفس القدر بالتكوين الثقافي للمتعلمين. ولقد تم تكليفه (بكل تأكيد على وجه الخطأ) بتأليف الكلاسيكيات الخمس: كتاب الأناشيد (شي)، كتاب الوثائق (شو)، كتاب الشعائر (لي)، كتاب الموسيقى (يوي)، كتاب التحولات (يي). ومنذ إمبراطورية "الهان" (خلال العقد الثاني ق.م) أصبحت معرفتها ضرورية للمتعلمين والموظفين والضباط العسكريين للصين الإمبراطورية. وعلاوة على هذه الكتب الكلاسيكية التي كانت تهدف إلى تعليم ثقافة عامة فقد أبقت التربية الكونفوشيوسية على إتقان الفنون الستة.

غير أن هذه التربية الإنسانية والكونية لها بعض الحدود. يحكى أن كونفوشيوس عندما طلب منه أحد مريديه أن يعلمه الزراعة وبخه بعنف شديد قائلا له: "الأجدر أن تتوجه إلى بستاني مسن". وإذا كانت تربيته تسعى إلى تكوين رجال خيرين فإنها أهملت كليا العلوم الطبيعية والزراعة وفن التجارة لان التعليم الكونفوشيوسي يحط من العمل اليدوي ومن الذين يقومون به.

انتشار واسع:

مكن كونفوشيوس مريديه من العناصر الأولية التي ستشكل الثقافة الكونفوشيوسية والتي ستنتشر في كل التراب الصيني بواسطة "معلمي الحكمة" الذين جابوا كل

أطراف البلاد بحثا عن المتعلمين المتحمسين وعن الأمراء المتنورين مقابل حصولهم على أقساط من اللحم كتعويض عن عملهم. ومنذ عهد إمبراطوريتيْ "كين " و"هان" انتشرت أفكاره في كوريا والفيتنام، وانتقلت إلى اليابان في العقد الثاني من التاريخ الميلادي. وأثرت الكونفوشيوسية بصفة مبكرة في العادات والتقاليد المنتشرة في الشرق الأقصى، وتجلى تأثيرها في التعليم والمبادئ الأساسية للحياة العائلية والمجتمع وفي فن الحكم الذي مازال معاشا حتى اليوم. عند وصول اليسوعيين إلى الصين تم نشر الكونفوشيوسية بأوربا (خلال القرن 17م حين قام اليسوعي الايطالي ماتيو ريتسي بترجمة كتبها إلى اللاتينية) والتي وجد فيها المُتَنَورون نموذجا مضادا لسلطة الحق الإلهي واستبداد الأمراء الغربيين. ولازال سائدا إلى يومنا هذا في كل المجتمعات الكونفوشيوسية احترام المعلمين والامتحانات الشيء الذي يخلق عند المدرسين الغربيين نوعا من الحنين أحيانا.

2. أفلاطون (أول منظري التربية):

في النصف الثاني من القرن الخامس قبل الميلاد، نشأ في أثينا "علم التربية" ليستجيب لمتطلبات النظام السياسي الديمقراطي للمدينة-الدولة، وكان الأمر يتعلق بتكوين مواطنين قادرين على تدبير الشؤون العامة. وتصارع مفهومان للاستجابة لهذه الحاجة النفعية:

أ) مفهوم السفسطائيين المحترفين كبروتاغورس (411 – 485 ق م) والذي يعتقد أن هدف التربية ليس هو الوصول إلى الحقيقة المفترضة ولكن هو "معرفة كيف يكون المرء أكثر فاعلية بالأفعال والأقوال"، وبعبارة أخرى، هو اكتساب فن الإقناع بواسطة البلاغة لأن "الإنسان هو مقياس كل شيء".

ب) مفهوم أفلاطون (347 - 427 ق.م)، وهو شخص أرستقراطي فتح في أثينا، بعد تجارب سياسية فاشلة، حوالي سنة 387 ق.م، بفضاء الأكاديمية، مدرسة عليا نوعية ومركزا للبحث حيث سيدرس ويؤلف في نفس الوقت محاورات، ومن أهمها محاورة "الجمهورية" والتي يصف فيها المجتمع المثالي وضمّنها عرضا لنظام تربوي حقيقي.

الحكام-الفلاسفة للمدينة الفاضلة:

آمن أفلاطون خلافا للسفسطائيين بوجود حقيقة سامية ومطلقة توجد في العالم اللاهوتي للأفكار، وهدف التربية هو اكتشافها وهي لا تنفصل عن الجمال والخير، وبالتالي فان التعليم الثقافي لا ينفصل عن الأخلاق والإستيطيقا. فالأمر إذن يتعلق بتكوين رجال صالحين ذوي تفكير صائب، والذين سيصبحون هم المسيرون/الفلاسفة للمدينة الفاضلة، وهو نظام أكثر نخبوية ويهم ذوي العقول المتميزة وهدفه لا علاقة له بالديمقراطية. فالنظام الذي يتصوره هو نظام أرستقراطي مسير من قبل «الحراس" المكونين خلال فترد زهد تربوية طويلة.

كانت طوباويته السوسيو-سياسية محيرة لعدة اعتبارات، لأنها كانت تتضمن في نفس الوقت أفكارا أكثر حداثة وأخرى أكثر رجعية والتي استعملت كسند ومرجع من طرف جميع التربويين من كل الاتجاهات. كما أن هذا المنحاز الصارم لنخبة من الحكماء "سالمي الولادة" لا يقصي أبدا المرأة، فكل "النساء اللواتي مكنتهن طبيعتهن من الكفاءة" سيتلقين نفس التعليم مثلهم في ذلك مثل الرجال.

وسيدرس مجموعة من الطلبة المرتبطين فيما بينهم بالصداقة وبالعلاقة الجنسية (أيضا) في الأكاديمية وبالطريقة السقراطية المعتمدة على الحوار والتي تضمن قيام "جماعة أكثر انسجاما" أساسها العلاقة ما بين المعلم والمتعلم. يجب وضع المحاورات الأفلاطونية في إطار الثقافة الإغريقية الكلاسيكية لفهمها. لكن في المدينة الفاضلة وعلى خلاف السفسطائيين الذين يعظمون التعليم الفردي التهذيبي، يعتقد أفلاطون أن على الدولة أن تأخذ على عاتقها التربية وأن تكون مسؤولة عن تكوين المواطنين.

البحث عن الحقيقة:

إن المنهاج الدراسي المعد قبل المرحلة النهائية هو غزير وغني الشيء الذي أحبه المفكرون الإنسيون في القرن 16. لكنه غير واقعي، وهنا أيضا يتم الخلط بين أفكار حداثة براقة بمفاهيم رجعية. الكل يبدأ مع السن السابعة بالشروع في تعلم الأصول (المبادئ الأولية)، حيث عقل الطفل لين لأنه " يتشبع بكل الطبائع التي نود أن يتطبع بها"، حينذاك يجب اغتنام الفرص لتزويده بعادات جيدة وتنمية عقله وجسده

بشكل متناغم وبالاعتماد على الموسيقى والرقص والغناء والرياضة تحت مسؤولية معلم مجاز من طرف الدولة. يدعو أفلاطون، بشكل أكثر حداثة، إلى ممارسة الألعاب التربوية في نوع خاص من حدائق الأطفال، واستعمال مناهج تفاعلية تعتمد التأني، وهي مناهج مضمونة سيسميها "الدورة الكبيرة" أو"الحلقة الواسعة". وينبغي إبعاد الروايات الأسطورية والغرائبية والتخييلية بشكل نهائي عن الأطفال في هذا السن، تلك الروايات التي ينعتها بـ"الحكايات الخارقة"، أي كل الحكايات الغريبة التي "رواها لنا كل من هيزيود وهومير والشعراء الآخرون، لأنهم هم الذين استغلوا بدون شك هذه القصص الكاذبة بعد أن تلقوها واستمروا في روايتها". فتلك الخرافات ترهق العقول الفتية بحكايات غير نافعة وغير أخلاقية، وبأساطير تخدع العقل وتهيج الأهواء وتحط من قدر الآلهة والرجال والعظماء، وتغض الطرف عن الغاية الأسمى للتربية والتي هي: البحث عن الحقيقة. وانطلاقا من السن العاشرة تبتدئ الدراسات الأدبية والرياضيات، وقد بوأهما أفلاطون مكانة مهمة. فبتعود المتعلم على التجريد والمنطق فإنه سيتهيأ بامتياز للتأمل الفلسفي ويتمكن من الانتقاء الجيد "لأحسن الطبائع" التي توصل إلى الميتافيزيقا. وبداية من السن 18 يتم الإلحاح على التكوين الجسدي والعسكري لان المواطن الصالح يجب أن يكون قادرا على الدفاع عن المدينة. وبعد ذلك تتم خلال عشر سنوات دراسة العلوم والرياضيات المُعَمقة، ثم خمس سنوات للجدلية وخمسة عشر سنة للتدرب في الشؤون العمومية. وبتعبير موجز لأفلاطون: "على الفرد أن ينتظر خمسين سنة ليكون إنسانا". وما أن ننتهي من استكمال الدراسة حتى نجد أنفسنا في زمن التقاعد.

يمكن اعتبار النظام التربوي الأفلاطوني بشكل من الأشكال مخططا للتكوين المستمر، وبالنسبة للبيداغوجيين الحداثيين يمثل هذا النظام فكرة جذابة، لكنهم، بالمقابل، لا يُثَمنون بالمرة التأكيد على النخبوية والانتقاء من خلال الرياضيات.

المرجع:

Les Grands Dossiers des Sciences Humaines, n° 45, Les Grands Penseurs de l'Education, Décembre 2016, Janvier-février 2017.

التربية

مجلة فكرية مغربية فصلية

العدد 4 – خريف 2018 - الثمن: 30 درهما

مواد هذا العدد:

- تمفصلات بنية منظومة التكوين المهني بالمغرب و توجهاتها: واقع وأفاق،
  د. عبد الوهاب الصافي
- مفهوم الإنـــصـــاف
  خديجة رياضي
- مفهوم الدين في الإسلام: بين الدلالتين اللغوية والصوفية وصعوبات
  الترجمة، نرجس اليعقوبي
- في طبيعة الخطاب الفلسفي
  عائشة أنوس
- الاحزاب السياسية المغربية والمأزق اللغوي
  جليلة مراوحي
- فتجنشتين الفيْلسُوفُ المُعلمُ وفرينيه المُعلمُ الفيْلسُوفُ (الالتزام بالقيم
  الأخلاقية)، بيـــير كـــلانـــشيـــه
  ترجمةحنان قصبي
- ابن سينا بين العقل والإيمان
  الدكتورة إشراق العود
- الفلاسفة ومفهوم الله أندريه كونت سبونفيل
  ترجمة حسن بيقي
- مفهوم العبث في أدب كافكا
  كلثوم المحمود
- البنائية السوسيولوجية ورهانات البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية،
  عبد الزهر بامحمي ورضوان أيت إعزى
- رواد التربية عبر التاريخ كونفوشيوس وأفلاطون جورج مينوا
  ترجمة محمد المعزوزي

CTP & Impression : Imprimerie Rabat Net Maroc