

مُتُون

MOUTOUNE

مجلة علمية أكاديمية محكمة، تصدرها
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
جامعة الدكتور مولاي الطاهر: سعيدة- الجزائر

مدير المجلة مسؤول النشر
أ.د. بكري عبد الحميد
عميد كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

المدير الشرفي
أ.د. فتح الله وهبي تبون
مدير جامعة سعيدة

رئيس التحرير
أ.د محمد حفيان

الهيئة العلمية

1. د. بوعرفه عبد القادر [وهران] اد. فيدوح عبد القادر [قطر] اد محمد عثمان الخشت [جامعة القاهرة]
1. د. حسن حماد جمهورية [مصر] د. محمد عبد الحميد المالكي [ليبيا] ا.د. زكي الميلاد [السعودية]
د. ساميه صادق سليمان [مصر] ا.د. عامر عبد زيد الوائلي [العراق] ا.د. بودوايه مبخوت [تلمسان]
د. غيضان السيد علي [مصر] د. محمد الناصري [المملكة المغربية] د. وائل أحمد خليل الكردي [السودان]
د. سهيل فرح نعيم [لبنان - روسيا] اد هدي الخولي [أثينا - القاهرة] د. صالح الدين [جامعة غرناطة اسبانيا]
د. عطاء الله حبيب [جامعة كومبلوتنس مدريد] د. عتو نوريه [جامعة كومبلوتنس مدريد] قدور أحمد
جامعة كومبلوتنس مدريد [سليم يلماز [جامعة مرمره اسطنبول] عبد النبي الأشقر [جامعة مونبيليه3]

لجنة القراءة والتحرير

1. د. محمد حفيان [جامعة سعيدة] ا.د. عبد الله موسى [جامعة سعيدة] د. شريفي علي [جامعة سعيدة]
د. رشيد بومعالي [جامعة سعيدة] د. شباب عبد الكريم [جامعة سعيدة] د. قدوري عبد الكريم [جامعة سعيدة]
د. ادريس بن مصطفى [جامعة سعيدة] د. حسن عالي [جامعة سعيدة] د. فارح مسرحي [جامعة باتنه]
د. بلقاسم بومديني [جامعة معسكر] د. كبداني فؤاد [جامعة سعيدة] د. لکل مصطفى [جامعة سعيدة]، د
عفيان محمد [سعيدة] د. بداني فؤاد [سعيدة] د. بجاوي وفاء [جامعة الجزائر2] دادوة حضريه
نبيه [crase oran]

قواعد النشر وشروطه في مجلة متون

تنشر المجلة وترحب باسهامات البحوث العلمية الأصيلة التي تتوافر فيها شروط البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً ومحلياً . ويتم استلام البحث المستوفي للشروط والمعايير والتي لم يسبق نشرها من قبل . التزامه بقواعد النشر المتبعة في المجلة، وفق المنهجية العلمية المطلوبة والتقيد بالاصالة والتوثيق والجدة وقوع موضوع البحث ضمن إهتمامات وأهداف المجلة التي تعنى بقضايا التعليم الجامعي العالي في مجالات العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية وبالاخص في المجالات التالية:

الفلسفة.

علم النفس وعلوم التربية.

علم الاجتماع .

علم التاريخ وعلم الآثار.

علوم الاعلام والاتصال .

علم المكتبات والمعلومات والعلوم الوثائقية وعلم الارشيف.

تحقيق التراث و المخطوطات.

تقارير المؤتمرات والندوات العلمية التي لها علاقة بموضوعات المجلة..

لا تعتمد المجلة نمطاً واحداً في عناصر تقرير البحث، نظراً للتنوع الكبير في طبيعة البحوث التربوية من الكمي

إلى النوعي، ومن التجريبي الميداني إلى الوصفي، إلا ان العناصر الرئيسية المشتركة بينها تتمثل في:

مقدمة أو خلفية موضوع البحث وأدبياته ومسوغاته وأهميته.

مشكلة البحث وتحديد عناصرها وربطها بالمقدمة.

منهجية البحث المناسبة لطبيعة المشكلة البحثية وتتضمن الإجراءات والبيانات الكمية أو النوعية التي مكنت

الباحث من معالجة المشكلة البحثية ضمن محددات وافترضات بحثية واضحة.

نتائج البحث ومناقشتها مناقشة علمية مبنية على إطار فكري متين يعكس تفاعل الباحث مع موضوع البحث من

خلال ما يتوصل اليه الباحث من استنتاجات وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.

على الباحث ان لا يعتمد على المصادر الثانوية غير الموثوقة في هذا المجال، وفيما يلي بعض العناصر التي

يتوقع من الباحث العودة إلى قواعد البيانات والمواقع الإلكترونية التي تساعد في التعرف على المعايير والشروط في هذا

النظام ومنها (مع ملاحظة بعض المعايير غير الحدية، وتحفظ المجلة ببعض الخصوصيات في هذا الإطار):

عدد صفحات البحث (25 صفحة كحد أقصى بما في ذلك ملاحق البحث).

عدد كلمات الملخص بالعربية (200 كلمة كحد أقصى).

عدد كلمات العنوان (لا تزيد عن 20 كلمة).

عدد الكلمات المفتاحية (Keywords) (3- 5 كلمات).

التوثيق في المتن وقائمة المراجع من كتب ودوريات مع الإختلاف في عدد المؤلفين، والتوثيق من الإنترنت في

ضوء طبيعة المعلومات المتوفرة.

الإلتزام بأخلاقيات البحث وحقوق الملكية.

يقدم البحث مكتوباً باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية ومطبوعاً على الكمبيوتر بمسافات مزدوجة، ومتوافقة مع برنامج Ms Word حجم خط 14 simplifide arabic والعناوين ب 16 على ورق (A4) على نسخة إلكترونية أو على CD، وان لا يضاف للبحث أي لون غير أسود- أبيض في أي موقع من البحث، وترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى موقع المجلة بالبوابة الوطنية للمجلات :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/146>

من الضروري أن يظهر في الصفحة الأولى من البحث عنوان البحث، واسم الباحث(الباحثين)، وجهة العمل، والعنوان (العناوين ، والبريد الإلكتروني،

يخضع البحث المرسل إلى المجلة إلى التحكيم من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليته للتحكيم الخارجي، ويحق للهيئة أن تعتذر عن السير في اجراءات التحكيم الخارجي أو عن قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إبداء الأسباب. البحث المقبول للنشر يأخذ دوره للنشر حسب تاريخ قبوله للنشر بصرف النظر عن العدد الذي تم تحديده أو العدد الذي أرسل إليه أو في أحد الأعداد التي تليه.

تعتذر المجلة عن عدم إعادة البحث الذي يتم ارساله إلى المجلة (بكلية أو أجزاء منه) إلى الباحث في حالة عدم قبوله للنشر في أي مرحلة من المراحل، كما تعتذر عن أي طلب بتزويد الباحثين بتقارير التحكيم للبحث الذي يتم رفضه، إلا باستثناء من هيئة التحرير.

ما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة الباحث (الباحثين)، ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة. ترتب البحوث عند النشر في عدد المجلة وفق اعتبارات فنية، وليس لأي اعتبارات أخرى أي دور في هذا الترتيب، كما أنه لا مكان لأي اعتبارات غير علمية في إجراءات النشر.

إذا استخدم الباحث برمجيات أو أدوات قياس من اختبارات واستبانات، أو غيرها من أدوات البحث، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من الأداة التي استخدمها إذا لم ترد في متن البحث أو لم ترفق مع ملاحقه، وأن يشير إلى الإجراءات القانونية التي تسمح له باستخدامها في بحثه. وأن يحدد للمستخدمين من البحث الآلية التي يمكن اتباعها للحصول على البرمجية أو الأداة.

لا تتقاضى المجلة أجورا على النشر فيها، ولا تدفع للباحث مكافأة مالية عن البحث الذي ينشر فيها. وبمجرد اشعار الباحث بقبول بحثه للنشر قبولا نهائياً، تنتقل حقوق الطبع والنشر إلى مجلة متون.

الافتتاحية

تقدم هيئة تحرير مجلة متون بالشكر والامتنان الجزيلين للسادة الأساتذة الأفاضل،
الذين اجتهدوا في ميلاد هذا العدد في ثوبه الجديد عبر المنصة الالكترونية، على أمل
التواصل الدائم في سبيل خدمة البحث العلمي.



فهرس المحتويات

06		الافتتاحية	
07	ورغي سيد احمد	مسرحة المناهج رؤية حديثة في ادارة النشاط الصفى	.1
22	عايش صباح	الشراكة التعاونية بين اسر المعاقين عقليا والمهنيين	.2
43	معروف محمد	الاحترق النفسى عند اساتذة التعليم الثانوي	.3
61	طهراوى عبد المجيد كبدانى خديجة	اضطرابات التعلق والصرع عند الطفل	.4
76	د. بن دحمان حاج	فلسفة الاخلاق عند مسكويه بين التأثير اليوناني والشريعة الاسلامية	.5
96	ا.د. مجاهد ميمون	ظاهرة اللغة بين مقاربات البحث ومناهج التعليم	.6
119	سماح حبطة	القراءة التفكيكية للدين	.7
136	بن زينب شريف	الدين والتهكم عند كيركيغارد	.8
149	د. محمد كرد جامعة معسكر	الدين والتصوف في الفكر العربي المعاصر ادونيس نموذجا	.9
158	العراجى عبد الكريم/ زاوى مصطفى	الدولة في سياق تعدد المفاهيم	.10

مسرحة المناهج

رؤية حديثة في إدارة النشاط التعليمي الصفّي

د. ورغي سيد أحمد

أستاذ باحث قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

جامعة سعيدة، الجزائر

ملخص البحث:

يهدف هذا المقال إلى الإجابة على تساؤلات مهمة خاصة بمدى استجابة مسرحة المناهج لمتطلبات المتعلمين الديدكتيكية، ورصد أهدافها معهم، ومدى قدرتها على المساهمة في تقديم سحنة المتعلم الخلاق، المبدع الذي يحتاجه مجتمع اليوم، ومن أجل ذلك تم الاستعانة بعينة من المراجع ذات الصلة بالموضوع، والاعتماد على المنهج التحليلي في عرض المضمون. ولقد خلص الباحث من خلال مقاله إلى إمكانية استخدام مسرحة المناهج كطريقة بديلة في تعليم المتعلمين نظرا لأهميتها التي رصدها في كثير من الدراسات المعروضة، ونظرا لملائمتها لمتطلبات مجتمع معرفي يطلع إلى غد أفضل.

الكلمات المفتاحية:

مسرحة المناهج – المسرحية التعليمية – الحاجات التربوية – نواتج التعلم.

Dramatizing Curricula**(Modern View of lassroom learning activity's management)**

DR .OURGHI SIDAHMED

Department of social sciences
Faculty of social and human sciences
University of Saida, Algeria

Abstract :

The aim of this article is to answer important questions regarding the responds of Dramatizing Curricula to the didactical requirements of the learners, and to monitor their objectives with them, and their ability to contribute providing the creative learner, who today's society needs, for this reason, somme references relevant to the subject were used, and with the accreditation of analytical approach in view content.

The researcher concluded through his article to the possibility of using Dramatizing Curricula as an alternative method to teaching learners because of the importance that is monitored in many of studies presented and because of their suitability to the requirements of a knowledge society to see a best future.

Key words : Dramatizing Curricula – Dramatic didactic – educational needs – learning outcomes.

مقدمة:

"لحد الآن لم أجد موضوعا دراسيا واحدا لا يمكن تناوله بطريقة مسرحية" (زين الدين، 2008، ص. 150-153). عندما يخلص "بيتر سليداو" وهو من أقدم رواد الدراما المخصصة للأطفال في "بريطانيا" إلى هذه النتيجة، فهي إشارة قوية للتربويين قبل غيرهم من المتخصصين الآخرين، بضرورة الالتفات والاهتمام بالأسلوب التفاعلي الذي يضمن معايشة المتعلم للأحداث بالصورة والصوت، وهذا الأسلوب هو "مسرحة المناهج"!

فمسرحة المناهج قادرة على ترسيخ الفكرة في أذهان المتعلمين بطريقة محببة وشيقة، وقادرة على إكسابهم عددا من المهارات والقدرات، وفق أنشطة درامية متنوعة. إن "ديفيد ديفز" يحاول أن يعيد المنهاج التربوي إلى أصلية الإنساني، والدراما كفييلة بهذه النقلة عندما يقول عن "دورتي هيثكوت" الرائدة في مجال الدراما عبر المنهج، إنها ترى الدراما على أنها "وسيلة لإعادة تأصيل المنهاج الإنساني الذي نبع منه، لذلك فإن تلك المعرفة ليست مجردة أو علما مؤسسا على موضوع منعزل، بل تفاعل والتزام إنساني ومسؤولية إنسانية". إن مسرحة المناهج لا بد أن تأخذ على عاتقها اليوم مسألة مراعاة طموحات التنمية الشاملة المشروعة للمجتمع، تلك الطموحات تنتهي إلى تحقيق مستوى الجودة في التعليم، ومسرحة المناهج قد تعد واحدة من أدوات الإسهام في تحقيق هذا المسعى، وخلق جيل واع وذكي، ومبدع.

1. إشكالية البحث:

تعد المناهج الدراسية واحدة من أهم عناصر التعليم، وهي واجهة الحياة الدراسية إلى حد بعيد، لذلك يذهب "فoster" إلى اعتبار أن الحالة الأسوأ في تعليم المهارات تعود للمنهاج نفسه، الذي ينبغي أن يتضمن تصنيفا واضحا للمهارات، التي يتمكن المعلم من الإحاطة بها واضعا أنشطة محددة لها، لغرض إكساب الطلبة إياها (Foster,1967,p.230). وهذا الأمر يفرض علينا إيجاد الحلول الملائمة القادرة على تنمية المهارات بالشكل المطلوب. فما يشهده عالم المعرفة من تغيرات حقائقه العلمية والمعرفية، وتعدد الاستراتيجيات، وطرائق التدريس، وتعدد المناهج، يستدعي بناء تصاميم تعليمية أكثر ملائمة لطبيعة هذه المعرفة وتطورها المستمر، وهذا يفرض أيضا على مصممي التدريس نماذج تدريسية أكثر ملائمة للعصر، أي تلك النماذج التي تتواءم مع متطلبات ومبادئ التربية الحديثة في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، والعمل على نموه نموا شاملا الجوانب في شخصيته، لمساعدته على التعبير عن نفسه ومواجهة الموقف التعليمي بدينامية كبيرة، وعلى هذا الأساس، قد تعد مسرحة المناهج "أحسن أسلوب وأنسبه لمجتمع المعرفة اليوم".

في هذا الصدد، تناولت دراسة "داخل" (2012) بعنوان أثر ديداكتيكية التدريس المسرح في تنمية مهارات الاستماع عند تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، على عينة (63) تلميذا على المدارس الابتدائية "بيغداد"، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق ديداكتيكية التدريس المسرح في مقابل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات الاستماع (داخل، 2012).

وجاءت أيضا دراسة "زيد وستار" (2016) بعنوان أثر مسرحية المناهج في زيادة تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة (القواعد نموذجاً) "بلبنان" على عينة شملت (20) طالبا من المرحلة المتوسطة في مادة قواعد اللغة العربية وهي عينة قصدية (باعتبار نقصهم البيداغوجي الواضح في المادة). وخلص الباحثان إلى أن طريقة مسرحية المناهج تعمل بشكل فعال على شد انتباه التلميذ للعرض، ما يؤدي إلى فهمه للمادة، وتساعد المعلمين في اختصار الجهد والوقت لتقديم المعلومة. وعلى العموم، طريقة مسرحية المناهج كان لها أثر فعال بالنسبة للمجموعة التجريبية في تحصيل مادة القواعد أحسن من المجموعة الضابطة (زيد وستار، 2016)

لقد أكدت هذه النتائج أيضا، دراسة "الطائي والكلاك" (2012) حول أثر مسرحية المناهج في اكتساب قواعد اللغة العربية وزيادة الدافعية نحوها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة "نينوى" بالعراق، على عينة شملت (50) تلميذا، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة مسرحية المناهج على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب القواعد (الطائي والكلاك، 2012).

وجاءت دراسة "الناصر" (2013) بعنوان أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحية المناهج مادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة "القطيف" في المملكة العربية السعودية، على عينة (62) تلميذا، وأثبتت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في الاختبار التحصيلي مادة قواعد اللغة العربية ومقياس الاستماع والتحدث يعزى إلى أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحية المناهج لصالح المجموعة التجريبية (الناصر، 2013).

على الصعيد الأجنبي، ظهرت دراسة "فليمينغ Fliming" (2004) أثر مشروع تحول بعض المدارس للتدريس باستخدام التمثيل الدرامي في مدينة "دورهام Dorham" البريطانية في قراءة الطلاب وتحصيلهم في الرياضيات واللغة الإنجليزية، ومفهوم الذات لديهم، والكتابة الإبداعية، حيث تم اختيار مجموعتين من المدارس التي تبنت المشروع مقابل مدرستين لم تتبنى المشروع كمجموعتين ضابطين، وبدأ تقييم الطلاب منذ بداية السنة الثالثة إلى نهاية السنة الرابعة، وأفرزت النتائج أن أفراد المجموعتين (المدرستين التجريبتين) أحرزوا درجات عالية وإيجابية جدا في اختبارات اللغة الإنجليزية والرياضيات والقراءة، وكان مفهوم الذات لديهم عاليا بشكل كبير مقارنة بأقرانهم من المجموعتين الضابطين (Fliming, 2004)

وأجرى "كورماك Cormack" (2004) دراسة من أجل استقصاء أثر الدراما الإبداعية في محتوى وعمليات كتابة القصص القصيرة لطلبة الصفين السادس والسابع، في مقاطعة "كولومبيا" الكندية، وشملت العينة (54) طالبا (ة)، وكشفت النتائج على أن الطلاب الذين درسوا بطريقة الدراما الإبداعية حققوا درجات أعلى من طلاب المجموعة الضابطة في : الأفكار العامة، التفاصيل، الإحساس بالقارئ، بناء الجمل، الأسلوب، الحكمة، الشخصية، الحوار، والأحداث، وأثارت أن الطلاب كتبوا قصصا أطول، وكونوا اتجاهات إيجابية، ووصفوا خبرتهم بالمتعة مقابل زملائهم الآخرين (Cormack, 2004).

يظهر من خلال الدراسات المعروضة العربية منها والأجنبية، مدى الأثر الذي أحدثته مسرحية المناهج على المتعلمين الذين استفادوا منها، سواء على المستوى الدراسي كالتحصيل القرائي واللغوي المتنوع بين التمكن من قواعد اللغة المدروسة، أو كتابة القصص الطويلة، وجمالية الأسلوب، أو في تحصيل الرياضيات، وأيضا على المستوى الشخصي تمثلت في تكوين الاتجاهات الإيجابية عن التعلم، وزيادة مستوى الدافعية نحوه، والمفهوم الإيجابي للذات. على الرغم من اختلاف العينات (العربية والأجنبية)، واختلاف أهداف هذه الدراسات وتعدد مناهجها، وأمام النقص الفادح في الدراسات المحلية المتعلقة بمسرحية المناهج (في حدود علم الباحث وجهده)، يندفع الباحث إلى محاولة تقديمها، كرؤية حديثة لإدارة النشاط الصفّي التعليمي محاولا الإجابة عن تساؤلات هي:

إلى أي حد يمكن لمسرحية المناهج ان تستجيب لمتطلبات المتعلم الديدككتيكية؟ وماهي أهدافها مع المتعلمين؟ وإلى أي قدر يمكنها أن تساهم في سحنة المتعلم الخلاق؟

2. ماهية مسرحية المناهج:

هو إعادة تنظيم محتوى المنهج الدراسي وطريقة التدريس في شكل مواقف حوارية طبيعية، ويقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار التي يتألف منها الموقف التعليمي الجديد، لاستيعاب وتفسير ونقد المادة التعليمية لتحقيق أهداف المنهج الدراسي (شحاتة، 2000. ص. 210).

هو أيضا وضع المناهج الدراسية في قالب مسرحي، من خلال تجسيد المواقف والأحداث التي تدخلها وتمثلها في مكان مخصص لذلك (اللقاني والجمال، 2003. ص. 262).

هو إعادة تنظيم أو تقديم الموضوع التعليمي بشكل غير مباشر من خلال وضعه في خيرة حياتية، وصياغته في قالب مسرحي، لتقدمه إلى المتعلمين داخل المؤسسات التعليمية، في إطار عناصر الفن المسرحي، بهدف تحقيق مزيد من الفهم والتفسير (حسين، 2005. ص. 109).

هو طريقة لتنظيم المحتوى العلمي للمادة الدراسية، وطريقة للتدريس تتضمن إعادة تنظيم الخبرة وتشكيلها في مواقف، والتركيز على العناصر الأساسية والأفكار الهامة المراد توصيلها، ويقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار الرئيسية المتضمنة للموقف، لخدمة وتفسير وتوضيح المادة العلمية من خلال حل موقف المشكلة، تحت رعاية وتوجيه المعلم المستمر (عبد النبي، 1993. ص. 15).

هو الخروج بالمواد الدراسية من المجالات الضيقة والمحدودة إلى صورة متحركة، مما يجعلها أكثر حيوية وإقناعا، ويبسر فهمها ورسوخها في الأذهان، وفي تحقيق الخبرة المباشرة سواء للمؤدي أو المتلقي، وتحويل المادة العلمية من كلام نظري إلى حركي، يبسر فهم المادة ويشبها في أذهان المتعلمين (عفانة واللوح، 2008. ص. 20).

كنتيجة أولية، تتطلب مسرحية المناهج إعادة صياغة المادة المتعلمة في قالب غير القالب الرسمي التي تعودت أن توضع فيه، أقصد ذلك الإطار الأكاديمي الرسمي الذي يعتمد على المعلم في التلقين والتوجيه، أو قد يعتمد على المتعلم كمبدأ من مبادئ

التربية الحديثة في المشاركة والبحث والحراك التفاعلي الصفي، إنها تضع المتعلمين يستغنون عن أماكنهم لصالح أداء أدوار قد تبدو جديدة عليهم ولم يتعودوا عليها إلا في بعض النشاطات اللا صفية المتفرقة. فقد يبدو جديدا على المتعلمين أداء أدوار البائع والشاري في تعلمات تخص مادة الرياضيات، أو أدوار عطارذ وزحل والأرض والقمر للاقتراب من المجموعة الشمسية في مادة الفيزياء أو الفلك، أو أدوار الفعل والفاعل والمفعول به لفهم قواعد مادة اللغة العربية. ولعب الأدوار المتبادل بين المتعلمين يجسد عمليا فكرة "التيوتورا" أي انحصار التعليم والتعلم بين "متعلم" و"متعلم". ومن جهة أخرى، يجسد التعامل والتعلم مع الخبرات المباشرة الهادفة التي ذكرها "إدغار دايل Edgar dale" في محروطه لتصنيف الوسائل التعليمية، أين يمكن للمتعلم أن يسترجع ويتذكر ما تعلمه بعد أسبوعين بنسبة (90%) لأنه في مجال (أقول وأفعل) وهو أكثر مبادئ "التعلم الإيجابي" حضورا، لأنه يحاكي الخبرة التي يتعلمها.

3. الحاجات التربوية للمتعلم وفق مسرحية المناهج:

يمكن للكثيرين من المتخصصين أن يتساءلوا عن الحاجات التربوية التي تساعد مسرحية المناهج في تليبيتها للمتعلمين، ويمكن أن نتوقف عند النقاط التالية:

أ. الحاجة إلى التعلم الإيجابي:

يسعى المتعلم إلى استيعاب ما يدور من حوله داخل غرفة الفصل الدراسي بكل الطرق، وهذا يتوقف على مدى قدرته على إدراك المعلومات والمفاهيم والمصطلحات... ثم تحليلها وتركيبها، واستدعائها وتوظيفها وإدماجها بكيفية صحيحة حين مواجهة الموقف التعليمي الذي يتطلبها، والسؤال الواجب طرحه هنا: هل دائما يحسن المتعلم التواجد في مثل هذه المواقف؟ وإن كان ذلك قد يتحقق، فإلى أي مدى يكون ذلك؟ إن المسرحية تتيح له حسن التواجد في المواقف التربوية والتعليمية، لأنه يتمثله للمحتوى التعليمي، يتعايش مع المعلومات ويصبح جزءا منها، مما يوفر له فرصة استيعابها بسهولة، فيمكن أن يوفر جهدا ووقتا، في إيصال رسالة تتعلق بالقراءة وأهميتها من خلال مسرحية عن "العلم والجهل".

ب. الحاجة إلى إثبات الذات الأكاديمية:

يحاول الإنسان دائما إلى إثبات وجوده أينما كان في هذه الحياة، لأنها معيار النجاح فيها، أما داخل الفصل الدراسي الذي هو فصل من فصول الحياة اليومية، يتوق ويجهتد المتعلم في إثبات ذاته الأكاديمية، لنيل تقدير من حوله من المعلمين والمدير والزملاء والوالدين، غير أن هذا الهدف قد يفشل الكثيرون في تحقيقه نتيجة بعض الأساليب التربوية التدريسية غير اللائقة، فحين شعور المتعلم بعدم إعطائه الفرصة للتحدث والتعبير، أو حين تجاهل تعزيز استجابته الصحيحة ولو بالتعزيز اللفظي كعبارات الاستحسان والتقدير، قد يدفع بالمتعلم إلى الاستغناء والاستقلال عن أداء دوره داخل القسم، إلا أن مسرحية المناهج، وقبل تطبيقها تتبنى مبدأ "تقسيم العمل" الذي نادى به "ابن خلدون في مقدمته" وتسد لكل صاحب دور من المتعلمين مسؤولية، عليه أن يؤديها، وغالبا من يلقي الثناء والتقدير والتصفيق إن هو نجح في مسؤوليته، تماما مثل ما يفعله الجمهور بعدما ينهي مشاهدته لمسرحية ما. إن

مسرحية المناهج مجال خصب لتحقيق الذات الأكاديمية لدى المتعلمين، والتأكيد على أن نسبة مهمة من النجاح الأكاديمي يمر عبرها.

ج. الحاجة إلى النجاح الدراسي:

لا يمكن أن نتوقع نجاحا دراسيا للمتعلمين دون إثارة دافعيتهم، ومسألتي الدافعية للتعلم أو للإنجاز، يمكن إشباعها لديهم من خلال إنجازاتهم التي تظهر من خلال تمثيل أدوارهم، أو المشاركة في الإعداد والتجهيز لهذا الدور أو ذلك، فأداء أدوار شخصيات تاريخية ناجحة وتمصصها، يربي النفس على النجاح ورفع الهمة، ويعت فيها تجديد الطموح والعمل على تحقيق الأهداف.

د. الحاجة إلى بناء ثقافة معرفية:

إن تغيير بعض الأنظمة التربوية، أو إجراء تجديلات وتحسينات وإصلاحات دورية عليها، يغلب عليه محاولة بناء ثقافة معرفية وليس ثقافة مدرسية محدودة بحدود مناهجها وبرامجها، والمتعلم وفق المسرحية يتولد من الخيال المعرفي، والانطلاق والحرية والإبداع الفكري بكل صورته، فقد تكون مسرحية المناهج مصدرا للإجابة عن تساؤلات لم يتضمنها المنهاج، لكنها ترد في أذهان المتعلمين، وهذا الأمر، مقبول ما دامت الأحداث المسرحية نموذج صغير عن أحداث الحياة الكبيرة.

4. أهداف مسرحية المناهج:

تسعى مسرحية المناهج إلى:

- تحسين الجانب اللغوي للمتعلم، خاصة اللغة العربية الفصحى السليمة، والتي تعد متاح المسرح التعليمي وركيزته، كالتركيز على مخارج الحروف ونطق الألفاظ دون أخطاء.
- إثراء أسلوب التعلم لدى المتعلم.
- إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم والإنجاز بفاعلية.
- تيسير المدركات المعرفية بأسلوب مبسط قريب إلى الفهم.
- صقل مواهب المتعلمين، واكتشافها والعمل على إنماءها وتوجيهها التوجيه السليم.
- بث الروح في بعض المواد التعليمية التي يصعب استيعاب مفاهيمها كالرياضيات، أين تساءل الأستاذ "منصوري عبد الحق" قائلا: لماذا لا يجد المتعلم متعة وهو يتعلم الرياضيات؟ (منصوري، 2000، ص. 84).
- تنمية الذوق الفني والجمالي لدى المتعلمين، لما يحتويه العمل المسرحي عموما من فنون متعددة في فن الأداء اللغوي، والحركي، والتعبيري، والتشكيل.
- ضمان مكانة اللغة الجسد لدى المتعلمين والتأكيد عليها.
- إكساب المتعلمين القيم الدينية، والخلقية، والاجتماعية، والسياسية، في إشارة إلى أهمية النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين.
- تنمية مهارات معينة كالجرأة في التحدث أمام الحضور، الاتصال الشفهي، التركيز، حسن الانتباه، تحمل المسؤولية، إبداء الرأي، والإنصات، وفن التحدث والخطابة.

- التفكير وفق مبدأ "الضمير الجمعي"، أي أنه (المتعلم) يشعر بأنه جزء ضمن منظومة أفراد تحاول أن تعالج نصا (أي مهمة) مشتركا، وهو ما يسمى "الشعور بأعباء الدور".
- تقريب الثقافة المدرسية من الثقافة الاجتماعية الكبيرة.
- تذيب سلوك المتعلمين، فالمسرح عادة بيئة لتربية الممثلين والمشاهدين على قيم ومبادئ وأفكار وسلوكيات معينة.
- التفرغ الانفعالي للشحنات الزائدة لدى المتعلمين، وهي فرصة للتخلص من الضغوط النفسية والقلق والعدوانية وحب الذات، والساعدة على تحقيق الرغبات بطريقة تعويضية.
- يوفر فرصة لتقويم الأداء عن طريق الملاحظة.
- فرصة للتعرف على بعض التجارب الحية الجديدة.
- علاج مشكلات التحدث، كالتلعثم.
- علاج النفس من الخجل، والأنانية والانطوائية وفقدان الثقة.
- المشاركة الجماعية في تعلمات الموقف التربوي.

5. سمات المسرحية التعليمية الجيدة:

يذكر "السريع وبدير" (1993) ما يلي:

- تكون مفهومة لجميع المتعلمين، تتميز باللون والحركة التي تسلي المتعلمين.
 - تبنى على العقدة، وتحتوي على كثير من الحركة حيث يمر سريعا "التمهيد" للدخول في صميم الأحداث.
 - توفرها على المتعة.
 - عدم خلوها من عنصر التشويق عند إعدادها، أو اختيارها، ويجب أن تكون أحداثها واضحة للمتلقين دون حيرة أو إبهام.
 - تحريك مشاعر المتعلمين، بتضمنها عنصر الفكاهة، حتى تخفف من المسرحية الجادة.
 - عباراتها موجزة تخلو من الإطناب الممل أو الإيجاز المخل، وحواراتها مقنعة طبيعية.
- إن المسرحية التعليمية يجب أن تؤكد على المثل العليا، وذات أهداف تربوية، وتتضمن معلومات محددة تخاطب العقل وتلائم المرحلة العمرية المقصودة، وأن تكون لغتها سهلة يفهمها الأطفال، وفكرتها واضحة بسيطة، وتمتاز بطابع البهجة والفرح. وتعد الحاجة إلى النصوص المسرحية التي تُخدم المناهج الدراسية ملحة جدا، نظرا للندرة الملاحظة في هذا المجال، وهذا مرده نقص الكتاب المتخصصين في كتابة المسرحية التعليمية للمتعلمين (السريع وبدير، 1993. ص. 60)
- وقد تؤدي المسرحية التعليمية كنشاط تمثيلي في عدة مظاهر وأنواع، يستعرضها "العناني" (1993) في الآتي:
- أ. التمثيل الصامت: تعبير عن الفكرة دون صوت، يحاول أن يستثير المتفرجين إلى التفكير، وقراءة وفهم رسالة المتعلم الممثل، ويميزها أنها مسرحية لا تدوم أكثر من ربع ساعة.

ب. التمثيل الفردي: يقوم متعلم واحد بتقليد عدة شخصيات في المسرحية، ولا يحتاج إلى إمكانيات كبيرة ولا غلى مناظر أو مسرح.

ج. التمثيل مع القراءة: يحصل من خلال كل متعلم ممثل على ورقة مكتوب فيها دوره، وهذه الطريقة لتسهيل التمثيل، ولا حاجة لحفظ الدور (حالة الإذاعة المدرسية).

د. التمثيل الارتجالي: يمثل المتعلم الممثل أمام الزملاء، دون الرجوع إلى نص مكتوب، والاعتماد على الذاكرة والثقافة الشخصية فقط.

هـ. التمثيل العادي: هو التمثيل الذي يحتاج إلى مسرح وإضاءة وملابس ومكياج وديكور وموسيقى وإخراج، وتعتمد حركة المتعلم الممثل على ما يقتضيه منه دوره، وعلى الملائمة بين الحركة والصوت (العناني، 1993. ص. 157).

يشير الباحث إلى أن نشاط التمثيل هو الصورة الإجرائية للمسرحية التعليمية، حيث يلتزم بعنصري المشاهدة والقياس أي الحكم على نجاحه من فشله، وأن مسألة إعداد مسرحية تعليمية تمر بتهيئة المتعلمين وكتابة النص والسيناريو، وتحديد الشخصيات المناسبة، وتوزيع الأدوار، وتنتهي عند النشاط التمثيلي، ل يتم مناقشة المتعلمين حيال ما تعلموه وما استخلصوه منها.

6. متطلبات المعلم في الإخراج المسرحي التعليمي:

تذكر "مهداد" (1993) أنه تقع على المعلم الممارس للمسرحية أي "المعلم المخرج" مجموعة من المتطلبات والواجبات عليه أخذها بجدية وهي:

- اختيار الموضوع الذي يهتم المتعلم ويدفعه للمشاركة.
- اختيار الأنشطة أو طرح الأوامر التي يستطيع المتعلمون تنفيذها.
- خلق الحالة أو الحدث الذي يعطي للمتعلمين الفرصة للتعبير عن الذات.
- تعميق تفكير المتعلمين وشد قدراتهم الإبداعية.
- تغذية معرفة المتعلم بتمارين المتابعة.
- تشجيع التفكير الذاتي والنقدي والتقوي لدى الأطفال.
- التقرب من الأطفال وكسب ودهم وثقتهم، والاستماع إلى آراءهم واحترامها.
- التحلي بالموضوعية عند التقويم وإبداء الملاحظة (مهداد، 1993)
- ويقترح مجموعة من الباحثين المتخصصين بعض الصفات الواجب توفرها في هذا المعلم المخرج وهي:
- محب للتلاميذ ولما دته، لأن ذلك يجعله محبا للأنشطة المقترحة وبشكل خاص النشاط المسرحي.
- التمكن من المحتوى، حتى يسهل عليه التنوع في استخدام الطرق وفق نوعية الدرس.
- المرونة، لإمكانية تعديل الخطة وفق مستجدات قد يطرحها المتعلمون.
- الأهداف واضحة بالنسبة إليه، حتى تسهل عملية تحقيقها.

- القدرة على معرفة أفكار وميولات المتعلمين، وبهذا يمكن تقديم محتوى يراعي ميولاتهم وقدراتهم وامكانياتهم.
- مؤمن بطريقة أو بمسرحية المناهج التي تبناها.
- الاستغلال الحسن للإمكانات المادية المتاحة، قدر المستطاع.
- القدرة على الملاحظة الدقيقة لسلوكيات متعلمين وحركتهم داخل القسم، كما يلاحظ السمات المميزة لكل متعلم وامكانياته (الزاري، 1991)، (موسى وآخرون، 92)، (اسكندر، 1992).
- يملك حاسة قوية لاكتشاف حاجات المتعلمين، ويعمل على إشباعها من خلال العروض كالحاجة إلى الحرية، والحنان، والأمان وحب التملك والتقليد.
- يملك مهارة إدارة الحوار وإثراء المناقشة بروح ديمقراطية مع متعلميه، وإشاعة جو من الارتياح النفسي فيما بينهم.
- الابتعاد عن روح التسلط.
- الهدوء والتحكم في النفس وضبطها، خصوصا أمام متعلميه.
- استغلال ذوي المواهب من المتعلمين وإشراكهم في الأدوار، مع دمج زملائهم من ذوي القدرات المتوسطة والمتدنية معهم بصورة تدريجية، قصد مساعدتهم.
- حسن انتقاء المتعلمين، وإجراء توليفة أدوار مسرحية ملائمة.
- حسن إسداء الدور المناسب للمتعلم الممثل المناسب.
- العمل مع المتعلمين المتفوقين في كل بداية، ثم إعطاء الفرصة للآخرين.
- يشارك متعلموه في تمثيل الأدوار حتى يتسم الدرس بالجدية.
- ييث روح التعاون بين المتعلمين، وتوحي مبدأ العدالة بينهم.
- تقويم النشاط المسرحي مع متعلميه، بإثارة الأسئلة التي تكشف مدى تفاعلهم مع التجربة المسرحية، ومدى إسهامها في التعرف على خبرات جديدة، ومدى قدرتها على الكشف عن مكونات نفوس المتعلمين وأحاسيسهم (عفانة واللوح، 2008. ص. 140 و141).
- تجنب شعور المتعلمين بالملل، من خلال اختيار مشاهد مسرحية بسيطة، ولا يستغرق عرضها أكثر من عشرين دقيقة، وعليه أن يسعى في تصحيح نطق متعلميه لبعض الكلمات، ويراعي التزام الهدوء في الصوت والحركة.
- تجنب التركيز على المتعلمين دون سواهم، فعليه أن يهتم بهم جميعا، وعليه أن يترك باب المبادرة الإبداعية مفتوحا أمامهم، كما في الارتجال، وأن يحرص على المراقبة والتشجيع، ولا يتدخل إلا إذا أحس أن الأداء أو الحوار قد توقف (العشري، 1993).
- يتيح لهم فرصة المناقشة، ويضع نصب عينيه أن مسرحية المناهج تنجح دروسها بالاعتماد على تعاون جميع الأطراف المشاركة في العمل، كما عليه أن يحدد كيف ينهي درسه، ويناقش مع متعلميه التجربة أو الموضوع الذي يدرسون، لأن ذلك سيحدد معنى ما يتعلمونه (عبد النبي، 1993. ص. 64 و65).

7. مسرحية المناهج ونواتج التعلم:

يمكن أن تؤثر مسرحية المناهج على جوانب مختلفة لتعلم المتعلم، وقد يظهر ذلك على مستوى:

1.7 التحصيل:

- مرونة التدريس المسرحي تجعله يستوعب مجموعة من الوسائل والأدوات والأنشطة التعليمية في أسلوب ممتع ومسلّي، والتي تتطافر لتحقيق أهداف التدريس المرغوبة.

- مسرحية المناهج تعتمد على نشاط المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية، لذلك لا مكان للملل في الموقف التعليمي.
- تراعي مسرحية المناهج ميول المتعلمين، وعليه المستوى الإدراكي للمعلومة مرتفع إذ يتشاركون في الأحداث بشكل ملموس، بالإضافة إلى جذب انتباه المتعلمين وإثارة اهتماماتهم، مما يعطيهم فرصة المشاركة الإيجابية بدل التلقي السلبي (يونس وشاكر، 2000).

- استخدام المسرحية له فعالية في رفع مستوى تحصيل المتعلمين منخفضي التحصيل، لإشراكهم في فترات معينة من العمل المسرحي، مما تعمل على زيادة دافعيتهم نحو التعلم (أحمد، 1998).

- المسرحية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فمثلما تعطي الفرصة للمتفوق أن يبدع، تعطيها للمتوسط بأن يشارك في الدرس بصورة عملي محببة إلى النفس، أما منخفضي التحصيل فتجسد له المعلومة وكأنها حقيقية يستطيع أن يلمسها بيده!
- تمكن المسرحية المتعلمين من فرصة المناقشة الحادة والهادفة لما عرض من مشاهد، وللواقف المرتجلة التي قد تعمق الفهم أكثر وتنمي عمليات التفكير لديهم، فينعكس على تحصيلهم.

- المسرحية تشجع جو فيه البهجة والحركة والتشجيع، أكثر مما يسود أحيانا من خوف وتوتر، فتبدو المعلومات التي يكتسبها أكثر ثباتا من تلك المكتسبة نتيجة الاضطراب أو الخوف أو الامتحان أو حتى نتيجة الحفظ والتسميع خوفا من الطرد أو الضرب (اسكندر، 1992. ص. 195).

- اختفاء عنصر العقاب البدني، وإنما تشجيع المتعلمين على المشاركة كل حسب قدرته، مما يطمئنهم ويولد لديهم الرغبة في هذا النشاط والاستمرار فيه (عفانة واللوح، 2008. ص. 210 و 211)

2.7 المفاهيم المجردة والحسية:

يصعب تحصيل المفاهيم المجردة والحسية، لغياب عنصر "الفعال" فيها حين تعلمها، فعقل المتعلم كثيرا ما يبقى عاجزا عن التعامل والتعلم السليم معها، لأنها قد تحمل كلمات أو ألفاظ غير مفهومة مثل: عدالة، ديمقراطية، انتخاب، عولمة... وأحيانا مجاهيل كمجاهيل مادة الرياضيات: س، ع، المعادلة من الدرجة الأولى، اللوغاريتم، الدالة الأسية... إلى غير ذلك، أو رموز النشرة الجوية التي تستعمل للتعبير عن حالة البحر، والشمس، وحركة الرياح، وتساقط الأمطار، وزوبعة الرمال... فحين تتعامل ذاكرة المتعلم مع هذه المفاهيم، تعجز عن فك شفرتها لأنها لا تملك عنها صورة تمثيلية عكس بعض الكلمات مثل: كرسي، وحاسوب، ومكتب... التي يسهل ترميزها اللفظي والبصري، فيسهل تعلمها واسترجاعها من ذاكرة التخزين عند الضرورة.

من أجل ذلك، تحاول مسرحية المناهج أن تحول المفاهيم المجردة غلى مفاهيم حسية قريبة من المتعلم، ليشعر بها ويتعلمها، فلو أردنا مثلا تعليم (المفعول به) في مادة القواعد، يقوم المتعلمون بأداء أدوار منها: من يمثل شخصية المفعول به، ويعرف عن نفسه

وخواصه والصفات المشتركة فيه، من خلال أحداث مسرحية مختلفة، وحتى في العلوم الطبيعية إذا أردنا تعليم مفهوم (الجهاز الهضمي) يمكن أن يقوم المتعلمون بأداء أدوار المعدة، والمريء والأمعاء وغيرها، بحيث يتمكن المتعلم من اكتساب هذه المفاهيم من خلال الأحداث والمواقف المسرحية بعيدا عن الحفظ والاستظهار.

3.7 تنمية المهارات:

إن من نواتج التعلم التي يمكن أن تحققها مسرحية المناهج من مهارات ما سنعرضه في التالي:

* مهارة الاتصال: فمهارة الاتصال حاضرة بقوة في المسرحية ببساطة لأنها تعتمد على مكونات الاتصال الموجودة فيها من خلال التلاميذ المتحاورون، ف دائما هناك مرسل للمعلومة ومتلقي لها، ورسالة (نص مسرحي) بينهما، بينما اللغة فهي قناة هذا الاتصال.

* مهارة اللغة: تعمل المسرحية على تطوير لغة المتعلمين الممثلين ما داموا يتصلون فيما بينهم من خلالها، ويقصد بالمهارة اللغوية، التواصل الشفهي والاستماع على حد سواء. إن المتعلم يمارس التحدث خلال التمثيل وخلال المناقشة، وبذلك فالمسرحية تعمل على تنمية الجانب الفكري واللغوي والصوتي وحتى الملمحي (تعبيرات الوجه والجسم) في التعلم (عبد الله، 2001) و (طعيمة، 2001. ص. 99).

8. معوقات تطبيق مسرحية المناهج:

يمكن أن يعيق تطبيق هذه المقاربة، عدد من المعوقات نذكر بعضها في ما يلي:

- قلة خبرة المعلمين بالإشراف على مسرحية المناهج التعليمية، فالمعلمون من حيث كفاءتهم في هذا الجانب، قد تشكل عائقا جديا أمام تحقيق هذا التحدي.
- قلة الاهتمام بالمسرح المدرسي عموما، وافتقار الممارسة الشمولية له على المؤسسات التعليمية، بل واقتصاره على النشاطات اللاصفية المناسبة فقط لا غير، مما يغذي الطرح السائد أن المسرح وجد للترفيه، ولا يمكن استغلاله في التربية والتعليم.
- قلة النصوص المسرحية مع صعوبة مسرحية المناهج، وتظهر في:
- عدم وجود معلمين متخصصين في الكتابات المسرحية، أو النقد المسرحي.
- عدم وجود مساح بالمدارس لأداء هذا النهج وتطبيقه، حيث غياب المباني المخصصة أو ضيقها أحيانا، يعيق الاستفادة من هذه المقاربة.

- كثرة المواد التعليمية التي يدرسها المتعلم منذ المرحلة الابتدائية، يصعب بناء مقررات دراسية جديدة مسرحية.

- تتطلب وقت زمني كبير من أجل الإعداد والتحضير، وكتابة النص، وتهيئة المتعلمين إلى الإخراج المسرحي.

- تتطلب متعلمون على قدر من المستوى اللغوي السليم، والمعارف والمهارات التي تساعد في الأداء الجيد للدور.

9. نموذج عن مسرحية المناهج:

مسرحية حقوق الإنسان

حق الطفل في التعليم

أهداف الدرس:

- * يتعرف الطفل على حقوق الإنسان المختلفة.
- * يتعرف الطفل على حقه على التعليم.
- * يكون الفل اتجاهها إيجابيا نحو حقوق الإنسان.
- * يبدي الطفل رايه في المواقف الواردة في المشهد الحوارى.

شخصيات المسرحية:

* عادل

* السائق

الأدوات والوسائل المعنية:

* منظر لشكل شارع وسيارات.

* شكل سيارة.

* إشارة المرور.

* علبة مليئة ببعض البضائع الصغيرة.

* ملابس بالية.

التقويم:

يقوم المعلم باستخدام وسائل التقويم المختلفة والملائمة لتحقيق أهداف الدرس، والتي منها المناقشة الشفهية، والأعمال الكتابية وأيضاً، تمثيل الدرس نفسه، واستخلاص العبر والعظات والقيم منه.

مسرحية حق الطفل في التعليم

عادل تلميذ في الصف السابع أساسي، ينتقل بين السيارات بالقرب من إشارات المرور الضوئية، يحمل علبة تحتوي على البضائع الصغيرة، يعرضها على سائقي السيارات لشرائها، ويقوم بالبيع خلال إضاءة الضوء الأحمر.	
هل تريد شراء شيء من هذه الأشياء يا سيدي؟	عادل:
كلا يا بني، فلست بحاجة لأي منها.	السائق:
أرجوك يا سيدي أن تشتري شيئاً.	عادل:
ولم تلح في هذا يا بني؟	السائق:
لأن والدي طلب مني بيع البضاعة بأكملها، وألا أعود بشيء منها.	عادل:
ولماذا أصلاً أنت تعمل في مثل هذه البضاعة؟ أليس مكانك الطبيعي الآن أن تكون في المدرسة؟	السائق:
بلى يا سيدي، ولكني تغييت اليوم عن المدرسة، لأعمل على بيع هذه البضاعة بسبب حاجتنا إلى المال.	عادل:
إنه لشيء مؤسف حقاً! فإن هذا استغلال لطفولتك، وإهدار لحقك في الكرامة الإنسانية، وصورة من صور التسول غير المباشر والبطالة المقنعة، ومن واجب الدولة أن تعمل على حماية الأطفال من كل شيء يمكن أن يسلبهم أي حق من حقوقهم.	السائق:
هذا قدرتي يا سيدي !!	عادل:
لا بني لا تيأس، وتفاءل بالخير تجده، أنا سأساعدك، فإنني مسؤول في وزارة الشؤون الاجتماعية، وها هي بطاقتي، أعطها لوالدك ليحضر إلي لمساعدتك في توفير فرصة عمل له، لتكفيك عناء العمل في هذه السن الصغيرة فتتمتع بطفولتك.	السائق:
شكراً لك يا سيدي، وأكثر الله من أمثالك.	عادل:
إلى اللقاء.	السائق:
إلى اللقاء.	عادل:
(عفانة واللوح، 2008. ص. 365 و366)	السائق:
	عادل:

خاتمة:

لا بد من التذكير أن على متبني مسرحية المناهج، أن يراعي مدى قابلية المحتوى للمسرحية، كأول خطوة في تصميمه للتدريس المسرحي، وأن يتأكد من أنه يملك "ذاتاً مسرحية" إخراجية، لأنه سيكون صعباً توقع نجاحه إذا كان يفتقدها.

إن مسرحية المناهج والنجاح فيها، يقتضي منا توفير أدواتها من فضاءات مخصصة ووسائل إثراءها، وعقد دورات تدريبية لتأهيل المعلمين وتدريبهم عليها، ولما لا استشارة الفنيين المتخصصين في الكتابات المسرحية والاستعانة بهم، للمشاركة في تخطيط المناهج وتطويرها.

المراجع باللغة العربية:

1. أحمد، سمية ونجاح، المرسي (1998): فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية العلمية، المجلد الأول، العدد الثالث، أكتوبر، ص.67.
2. اسكندر، ملاك (1992): مدى فعالية استخدام النشاط التمثيلي في تحقيق أهداف تدريس العلوم بالصف الرابع من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
3. حسين، كمال الدين (2005): المسرح التعليمي، القاهرة الدار المصرية اللبنانية.
4. داخل، سماء تركي (2016): أثر ديداكتيكية التدريس المسرح في تنمية مهارات الاستماع عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كلية التربية، جامعة بغداد.
5. الزناري، حكمت (1991): استخدام النشاط التمثيلي في تدريس فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية بالقاهرة.
6. زين الدين، هشام (2008): التربية المسرحية، دار الفارابي، لبنان، بيروت.
7. زيد، طالب فالح وستار، خلف عربي (2016): أثر مسرحية المناهج في زيادة تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة (مادة القواعد نموذجاً)، مجلة أبحاث ميسان، المجلد (12)، العدد (23).
8. السريع، عبد العزيز وتحسين، بدير (1993): المسرح المدرسي في دول الخليج (الواقع وسبل التطوير)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
9. شحاتة، حسن (2000): النشاط المدرسي، ط6، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.
10. الطائي، محمد اسماعيل والكلاك، عائشة إدريس (2012): أثر مسرحية المناهج في اكتساب قواعد اللغة العربية وزيادة الدافعية نحوها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة نينوى، العراق.
11. طعيمة، رشدي (2001): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
12. العشري، أحمد (1993): اللعب والنشاط التمثيلي للطفل، مجلة المسرح، العدد 51، القاهرة، ص: 93.
13. العناني، حنان (1993): الدراما والمسرح في تعليم الطفل، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
14. عبد الحق، منصوري (2000): أخطاء تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر.
15. عبد النبي، رزق (1993): المسرح التعليمي للأطفال، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

16. عبد الله، عبد الحميد (2001): تقويم مستوى الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد التاسع، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص: 217.
17. عفانة، عزو اسماعيل واللوح، أحمد حسن (2008): التدريس المسرح (رؤية حديثة في التعلم الصفي)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.
18. اللقاني، أحمد والجمل، علي (2003): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
19. مهرداد، الزبير (1993): الطفل والتمثيل، مجلة المسرح، القاهرة، العدد 51، ص: 86.
20. موسى، عبد المعطي وآخرون (1992): الدراما والمسرح في تعليم الطفل، عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع.
21. الناصر، محمد عبد الله محمد (2013): أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحنى مسرحية المناهج لمادة قواعد اللغة العربية، من موقع:

<http://Repository.yu.edu.jo/handle/123456789/5254801svpm>.

22. يونس، سمير وشاكر، عبد العظيم (2000): استخدام مدخل مسرحية المناهج في تحقيق أهداف وحدة تدريسية في النحو لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثالث والستون، أبريل، ص: 124.

المراجع باللغة الأجنبية:

23. Cormack, Romania (2004) : Creative drama in th writing process : The impact on elementary students stories. Unpublished doctoral dissertation, university of northern British colombia, Canada.
24. Fleming, Mike (2004) : The impact of drama on pupils language, Mathematics, and attitude in tow primery school. Research in drama education. 9 (2),p : 177 – 179.
25. Foster, C.D (1967) : Skill in elementary school social studies. Curriculum' social education.

الشراكة التعاونية بين أسر المعاقين عقليا والمهنيين
(دراسة ميدانية على أسر المعاقين عقليا بمراكز المعاقين بالشلف)

الأستاذة: عايش صباح

جامعة سعيدة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الشراكة التعاونية بين أسر المعاقين عقليا والمهنيين ، وذلك انطلاقا من التساؤل التالي: ما مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين على مستوى مراكز المعاقين؟. تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من 84 أسرة من جمعية الأمل والمركز البيداغوجي للأطفال المعاقين عقليا على مستوى ولايتي الشلف وتيارت، تم اختيارهم بطريقة عرضية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بالاعتماد على أداة القياس المتمثلة في مقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة - المهنيين "The Family Professional Partnership Scale" من إعداد "Beach Center on disability"، وترجمة الباحثة. تمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية باستخدام: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، المتوسط النظري، اختبارات لعينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي، الاختبار التائي لعينة واحدة one sample t.test، معامل الارتباط بيرسون. وقد توصلت الدراسة إلى مستوى مرتفع من الرضا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين لدى أسر المعاقين، كما تم التوصل إلى عدم وجود فروق في مستوى رضا أسر المعاقين تبعا لجنس وسن الطفل المعاق، ونوع الاعاقة.

Abstract

The current study describes the Family—Professional Partnership between the families of the mentally disabled and professionals based on the following question: What level of satisfaction of the families of the mentally disabled for the the Family—Professional Partnership? .A Accidental Sample of 84 families was assessed while children with developmental disabilities were in the Al-Amal Association and the pedagogical center for children with mental disabilities at the level of Chlef and tiaret Province. We used descriptive approach, depending on the Family—Professional Partnership scale prepared by "Beach Center on disability" and the translation of the researcher. The study found a high level of satisfaction with the cooperative partnership between the family and professionals to the families of the disabled, has also been reached that there is no difference in the level of satisfaction of the families of disabled depending on the sex of the enactment of a disabled child, and the type of disability .

مقدمة:

لا تؤثر الإعاقة على الفرد المعاق فحسب، ولكنها تؤثر على جميع أفراد أسرته، وتفرض عليهم تحديات إضافية مما يجعلهم في حاجة لمزيد من المساعدة والدعم في أكثر من جانب، وذلك بهدف تمكينهم من مواجهته تلك التحديات بصورة ايجابية.

وقد ساهم ظهور النموذج الذي يعتمد على تقديم الخدمات للأسرة "family-centered model" في تركيز المهنيين على تقديم الدعم والمساندة لأسرة الطفل المعاق، حيث أصبحت الممارسة التي تركز على الأسرة السمة المميزة لبرامج دعم الأسرة، ومكونا أساسيا من مكونات دعمها. (Allen et al:1996,57)

أدى هذا إلى تحول أسرة المعاق من الاعتماد على المهنيين إلى مشاركتهم في العملية التعليمية وتقديم الخدمات للطفل المعاق، الأمر الذي يساهم في نجاح برامج الرعاية المقدمة للأفراد المعاقين بصفة خاصة ولبقية أفراد الأسرة بصفة عامة.

لقد أصبحت الشراكة التعاونية بين أسر المعاقين والمهنيين مطلبا ملحا نتيجة للتوسع الهائل في الخدمات الإنسانية خلال العقود الماضية ، حيث أصبح يتلقى الأطفال المعاقين وأسرهم مجموعة متنوعة من الخدمات الصحية والتعليمية، والاجتماعية لتلبية احتياجاتهم المتعددة.

إن فكرة الشراكة التي تشمل التعاون بين المهنيين وأسر الاطفال المعاقين ليست جديدة في مجال التربية الخاصة (Park, et al 2001,158)، فقد كتبت السيدة "ماري مارنوك" "Mary Warnoc" في عام 1978: "..... إن التعليم الناجح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يعتمد على المشاركة الكاملة لأولياهم في العملية التعليمية...". (Davies et al:2005,1053)

هكذا برز مفهوم "الشراكة" "Partnership" أو (المشاركة التعاونية) بين المهنيين وأسر الأطفال المعاقين في الآونة الأخيرة في ميدان التربية الخاصة، حيث أن دور برامج التربية الخاصة لا يقتصر على تقديم الخدمات للطفل (التلميذ) ذو الإعاقة فقط ، ولكن عليها أن تسعى إلى مد يد العون لأسرته، وتقديم البرامج الإرشادية التدريبية ذات العلاقة باحتياجات الطفل وإعاقته وذلك في مرحلة مبكرة عقب اكتشاف الإعاقة. (حنفي وآخرون:2010، 1)

لقد تم اعتبار الشراكة التعاونية بين الأسرة والمهنيين من الممارسات الموصى بها لتوفير خدمات فعالة للأطفال المعاقين لعدة عقود من الزمن.

حيث قام العديد من الباحثين بالتطرق إلى أهمية الشراكة الأسرية والمهنية نذكر منهم: "أدلمان وتايلور" "Adelman & Taylor" (1997a, 1997b)، "ماكنايت" "McKnight" (1995)، "روبرتس، رول، وإنوشنتي" "Roberts, Rule, & Innocenti" (1998).

وخلصت هذه البحوث إلى أن للأسرة دور لا يمكن تجاهله في تربية وتعليم الطفل ، وهذا يقتضي ضرورة التعاون بين المهنيين والأسرة، وأن ينظر إليهم باهتمام في العملية التعليمية للطفل المعاق.

تمثل الشراكة بين الأسرة والمهنيين كلا من التفاعلات والدعم المتبادل بين الأسر والمهنيين، وتركز على تلبية احتياجات الأطفال المعاقين والأسر على حد سواء، وتميز بالشعور بالكفاءة والالتزام، والمساواة، والتواصل الإيجابي والاحترام والثقة . (Blue-Banning et al :2004, 168)

وقد قام كل من "دانست وباغيت" "Dunst and Paget" (1991) بإدراج ستة خصائص لا بد من توفرها في التشاركية بين الأسرة والمهنيين ، وهي المساهمات المتبادلة، والمسؤولية المشتركة، والرغبة في العمل معاً، والولاء والثقة، والصراحة الكاملة، والاتفاق على أن الآباء هم صانعو القرار النهائي. (Summers, J. A et al :2005, 66)

وهذا من منطلق أن وراء بناء مشاركة تعاونية أسرية مع الاختصاصيين يقوم على الاعتقاد بأن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأكثر فعالية، ولا يمكن استبدالها، وأن الأسرة سوف تستمر في تحمل مسؤولياتها، وأن دور الاختصاصيين هو مساعدتها في قيادة المسؤولية. (حنفي:2010،3)

إن مشاركة الأسرة مع المهنيين في رعاية الابن المعاق تزيد من معرفتهم لأطفالهم، وكيفية تعلمهم، كما أن تبادل أفراد الأسرة لمعارفهم مع المهنيين يمكنهم من فهم استراتيجيات نجاح العملية التربوية للطفل المعاق بشكل أفضل. هذا التبادل للمعلومات يقدم صورة أكثر شمولية للطفل ووسيلة لتوفير المعلومات والخدمات التي تلي احتياجات جميع أفراد الأسرة.

إشكالية الدراسة:

إن أول اتصال للأسرة مع المهنيين يبدأ مع تشخيص الطفل بالإعاقة في غالب الأحيان، من تلك اللحظة فصاعداً، يشرع الآباء وباقي أفراد الأسرة في رحلة تنطوي على تشكيل العديد من العلاقات مع المهنيين العاملين في هذا المجال، هذه العلاقات التي لا تنطوي على التخفيف من نتائج الإعاقة على الأسرة فحسب، بل يمكن أيضاً أن تؤثر عليها بالإيجاب.

لقد نالت الطريقة التي يتواصل بها أفراد الأسرة والمهنيين مع بعضهم البعض اهتمام الباحثين منذ فترة طويلة. حيث تظهر أدبيات الموضوع أن أهمية وطبيعة التشارك بين الأسرة والمهنيين غير ثابتة، وتتغير عبر الزمن. إذ في أي فترة زمنية، تعكس هذه العلاقة نظريات أسباب الإعاقة وكذا تصورات أدوار الوالدين فيما يتعلق برعاية الاطفال المعاقين وتعليمهم. (Keen, D:2007,339).

إن العلاقة التشاركية غالباً ما كانت مصدراً للتوتر والقلق لكل من الوالدين والمهنيين (Summers et al:2005,6)، حيث ذكر الأولياء مشاكل في التواصل مع معلم طفلهم (Blue-Banning et al : 2004,173) ، بينما يرى كل من "موراي وآخرون" "Murray et al" (2011) ، "كان و كمرمان" "Kahn & Kamerman" (1992)، "ترمبول وترمبول" "Turnbull & Turnbull" (2001) أن أسر المعاقين لديهم صعوبة في

العمل مع المهنيين الذين لا ينظرون إليهم كشركاء فعليين، أو الذين ليس لديهم ما يكفي من الكفاءات لتلبية احتياجات أطفالهم. (Murray et al:2011,19)، "(Kahn et al :1992) (Turnbull & Turnbull:2001)

إذ يعتبر بناء علاقة متينة بين المهنيين وأسر الاطفال المعاقين عنصرا مهما لنجاح أي برنامج من برامج التربية الخاصة، كما أن وجود علاقة تشاركية إيجابية ومتكافئة بين الأسرة والمهنيين والمعلمين تعد من الركائز الأساسية لتعليم الطفل المعاق ورعايته، ولن تتحقق هذه العلاقة إلا إذا أدرك المهنيون العاملون في مؤسسات رعاية الاطفال المعاقين أهمية دور الأسرة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة .

إن الملاحظ للخدمات المقدمة للأطفال المعاقين في مجتمعنا نجد أن المهنيين مازالوا يقودون هذه العملية بشكل منفرد، دون إشراك حقيقي للأولياء، رغم تأكيد البحوث المختلفة على أهمية دور الأسرة وتشاركتها مع المهنيين في رعاية الطفل المعاق مثل "موراي وآخرون" "Murray et al" (2011)، "كان و كمرمان" "Kahn & Kamerman" (1992)، "ترمبول وترمبول" "Turnbull & Turnbull" (2001)، "أدلمان & تايلور" "Adelman & Taylor" (1997a, 1997b)، "ماكنايث" "McKnight" (1995)، "روبرتس، رول، وإنوشنتي" "Roberts, Rule, & Innocenti" (1998).

وانطلاقا من أهمية عملية مشاركة أولياء أمور الأطفال المعاقين في الأنشطة والبرامج التأهيلية التي يقوم بها المهنيون، جاءت هذه الدراسة للتعرف على تصور الأسرة للعملية التشاركية بينها وبين المهنيين الذين يقومون بتعليم أبنائهم ، ومدى وإشراكهم في القرارات المتعلقة بمستقبل الاطفال المعاقين، وتكليفهم بدور مكمل للمركز في البيت. وقد تمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين على مستوى مراكز المعاقين ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين تبعا لنوع الإعاقة العقلية ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين تبعا لجنس الطفل المعاق؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين تبعا لسن الطفل المعاق؟

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين تبعا لنوع الإعاقة العقلية.
- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين تبعا لجنس الطفل المعاق.

- توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين تبعاً لسن الطفل المعاق.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين على مستوى مراكز المعاقين، وتهدف أيضا على ما يلي:

- التعرف على الاختلاف في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين تبعاً لجنس الطفل المعاق.

- التعرف على الاختلاف في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين تبعاً لسن الطفل المعاق.

- التعرف على الاختلاف في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين تبعاً لنوع الإعاقة العقلية.

أهمية الدراسة:

تعتبر الأسرة المرابي الأول والأساسي للطفل، وإن وعي الأسرة بطبيعة الإعاقة لدى الطفل وآثارها عليه وعلى الأسرة، وإلمامها بمتطلبات خدمته داخل وخارج الأسرة، ومعرفة حقوقها وحقوق طفلها وواجباتها تجاه المؤسسات تجعل منها شريكا مهما وفعالاً للمهنيين في رعاية الطفل المعاق وتربيته.

إذا تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من طبيعة المتغيرات التي تبحثها، حيث سيتم إلقاء الضوء على الشراكة التعاونية بين الأسرة، التي تعتبر إضافة علمية جديدة في العلاقة بين أولياء أمور المعاقين وبين مراكز تأهيل المعاقين، وكذلك من الدور المحوري الذي تلعبه الأسرة في العملية التعليمية لابنها المعاق جنبا إلى جنب مع المهنيين في مراكز المعاقين، وكذلك قلة الدراسات التي تناولت موضوع الشراكة التعاونية بين الأسرة وأولياء الأمور.

فيما تتمثل الأهمية التطبيقية فيما ستسهم به نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام الباحثين والمهنيين على حد سواء إلى أهمية التعاون المشترك بين الوالدين والمهنيين من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية. وكذا إبراز الدور الذي تقوم به الأسرة في المشاركة في الخدمات المقدمة للمعاقين في المراكز.

- حدود الدراسة: تقتصر حدود الدراسة الحالية على:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بينها وبين المهنيين على مستوى مراكز المعاقين عقليا.

- الحدود المكانية: تناولت الدراسة المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين لدى أسر المعاقين عقليا على مستوى ولايتي الشلف وتيارت.

التعريف الإجرائية:

هي الدرجات التي يتحصل عليها أفراد الأسرة في مقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين، الذي يحتوي على 18 عبارة تتوزع على بعدين رئيسيين هما: العلاقات المتمركزة على الطفل، العلاقات المتمركزة على الأسرة. يعكس هذا المقياس تصورات الأسر ورضاها عن المشاركة التعاونية بين الأسرة - والمهنيين. ويتم الاستجابة على البنود عن طريق مقياس ليكرت الخماسي الذي يتراوح من 1 = غير راض بشدة إلى 5 راض جدا. بحيث يكون المتوسط الحسابي لمجموع الدرجات أكبر من المتوسط النظري، وذلك المقياس ككل وبعديه.

- **أسر المعاقين:** هي الأسر التي بها ابن معاق أو بنت معاقة بمراكز المعاقين.

الاطار النظري:

تماشيا مع المتطلبات القانونية والتشريعات للدولية التي ضمنت حقوق المعاقين ، فإن دعم أسرة المعاق وتشجيعها يعتبر أمرا محوريا في العملية التعليمية؛ وبالرغم من أن إشراك الأسرة يبدو منطقيا وطبيعيا، إلا أن تشكيل شراكة تعاونية بين الأسرة والمهنيين لم يثبت دائما أنه عملية سهلة وبسيطة.

إن إقامة علاقة تشاركية إيجابية بين الأسر والمهنيين أمر مهم في العملية التعليمية، وضروري من أجل زيادة فرص تدعيم الطلاب بصفة عامة، والمعاقين بشكل خاص. تؤدي التفاعلات الإيجابية بين المهنيين والاولياء إلى تنمية الطفل أكاديميا، وسلوكيا واجتماعيا، وعاطفيا .

حيث يرى "تيرنبول وآخرون" "Turnbull et al" (2011) أن بناء علاقة تشاركية بين الأسرة والمهنيين يعود بالفائدة على الأطفال بصفة خاصة، حيث تدعم هذه الشراكة الطفل وتساعد على تحقيق تكافؤ الفرص، والعيش المستقل، والمشاركة الكاملة، وتحقيق الاكتفاء الذاتي في الحياة. (Turnbull et al: 2011)

كما تستفيد الأسرة والمهنيون بشكل غير مباشر من هذه الشراكة، وذلك من خلال ما تنطوي عليه العلاقات والخبرات المتبادلة من اتخاذ قرارات مشتركة تعود بالنفع على الطلاب والأسر والمهنيين وهم يعملون معا على مر الزمن. (Hsiao, Yun-Ju:2013,12)

يعرف "سمرز وآخرون" "Summers et al" (2005) هذه العلاقة التشاركية بأنها علاقة مبنية على التعاون، والخدمة، والتكامل، وتعدد الجوانب، والمشاركة بين كل من الأسرة والوالدين. (Summers et al: 2005,66)

فيما يرى "دانست، تريفت، وسنايدر" "Dunst, Trivette, and Snyder" (2000) أن العلاقة التشاركية بين الأسرة والمهنيين هي ذلك التعاون بين المهنيين وأفراد الأسرة من أجل هدف مشترك ، في علاقة مبنية على الثقة المتبادلة، والاحترام، واتخاذ القرارات المشتركة. (Dunst et al :200,27)

ويعرف "بلو-بانج وآخرون" "Blue-Banning et.al" (2004) المشاركة التعاونية بأنها التفاعلات المتبادلة بين الأسر والاختصاصيين المتمركزة على تلبية حاجات الأطفال والأسر والتي تتميز بالكفاءة والالتزام الإيجابي والاحترام والثقة. (حنفي وآخرون: 2010، 10)

وعرفها كل من "حنفي وقرقيش" (2010) بأنها: تلك التفاعلات المتبادلة بين أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والاختصاصيين ذوي العلاقة بطفلهم، والتي يتوافر فيها أبعاد المشاركة المتمثلة في التواصل، والالتزام، والمساواة، والثقة، والاحترام، والتي تعزز تطور مهارات الأسرة في التعامل مع مشكلات الطفل. (القرني:2010، 46)

إن فكرة المشاركة التعاونية ليست جديدة في مجال التربية الخاصة، حيث تناول كل من "تيرنبول، تريفييل، وتيرنبول" "Turnbull, Turbiville, and Turnbull" (2000) التطور التدريجي للعلاقات الأسرية المهنية، مما يدل على أن هناك تغيرا في منطلقات تقديم الخدمة لأسر المعاقين على مر الزمن.

حيث تضمنت الخدمات المبكرة نموذج الإرشاد والعلاج النفسي التي يقودها المهنيون، والتي تعتمد على تدريب أفراد الأسرة وخصوصا الوالدين، إلا أنه في الآونة الأخيرة بدأ التركيز على نموذج الخدمات التي تعتمد على الأسرة باعتبارها أساس العلاقة التشاركية بين المهنيين والأسرة وذلك باستخدام التمكين الاجتماعي.

لقد تضمن التحول في التركيز على تقديم الخدمات أيضا تحولا في السلطة المطلقة التي كان يتمتع بها المهنيون ، والتي كانت تتميز بالسيطرة على المعلومات والموارد التي تحتاجها الأسرة، إلى تشارك هذه السلطة مع الأسرة؛ هذه الشراكة التي تتميز بالاحترام وتشارك المعرفة والخبرة؛ وكذا الانفتاح، والاستجابة، والكرامة، والتمكين الشخصي لكل الأعضاء. (Turnbull et al:2000, 631)

إن "الشراكة" "Partnership" تعني تشارك المسؤوليات بين الطرفين. بالنسبة للعلاقات مع أسر المعاقين فإن العمل يكون مع المهنيين من أجل الهدف المشترك المتمثل في تحقيق مصالح الطفل وأسرته على حد سواء عن طريق التعاون وتبادل الخبرات. وإن الطريقة الوحيدة لوصف معنى الشراكة التعاونية هو فهم الأبعاد والخصائص التي تشملها.

لقد تم التوصل بعد استخدام المقابلات الفردية والجماعية مع مقدمي الخدمات، إلى تحديد ستة أبعاد للشراكة التعاونية ، وهي كالتالي: الاتصال، والالتزام، والمساواة، والمهارات، والثقة، والاحترام. (Kruse :2012,13) ، وفيما يلي شرح لأهم هذه الأبعاد:

الاتصال: لقد وصفت الاتصالات في الشراكة التعاونية الإيجابية بأنها تحتوي على كل من المكونات الكمية في الاتصال (أن يكون الاتصال متكرر ومفتوح)، وكذا المكونات الكيفية التي تتعلق بجودة الاتصال ، أيضا يجب أن يكون التواصل مفتوحا. (Blue-Banning et al., 2004,173)

"سوداك وأروين" "Soodak and Erwin" (2000) أيضا أجريا مقابلات مع الآباء والأمهات الذين عبروا عن رغبتهم في اتصالات مفتوحة ومتكررة مع المهنيين. بالإضافة إلى ذلك، عبر هؤلاء الأولياء عن تدمرهم من عدم اهتمام المدرسة بجدول الأسرة، الأمر الذي يشكل حاجز لتشكيل شراكات فعالة. (Soodak et al :2000,29)

فيما ذهب بعض الباحثين مثل "داينيل وآخرون" "Dinnebeil et al" (1999) إلى التأكيد على أهمية توظيف مهنيين لديهم مهارات اتصال عالية من أجل دعم التعاون بين المهنيين وأولياء الأمور (Dinnebeil et al:1999,291).

فيما دعى "كنوبف وسويك" "Knopf& Swick" (2007) خلال ورقة بحثية تضمنت وصف تصورات الاولياء لعلاقتهم مع المهنيين لتشجيعهم على جعل الاتصالات ذات مغزى . حيث قاما بتقديم جملة من الاقتراحات للمعلمين لتساعدهم على إقامة علاقة مثمرة مع الأسرة عن طريق استخدام مجموعة متنوعة من الوسائط (وجها لوجه، إلكترونية، وما إلى ذلك). (Knopf, H. T et al:2007,249)

الالتزام: الالتزام في العلاقة التشاركية يعني أن المهنيين ينظرون إلى عملهم مع الأسر بأنه أكثر من مجرد وظيفة، حيث أكد المشاركون في دراسة "بلو-بانج وآخرون" "Blue-Banning et.al" أنهم يريدون من المهنيين في شركائهم إثبات الالتزام والتفاني في عملهم. وقدم المشاركون تصريحات متكررة مفادها أن المهنيين ينبغي أن ينظروا للعمل مع الأطفال والأسر على أنه "أكثر من مجرد وظيفة" أو "أكثر من مجرد راتب"، وأن الأسر والأطفال يجب أن يكون ينظر إليهم من قبل المهنيين بأنهم "أكثر من مهنة"، أو "أكثر من عدد". Blue-Banning et al.: (2004,175)

وفي دراسة "ل بروكس وآخرون" "Brookes et al" (2006) تم فحص العلاقات بين المهنيين وأولياء الاطفال المعاقين ، وتوصل الباحثون إلى أن المهنيين الذين كانوا ملتزمين كان ينظر إليهم بأنهم يمكن الاعتماد عليهم، وبأنهم صادقين، وكانوا قادرين على التغلب على مشاكل تتعلق بانعدام للثقة عند الآباء . (Brookes et al : 2006,25)

المساواة:

تتطلب المساواة حسب "بلو-بانج وآخرون" "Blue-Banning et.al" (2004) المعاملة بالمثل بين الأسر ومقدمي الخدمات. وتشمل العلاقة التشاركية التكافؤ، والإحساس بالانسجام والسهولة في العلاقة، وقد وجد هذا الأخير في دراسته أن هناك اعتقادا عاما بأن الأسر محرومة من المشاركة الفعالة بسبب سياسات وممارسات المهنيين. (Blue-Banning et al :2004,176)

يمكن أن تنشأ المساواة من خلال تقاسم السلطة بين الأسر والمهنيين، وتوفير الأنظمة التي تعزز التمكين، والأنظمة التي توفر خيارات للأسر. (Kruse, A :2012,14)

المهارات:

تعتبر المهارات، أو الكفاءة المهنية، بعدا آخر للشراكة التعاونية بين الأسرة والمهنيين، "بلو-بانج وآخرون" "Blue-Banning et.al" (2004) وجدوا في دراستهم أن أعضاء الأسرة قدموا تعليقات إيجابية حول مقدمي الخدمات الذين تميزوا بالمهارة ، والثقة بالنفس ، والقدرة على مواكبة التكنولوجيا المتغيرة، وكذا تكييف المناهج

التعليمية لتلبية احتياجات الطفل ، وتوفير المتطلبات المناسبة لضمان تقدم الاطفال المعاقين. (Blue- Banning et al., 2004,178)

الثقة

البعد الخامس للشراكة التعاونية التي حددها "بلو-بانج وآخرون" "Blue-Banning et.al" (2004) هي الثقة التي وصفها المشاركون في دراسته بأنها الصدق وحسن التقدير. وذكر الآباء أن مقدمي يجب أن يكونوا جديرين بالثقة، والوفاء بالوعود، وتوفير بيئة آمنة لأطفالهم، والحفاظ على المعلومات الأسرية الخاصة. (Blue- Banning et al., 2004,178).

وفي دراسة "سوداك وأروين" "Soodak & Erwin" (2000) وصف المشاركون من خلال المقابلات أن الثقة هي أن يحترم المهنيون أطفالهم، وأن يكونوا داعمين لقرارات الأسرة ووجهات نظرها، واعلامهم بكل ما يتعلق بطفلهم. (Soodak et al :2000,29)

تعتبر الثقة حجر الزاوية في الشراكات الأسرية مع المهنيين، والبناء الذي يربط جميع جوانب الشراكة التعاونية.

الاحترام:

البعد الأخير للشراكة التعاونية التي وصفها "بلو-بانج وآخرون" "Blue-Banning et.al" (2004) هو الاحترام. حيث وصف المشاركون في الدراسة الاحترام بأنه احترام الطفل كشخص قبل أن يكون معاق. (Blue- Banning et al. 2004,179) هذا الوصف يتوافق مع عمل "سوداك وأروين" "Soodak & Erwin" (2000) الذين عرفوا الاحترام بأنه تقييم و تقدير الأطفال كأفراد. (Soodak et al :2000,29)

تعتبر العلاقات بين الوالدين والمهنيين أكثر فعالية عندما تمثل شراكة حقيقية ، حيث تتميز هذه الاخيرة بمجموعة من الخصائص تم تحديدها في الأدب المتعلق بالموضوع كما يلي:

الاحترام المتبادل والثقة والصدق: في مسح أجراه كل من "دانست، تريفت، وجوهانسون" "Dunst, Trivette and Johanson" (1994)، سئل كل من الأولياء والمهنيين حول قائمة الخصائص السلوكية والمواقف التي يعتقد أنها مهمة لبناء شراكة تعاونية حقيقية.

كان هناك تداخل كبير في خصائص كل من الوالدين والمهنيين بالنسبة للصفات الأكثر أهمية، إلا أن السمة الأعلى التي اتفق عليها الجانبان هي بالترتيب : الثقة، يليها الاحترام المتبادل والتواصل المفتوح، فالصدق. (Dunst et al :1994,1)

الاتفاق حول أهداف مشتركة:

لطالما تم التأكيد على أهمية الاتفاق على الأهداف في أدبيات الشراكة، خصوصا الشراكات التجارية. في الشراكات التجارية، يكون الاتفاق بين الشركاء حول الأدوار التي سيقومون بها والسعي لتحقيق المصالح المشتركة

أو الهدف المشترك. على العكس من ذلك ، الأسرة والمهنيون لا يمكنهم اختيار الشراكة، إذ ليس لديهم أي فكرة متى تبدأ الشراكة ومتى تنتهي، وغالبا ما يتم تحديد الأهداف بشكل واسع بين الأسر والمهنيين وتبني أهداف مختلفة بدلا من تقاسم نفس الفهم. ونتيجة لذلك، زاد اهتمام الباحثين مؤخرا حول أفضل السبل لتحقيق اتفاق بين الوالدين والمهنيين على الأهداف والأولويات (Keen :2007 , 344).

حيث توصلت دراسة "دمبسي وكريدرز" "Dempsey & Carruthers" (1997) إلى أنه وإن كانت هناك اختلافات كبيرة بين الأولياء والمهنيين حول المستوى الفعلي والمطلوب لتنفيذ الخدمات التي تركز على الأسرة، فإنه لا توجد فروق كبيرة بما يكفي لتشكيل الهوية بين الأسر وخدمات المهنيين. (Dempsey et al :1997,10)

التخطيط المشترك واتخاذ القرارات:

يرتبط التخطيط المشترك واتخاذ القرارات ارتباطا وثيقا بالأهداف المشتركة. في دراسة "نوكس وآخرون" "Knox et al" (2000) استطلعت آراء 68 من أسر المعاقين، وجد الباحثون أن الاشتراك الحقيقي في صنع القرار بين الأسر والمهنيين كان عنصرا حاسما لشعور الوالدين بالتحكم في نمط الحياة (Knox, M et al :2000,17).

نلاحظ أن الأدبيات تشير إلى أن الشراكة التعاونية بين الأسرة والمهنيين هي أكثر العلاقات فعالية عندما تقوم على الاحترام المتبادل والثقة والصدق، واتفاق الطرفين على التخطيط والأهداف المشتركة بين الأولياء والمهنيين.

لقد تم دراسة نوعية الشراكة التعاونية لمختلف أنواع الإعاقة العقلية، على سبيل المثال قام "هاو وآخرون" "Ho et al" (2014) بإجراء 10 مقابلات معمقة مع أسر الاطفال ذوي اضطراب التوحد الذين تم تشخيصهم خلال سنوات ما قبل المدرسة. نتائج المقابلة سلطت الضوء على المجالات الهامة للشراكة التعاونية مع المهنيين المتمثلة في الحصول على تقييم وتشخيص اضطراب التوحد، التشاور المسبق مع الاولياء حول التشخيص والتقييم، التواصل أثناء التشخيص والتقييم والتوصل إلى نتائج، العزلة بعد التقييم، كما عكست ردود الاولياء تعقيد التشخيص وعدم وجود نظام متماسك.

بالنسبة لكثير من الآباء والأمهات، شابت إجراءات التقييم سلسلة من العقبات، التي تفاقمت من جراء شراكة الأسرة والمهنيين غير المتطورة. (Ho et al :2014,832)

بالنسبة للدراسات العربية نجد أن هناك قلة في الدراسات التي اهتمت بالشراكة التعاونية ، ومن بين الدراسات نذكر: دراسة "علي عبد النبي حنفي وصفاء رفيق" (2009) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المشاركة التعاونية بين أسر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (آباء وأمهات) والاختصاصيين الذين يقدمون الخدمة لهم ولأطفالهم (خدمات تربوية - خدمات مساندة) ، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات المرتبطة بالطفل أو أسرته، تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (761) من أسر (آباء وأمهات) ذوي الاحتياجات الخاصة (658 آباء، 103 أمهات) ممن لديهم طفل ذو إعاقة (سمعية، تخلف عقلي، توحد، صعوبات تعلم، تعدد

عوق، إعاقة بصرية. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن الخدمات التربوية جاءت في الترتيب الأول للخدمات التي يقدمها الاختصاصيون لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن أكثر أشكال التواصل بين الأسرة والاختصاصيين في البيئة التربوية للطفل المعوق، بالترتيب هي سجل المتابعة، التقارير (اليومية، الأسبوعية، الشهرية) ثم المكالمات الهاتفية، ومجالس الآباء.... الخ، وأخيراً الزيارات المنزلية، وأكثر الاختصاصيين الذين تتواصل معهم أسرة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هو معلم التربية الخاصة، أخصائي النطق، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي العلاج الطبيعي، طبيب/ممرض، وأخيراً أخصائي العلاج الوظيفي.، وأن أكثر مظاهر المشاركة التعاونية الفعالة المتمركزة على الطفل والتي يرى الآباء والأمهات أنها ذات أهمية عالية وتحظى بدرجة كبيرة من الرضا، من هذه المظاهر: رعاية الطفل والمعاملة باحترام، وتقدير الاختصاصيين لحاجات الطفل وتوفيرهم معلومات للأسرة عن طفلهم واحتياجاته، أن أكثر مظاهر المشاركة التعاونية المتمركزة على الأسرة، التي يرى الآباء والأمهات أنها ذات أهمية عالية وتحظى بدرجة كبيرة من الرضا، من هذه المظاهر: الحفاظ على خصوصية الأسرة، والثقة، واستخدام لغة تفهمها الأسرة، ويصغون بانتباه لما تقوله الأسرة واحترام قيمها ومعتقداتها. (حنفي وآخرون: 2009، 101)

فيما هدفت دراسة "عبدات" (2009) إلى التعرف إلى دور الأسرة في المشاركة في البرامج التأهيلية التي تنظمها مؤسسات ومراكز تأهيل المعاقين، التعرف إلى أثر كل من متغيرات (صلة القرابة بالمعاق، نوع الإعاقة، جنس المعاق وعمره) في مستوى مشاركة الأسرة في البرامج التأهيلية المقدمة للمعاقين على عينة مكونة من (139) فردا من الوالدين والأخوة والأخوات، توصلت النتائج إلى أن دور الأسرة في المشاركة في البرامج التأهيلية للأشخاص المعاقين الملتهقين في مراكز تأهيل المعاقين هو دور يتراوح بين المستوى المنخفض إلى الدور المرتفع الذي ظهر من خلال مجال المشاركة في الأنشطة والفعاليات التي تنظمها هذه المراكز، كما أن هناك تفاوت في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الأسرة المشاركين في عملية التأهيل، حيث حظيت الأم بأعلى متوسط حسابي، فيما حصل الأب على أدنى متوسط، والأخوة في آخر الترتيب. (عبدات: 2009)

وهدف دراسة "السرطاوي" (1995) حول "أنماط الاتصال المستخدمة مع أسر المعاقين من قبل معلمي التربية الخاصة" إلى التعرف على أنماط الاتصال القائمة بين معلم التربية الخاصة وأسرة الأطفال المعاقين. اشتملت عينة الدراسة على (110) معلماً معلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود عزوف واضح من قبل أفراد العينة عن استخدام أنماط التواصل الفاعلة في ميدان التربية الخاصة مثل: زيارات ميدانية قصيرة بالاشتراك مع أسر المعاقين، وتنظيم رحلات يشترك فيها الأولياء، وتوافر برامج تدريبية صيفية، وإعطاء أولياء أمور المعاقين فرص المشاركة الصيفية والمدرسية. (السرطاوي: 1995، 79)

الجانب الميداني للدراسة:

الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من صلاحية أدوات القياس ومعرفة إمكانية تطبيقها على عينة الدراسة الحالية، وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 25 أسرة من أسر المعاقين عقليا على مستوى ولايتي الشلف وتيارت.

أداة الدراسة:

مقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة - المهنيين - The Family Professional Partnership

: Scale

تم الاعتماد على مقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة - المهنيين ، الذي يحتوي على 18 عبارة تتوزع على بعدين رئيسيين هما: العلاقات المتمركزة على الطفل، العلاقات المتمركزة على الأسرة. يعكس هذا المقياس تصورات الأسر ورضاها عن المشاركة التعاونية بين الأسرة - المهنيين. ويتم الاستجابة على البنود عن طريق مقياس ليكرت الخماسي الذي يتراوح من 1= غير راض بشدة إلى 5 راض جدا.

تم بناء المقياس عن طريق المراجعة المكثفة للأدب، وإجراء المقابلات الفردية مع أفراد أسر المعاقين، والأفراد ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات، والمهنيين في مراكز المعاقين. وقد طلب من هؤلاء المشاركين وصف ما تعنيه الشراكة الجيدة بين الأسرة والمهنيين.

قام فريق البحث بمركز "Beach Center on disability" بعد ذلك بتحليل النصوص ووضع الإجابات في مجموعات أو فئات مماثلة. وقد جمعت في ستة مجالات تمثل العلاقة التشاركية بين الأسرة والمهنيين، وهي: التواصل، والالتزام، والمساواة، والمهارات، والثقة، والاحترام، والمؤشرات المرتبطة بكل بعد، تغطيها 60 عبارة.

بعد ذلك، تم تطوير مقياس الشراكة التعاونية بين الأسرة والمهنيين ، أين قام "سمرز وآخرون" "Summers et al" (2005) بعدة دراسات توصلوا من خلالها إلى تخفيض عدد المفردات إلى 18 مفردة، قسمت إلى مقياسين فرعيين، يركز الأول على العلاقات المتمركزة على الطفل، ويركز الثاني على العلاقات المتمركزة على الأسرة.

الخصائص السيكومترية للمقياس بصورته الاصلية:

لقد كشف التحليل السيكومتري للمقياس وأبعاده اتساقا داخليا كامنا، كما أشارت إليه نتائج الفاكرونباخ، فقد بلغت قيمة الفاكرونباخ للمقياس ككل 0,93، و 0,90 للبعد الأول و 0,88 للبعد الثاني، حيث ذكر "سمرز وآخرون" "Summers et al" (2005) أن الخصائص السيكومترية للمقياس ككل والبعدين والعبارات 18 كلها جيدة جدا.

الخصائص السيكومترية لعينة الدراسة الاستطلاعية:

صدق المقياس: من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة - المهنيين، تم تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية، وبعد تفريغ النتائج تم حساب الصدق بطريقة الاتساق

الداخلي في حين استخدم معامل ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية لحساب الثبات وذلك بعد ترجمة المقياس من طرف الباحثة.

جدول رقم(01):

معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل فقرة ودرجاتهم على أبعاد مقياس المشاركة التعاونية

بين الأسرة – المهنيين

المستوى الدلالة	معامل الارتباط	الفقرة	البعد الفرعي
0.01	,848	1	العلاقات المتمركزة على الطفل
0.01	,871	2	
0.01	,641	3	
0.01	,748	4	
0.01	,540	5	
0.01	,774	6	
0.01	,900	7	
0.01	,791	8	
0.01	,545	9	
0.01	,553	10	العلاقات المتمركزة على الأسرة
0.01	,628	11	
0.01	,694	12	
0.01	,771	13	
0.01	,787	14	
0.05	,747	15	
0.01	775	16	
0.01	554	17	
0.01	,788	18	

نلاحظ أن كل العبارات دالة، وقد تراوحت مستوى الدلالة من 0.05 الى 0.01 .

جدول رقم(2):

معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل بعد ودرجاتهم على مقياس المشاركة التعاونية بين

الأسرة – المهنيين

المستوى الدلالة	معامل الارتباط	البعد الفرعي
0.01	0,931	العلاقات المتمركزة على الطفل
0.01	0,907	العلاقات المتمركزة على الأسرة

ثبات المقياس: يهدف قياس الثبات إلى التأكد من أن تطبيق أداة القياس عدة مرات يعطي نتائج متسقة، ومن أجل قياس ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية تم الاعتماد على معامل ألفا كرومباخ، حيث تم حسابه باستخدام برنامج (SPSS.20)، فأظهرت النتائج أن معامل الثبات لبعدها العلاقات المتمركزة على الطفل بلغ 0,898، وبعدها العلاقات المتمركزة على الأسرة 0,84، فيما بلغ معامل ألفا للمقياس ككل 0,90 وهو معامل ثبات جيد. بعد تقدير الصدق والثبات لأداة الدراسة تم التوصل إلى تقديرات مطمئنة وأصبحت جاهزة لتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

الدراسة الأساسية:

العينة: بعد التأكد من صدق الاداة وثباتها، تم تطبيقها على عينة من أسر المعاقين عقليا على مستوى مراكز المعاقين عقليا بكل من ولايتي الشلف وتيارت عن طريق المعاينة العرضية، وعددهم 84 أسرة. **المنهج المستخدم:** تم الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة. **عرض نتائج الدراسة:**

عرض نتائج التساؤل الأول:

- والذي ينص على ما يلي: ما مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين على مستوى مراكز المعاقين؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة دلالة الأبعاد وكذلك مجموع الأبعاد. و لمقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري، وقد تم اعتماد التقدير التالي:

- المتوسط الحسابي أقل من المتوسط النظري ($\frac{\text{أكبر قيمة} + \text{أدنى قيمة}}{2}$) : مستوى رضا منخفض.
- المتوسط الحسابي أكبر من المتوسط النظري: مستوى رضا مرتفع.

والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء :

الجدول رقم (3):

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس لمشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين وأبعاده

ن=84					
مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة لمجموعة واحدة	الانحراف المعياري	القيمة المحكية (المتوسط النظري)	المتوسط الحسابي	أبعاد مقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين
0.01	20,791	5,88	27	40,35	العلاقات المتمركزة على الطفل

0.01	24,060	5,47409	27	41,370	العلاقات المتمركزة على الأسرة
0.01	24,156	10,51892	54	81,724	الدرجة الكلية للمقياس

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين قد بلغ 81,724 وهو أكبر من المتوسط النظري الذي بلغ 54، فيما بلغت قيمة ت 24,156 عند مستوى دلالة 0.01.

وقد بلغ المتوسط الحسابي لبعده العلاقات المتمركزة على الأسرة 41,370 وهو أكبر من المتوسط النظري الذي بلغ 27 ، وقد بلغت قيمة ت 20,791 عند مستوى دلالة 0.01.

أما المتوسط الحسابي لبعده العلاقات المتمركزة على الطفل فقد بلغ 41,370 وهو أكبر من المتوسط النظري الذي بلغ 27 ، وقد بلغت قيمة ت 24,060 عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من خلال النتائج وجود مستوى مرتفع من الرضا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين لدى أسر المعاقين.

وهذا ما يتفق مع العديد من الدراسات نذكر منها : دراسة "علي عبد النبي حنفي وصفاء رفيق" (2010) ، "عبدات" (2009) التي توصلت إلى وجود نوع من الرضا عن الشراكة مع المهنيين وان كان بشكل متفاوت على مختلف محاور العلاقة التشاركية ، ودراسات كل من "موراى وآخرون" "Murray et al" (2011) ، "كان و كمرمان" "Kahn & Kameron" (1992)، "ترمبول وترمبول" "Turnbull & Turnbull" (2001)، "أدلمان وتايلور" "Adelman & Taylor" (1997a, 1997b)، "ماكنات" "McKnight" (1995)، "روبرتس، رول، وإنوشنتي" "Roberts, Rule, & Innocenti" (1998) التي أكدت على أهمية المشاركة التعاونية.

وهذا يدل أن المهنيين في مراكز المعاقين عقليا يقومون بإشراك فعلي للأسرة في رعاية الطفل المعاق من منطلق أن أسرة الطفل المعاق في حاجة إلى تواصل مستمر، وإلى استماع المهنيين لهم، وتدلل هذه النتائج أيضا على قدرة المهنيين على تطوير علاقة شخصية مع الأولياء قوامها الثقة.

وهذا ما لا يتفق مع دراسة "علي عبد النبي حنفي وصفاء رفيق" (2010) " التي وجدت فروق بين أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مجالي أهمية العلاقات المتمركزة على الطفل والأسرة - نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

والتي تنص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية مع المهنيين تبعا لنوع الإعاقة العقلية.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين للمقارنة بين المجموعات (F test) ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

الجدول رقم (04):

تحليل التباين البسيط للمقارنة بين المجموعات (F test) لحساب الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة على مقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين حسب متغير نوع الإعاقة العقلية

مستوى الدلالة	النسبة الفائية F test	متوسط مجموع المربعات	مصدر التباين
0,531	0,945	1904,769	بين المجموعات
		7278,983	داخل المجموعات
		9183,752	الكلية

يشير الجدول إلى أن قيمة (ف) قد بلغت 0,945 عند مستوى دلالة 0,531 وبالتالي نرفض الفرض القائل بأنه: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية مع المهنيين تبعا لنوع الإعاقة العقلية. ونقبل الفرض البديل: لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية مع المهنيين تبعا لنوع الإعاقة العقلية. والرضا عنها حسب متغير نوع إعاقة الطفل (إعاقة سمعية، تخلف عقلي، توحّد، صعوبات تعلم، تعدد عوق، إعاقة بصرية) ، ويرجع ذلك إلى أن أسر الأطفال المعاقين عقليا باختلاف أنواعهم مدركون لأهمية المشاركة التعاونية مع المهنيين باعتبارها الطريقة الوحيدة للرعاية المثلى بالطفل المعاق، خصوصا في ظل ما تقدمه مراكز المعاقين عقليا والمهنيين من تعاون مع الأسر.

- عرض نتائج الفرضية الثانية :

والتي تنص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية مع المهنيين تبعا لجنس الطفل المعاق. للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (T test) للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم(05):

نتائج اختبار (ت) للمقارنة الفروق في مستويات الرضا عن المشاركة التعاونية مع المهنيين تبعا لجنس الطفل المعاق عقليا .

مستوى الدلالة	قيمة(ت)	المتوسط الحسابي	
0,276	-1,098	80,3076	الذكور
		83,6197	الإناث

يتضح من خلال الجدول أن قيمة (ت) قد بلغت -1,098 عند مستوى دلالة 0,276 ، وبالتالي نرفض الفرض القائل بأنه: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية مع المهنيين

تبعاً لجنس الطفل المعاق. ونقبل الفرض البديل القائل: لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقلياً عن المشاركة التعاونية مع المهنيين تبعاً لجنس الطفل المعاق.

وهذا يدل على أن الجنس لا يؤثر على المشاركة التعاونية بين الأسر والمهنيين، إذ أن كلا من الذكور والإناث المعاقين يتكون أثاراً على الأسرة التي هي بحاجة ماسة للتعاون مع المهنيين من أجل رعاية الطفل المعاق على أكمل وجه.

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقلياً عن المشاركة التعاونية تبعاً لسن الطفل المعاق. للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين للمقارنة بين المجموعات (F test) ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

الجدول رقم (9):

تحليل التباين البسيط للمقارنة بين المجموعات (F test) لحساب الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة الأسرية حسب متغير سن الطفل المعاق.

مصدر التباين	متوسط مجموع المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1599,240	1,039	0,427
داخل المجموعات	7584,512		
الكلي	9183,752		

يشير الجدول إلى أن قيمة (ف) قد بلغت 1,039 عند مستوى دلالة 0,427 ، وبالتالي نرفض الفرض القائل بأنه: توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقلياً عن المشاركة التعاونية تبعاً لسن الطفل المعاق ، ونقبل الفرض البديل : لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى رضا أسر المعاقين عقلياً عن المشاركة التعاونية تبعاً لسن الطفل المعاق.

وهذا ما لا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة "علي عبد النبي حنفي وصفاء رفيق" (2010) التي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فيما يتعلق بمتغير عمر الطفل المعوق في أهمية أبعاد المشاركة التعاونية والدرجة الكلية باستثناء أهمية العلاقات المتمركزة على الأسرة والرضا عنها. ويمكن تفسير ذلك بأن المعاقين بمختلف مستوياتهم العمرية هم بحاجة إلى الرعاية من قبل أفراد الأسرة طالما أن مطالب الطفل المعاق لا تنتهي وتتجدد مع كل مرحلة من مراحل النمو، وكما يُعرف فإن رعاية الابن المعاق تكون متعبة وضاغطة حتى في ظل أحسن الظروف.

لذلك فإن ضرورة بناء مشاركة أسرية فعالة مع الاختصاصيين لن تقتصر على مرحلة عمرية دون أخرى ، فكل مرحلة لها خصوصياتها وتختلف عن المرحلة الأخرى، لذلك لا بد من التواصل وتبادل المعلومات بين الأسرة والمهنيين، خصوصا ما يتعلق بخصائص كل مرحلة عمرية وكيفية التعامل معها بالشكل الذي يمكن أن يحدث تغييراً جوهرياً في حياة الطفل المعاق.

خاتمة وتوصيات:

إن الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن مستوى الشراكة التعاونية بين أسر المعاقين عقليا والمهنيين في مراكز المعاقين عقليا، وكذا معرفة الفروق في الشراكة التعاونية تبعاً لكل من نوع الإعاقة العقلية وجنس الطفل المعاق وعمره، أين تم التوصل إلى وجود مستوى مرتفع من الرضا عن الشراكة التعاونية من قبل الأسر، وعدم وجود فروق تبعاً لنوع الإعاقة وجنس وعمر الطفل المعاق، إلا أنه وإن كانت نتائج هذه الدراسة قد أعطت مؤشرات إيجابية حول الشراكة التعاونية بين الأسر والمهنيين إلا أن نتائجها تبقى محدودة وتحتاج إلى دراسات أخرى لتدعيمها، كما أنه لا بد من التنبيه إلى أهمية تفعيل دور الأسرة في خدمة الأطفال المعاقين، وضرورة تدريب الوالدين من قبل المهنيين ليتمكنوا من القيام بذلك الدور بكفاءة.

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- ترسيخ مبادئ إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية في أذهان المهنيين والأسر على حد سواء في مراكز المعاقين عقليا.
- عقد لقاءات دورية لأولياء المعاقين والمهنيين لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطفل ومسئوليات كل طرف.
- إقامة دورات للمهنيين حول دور فريق العمل في دعم الشراكة التعاونية مع الأسرة ووجود منسق يقوم بإداره فريق العمل ويكون حلقة بين الأسرة ومركز المعاقين.

مراجع الدراسة:

- السرطاوي، عبد العزيز. (1995). أنماط الاتصال المستخدمة مع أسر المعوقين من قبل معلمي التربية الخاصة، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات -الاسلامية، المجلد (7) العدد(1) ، ص ص 79_104.
- القربي، فراج بن محمد. (2010). مدى التعاون بين أولياء الأمور والاختصاصيين لتدعيم العملية التعليمية في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في مدينة الرياض، رسالة الماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- حنفي، علي عبدالنبي وقرقيش، صفاء رفيق. (2010). المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية، اللقاء السنوي الخامس عشر - تطوير التعليم : رؤى ونماذج ومتطلبات -السعودية.
- عبدات، روجي مروح أحمد. (2009). دور الأسرة في المشاركة في البرامج التأهيلية المقدمة للمعاقين في الإمارات العربية المتحدة، إدارة رعاية وتأهيل المعاقين ، وزارة الشؤون الاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة.

ISSN: 1112-8518, EISSN: 2600-6200 المجلد التاسع / العدد الثالث سبتمبر 2017

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1997a). Addressing barriers to learning: Beyond school-linked services and full service schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 408-42
- Adelman, H., & Taylor, L. (1997b). Toward a scale-up model for replicating new approaches to schooling. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 197-230.
- Allen, R. I., & Pen, C. G. (1996). Toward developing standards and measurements for family-centered practice in family support programs. In G. H. S. Singe; L. F. Powers, & A. L. Olson (Eds.), *Redefining family support: Innovations in public-private partnerships*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, C., Nelson, L. G., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Brookes, S. J., Summers, J. A., Thornburg, K. R., Ispa, J. M., & Lane, V. J. (2006). Building successful home visitor-mother relationships and reaching program goals in two Early Head Start programs: A qualitative look at contributing factors. *Early Childhood Research Quarterly*. (21)1, 25—45.
- Davies S, D Hall Contact A Family”: professionals and parents in partnership, *Arch Dis Child* 2005;90:1053—1057.
- Dempsey, I., & Carruthers, A. (1997). How family-centered are early intervention services: Staff and parent perceptions. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 105-114.
- Dinnebeil, L. A., Hale, L., & Rule, S. (1999). Early intervention program practices that support collaboration. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(4), 225—235.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Snyder, D. M. (2000). Family-professional partnerships: A behavioral science perspective. In M.J. Fine & R.L. Simpson (Eds.), *Collaboration with parents and families of children and youth with exceptionalities* (2nd ed., pp. 27-48). Austin, TX: Pro-Ed.
- Dunst, C., Trivette, C., & Johanson, C. (1994). Parent-professional collaboration and partnerships. In C. J. Dunst, C. M. Trivette & A. G. Deal (Eds.), *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices* (Vol. 1, pp. 197-211). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Ho, H. S., Yi, H., Griffiths, S., Chan ,F, D ., Murray, S .(2014). Do It Yourself’ in the parent—professional partnership for the assessment and diagnosis of children with autism spectrum conditions in Hong Kong: A qualitative study, *Autism* 2014, Vol. 18(7) 832—844.
- Hsiao, Yun-Ju, "Parental Stress, Family-Professional Partnerships, and Family Quality of Life: Families of Children with Autism Spectrum Disorder" (2013). UNLV Theses/Dissertations/Professional Papers/Capstones. Paper 1839.
- Keen,D.(2007).Parents, Families, and Partnerships: Issues and considerations, *International Journal of Disability, Development and Education* ,Volume 54, Issue 3, 2007 ,pages 339-349

ISSN: 1112-8518, EISSN: 2600-6200 المجلد التاسع / العدد الثالث سبتمبر 2017

- Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291–314.
- Knox, M., Parmenter, T., Atkinson, N., & Yazbeck, M. (2000). Family control: The views of families who have a child with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13, 17-28.
- Kruse, Aryn Diane. (2012). Understanding experiences of families and their partnerships as they navigate early intervention, transition, and early childhood special education, *Graduate Theses and Dissertations*.
- McKnight, J. (1995). *The careless society: Community and its counterfeits*. New York: Basic Books.
- __Murray MM, Ackerman-Spain K, Williams EU, Ryley AT. (2011). Knowledge Is Power: Empowering the Autism Community through Parent-Professional Training. *School Community J.*;21(1):19-36.
- Park, J., Turnbull, A. P., & Park, H.S. (2001). Quality of partnerships in service provision for Korean American parents of children with disabilities: A qualitative inquiry. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(3), 158-170.
- Roberts, R. N., Rule, S., & Innocenti, M. (1998). *Strengthening the family-professional partnership in services for young children*. Baltimore, MD: Brookes
- Soodak, L. C., & Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 29–41.
- Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A. P., Poston, D., & Nelson., L.L. (2005). Measuring the quality of family-professional partnerships in special education services. *Exceptional Children*, 72, 65-83.
- Turnbull, A. P., Turbiville, V., & Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family professional partnership models: Collective empowerment as the model for the early 21st century. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoffs (Eds.), *Handbook of early intervention* (pp. 630-
- __Kahn A. J., Kamerman S. B. (1992). *Integrating services integration: An overview of initiatives, issues, and possibilities*. New York: National Center for Children in Poverty.
- __Murray, M. M., Ackerman-Spain, K., Williams, E. U., & Ryley, A. T. (2011).
- __Turnbull, A. & Turnbull, R. (2001) *Families, Professionals and Exceptionality: Collaborating for Empowerment* (4th ed.) New Jersey: Merrill.
- __Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E.J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals, and exceptionality*. (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

مقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة – المهنيين

"The Family Professional Partnership Scale"

الرقم	ما مدى رضاك عن معلم طفلك من حيث أنه:	راض جدا	راض قليلا	غير راض	غير راض قليلا	غير راض جدا
01	يملك المهارات اللازمة لمساعدة طفلك على النجاح.					
02	يلبي الاحتياجات الفردية الخاصة بطفلك.					
03	يساعدك على اكتساب المهارات والمعلومات اللازمة لتلبية احتياجات طفلك.					
04	يتحدث باهتمام عن طفلك مع العمال الآخرين					
05	يطلعك على الأشياء الجيدة التي يفعلها طفلك.					
06	يوفر الأمن لطفلك في المركز.					
07	يعامل طفلك بكرامة					
08	يعزز جوانب القوة لدى طفلك.					
09	يقيم رأيك حول احتياجات طفلك.					
10	يكون صادقا، حتى عندما يقدم أخبار سيئة					
11	يمكن الاعتماد عليه في الاتصال بك عن طريق الهاتف					
12	يستخدم الكلمات التي تفهمها					
13	يحمي خصوصية عائلتك					
14	يظهر احتراماً لقيم عائلتك ومعتقداتها					
15	يستمع دون إصدار أحكام على طفلك أو عائلتك					
16	هو شخص يمكن الاعتماد عليه الوثوق به.					
17	ينتبه إلى ما تريد أن تقوله.					
18	المعلم شخص ودود					

الاحترق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي

- دراسة تتبعية -

أ. معروف محمد

جامعة وهران 2 - الجزائر

الملخص:

تهدف الدراسة إلى معرفة تطور الاحتراق النفسي في صفوف أساتذة التعليم الثانوي في فترتين مختلفتين، حيث تم تمرير مقياس ماسلاش للإحترق النفسي على أساتذة ينتمون إلى ثلاث ثانويات في شهر مارس 2012 على عينة تكونت من 118 أستاذا، وبعدها تم تمرير نفس المقياس في نفس الثانويات المعنية في شهر أبريل 2017 على عينة تكونت من 124 أستاذا.

حيث خلصت الدراسة إلى وجود إنخفاض في الإحترق النفسي عند أساتذة 2017 مقارنة بأساتذة 2012 في المقياس الكلي للإحترق النفسي و في بعدي تبدل المشاعر و نقص الشعور بالإإنجاز، بينما لم يوجد فرق ذو دلالة في بعد الإجهاد الإنفعالي. كما بينت الدراسة أيضا مساهمة الإناث في خفض مستوى الإحترق النفسي في جميع الأبعاد، بينما لم ينخفض مستوى الإحترق النفسي عند الذكور إلا في بعد نقص الشعور بالإإنجاز.

الكلمات المفتاحية: الإحترق النفسي؛ بعد الإجهاد الإنفعالي؛ بعد تبدل المشاعر؛ بعد نقص الشعور بالإإنجاز.

Burnout Among Secondary School Teachers

-Longitudinal Study-

Abstract

The study aimed to know the evolution of burnout among teachers of secondary school, in two different periods. The Maslach Burnout Inventory was passed on teachers Belong to three secondary schools, in March 2012 on a sample of 118 teachers. The same scale was passed on the same secondary schools in April 2017 on a sample of 124 teachers.

The study found that there was a regression in burnout among the 2017 teachers compared to 2012 teachers in the total of Burnout scale, and there was a regression in Depersonalization and Personal Accomplishment subscales, while there was no significant difference in Emotional Exhaustion subscale. The study also showed the contribution of females in reducing The level of Burnout in all Burnout subscales, while the level of Burnout in males decreased only in Personal Accomplishment subscale.

Keywords: Burnout, Emotional Exhaustion, Depersonalization, Personal Accomplishment.

مقدمة:

من أجل إنشاء جيل يتلقى تعليماً ناجحاً ، فإننا نحتاج إلى أستاذ يزاول مهامه في جو من الإرتياح المادي و النفسي و الصحة النفسية ، و يتمكن من تأدية هذه المهمة الصعبة التي يُعَلَّق عليها المجتمع الشيء الكثير ، و عليه فإننا مطالبون بالوقوف على وضعيته و صحته الجسمية والنفسية وذلك بمعرفة درجة الاحتراق النفسي الذي يعاني منه ومعرفة تطوره ، كما يشير كاتون وجروسنيكل و كوب ولونج و ميشل ، Caton, grossnickle, (Cope, long, Mitchell 1998) إلى وجود الاحتراق النفسي عند المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية بدرجة متوسطة على بعدي الإجهاد الإنفعالي وتبلد الشعور، و بدرجة عالية على بعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي، ويشير ميلر و آخرون Miller et al (1999) إلى عوامل بقاء المعلم أو إنسحابه من العمل أو تحويله إلى عمل آخر في المجال التربوي بسبب الإحتراق النفسي، إذ أن 21 % من عينة الدراسة تركوا عملهم بعد سنتين من العمل (الظفيري و القريوتي، 2010، 177).

وحسب إستطلاع للرأي أجراه الاتحاد الوطني الأمريكي للتعليم NEA عام 1983 أقر 50 % من المعلمين أنهم لن يختاروا مهنة التعليم فيما لو عادوا إلى سنوات الدراسة مرة أخرى، و في دراسة قام بها منصور مصطفي على عينة من المجتمع الجزائري (غرب البلاد) تمني 55,31 % من المدرسين لو أنهم مارسوا مهنة أخرى ما عدا التعليم وهذا بسبب الضغوط المرتفعة التي يتعرضون لها يوميا وباستمرار(منصوري، 2010، 4). و يصيب الإحتراق النفسي من 5 % إلى 10 % من الموظفين كما يصيب حوالي 9.3 % من المعلمين مقابل 9.9 % من غير المعلمين (Grebott, 2008, 103, 117).

و في دراسة أجراها Allard (2010) تبين أنه ما بين 20 % إلى 25 % من المدرسين يغادرون المهنة خلال ثلاث سنوات الأولى، في محافظة الكيبك (Montgomery et al, 2010, 763).

إننا نحتاج إذا إلى أستاذ يتمتع بهذه المواصفات التي تلخص معنى الصحة النفسية ، ويكون في منأى عن إصابته بأمراض نفسية وجسمية كالاحتراق النفسي الذي أصبح يهدد من يشتغل بالتربية و التعليم على الخصوص وينخر جسد العملية التربوية عموماً ، لذلك يجب تقصي أسباب الاحتراق النفسي عند الأساتذة و الكشف بدقة عن التباين في الأسباب الشخصية و البيئية و الاجتماعية لدى الأفراد في مواجهتهم له في جميع أبعاده من خلال القيام بدراسات تتبعية تسمح بالوقوف على مراحل تطوره من أجل اختيار المنهج المناسب الذي قد يكون منهجاً علاجياً عند استفحال الأمر أو المنهج الوقائي أو الإنمائي قبل الوقوع فيه.

تعد ظاهرة الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي ظاهرة لا يستهان بها في تأثيرها على الأداء التربوي لديهم ومن ثمة التأثير السلبي على المردود التربوي للتلاميذ ، إذ لا يمكننا أن نتصور جيلا من التلاميذ قد إستوفى حقه من التربية و التعليم ، بينما نجد أساتذته يعانون بدرجة لا يمكن التغاضي عنها من الاحتراق النفسي جراء طبيعة المهمة (العمل) التي أسندت إليهم من قبل المجتمع ، ولخصوصية هذه المهنة الصعبة التي تتطلب إستنزافا للجهد و إستغراقا لأغلب الوقت ناهيك عن الإلتزامات الأسرية و الإقتصادية و متطلبات الحياة ، فإن من إنشغل كل وقته بأبنائنا يستحق أن يجد من ينشغل به و بمهامه وبمشاكله ، خاصة و أن هذه المهنة هي من ضمن أعمال قطاع الخدمات الاجتماعية و الإنسانية ، وهي من أكثر المهن التي يتعرض أصحابها للإصابة بالاحتراق النفسي، فحسب "ريدو Rudow" (1999) فإن 30 % من المدرسين الأوربيين يبدون أعراضا للإحتراق النفسي ، و في دراسات مقارنة ل دوهوس و ديكسترا De heus et Dieckstra (1999) بينت بصفة دقيقة أن درجة الإحتراق النفسي لدى المعلمين ذات دلالة قوية و أنها مرتفعة مقارنة بالمهن الأخرى ذات الطابع الاجتماعي (المرضون و عمال الصحة و المدرسون) (Lougaa et Bruchon,2005, 3).

ولقد تناول العديد من الباحثين هذه الظاهرة في أوساط مهنية مختلفة لكن تناول التطوري لها لم يكن بالأمر السهل ، لذلك فإنه بات لزاما علينا أن نعرف مدى تغلغل و إنتشار هذه الظاهرة في صفوف الأساتذة عموما وأساتذة التعليم ثانوي على الخصوص وهل هي في إزدیاد أو نقصان أو إستقرار.

ومن هنا إرتأى الباحث أنه من الضرورة الملحة معرفة مدى تطور هذه الظاهرة في صفوف أساتذة التعليم الثانوي ، فكانت الإشكالية مختصرة في التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق دالة إحصائية في الإحتراق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي في عام 2012؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في الإحتراق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي الذكور في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي الذكور في عام 2012؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية في الإحتراق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي الإناث في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي الإناث في عام 2012؟

فروض الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائية في الإحتراق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي في عام 2012.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في الإحترق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي الذكور في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي الذكور في عام 2012.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في الإحترق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي الإناث في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي الإناث في عام 2012.

أهداف الدراسة:

- الإطلاع على تطور ظاهرة الإحترق النفسي عند أساتذة العليم الثانوي في نفس مؤسسات التعليم الثانوي بعد فترة خمسة سنوات(2012-2017) كمؤشر قد يعمم على باقي المؤسسات.
- معرفة أي أبعاد الإحترق النفسي حسب مقياس ماسلاش (بعد الإجهاد الإنفعالي، بعد تبدل الشعور، بعد نقص الشعور بالإنجاز) التي يتم فيها التطور سواء بالإيجاب أو السلب.
- معرفة أي الجنسين أكثر إستجابة لهذا التطور، الذكور أم الإناث.

أهمية الدراسة:

- ضرورة متابعة تطور هذه الظاهرة عند هذه الفئة وضرورة تحيين نتائج الدراسات في هذا الموضوع.
- قلة الدراسات التتبعية في هذا الموضوع .
- توفير نظرة مستجدة على واقع الصحة النفسية لأستاذ التعليم الثانوي .

حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي في ثلاث ثانويات من ثانويات ولاية تلمسان(ثانوية البيروني مغنية، ثانوية موفق الغزوات، ثانوية مصطفى مصطفى ندرومة) على فترتين زمنييتين بعيدتين (خمس سنوات) (مارس 2012 و أبريل 2017).

تحديد مصطلحات الدراسة:

- 1- الإحترق النفسي: هو حالة نفسية يصل فيها أساتذة التعليم الثانوي إلى الشعور بالإستنزاف و الإرهاق العاطفي وتكوين إتجاهات سلبية نحو الآخرين مع التقدير و التقييم السلي لدوائهم.
- 2- الإجهاد الإنفعالي: هو إحساس أستاذ التعليم الثانوي بالتعب و الإنهاك وفقدان الحيوية و النشاط تجاه قيامه بعمله.
- 3- تبدل الشعور: هو فقدان العنصر الإنساني وإتصاف الفرد بالقسوة و اللامبالاة والشعور السلي نحو الآخرين.
- 4- نقص الشعور بالإنجاز الشخصي: هو التقييم السلي لإنجازات الفرد و الشعور بعدم نجاعة وفاعلية مايقوم به.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. تعريف الإحترق النفسي:

يرى هريبرت فريد نرجس H.Freudenberger (1974) الذي يعتبر أول من أشار إلى ظاهرة الإحترق النفسي على أنه "حالة من الإستنزاف الإنفعالي أو الإستنفاذ البدني، بسبب ما يتعرض له الفرد من الضغوط" (الزهراني، 2008، 5).

وعرف كرنس Chernesse (1980) الإحترق النفسي بأنه "العملية التي ينسحب فيها المهني المعروف بالتزامه السابق بالعمل من إرتباطه بعمله، نتيجة ضغوط العمل التي تعرض لها أثناء أداء هذا العمل" (عوض، 2007، 13).

كما يعرفه كارتر Carter (2001) بأنه "إعياء يصيب الجسم و العواطف و الإتجاهات لدى المعلم، حيث يبدأ بالشعور بعدم الإرتياح و فقدان بحجة التعليم التي تبدأ بالتلاشي بشكل تدريجي من حياة المعلم" (عوض، 2007، 14).

أما ماسلاش Maslach (1991) فتعرفه بأنه "فقدان الإهتمام بالأشخاص الموجودين في محيط العمل، حيث يحس الفرد بالإرهاق و الإستنزاف العاطفي اللذين يجعلان هذا الفرد يفقد الإحساس بالإنجاز و يفقد بذلك تعاطفه نحو العاملين، كما أنه خبرة إنفعالية فردية سلبية تعود إلى عملية مزمنة يتم تجربتها كإستنزاف للجهد على المستوى البدني و الإنفعالي و المعرفي".

و قد إعتبرت كل من ماسلاش و جاكسون Maslach et jackson (1981) الإحترق النفسي مفهوما يتكون من ثلاثة أبعاد:

- الإجهاد العاطفي Emotional Exaoustion: و هو زيادة الشعور بالتعب و الإرهاق العاطفي.
- تبدل الشعور Depersonalization: بناء اتجاه سلبي نحو الآخرين و العملاء.
- شعور النقص بالإنجاز Personal Accomplishment: وهو ميل الفرد للتقييم السلبي لذاته (عوض، 2007، 14).

من خلال هذه التعريفات يمكن الخروج بتعريف نظري يتماشى و موضوع دراستنا ونقول أن الإحترق النفسي هو حالة نفسية قد يصل إليها الأفراد العاملون في مهن طبيعتها التعامل و الإحتكاك مع أشخاص كثيرين وتقديم خدمات لهم، حيث تصل هذه الحالة بالشخص إلى الشعور بالتعب و الإرهاق العاطفي و تكوين إتجاهات سلبية نحو الآخرين مع التقدير و التقييم السلبي لذاته.

2. أسباب الإحترق النفسي:

1.2. الأسباب ذات البعد الفردي:

هناك أسباب مختلفة للإحترق النفسي على المستوى الفردي يلخصها بعض الباحثين في الأسباب التالية:

- **مدى واقعية الفرد في توقعاته:** أو ما يمكن تسميته بمستوى الطموح، إن عدم الواقعية في العمل مع وجود طموحات صعبة التنفيذ و مع الإلحاح و الرغبة في التغيير و النجاح الآني من شأنه أن يزيد من درجة الاحترق النفسي لدى الفرد.

- **الإستغراق في العمل:** إن إستغراق العمل لحياة الفرد و وقته بصفة كاملة ينجم عنه عدم إشباع فردي خارج نطاق العمل، مما يزيد من احتمال الإحترق النفسي عند الفرد.

- **عدم توفر قدرات و مهارات ذاتية على التكيف:** هناك من المعلمين من لا يمتلكون قدرات و مهارات واسعة على التكيف مع المشكلات التي تعترضهم أثناء العمل، تجعلهم أكثر عرضة للاحترق النفسي من غيرهم و من بين هذه المشكلات: المشكلات السلوكية الناجمة من طرف التلاميذ أو وجود ضغوطات من قبل الإدارة (علي حدي، 2008، 178، 179).

وهناك شبه إتفاق بين معظم الباحثين أن الموظفين الأكثر إلتزاما و إخلاصا في عملهم يكونون أكثر عرضة للإحترق النفسي من غيرهم. (عسكر، 2003، 122).

2.2. الأسباب ذات البعد الإجتماعي:

إن عبء العمل الذي يأتي من قبل أفراد المجتمع، يضطر العديد من المؤسسات بإلقاء هذا العبء الزائد على موظفيها و بالتالي تزداد مسؤولية الموظفين مع إزدياد حجم العمل، هذه الطريقة التي تجدها هذه المؤسسات أسهل الطرق دون النظر في جلب موظفين جدد لمسايرة و معالجة كثافة العمل. الأمر الذي قد يكون سببا مباشرا لحدوث الإحترق النفسي لذا الموظفين، و هو الأمر الذي نجده عند الأساتذة من خلال إرهاق بعض الأساتذة و المعلمين بزيادة نصاب العمل، إذ نجد أن بعض المدرسين يعانون من كثافة الحجم الساعي على عكس البعض الذين يزاولون نشاطهم بحجم ساعي قليل - و إن قل عدد هذه الفئة الأخيرة-، مما ينجم عنه عدم وجود فترات للراحة، تجعل المدرس يستعيد نشاطه و حيويته خلال الأسبوع.

2.3. الأسباب ذات البعد الوظيفي (المهني):

إن ظروف العمل و بيئته تسهمان إلى حد كبير في زيادة و إنخفاض حدة ضغط العمل الواقع على

العامل، فمن المنتظر من العمل هو تحقيق الحاجات الأساسية للفرد مثل: السكن و الصحة و الحاجات النفسية مثل التقدير و إحترام الذات و الشعور بالإستقلالية و رفع معنويات الفرد و زيادة الرضا عن العمل، فإذا لم يتحقق لدى العامل شيء من هذه الحاجات في وظيفة فقد يؤدي به الأمر مع مرور الوقت إلى الإحترق النفسي، وهنا يمكن أن نخلص إلى أن ظروف و بيئة العمل من شأنها أن تُوصل إلى ثلاثة نتائج أو مفاهيم عند المدرس هي:

- العجز المتعلم : وهو فقدان القدرة على التحكم في بيئة العمل.

- قلة الإثارة: وهو فقدان التحدي و التنوع في الأعمال من جراء الرتابة و الروتين في العمل.

- الفشل في تحقيق الحاجات الشخصية: وهو عدم تحقيق الحاجات الشخصية التي يتوقعها الموظف من عمله (عبدعلي، 2003، 47، 48).
- و توصل الفرح (2001) إلى وجود ثمانية أسباب رئيسية للإحترق النفسي بصفة إجمالية من خلال عرضه نتائج دراسات متعددة و تتمثل هذه الأسباب في ما يلي:
- العمل لفترات طويلة دون الحصول على قسط من الراحة.
- غموض الدور.
- فقدان الشعور بالسيطرة على مخرجات العمل و الإنتاج.
- الشعور بالعزلة في العمل.
- ضعف العلاقات المهنية.
- الزيادة في عبء العمل.
- ضعف إستعداد الفرد للتعامل مع ضغوط العمل.
- الخصائص الشخصية للفرد (البخيث، 2011، 27).

4- مراحل و مستويات الإحترق النفسي:

يتفق العديد من الباحثين و من بينهم:عسكر و سبانيول و كايوتو Spaniol & coputo على أن الإحترق النفسي لا يحدث مرة واحدة بل يمر بثلاث مراحل أو مستويات بحيث يكون لكل مستوى أعراضه وسماته التي من خلالها يمكن التعرف على مستوى الإحترق الذي يمر به الفرد و هذه المراحل هي كالتالي:

المرحلة الأولى:

و هي مرحلة يشعر فيها الفرد بوجود ضغط نتيجة عدم التوازن بين متطلبات العمل و قدراته، و تعرف بمرحلة الإستثارة الناتجة عن الضغوط (stress arousal) و تتميز بالأعراض التالية: سرعة الإنفعال، القلق الدائم، فترات من ضغط الدم العالي، الأرق، صرير الأسنان أو إصطكاكهم بشكل ضاغط bruxism أثناء النوم، النسيان، الصعوبة في التركيز، الصداع، ضربات القلب غير العادية (عسكر، 2003، 127). و يرى Spaniol & coputo أن هذه الحالة يمكن علاجها بالقيام ببعض التمارين الرياضية و الإسترخاء و أخذ قسط من الراحة مع ممارسة بعض الهوايات المفضلة (أبو مسعود، 2010، 42).

المرحلة الثانية:

و تعرف بمرحلة توفير و الحفاظ على الطاقة (Energy conservation)، و تتمثل في إستجابات سلوكية كالتأخر عن العمل، تأجيل الأمور، عدم كفاية العطلة الأسبوعية، إنخفاض الرغبة الجنسية،

التأخر في إنجاز المهام، الإمتعاض، زيادة في إستهلاك المشروبات المخدرة، زيادة إستهلاك المنبهات، اللامبالاة، الإنسحاب الإجتماعي، السخرية و الشك و الشعور بالتعب في الصباح (عسكر، 2003، 127).

المرحلة الثالثة:

أو ما يسمى بمرحلة الإستنزاف أو الإنهاك Exhaustion و التي ترتبط بمشكلات نفسية و بدنية مثل الإكتئاب المتواصل، اضطرابات مستمرة في المعدة، تعب جسمي مزمن، إجهاد ذهني مستمر، صداع دائم، الرغبة في الإنسحاب النهائي من المجتمع و هجرة الأصدقاء و حتى في بعض الأحيان هجر العائلة، (عسكر، 2003، 126).

و يشير Everly (1985) أنه ليس بالضرورة أن نجد جميع الأعراض للحكم بوجود حالة الإحتراق النفسي في كل هذه المراحل، بل يكفي أن يظهر عنصران أو عرضان في كل مرحلة كمؤشر على أن الفرد يمر بالمرحلة المعنية من مراحل الإحتراق النفسي (عسكر، 2003، 126).

5- الوقاية و العلاج من الإحتراق النفسي:

يشير الفرح (2001) بعد تلخيصه للعديد من آراء الخبراء في التعامل مع الإحتراق النفسي من أجل التخلص منه إلى جزئين، أو منحيين:

أ. المنحني الوقائي: من أجل الوقاية من الإحتراق النفسي، يشترط النقاط التالية.

- الإختيار المناسب للموظفين أو العاملين.

- نشر الوعي و التدريب و التعليم في بيئة العمل.

- إستخدام الحوافز المادية و المعنوية.

- تشجيع اللياقة الصحية و البدنية.

ب. المنحني العلاجي: من أجل العلاج من ظاهرة الإحتراق النفسي يشترط النقاط التالية:

- تحسين مناخ العمل: و ذلك من خلال توفر فرص للترقية و المكافآت و فرص التقدم، و توضيح الحقوق و الواجبات و المهام و التوقعات لتجنب الصراعات و النزاعات المختلفة.

- توفير المؤازرة الإجتماعية: من خلال توفير علاقات إجتماعية إيجابية بين العاملين لتبديد الشعور بالوحدة و العزلة.

- توفير برامج الإرشاد النفسي: لتحقيق النمو النفسي السليم و التغلب على المشكلات النفسية و الإجتماعية، التي تعيق التكيف المهني و الإجتماعي (البخيث و الحسن، 2011، 27، 28).

الدراسات السابقة:

1- **دراسة المحمود: (2000):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الإحترق النفسي لدى معلمي اللغة الإنجليزية، أجريت الدراسة على 400 معلم بتطبيق مقياس ما سلاش للإحترق النفسي، حيث بيت النتائج أن مستوى الإحترق النفسي لدى معلمي اللغة الإنجليزية كان عاليا في بعد الإجهاد الانفعالي و معتدلا في بعدي تبلد الشعور و نقص الشعور بالانحاز و أن مستوى الإحترق النفسي يزداد بإزدياد عمر المعلم، و ينخفض بانخفاض مؤهله العلمي.

2- **دراسة العلي (2003):** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات و الإحترق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية، أجريت الدراسة على عينة عددها 312 معلما حيث طبق مقياس ماسلاش للإحترق النفسي حيث بينت النتائج أن مستوى الإحترق النفسي جاء مرتفعا في بعد الإجهاد الانفعالي و معتدلا في بعد تبلد الشعور، و متدنيا في بعد نقص الشعور بالانحاز و أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات و الإحترق النفسي بأبعاده الثلاثة.

3- **دراسة عبد الله جاد محمود (2005):** هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة عوامل الشخصية بالإحترق النفسي، و التعرف على الفروق في مستوى الإحترق النفسي تبعا لمتغيرات (الجنس و المرحلة التعليمية)، حيث تكونت عينة الدراسة من 444 معلما في التخصصات الأدبية و العلمية بالمرحلة الابتدائية و المرحلة الثانوية (228 ابتدائي، 216 ثانوي)، حيث طبق مقياس الإحترق النفسي للمعلمين إعداد: عبد الله جاد محمود (2005)، خلصت النتائج إلى وجود إرتباط دال سالب بين مستوى الإحترق النفسي للمعلمين و كل من العوامل التالية (الثبات الانفعالي و السيطرة و التنظيم الذاتي)، مع وجود إرتباط دال موجب بين مستوى الإحترق النفسي للمعلمين وعاملي التوتر و الإندفاعية، كما أشارت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الثانوية كانوا أكثر معاناة من الإحترق النفسي مقارنة بمعلمي المرحلة الابتدائية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق في الإحترق النفسي من حيث الجنس و لصالح الإناث حيث كانت المعلمات أكثر إحترقا من المعلمين.

4- **دراسة محمد حمزة الزيودي (2007):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي و الإحترق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة و علاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية كالجنس و العمر و الحالة الإجتماعية و الخبرة التدريسية، و المؤهل العلمي، حيث شملت عينة الدراسة على 110 معلما و معلمة من مدارس جنوب الأردن، تم تطبيق مقياس ماسلاش للإحترق النفسي، توصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة في جنوب الأردن يعانون من مستويات مختلفة من الإحترق النفسي تراوحت من المتوسط إلى العالي،

كما أشارت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات في بعد الإجهاد الإنفعالي و ذلك لصالح المعلمين، كما لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس في بعدي تبدل الشعور و نقص الشعور بالإبحاز، كما خلصت الدراسة إلى أنه لا توجد أية فروق دالة تعزى إلى المؤهل العلمي سواء على الأبعاد الفرعية للمقياس أو على الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى أن درجات الإحترق النفسي لدى أفراد العينة كانت متقاربة.

5- دراسة: فوغباز و آخرون (Gurbuz & al) (2007):هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الإحترق النفسي لدى المحاضرين العاملين في جامعة أتاتورك، جامعة عثمان غازي و جامعة الأناضول في تركيا، حيث تكونت عينة الدراسة من 108 أستاذا محاضرا يعملون بالجامعات المذكورة من مناطق مختلفة من تركيا، تم تطبيق مقياس ماسلاش للإحترق النفسي، حيث خلصت الدراسة إلى أن مستوى الإحترق النفسي يتأثر بمجموعة من العوامل المستقلة و الصفات الشخصية مثل العمر و الجنس و مستوى التعليم و الخبرة و مكان السكن و الجامعة التي يعمل بها، وإن مستوى الإحترق النفسي يتأثر بمجموعة من العوامل التابعة مثل (الرضا الوظيفي و الدعم الإجتماعي و بيئة العمل و ظروف العمل).

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

إستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته مع طبيعة هذا النوع من الدراسات التي تتطلب الوصف و التحليل .

مجتمع وعينة الدراسة:

تم إجراء الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي لثلاث ثانويات في فترتين زمنيتين مختلفتين، حيث شملت

المجموع	إناث	ذكور	الفترة
118	49	69	فترة 2012
124	66	58	فترة 2017

الفترة الأولى (فترة 2012) 118 أستاذا، بينما شملت الفترة الثانية (فترة 2017) 124 أستاذا.

جدول(1) توزيع العينة حسب المتغيرات الديموغرافية

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

إستخدم الباحث مقياس ماسلاش للإحترق النفسي Maslach Burnout Inventory (MBI) لقياس الإحترق النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية و الإجتماعية ، الذي تم تقنيه في البيئة العربية من قبل عدد من الباحثين ، نذكر منهم: داوي و الكيلاني و عليان (1989) ومقابلة و سلامة(1993) و الطحاينة و الوابلي (1995) و الطوالة (1998) و الفرخ(2001)، حيث قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية على عينة قدرها 43 أستاذًا فكانت النتائج التالية:

الصدق : إتمد الباحث صدق التناسق الداخلي فكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (2) يوضح معامل إرتباط أبعاد المقياس بالمقياس الكلي:

الأبعاد	الإرتباط بالمقياس الكلي (MBI)
الإجهاد الإنفعالي	0.832**
تبلد الشعور	.0.601**
نقص الشعور بالإنجاز	0.624**

** وجود دلالة عند 0.01

* وجود دلالة عند 0.05

يتضح من الجدول أن معاملات الإرتباط لأبعاد الإجهاد الإنفعالي وتبلد الشعور ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي مع الاختبار الكلي التي هي على التوالي (0.601،0.624،0.832) أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وتعتبر معاملات جد مقبولة.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل إرتباط "ألفا كرومباخ" والذي كانت قيمته تساوي 0.783 و عن طريق التجزئة النصفية بحساب معامل إرتباط بيرسون 0.63 و تصحيحه بمعامل سبيرمن براون 0.73 وهي معاملات حسنة مما يدل على أن المقياس يمتاز بدرجة جد مقبولة من الثبات.

إجراءات التطبيق:

تم إجراء الدراسة في الثانويات المعنية بالإتصال بمدراء المؤسسات وبمستشاري التوجيه و الإرشاد العاملين بالثانويات المعنية و وشرح طريقة الإجابة على المقياس من قبل الأساتذة وذلك خلال الفترة الأولى (مارس 2012) وكذلك خلال الفترة الثانية (أفريل 2017).

الأساليب الإحصائية: إتمد الباحث على برنامج excel ثم الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss-20) من أجل الإستفادة من معامل الارتباط "بيرسون" ومعدلة ألفا كرومباخ ومعادلة "سبيرمن براون" وإختبار "ت" لدراسة الفروق في معالجة معطيات البحث.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- الفرضية الأولى:

تم إستعمال إختبار"ت" للتأكد من وجود فرق من عدمه بالنسبة للفرضية الثانية و التي صياغتها " توجد فروق دالة إحصائية في الإحترق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي في عام 2012 "، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (3) يبين دلالة الفروق في الإحترق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي في عام 2012 :

الأبعاد	أساتذة 2017		أساتذة 2012		ت	د	الدالة
	م	ع	م	ع			
الاجهاد الانفعالي	21.10	10.24	22.81	10.37	-1.283	240	0.201 غير دالة
تبلد الشعور	2.84	4.39	4.04	4.88	-2.018	240	0.045 دالة

نقص الشعور بالإحجاز	8.55	6.89	12.29	8.74	-	3.705	240	0.000	دالة
الإحترق النفسي (MBI)	32.49	15.74	39.14	17.84	-3.075		240	0.002	دالة

من خلال عرض الجدول السابق تم التوصل الى النتيجة التالية:

وجود فروق دالة إحصائية بين فئة (2012) و فئة (2017) ولصالح الفئة (2012) في المقياس الكلي للإحترق النفسي حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية عند درجة الحرية (240) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أن الجدول يبين أيضا وجود فروق دالة إحصائية بين فئة (2012) و فئة (2017) ولصالح الفئة (2012) في بعد تبدل الشعور عند مستوى الدلالة (0.05)، وأيضا وجود فروق دالة إحصائية بين فئة (2012) و فئة (2017) ولصالح الفئة (2012) في بعد قص الشعور بالإحجاز عند مستوى الدلالة (0.01)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية بين فئة (2012) و فئة (2017) في بعد الإجهاد الإنفعالي.

مما يعني أن فئة الأساتذة (2017) قد إنخفض مستوى الإحترق النفسي لديها مقارنة بفئة الأساتذة (2012) في المقياس الكلي وكذلك حدث الإنخفاض في بعدي تبدل المشاعر ونقص الشعور بالإحجاز، بينما لم يحدث فرق بين الفئتين في بعد الإجهاد الإنفعالي، فبعد خمسة أعوام من الزمن نقصت حدة الإحترق النفسي عند الأساتذة بصفة عامة إلا أنهم لازالوا يعانون من الإجهاد و الإنهاك بطريقة دائمة وملحة.

2- الفرضية الثانية:

تم إستعمال إختبار "ت" للتأكد من وجود فرق من عدمه بالنسبة للفرضية الثانية و التي صياغتها كالتالي : " لا توجد فروق دالة إحصائية في الإحترق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي الذكور في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي الذكور في عام 2012 " ، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (4) يبين دلالة الفروق في الإحترق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي الذكور في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي الذكور في عام 2012 :

الأبعاد	أ.ذكور 2017=58		أ.ذكور 2012=69		ت	د	الدلالة
	م	ع	م	ع			
الأجهاد الانفعالي	23.33	11.33	22.06	9.97	0.66	125	0.51
تبلد الشعور	3.64	4.20	04	4.94	-0.44	125	0.66

نقص الشعور بالإنجاز	8.38	7.21	12.83	9.18	-2.99	125	0.003
الإحترق النفسي (MBI)	35.33	17.47	38.88	17.22	-1.152	125	0.252

من خلال عرض الجدول السابق تم التوصل الى النتيجة التالية:

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الأساتذة الذكور لفئة (2012) و الأساتذة الذكور فئة (2017) في المقياس الكلي للإحترق النفسي ، كما أن الجدول لم يبين وجود فروق دالة إحصائية بين فئة (2012) و فئة (2017) في بعدي الإجهاد الإنفعالي و تبدل الشعور ، بينما وضح الجدول وجود فروق دالة إحصائية بين فئة (2012) و فئة (2017) ولصالح الفئة (2012) في بعد نقص الشعور بالإنجاز عند مستوى الدلالة (0.01). مما يعني أن فئة الأساتذة الذكور (2017) لم ينخفض مستوى الإحترق النفسي لديها مقارنة بفئة الأساتذة الذكور (2012) إلا في بعد نقص الشعور بالإنجاز.

3- الفرضية الثالثة:

تم إستعمال إختبار "ت" للتأكد من وجود فرق من عدمه بالنسبة للفرضية الثانية و التي صياغتها كالتالي : " لا توجد فروق دالة إحصائية في الإحترق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي الإناث في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي الإناث في عام 2012 " ، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (5) يبين دلالة الفروق في الإحترق النفسي بين أساتذة التعليم الثانوي الإناث في عام 2017 و أساتذة التعليم الثانوي الإناث في عام 2012 :

الأبعاد	أ.إناث 2017 = 66		أ.إناث 2012 = 49		ت	د	الدلالة
	م	ع	م	ع			

الإجهاد الانفعالي	19.17	8.81	23.86	10.92	-2.55	113	0.012
تبلد الشعور	2.14	4.47	4.10	4.85	-2.25	113	0.027
نقص الشعور بالإنجاز	8.70	6.65	11.53	8.12	-2.05	113	0.042
الإحترق النفسي (MBI)	30.00	13.70	39.49	18.85	-3.127	113	0.002

من خلال عرض الجدول السابق تم التوصل الى النتيجة التالية:

وجود فروق دالة إحصائية بين الأساتذة الإناث لفئة(2012) و الأساتذة الإناث لفئة (2017) ولصالح الفئة (2012) في المقياس الكلي للإحترق النفسي حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية عند درجة الحرية (240) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أن الجدول يبين أيضا وجود فروق دالة إحصائية بين فئة(2012) و فئة (2017) ولصالح الفئة (2012) في جميع الأبعاد: بعد الإجهاد الإنفعالي عند مستوى الدلالة (0.05) وبعد تبلد الشعور عند مستوى الدلالة (0.05)، وبعد نقص الشعور بالإنجاز عند مستوى الدلالة (0.05).

مما يعني أن فئة الأساتذة الإناث (2017) قد إنخفض مستوى الإحترق النفسي لديها مقارنة بفئة الأساتذة الإناث(2012) وقد نقص الإجهاد وتبلد المشاعر لديها وبدأ مستوى الشعور بالإنجاز يرتفع عندها .

نتائج الدراسة:

بعد عرض نتائج الفرضيات خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود إنخفاض في مستوى الإحترق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي في الثانويات التي تم إجراء الدراسة التتبعية فيها بين عام 2012 و عام 2017 .
- كانت مساهمة الأساتذة الذكور في إنخفاض مستوى الإحترق النفسي ضئيلة حيث كان الإنخفاض في بعد نقص الشعور بالإنجاز فقط ولم ينخفض في باقي الأبعاد.
- كانت مساهمة الأساتذة الإناث في إنخفاض مستوى الإحترق النفسي مرتفعة، حيث تم الإنخفاض في جميع أبعاد الإحترق النفسي (الإجهاد الإنفعالي ، تبدل الشعور ، نقص الشعور بالإنجاز).
- مقترحات الدراسة:
- على ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها يقدم الباحث الإقتراحات التالية:
- تعميم هذه الدراسة في باقي المؤسسات التربوية لتأكيد هذه الدراسة أو نفيها.
- التطرق إلى هذا الموضوع من زوايا ومتغيرات مختلفة .
- الإعتماد في مثل هذه الدراسات على مقاييس موحدة - ليس تحيزا لمقياس معين- لكي يتسنى توحيد النتائج لا أكثر.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أحمد محمد عوض(2007). الاحترق النفسي و المناخ التنظيمي في المدارس. عمان. دار الحامد.
- مصطفى منصورى (2010). الضغوط النفسية والمدرسية. الجزائر. دار قرطبة.
- علي حمدي (2008). سيكولوجية الاتصال وضغوط العمل. القاهرة. دار الكتاب الحديث.
- علي عسكر(2003). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. الكويت. دار الكتاب الحديث.
- سعيد الظفري ،ابراهيم القريوتي(2010). الاحترق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان .المجلة الاردنية في العلوم التربوية .6 (3).
- صلاح الدين فرج عطا الله البخيث، زينب عبد الرحمن الحسن(2011). الاحترق النفسي ومصادره لدى معلمي الموهوبين في السودان، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية.3(1).
- محمد عبد القادر عابدين(2011). الاحترق النفسي لدى المشرفين التربويين في مديريات التربية و التعليم في الضفة الغربية ،مجلة الجامعة الاسلامية .19(2).
- محمد حمزة الزيودي(2007). مصادر الضغوط النفسية و الاحترق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات،مجلة جامعة دمشق.23(2).

- مهند عبد سليم عبد العلي(2003). مفهوم الذات و أثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس. رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.
- نوال بنت عثمان الزهراني(2008). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى .
- نشوة كرم عمار أبوبكر دردير(2007). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ،ب) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الفيوم.
- سماهر مسلم عياد ابو مسعود(2010). ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الاداريين العاملين في وزارة التربية و التعليم العالي بقطاع غزة - أسبابها وكيفية علاجها. رسالة ماجستير. كلية التجارة . الجامعة الاسلامية . غزة فلسطين.

الكتب الاجنبية:

- Cameron Montgomery, Serge Demers, Yvan Morin(2010) .
Le stress Les strategies d'adaptation et L'épuisement Professionnel
chez Les stagiaires francophones en enseignement Primaire et
secondaire, Revue Canadienne De L'éducation N° 33/4 .
- Didier Laugaa et Marilou Bruchon-
Schweitzer(2005) .l'ajustement au stress professionnel chez les
enseignants français du premier degré, Institut national d'étude du
travail et d'orientation professionnelle(INETOP) France N° 34/4.
- Elisabeth Grebot (2008) . Stress et burn-out au travail , éd.
d'organisation. paris .

اضطرابات التعلق و الصرع عند الطفل

طهراوي عبد المجيد

إشراف: أ. د. كبداني خديجة

ملخص

عُرف منذ القديم أن للعوامل العاطفية دور هام في الإصابة بمرض الصرع. تتميز نوعية العلاقات السلوكية داخل عائلة الطفل المصاب بالصرع، حسب الكثير من الباحثين، بسلوكيات الحماية المفرطة أو الرفض و حتى الإقصاء. خلال الطفولة الأولى، فإن علاقات التعلق ما بين الطفل و والديه أو الأشخاص الذين يوفر لهم الحماية و الأمان هي العلاقات الأهم و الأبرز و هي العلاقات الأكثر تأثيرا في حياة الطفل. سنتطرق في هذا البحث الى مجموعة من البحوث و الدراسات التي تناولت موضوعي التعلق و الصرع في محاولة لفهم طبيعة العلاقات التي تربط فيما بينهما.

الكلمات المفتاحية: الصرع، التعلق، الطفل، أوجه التعلق.

Résumé

Le rôle des facteurs émotionnels dans le déclenchement des crises épileptiques est connu depuis l'antiquité. La famille a un rôle particulièrement important. Sur le plan du comportement les auteurs décrivent toutes les attitudes depuis l'hyper- protection jusqu'au rejet pouvant se traduire au maximum par une exclusion. Pendant la petite enfance les relations d'attachement avec les parents et les donneurs de soins significatifs sont prédominantes, ce sont les relations les plus influentes dans la vie d'un enfant. Dans ce travail, nous passons en revue les recherches sur les troubles d'attachement et l'épilepsie chez l'enfant pour comprendre la nature des relations entre eux.

Mots clés : épilepsie, attachement, enfant, figures d'attachement.

مقدمة

يعرف الصرع على أنه مرض عصبي، يظهر على شكل نوبات جسمية تصلبية متكررة و النوبات الصرعية هي تفرغ دماغي كهربائي مفرط و مفاجئ و شامل لمجموعة محددة من العصبونات أو كل العصبونات الدماغية(Beauchesne& Gibello, 1990, p.733) و هو يعتبر أحد الأمراض العصبية الأكثر انتشارا في مرحلة الطفولة و كثيرا ما يؤدي الى ظهور اضطرابات في النمو المعرفي، العاطفي و النفسي الاجتماعي لدى الطفل(Jambaqué,2008, p. 7). لم يكتشف لحد الآن السبب الحقيقي وراء ظهور و إعادة ظهور النوبات الصرعية و إنما توجد عوامل متنوعة تؤدي إلى ظهورها، منها العوامل العصبية الفيزيولوجية كالصدمات الدماغية، الحوادث الدماغية الوعائية، الأورام الدماغية، الخ، و العوامل النفسية الوراثية. إن المقصود بالعوامل الوراثية لا يعني أن الصرع هو مرض وراثي ينتقل بشكل بسيط و سهل ما بين الأجيال و إنما طريقة انتقاله معقدة جدا و هي لا تخص إلا عدد قليل من مجموع الحالات المرضية (من 5 الى 10%) (Bennoun, 2007,p. 94-97).

تعتبر اضطرابات التعلق من بين العوامل النفسية الاجتماعية الأكثر مساهمة في ظهور مختلف الاضطرابات النفسية و العقلية لدى الطفل، أهمها: اضطرابات الشخصية، الاضطرابات الحادة للهوية، الاكتئاب الحاد و الاضطرابات النفس جسدية كمرض الربو و الروماتيزم. تشترك كل هذه الاضطرابات في خاصية واحدة و هي أنها تشبه في أعراضها استجابات الرضع الذين انفصلوا عن أمهاتهم لفترات طويلة، حيث تتطور أعراض الحزن الناتج عن هذا الانفصال الطويل ما بين الرضيع و أمه الى أعراض أكثر حدة خلال مراحل النمو اللاحقة و خاصة خلال مرحلة النضج.(Niels&Rygaard, 2007, p. 21)

حاليا و بفصل تطور أجهزة التصوير بالرنين المغناطيسي (IRM)، أصبح من الممكن فهم الميكانيزمات التي تؤثر من خلالها نوعية التعلق على النشاط الدماغى، حيث وجد أن اضطرابات العلاقات الأولية ما بين الطفل و الوالدين تؤدي الى اضطرابات على مستوى الافرازات الهرمونية الدماغية من بينها الزيادة في افراز هرمون الكورتيزون (Groeneved,Vermeer, Van Ijzendoorn& Linting, 2010, p.15). باستعمال نفس أجهزة التصوير بالرنين المغناطيسي تم اكتشاف وجود روابط ما بين ظهور أنواع كثيرة من النوبات الصرعية و

وجود اضطرابات خاصة في الوظائف العصبية و التحويلات الكيميائية للمعلومة ما بين العصبونات الدماغية (Ajuriaguerra, 1980, p. 603).

انطلاقا من كل هذا، يمكننا القول أن مرض الصرع باعتباره مرض عصبي يمكن أن ينتج عن اضطرابات التعلق، بمعنى آخر فان التعلق الغير آمن ما بين الطفل و أوجه التعلق الخاصة به خلال السنوات الأولى من حياته، تؤثر سلبا على نشاط الجهاز العصبي الدماغى لديه و منه زيادة الاحتمال في الإصابة بالصرع. سنحاول خلال هذا البحث، بالاعتماد على مجموعة من الدراسات العلمية النفسية و النفس- عصبية، توضيح هذا التأثير السلبي و تبين طبيعة العلاقة التي تربط ما بين اضطرابات التعلق و الصرع عند الطفل، عبر الاجابة على التساؤل التالي:

ما المقصود باضطرابات التعلق؟ و كيف تؤدي اضطرابات التعلق الى الاصابة بمرض الصرع عند الطفل؟

1- اضطرابات التعلق:

ظهرت نظرية التعلق و اضطرابات التعلق انطلاقا من سنة 1950 من طرف "جون باولبي John BOWLBY" تحت فرضية أن التعلق الأولي هو نموذج سلوكي فطري خاص بالإنسان. ان الفكرة الأساسية التي أتى بها "باولبي" هي أن النموذج السلوكي للتعلق ينمو بهدف ضمان الحماية و الاستمرارية الحياتية عند الرضيع. تتركز هذه الحماية بالأساس على القرب الجسمي و التواصل ما بين الأم و الرضيع خلال السنوات الأولى من حياته. في حالة عدم وجود الحماية أو وجود حماية مضطربة، تظهر سلوكيات خاصة لدى كل من الرضيع و الأم على شكل اضطرابات تعلق، يصاب الرضيع لاحقا بمختلف الأمراض النفسية و السلوكية، خاصة اضطرابات الضد اجتماعية (Niels&Rygaard, 2007, p. 20).

باستعمال تجربة "الوضعية الغريبة"، قامت "أنسفورت M. Ainsworth" بدراسة طولية لمعرفة نوع التعلق ما بين أطفال رضع و أمهاتهم في أوغندا OUGANDA ما بين 1973 و 1978، ثم أتبعته بدراسة أخرى مماثلة في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1978، و قد كشفت نتائج التجربة عن وجود نوعين من التعلق لدى الطفل، تعلق آمن و تعلق غير آمن، انطلاقا من السلوكيات التي يظهرها الطفل عند عودة أمه إليه (Tereno, 2007, p. 151-153). يتميز الأطفال الذين لديهم تعلق آمن بمجموعة من الخصائص السلوكية أهمها أنهم يميلون في بداية التجربة الى اكتشاف المحيط الذي يتواجدون فيه مع الحفاظ على تواصل متناوب مع أمهاتهم، عندما تختفي الأم عن الطفل تظهر عليه حالة حزن و عندما ترجع اليه

فهو يبدي حاجته الى التواصل معها، ثم بعد فترة قصيرة من التواصل يهدأ، ثم يعود الى اللعب. أما الأطفال الذين لديهم تعلق غير آمن، هم نوعان: أطفال عنيدون متناقضون عاطفيا / *enfants résistants/ ambivalents* و أطفال تجنبون *enfants évitants*. تظهر لدى الطفل العنيد/ المتناقض عاطفيا حالة قلق و توتر بعدما تغيب أمه عنه، بالإضافة الى سلوكيات غضب، لكن بعد عودتها فهو يحاول التواصل معها لفترات ما و في فترات أخرى يرفض و يقاوم رغبته في التواصل معها، كما أن عودة الأم لا تهدأ من قلقه و غضبه. أما الطفل التجنبي، فهو يهتم بصفة خاصة بالألعاب الموجودة حوله و لا يكثر بغياب أمه عنه، كما أنه يتجنبها و يتجاهلها بعدما تعود إليه. اعتمادا على تجربة "الوضعية الغريبة"، فإن التعلق الآمن *Attachement secure* سببه وجود ثقة لدى الطفل في الراشد الذي يراعه (وجه التعلق) و اعتماده عليه بصفة دائمة من أجل خفض قلقه و التغلب على مخاوفه، يبدو الطفل مطمئن خلال التجربة بوجود أمه الى جانبه، فلا يمتنع عن محاولة اكتشاف المكان المحيط به، كما أنه لا يظهر خوف شديد عند حضور الشخص الغريب الى نفس المكان، عندما تغيب الأم يعبر عن قلقه و خوفه بطريقة مباشرة، كما أنه سرعان ما يطمئن عندما ما تعود اليه. بالإضافة الى أن مشاعر القلق و الغضب مشاعر القلق و الخوف التي انتابته خلال مرحلة الفراق مع أمه لا تمنعه من اعادة بناء تبادل عاطفي ايجابي معها (Tereno, Soares, Sampaio & Carlson, 2007, p. 151-153)

الأطفال ذوو التعلق الغير آمن التجنبي *Attachement inséure évitant*، يظهرون اندفاعية في اكتشاف المكان، و نشاط حركي مرتفع، فهم قليلا ما يدخلون في تفاعل عاطفي مع أمهاتهم، و لا يتقاسمون معهم الفرح و المتعة في اللعب، كما أنهم لا يفرقون الا قليلا في تعاملهم ما بين الأم و الشخص الغريب، و أكثر من ذلك، هم لا يبادرون في الرغبة في التواصل مع الأم بعد مرحلة الفراق، و انما يعبرون عن غضبهم بطريقة غير مباشرة، عن طريق تجنب الأم و عدم الاستجابة لها. و من جهة أخرى فان العواطف السلبية التي تنتاب الطفل تمنعه من العودة الى اللعب و اكتشاف المكان بصفة طبيعية (-Baudier, Celeste, 2002, p. 42).

أما الأطفال الذين لديهم تعلق غير آمن عنيد و متناقض عاطفيا *Attachement inséure résistant/ ambivalent*، فهم يتميزون بفشلهم في الحصول على الأمن من طرف الأم، و يظهر ذلك من خلال عجزهم و بطئهم في اكتشاف المكان المحيط بهم، هؤلاء الأطفال يبدون مرتابين و حذرين أثناء وجود

الشخص الغريب، غالبا ما يكون و يتشبثون بأمهاتهم حتى قبل أن تنفصل عنهم. أما في مرحلة انفصالها عنه، يكون الطفل في حالة قلق شديد، و عند عودتها اليه فهو يبدي سلوكيات عدوانية اتجاهها و غالبا ما تستمر لفترة طويلة مما يمنعه من العودة الى اكتشاف المكان بصفة جيدة. يكون نقص الثقة اتجاه الأم واضحا و معتبر (Baudier, Celeste, 2002, p.43).

باستعمال نفس الوضعية التجريبية (الوضعية الغريبة) على أطفال يبلغون من العمر ما بين 12 و 18 شهرا، لاحظ كل من "ماين M. Main" و "سولومون J. Solomon" بعض سلوكيات التعلق التي لا تنتمي الى أي نوع من الأنواع الثلاثة التي ذكرتها "أنسفورت" أي التعلق الآمن العنيد المتناقض عاطفيا و التعلق الغير الآمن التجنبي، مما اضطرهم الى اقتراح نوع تعلق رابع، أطلقوا عليه اسم التعلق الغير آمن غير منظم/ غير موجه Attachement insécure désorganisé/ désorienté، حيث يتميز أطفال هذا النوع من التعلق بسلوكيات غير عادية و متناقضة في حضور الأم، مثلا نجد أن الطفل يتوجه نحو أمه و نظره منحرف عن نظرها و يبقى في حالة ذهول أثناء غيابها عنه. عند عودتها اليه يبدأ في البكاء. تدل حالة هؤلاء الأطفال على أنهم فشلوا في بناء نموذج نفسي داخلي فعال. هذا النوع من التعلق نجده خاصة لدى الأطفال الذين يعانون من سوء المعاملة من طرف الأشخاص الذين يتكفلون بهم (أوجه التعلق)، أو الأطفال الذين لديهم اضطرابات عقلية (Tereno, Soares, Sampaio & Carlson, 2007, p159-160).

ان ما يميز التعلق الغير آمن الغير منظم/ الغير موجه عن باقي أنواع التعلق الأخرى، ليس في اختلاف نوعية اضطرابات سلوكيات التعلق فحسب، و لكن كذلك في ظهور هذه الاضطرابات بوضوح لدى الطفل بالأخص في حضور الأم. يعتبر كل من "ماين و سولومون" من أهم الباحثين الذين يبينوا أثر المعاملة الوالدية المضطربة و العنيفة في ظهور اضطرابات التعلق، ففي هذه الحالة، فان وجه التعلق يكون سببا في ظهور الخوف و القلق لدى الطفل، مما يجعل هذا الأخير يدخل في حالة صراع، كون أن مصدر الأمن و الحماية هو في نفس الوقت مصدر للخوف، كما أن الطفل لا يمكنه البحث عن وجه التعلق و الهرب منه في نفس الوقت (Tereno, Soares, Sampaio & Carlson, 2007, p. 159).

ان الخاصية الرئيسية للأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلق هي عدم قدرتهم على الاستجابة بطريقة سوية للمثيرات المحيطية على المستوى العاطفي و الاجتماعي. ان اضطرابات التعلق تشكل معقد و أهم أعراضه:

1- السلوكيات الضد اجتماعية خلال الطفولة: هي سلوكيات غريزية، عدوانية، عنيفة مع عدم القدرة على التعلم من الخبرات الاجتماعية (خاصة العقاب و المنع). يمكن للطفل أن يعتدي على الآخرين و على الحيوانات، لا يحس بالخجل و لا بالندم أو بتأنيب الضمير، كما يتهم الآخرين عند مواجهته بسوء سلوكياته.

2- سلوكيات تعلق غير انتقائية: يكون الطفل لطيف و واثق في جميع الأشخاص الذين يعرفهم و الذين لا يعرفهم، غير قادر على التفريق ما بين الأقرباء و الغرباء عنه، يظهر سلوكيات غير ناضجة و علاقاته بالآخرين تكون سطحية و قصيرة المدة (Niels&Rygaard, 2007, p.21-22).

ان اضطرابات التعلق لا تعني أنها اضطرابات خاصة بالطفل و انما هي نوعية علاقات عاطفية ذات اتجاه مرضي ما بين الطفل و الراشد، في نفس الوقت هي تزيد من احتمالية اصابة الطفل بالأمراض خلال مراحل نموه اللاحقة. لم يكتشف لحد الآن السبب الحقيقي وراء وجود اضطرابات التعلق، لكن يمكن القول بمجموعة من التأثيرات التي تميز حياة الطفل قبل بلوغه عمر الستين (Tereno, Soares, Sampaio & Carlson, 2007, p. 165). أهم هذه التأثيرات يوجد عامل الوراثة، حسب Schalling و آخرون (1968) فان المرضى الضد اجتماعيين لديهم انخفاض أو عدم استقرار في افراز السيروتونين، هذا الهرمون الذي يكبح سيوررات العمليات الدماغية و نقص انتاجه يؤدي الى ظهور السلوكيات الغريزية و العدوانية التي تعتبر احدى خصائص اضطرابات التعلق. في 1972 قام Schulsinger بدراسة 57 راشد مصاب باضطرابات صد اجتماعية، تم تبنيهم من طرف عائلات خلال السنة الأولى من حياتهم. بعد البحث عن أوليائهم البيولوجيين أكتشف أن 58 والد منهم قد دخلوا الى المستشفى و قد تم تشخيصهم كمصابين باضطرابات التعلق، كما درس كمجموعة راشدين عاديين، قد تم تبنيهم كذلك من طرف عائلات منذ السنة الأولى من حياتهم، فوجد فقط 37 فرد من الأولياء البيولوجيين لديهم تشخيص باضطرابات الضد اجتماعية. يمكن استنتاج أن الاستعداد الوراثي يمكن أن يلعب دورا مساعد في نمو اضطرابات التعلق (Niels&Rygaard, 2007, p.64-65).

يوجد تأثيرات أخرى إضافة الى الوراثة، كتأثير فترة الحمل، ففي دراسة قام بها Mirdal سنة 1976 على 44 أم، أين 24 أم كانت مدمنة على تناول الكحول و المخدرات، و لاحظ أن أطفال هؤلاء الأمهات المدمنات أصيبوا بمجموعة من الاضطرابات كفرط النشاط الحركي، فقدان الوزن العادي و صعوبات في التعلم. اكتشف Mirdal أن القلق الناتج عن عدم تناول الكحول و المخدرات خلال فترة الحمل كان السبب في اضطراب العلاقة التبادلية ما بين الأم و الجنين و هذا ما أدى الى ولادة أطفال يعانون من مشاكل في التواصل، و انخفاض

في معدلات استجاباتهم للمثيرات الخارجية بالإضافة الى ميلهم الى النشاط الزائد و ضعف القدرة على التعلم (Niels&Rygaard, 2007, p.65-66).

تلعب ظروف الولادة كذلك دورا هاما في ظهور اضطرابات التعلق. عبر الولادة ينتقل الطفل الى حياة جديدة يضطر فيها الى تنشيط وظائفه الجسمية و النفسية معا، أين يعتبر وزن الجسم لدى المولود الجديد أحد المعايير من أجل الحكم على نوعية ولادته. قام Kruuse في سنة 1984 بدراسة تطورية تتابعية مقارنة ما بين 340 طفل بوزن منخفض أثناء الولادة و 240 طفل بوزن عادي، أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال المنخفضين في وزنهم أثناء الولادة تركوا الدراسة في أعمار متقدمة مقارنة بالأطفال ذوو الوزن العادي، كما أن الذكور كانوا الأكثر تسربا من المدرسة في مجموعة الأطفال المنخفضي الوزن أثناء الولادة بنسبة ذكرين لكل أنثى. فحص Hansen في 1977 مجموعة أطفال (110 طفل) مقيمين بمستشفى الأطفال، فوجد أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات عضوية وظيفية من جراء مشاكل أثناء الولادة، بالإضافة الى تربية اجتماعية و عاطفية متدنية هم أكثر عرضة للإصابة باضطرابات التعلق و أطلق تسمية (التناذر النفسي العضوي le psychosyndrome organique) على نوعية اضطرابات هؤلاء الأطفال (Niels&Rygaard, 2007, p.67-68).

يمكننا أن نستنتج أن اضطرابات التعلق تنتج عن وجود مشاكل علائقية تمتد جذورها الى مرحلة الحمل و هي تشمل كذلك ظروف الولادة، كما تزداد خطورة هذه الاضطرابات اذا ما عجزت الأم خاصة على التكفل اللازم بالطفل بعد الولادة.

2- اضطرابات التعلق و الصرع عند الطفل:

تؤدي اضطرابات التعلق الى تخليف مجموعة من الاضطرابات في نشاط الجهاز العصبي بالإضافة الى اضطرابات تمس الصحة النفسية و العقلية لدى الطفل تكون هذه الاضطرابات بنوعها سببا في الاصابة بمرض الصرع. دراسات عصبية نفسية حديثة أظهرت أن علاقات التعلق أم رضيع تؤثر بشكل كبير على نمو مساحات معينة في الدماغ، هذه المساحات هي المسؤولة عن تنظيم سلوكياتنا مع المحيط (Megan, Gunnar, Ceatham, 2003, p. 195). في الجانب التشريحي العصبي، فان التحكم في التنظيم السلوكي العاطفي يتم من خلال مجموعة من البنيات الدماغية التحت قشرية (خاصة اللوزة Amygdale) و البنيات القشرية (القشرة القبل الجبهية). تتمثل وظيفة اللوزة في تقييم المثيرات العاطفية الخارجية، بمعنى اعطاء معاني عاطفية للمثيرات الخارجية و

عن طريق تشبيهاً العصبية لبنيات أخرى ك"تحت المهاد hypothalamus" و "جذع الدماغ" تحدث الاستجابات السلوكية المرتبطة بتلك المعاني العاطفية كالمهروب مثلاً. تلعب المساحات القشرية القبل جبهية وظيفة الجمع ما بين التنبهات القادمة من العالم الخارجي (بفضل المسالك الحسية المشتركة) و من العالم الداخلي (بفضل الاتصالات العصبية ما بين تحت المهاد و اللوزة) ومنه فان الفصوص الدماغية الجبهية هي موقع التفاعلات ما بين السيورورات المعرفية و السيورورات العاطفية و هذا ما يمنحه مكانة هامه في تعديل التحكم في السلوكيات العاطفية، بمعنى تنظيماً تكيف سلوكياتنا الاجتماعية مع الوضعيات المحيطة (Jambaqué, 2008, p. 120).

أقيمت دراسات بجامعة Minnesota الأمريكية، أظهرت أنه بنهاية السنة الأولى من عمر الطفل، يحدث نقص في إنتاج هرمون "الكورتيزون"، هذا الهرمون الذي يفرز في وضعيات القلق و الخوف و الذي يعيق عمليات النمو. ان الأطفال ضحايا الإهمال و سوء المعاملة من طرف الوالدين يتعرضون الى ارتفاع في نشاط اللوزة و منه زيادة إنتاج الكورتيزون في الجسم (Antoine, 1995, p. 98). يؤدي ارتفاع نسبة الكورتيزون الى اضطرابات القلق، لكن أيضاً الى الإصابة بالأمراض العضوية المزمنة، الاكتئاب و كل أشكال التبعية خلال المراحل اللاحقة من النمو. تعتبر اللوزة و فرس النهر hippocampe أهم أجزاء الجهاز اللمفاوي و اضطراباتها غالباً ما يكون لها دور في ظهور نوبات الصرع، خاصة النوبات على مستوى الفص الصدغي. يعتبر Gueschwind أول من اقترح وجود علاقة ما بين اضطرابات الجهاز العصبي (على شكل تغييرات في حجم اللوزة و فرس النهر) و ظهور الصرع الصدغي و يعتبر تناذر Gueschwind أشهر التناذرات الصرعية الصدغية، الذي يظهر على شكل اضطرابات عاطفية اكتئابية، وساوس، نقص الفكاهة، اضطرابات جنسية (على شكل نقص في الرغبة الجنسية)، سلوكيات عدائية، غضب مفرط، اهتمامات مفرطة بالمسائل الدينية، الفلسفية و فرط في الكتابة (Jambaqué, 2008, p. 125).

أما فيما يخص علاقة اضطرابات التعلق بالاضطرابات النفسية و العاطفية، فلقد أظهرت دراسات بجامعة Minnesota، وجود علاقات خاصة ما بين اضطرابات التعلق و السلوكيات الضد اجتماعية، الاكتئاب و الأعراض التفككية، هذه الاضطرابات كلها لطالما اعتبرت و منذ القديم أهم العوامل النفسية المؤدية الى الإصابة بالصرع (Pionnié, Atger, 2003, p. 129-132). في دراسة قام بها Renken و آخرون (1982) أثبتوا من خلالها وجود ارتباطات قوية ما بين التعلق التحنني و ظهور سلوكيات العدوانية خلال مرحلة الطفولة الثانية و سلوكيات العدوانية و الانحراف خلال المراهقة خصوصاً لدى الأولاد الذكور. حسب

المجلد التاسع/ العدد الثالث سبتمبر 2017 ISSN: 1112-8518, EISSN: 2600-6200
 Splitz, Greenberg و Deklyen (1991)، فان التعلق التجنبي يمكن أن يؤدي الى سلوكيات الضد اجتماعية، لكن لا بد من وجود عوامل أخرى مؤثرة في حياة الطفل خاصة خلال الثلاثة سنوات الأولى من حياته كموت الوالدين أو أحدهما، نقص حساسية الأم تجاه الطفل، اكتئاب الأم و اضطرابات المزاج لدى الطفل (Tereno, Soares, Sampaio & Carlson, 2007, p. 167-168).

أكد Carlson, Srouf, Duggal (2001) على وجود اضطرابات التعلق كأحد العوامل النفسية الاجتماعية الأولية المساهمة في ظهور و تطور الأعراض الاكتئابية خلال مرحلة الطفولة و المراهقة و هي غالبا ما تكون على شكل نقص في الرعاية العاطفية اتجاه الطفل. حسب هؤلاء العلماء فان التعلق الغير آمن لوحده يكون سببا في الاصابة بالاكتئاب في مرحلة المراهقة حتى و ان تم توفير جميع العوامل الأخرى (Tereno, Soares, Sampaio & Carlson, 2007, p. 168). قام Harris و Bifulco بدراسة في محاولة معرفة نسبة انتشار الاكتئاب لدى مجموعة من النساء اللواتي فقدن أمهاتهن خلال مرحلة الطفولة، فوجد أن نسبة الاكتئاب لدى هؤلاء النساء كانت مرتفعة (30%) مقارنة مع نساء لم يفقدن أمهاتهن (10%) أما المعاش النفسي لدى هؤلاء النساء فكانت تغلب عليه مشاعر اليأس الحاد و نقص الثقة في النفس. أرجع Harris و Bifulco سبب الاكتئاب الحاد الى فقدان الموضوع في سن متقدمة من عمر هؤلاء النساء. ان فقدان الموضوع لا يعتبر السبب الوحيد في ظهور الاكتئاب، فالكثير من المصابين بالاكتئاب لم يفقدوا أمهاتهم أو آباءهم خلال الطفولة، لكن نوعية العلاقات هي ما أدى الى اصابتهم بالاكتئاب (Pionnié, Atger, 2003, p. 131).

تلعب اضطرابات التعلق (خاصة التعلق الغير المنتظم) كذلك دورا في ظهور الأعراض التفككية خلال الطفولة و المراهقة، حسب كل من Liotti 2001, Hesse et Main 1990 فان الصراع العلائقي الأولي أو الصدمة الأولية تؤدي الى اضطرابات تعلق من نوع غير منتظم، مما يحرم الرضع و الأطفال الصغار من عيش خبرات عاطفية سوية، يمنع هذا الحرمان النمو العادي لتنظيم الذات الشخصية و ذات الآخرين. في حالة الصدمة، يميل هؤلاء الأطفال الى عدم الاستجابة الى المثبرات الخارجية و هذا ما يؤدي الى اضطراب في معالجة المعلومات معرفيا و عاطفيا (Tereno, Soares, Sampaio & Carlson, 2007, p. 168).

لقد شكل دور العوامل العاطفية في ظهور نوبات الصرع موضوع اهتمام و دراسات كثيرة (Bercier, Vivaldi, 2006, p. 161). ان نوعية العواطف التي تؤدي الى الصرع مختلفة جدا أهمها الخوف، باعتباره

العاطفة الأكثر ذكرا من طرف العلماء و الباحثين، لكن يوجد كذلك عواطف أخرى كالفرح، الاستتارة العاطفية، مشاعر العجز والقلق (Beauchesne & Gibello, 1990, p. 746). ليست العواطف القوية وحدها من يؤدي نشوء النوبة و انما يمكن لعواطف بسيطة في شدتها أن تؤدي الى ذلك. حسب Sauget و Delaveye 1958 فان الوضعيات العاطفية (سواء كانت قوية أو بسيطة) المؤدية الى النوبة ترتبط بوجود سوابق عاطفية لدى المريض، تؤدي الى ايقاظ مشاعر غريزية مرتبطة بخبرات مقلقة مكتوبة في اللاشعور. في 1948 لاحظ Bouchard و Ajuriaguerra أن وجود خطر حقيقي يمكن أن لا يؤدي الى ظهور النوبات في حين أن وضعيات أقل خطورة يمكنها أن تكون السبب. تعمل العواطف في ظهور النوبات، حسب هذان العالمان، اما بشكل فوري، أو بعد مدة معينة ما بين المثير العاطفي و النوبة و هذا هو معنى "الاستجابة النفسجسمية المرضية". وضح Grasset في كتابه "الطفل الصرعي"، العلاقات ما بين ظهور النوبات الصرعية و العوامل المؤدية لها. ان الصرع حسب ناتج عن وجود اضطرابات عاطفية عميقة و صعبة الفهم، هي تشكل ظروف نفسية مسهلة لظهور النوبات بنفس الطريقة التي تظهر بها نوبات القرحة المعدية، نوبات الربو و مختلف الأمراض النفسجسمية. حسب Bouchard (1975) فان النوبات الصرعية تستلزم من أجل ظهورها لدى الطفل، مجموعة من الظروف المرتبطة بشخصية الطفل، خصائص محيطه العائلي و خصائص بنيته النفسمرضية. حسب فان الأطفال الصرعيين لديهم بنية شخصية ذهانية و هو يفرق ما بين النوبات التشنجية التي تحدث من جراء الأمراض الدماغية العصبية و التي تؤدي تدريجيا الى خفض القدرات العقلية و بين النوبات الصرعية الناتجة عن الأعراض التفككية لدى الشخصية الذهانية. ففي الحالة الأولى لا يوجد علاج في الغالب أما في الحالة الثانية فيمكن العلاج بعدة طرق. اعتبر Bouchard و أعوانه الصرع كنتيجة لاضطرابات عاطفية و علائقية تمس كامل الشخصية و التي تمس جذورها الى غاية الطفولة الأولى. انطلاقا من أعمال Bouchard، استخلص كل من Kipman و Guedeneye (1985) النتائج التالية:

- 1 - ان النوبة الصرعية هي عبارة عن تمثيلية، أفرادها هم الطفل، العائلة و الحادث الحقيقي المؤثر.
- 2 - تحدث النوبة الأولى دائما خلال موقف عاطفي صادم و حقيقي، لا تستطيع دفاعات الأنا مواجهته فيحدث نكوص الى مستوى دفاعي بدائي و هو الهروب الى اللاشعور.
- 3 - ترتبط النوبة الصرعية الأولى غالبا بمشكل علائقي مع الآخر. حسب Kipman و Gedeneye فانه دائما ما يوجد عوامل نفسية عاطفية تؤدي الى الصرع حتى بوجود الاصابات الدماغية. اعتبر Misés (1968)

الأعراض الخاصة بالنوبات الصرعية أنها أعراض ناتجة عن بنية ذهانية، فالصرع بالنسبة له هو اختلال في الشخصية التي لاتزال في حالة النمو، يمنع هذا الاختلال تجاوز الصراعات العلائقية الأولية و يعيق اتمام التنظيمات النفسية الدفاعية. تظهر النوبات كفترات تدميرية تهيمن عليها ميكانيزمات نفسمرضية خالصة، كالمخلطما بين الذات و الموضوع، عدم التفريق ما بين الحقيقة و الخيال بالإضافة الى الاسقاطات الخيالية اللاشعورية (Bercier, Vivaldi, 2006, p. 161-164).

انطلاقا من هذا يمكننا اعتبار أن الصرع قد ينتج عن اضطرابات التعلق، لكن ليس في جميع الحالات فلقد أثبتت دراسات أخرى عكس هذا بحيث أن الصرع قد يكون سببا في ظهور اضطرابات علائقية اجتماعية كثيرة. تظهر هذه الاضطرابات في عدة أشكال نذكر من بينها: اضطرابات السلوك كفرط النشاط الحركي و التوحد. تختلف هذه الاضطرابات في خطورتها باختلاف سن الاصابة بالصرع، شدة تكرار النوبات، مدة ظهور المرض و كثرة تناول الأدوية المضادة للصرع (Jambaqué, 2008, p. 126). ان نسبة انتشار اضطرابات فرط النشاط الحركي تكون مرتفعة لدى الأطفال الصرعيين، ففي دراسة مقارنة قام بها McDermult و آخرون (1995) ما بين 121 طفل صرعي و 285 طفل مصاب بمرض القلب و 3950 طفل عادي، وجد أن نسبة انتشار فرط النشاط الحركي لدى الأطفال الصرعيين هي الأعلى (28.1%) مقارنة بالأطفال مرضى القلب (12.6%) و الأطفال العاديين (4.9%). تكثر اضطرابات فرط النشاط الحركي لدى الطفل الصرعي بسبب حاجته الكبيرة و المرتفعة الى تصريف طاقاته الحركية و هي شاهد كذلك على ضعف قدراته على التكيف مع ايقاع ظهور الأحداث المحيطية الخاصة به، و كأن العالم الخارجي يجري من حوله دون ان يستطيع ادراكه. يمكن أن تتناوب أعراض فرط النشاط الحركي مع فترات من الخمول و التثاقل النفسي الحركي لدى الطفل. يمثل هذا التثاقل طريقة أخرى يستعملها الطفل من أجل الهروب و تجنب الواقع الذي لم يستطع التكيف معه. تترافق النوبات الصرعية الأولية كذلك بظهور مرض التوحد لدى الطفل، حسب كل من Amnell و Riikonen (1981) فان ظهور التشنجات الطفولية تشكل خطورة في الاصابة بالأعراض التوحدية لدى الطفل لاحقا و تزداد هذه الخطورة في حالة ما اذا كانت المنطقة المصابة الدماغية المصابة هي منطقة الفص الصدغي. أما Besag و آخرون (2004) فقد اكتشفوا أن ظهور التوحد و تطوره يكون لدى جميع الأطفال الذين أصيبوا بتشنجات جسمية أولية ناتجة عن اصابات على مستوى الفص الصدغي. (Jambaqué, 2008, p. 128)

حسب بعض العلماء (P. Graham, E. Bridge. D. Pond) فان الاضطرابات السلوكية لدى الطفل الصرعي هي نتيجة مباشرة لحالته الجسمية المرضية من جهة و من جهة اخرى هي نتيجة للرفض الذي يتلقاه من طرف محيطه. قام Eargley (1971) بدراسة مشكل الرفض الاجتماعي الذي يعاني منه الأطفال الصرعيين، فاكشف أن هؤلاء الأطفال هم الأكثر تعرضا للحكم المسبق (هو حكم اجتماعي قائم على الخوف من مرض الصرع و الجهل بطبيعته) و بشكل تعسفي مقارنة بالأطفال المصابين بمختلف الأمراض الجسمية الأخرى حتى وان كانت أكثر خطورة منه كالعاهات الحركية الدماغية. يظهر هذا الحكم في شكل رفض اجتماعي اتجاه هؤلاء الأطفال (Ajuriaguerra, 1980, p. 622-623).

تحدث Guey (1974) عن القيمة الذاتية التي يحملها مرض الصرع لدى كل فرد من أفراد العائلة و لدى المريض كذلك. على مستوى السلوك، فان المواقف تختلف ما بين الحماية المفرطة و الرفض أو حتى الاقصاء. تتميز العلاقات التفاعلية داخل عائلة الطفل الصرعي بوجود ضغوطات كبيرة و نوعية علاقات سادية مازوشية و يكون أحد الوالدين متسلط و يمنع أي تعبيرات عن العدوانية. كما لاحظ Beauchesne (1991) انتشار كبير للأوهام و الخيالات المنتظمة حول الموت داخل عائلات الطفل الصرعي، لكن تكرار النوبات سرعان ما يؤدي الى اعادة ضبط المواقف اتجاه هذه النوبات (Bercier, Vivaldi, 2006, p.164).

يعاني الأطفال المصابون بالصرع من اضطرابات في علاقاتهم الاجتماعية بسبب اضطراب نوعية العلاقات الوالدية و الموقف الاجتماعي الرفض لهم. ففي البداية يشفق الوالدان على ولدهما الصرعي و يحسون بالذنب اتجاهه، هذا ما يدفعهم الى طلب المساعدة و العلاج فيقومون بزيارة الكثير من الأطباء الى أن يكتشفوا حقيقة هذا المرض، على أنه مرض غير وراثي و هو قابل للعلاج وغير مزمن. تختلف بعدها سلوكياتهم اتجاه الطفل و تتفرع ما بين الاهمال و الرفض أو الحماية المفرطة و غالبا ما يكون مصدر خجل لهما. يظهر الرفض حسب D. Freudenberg في عدة أشكال منها: نقص العاطفة، سخط، عقابات شديدة على أخطاء صغيرة، انزعاج اتجاه الطفل و اتجاه نوباته و حماية مفرطة تخفي عدوانية مكبوتة. أما الحماية المفرطة فتظهر عن طريق تقمص الوالدين لطفلها بشكل كامل في مواجهة المجتمع فيدافعان عنه بكل قوتهم و يبذلان جهدهما في المطالبة بحقوقه و بالتالي يصبح مركز تفكيرهما و محط اهتمام العائلة، حتى و ان أدى الى حرمان بقية الاخوة و أفراد آخرين في العائلة من حقوقهم على الوالدين (Ajuriaguerra, 1980, p.623).

خلاصة:

يرجع مصطلح التعلق الى ذلك الارتباط العاطفي ما بين الطفل و والديه خاصة الأم أو الراشد الذي يلي له حاجياته. لقد تم وصفه من طرف العلماء النفسانيين على أنه مجموعة من التفاعلات العاطفية و السلوكية التي تتطور عبر الوقت، بشكل خاص في الوضعيات التي يعبر فيها الطفل عن حاجته الى الانتباه و القرب و الحماية من طرف الراشد (Ijzendoorn, 2012, p. 5). حسب نظرية "جون باولي"، فان علاقات التعلق الأولى هي العامل الأكثر تأثيراً في حياة الطفل، فالعلاقة التي تسمح للطفل بأن يشعر بالحماية تؤدي الى نمو ايجابي و ربط علاقات سليمة مع الآخرين. ان التعلق الآمن يساعد الطفل على التحكم في عواطفه خلال الوضعيات المقلقة، يسهل له اكتشاف محيطه بثقة و يحقق له نمو معرفي و عاطفي و لغوي سليم، في المقابل فان التعلق الغير آمن أو الغير منظم يؤدي الى ظهور مشاكل في السلوك و الاصابة بمختلف الاضطرابات النفسمرضية (كالسلوكيات العدوانية خلا المراحل مل قبل الدراسية و الدراسية و الاكتئاب) و الاضطرابات الجسمية العصبية كاضطرابات الجهاز اللمفاوي التي تظهر على شكل تأخر أو غياب الاستجابة للمثيرات الخارجية و عدم القدرة على التحكم في الغرائز و القابلية الكبيرة للإصابة بمرض الصرع. ان العلاقة ما بين اضطرابات التعلق و الصرع علاقة معقدة، انطلاقاً مما سبق من دراسات يمكن لاضطرابات التعلق أن تؤدي الى الاصابة بمرض الصرع، باعتبار هذا الأخير مرض عصبي أين تلعب العوامل العاطفية و العلائقية دوراً كبيراً في ظهوره، كما يمكن للصرع أن يؤدي الى اضطرابات التعلق ما بين الطفل و والديه و الآخرين فيقع الطفل ضحية الاهمال و سوء المعاملة أو الحماية المفرطة. نستنتج من خلال هذا ان اضطرابات التعلق تؤدي الى الاصابة بالصرع بطريقة احتمالية و ليس بطريق تحديدية، انطلاقاً من وجهة نظر كل من "كارين و كلوس جروسمان" (1998) التي تقول أنّ خبرات التعلق الأولية لا تحدد بطريقة مباشرة مسارات النمو نحو التكيف مع المحيط أو عدم التكيف معه، وإنما هي تهيأ الرضيع ليتفاعل مع مختلف الخبرات الاجتماعية اللاحقة بطريقة معيّنة و هذا ما يجعل الطفل يسلك مسار نمو معيّن و منه فان خصائص النمو الحالي للطفل هي نتاج الخبرات المستمرة حتى و ان كانت نوعية العلاقات الأولية للتعلق مختلفة عن هذه الخبرات. إن الخبرة الاجتماعية اللاحقة خلال نمو الرضيع و خاصة الخبرات المتعمدة (دخول الحضانة، تغيرات في بنية العائلة، دخول المستشفى) يمكنها أن تغير في مسارات النمو (Grossman, 2009, p. 7-8).

قائمة المصادر و المراجع:

- 1 - Ajuriaguerra J (1973), l'épilepsie de l'enfant, manuel de psychiatrie de l'enfant, Paris, Masson.
- 2 - Beauchesne H, Gibello B.(1990), traité de psychopathologie infantile, le psychologue, Paris, PUF.
- 3 - Bennoun I, (2007), pour la nécessité d'une approche neuropsychologique et psychodynamique de l'épilepsie chez l'enfant, Cairn, Info, issn1146-061. Http : www.cairn.info/revue-lettre-de-l'enfance-et-de-adolescence.
- 4 - Bercier M. C, Vivaldi J (2006), pourquoi un symptôme épileptique chez une enfant autiste, le coq- héron, DOI : 10.3917/coche.186.0147.
- 5 - Bourdier A, Céleste B, (2002), le développement affectif et social du jeune enfant, Nathan/ VUEF.
- 6 - Groeneved V, Ijzendoorn I & Tiring (2010), children's wellbeing and cortisol levels in home-based and center-based childcare, in quality in home-based child care.
- 7 - Grossman K, Grossman K (2009), l'impact de l'attachement du jeune enfant à la mère et au père sur le développement psychosocial des enfants jusqu'au début de l'âge adulte, encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, université de Rustenburg, Allemagne.
- 8 - Ijzendoorn v, (2012), encyclopedie sur le développement des jeunes enfants, ph. D, leiden university, pays bas.

- 9 – Jambaqué I (2008), l'épilepsie de l'enfant : troubles du développement cognitif et socio-émotionnel, SOLAL, Marseille.
- 10 – Megan R, Gunnar, Chetam, (2003), brain and behavior interface, infant mental health journal, vol.24 (3).
- 11– Michelle St- Antoine (1995), les troubles de l'attachement, revue professionnelle “défi jeunesse”, psychologue, DRD.
- 12 – Niels, Ryaard p (2007), l'enfant abandonné, guide de traitement des troubles d'attachement, De Boeck &Larcier.
- 13 – Pionnié N, Atger F, (2003), attachement et psychopathologie, perspectives psy, volume 42, n° 2.
- 14 – Tereno S, Soares I, Martins E, (2007), la théorie de l'attachement; son importance dans un contexte pédiatrique, Médecine et hygiène, .devenir, volume 19

فلسفة الأخلاق عند مسكويه بين التأثير اليوناني والشريعة الإسلامية

د/بن دحمان حاج، جامعة وهران2 محمد بن أحمد

الملخص:

لقد استوعبت الفلسفة الإسلامية جميع قضايا الفكر الفلسفي التي عاجلها الفكر اليوناني، بحيث إننا نجد إضافة إلى قضايا الوجود والله والإنسان، فإننا نجد سؤال الأخلاق قد طرح بشكل كبير في الفلسفة الإسلامية. ورغم كتابات كل من أبو حامد الغزالي والماوردي وغيرهما في مجال الأخلاق، فإننا نجد الفيلسوف الإسلامي مسكويه يُعد أبرز من عرف بكتاباته في مجال الفلسفة الأخلاقية، ولهذا تأتي هذه الورقة البحثية لتسلط الضوء على فلسفته الخلقية وعلى مصادرها الفلسفية والمتمثلة في مصدرين أساسيين هما أولاً المصدر اليوناني، خاصة في كتابات كل من أفلاطون وأرسطو، أما المصدر الثاني، فيتمثل في نصوص الشريعة الإسلامية، وهنا يمكن طرح السؤال التالي: كيف وفق الفيلسوف مسكويه في التوفيق بين هذين المصدرين على الرغم من تناقضهما في كثير من الجوانب؟.

الكلمات المفتاحية:

مسكويه، الأصالة، الاتباع، اليونان، الاخلاق النيقوماخية

المقدمة:

يهدف هذا المقال إلى تحليل الفلسفة الخلقية لفيلسوف يعتبر من الذين أسهموا بشكل كبير في التفكير الأخلاقي الإسلامي، إنه الفيلسوف مسكويه^{*}، بحيث "لا ينبغي أن تكتب رسالة في الأخلاق في الفكر الإسلامي دون ذكر له، فلقد كانت شهرة فلاسفة الإسلام بغير الأخلاق، أما هو فلقد وقف عليها عنايته واهتمامه، ربما أكبر من أي مفكر إسلامي آخر"¹ إن الفيلسوف مسكويه اضطلع بالجانب الأخلاقي من فلسفة أرسطو في الوقت الذي اضطلع به الفلاسفة الآخرون بالجوانب الفكرية الأخرى من فلسفته كالمنطق والإلهيات وغيرها.

سنحاول إبراز فلسفته الخلقية ومدى ارتباطها بالفلسفة اليونانية من خلال أشهر كتبه في هذا المجال وهو كتاب "تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق"، وهو في الحقيقة الكتاب الوحيد الذي استطعنا أن نتوصل إليه رغم محاولاتنا الجادة في البحث عن مؤلفاته الأخرى التي يعالج فيها المسائل الأخلاقية "ككتاب السعادة". وقبل البدء في تحليل الكتاب ومقارنة فلسفته الأخلاقية بفلسفة أرسطو خصوصاً، نرى أنه من المفيد أن نكتب فكرة موجزة حول موضوعات الكتاب.

هذا الكتاب يتكون من ستة أقسام: الأول، في مبادئ الأخلاق وماهية النفس وقواها ماهية الخير والفضائل والرزائل. والثاني، في الخلق وتهذيبه. والثالث، في الخير والسعادة. والرابع، في العدالة وأقسامها. والخامس، في المحبة والصدقة. أما السادس، في صحة النفس وطريقة حفظها.

ما نلاحظه من هذا التقسيم أن الأقسام الخمس الأولى تتفق مع الموضوعات الخلقية التي طرقتها أرسطو في كتابه "الأخلاق إلى نيقوماخوس"، أما القسم الأخير (السادس) فيعكس التأثيرات الرواقية والأفلاطونية المحدثة التي تسربت إلى العالم الإسلامي من خلال الشروح والتعليق ولا سيما فرغوريوس الصوري وجالينوس.

من خلال هذا العرض الموجز لأقسام الكتاب، نجد أنه "التأليف الأول الذي يحاول وضع أسس علم الأخلاق باعتباره علماً مستقلاً داخل النسق بُعد الإلهيات"². لقد كان الغرض من وضع كتابه "تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق" كما يذكر المؤلف في مقدمته، "أن نحصل لأنفسنا خُلُقاً تصدر به عنا الأفعال كلها جميلة، وتكون مع ذلك سهلة علينا، لا كلفة فيها ولا مشقة، ويكون ذلك بصناعة وعلى ترتيب تعليمي"³.

وفي عرضنا لفلسفة مسكويه (المعلم الثالث كما يلقب) الأخلاقية، سنلزم أنفسنا بالتطرق لنفس المواضيع ونفس ترتيبها كما فعلنا مع المعلمين الأول والثاني، أي أرسطو والفارابي. وهي كالتالي: السعادة ثم الفضيلة ثم حرية الإرادة وكذلك تبيان موقفه من اللذة.

I- نظرية السعادة عند مسكويه وأصولها:

لقد أكدنا في بداية هذا الفصل، أن الانتشار الواسع للفلسفة في القرن الرابع الهجري/ العاشر الميلادي، أدى إلى نضج الوعي الإسلامي وهذا النضج نقل معالجة المسائل الفلسفية عامة والمسائل الأخلاقية خاصة. لأن هذا ما نركز عليه في هذه المذكرة. من المرحلة التي تمتاز بالطاعة ورد الفعل العاطفي تجاه التعاليم الدينية إلى المرحلة العقلانية، التي أخضع فيها فلاسفة الإسلام المسائل الأخلاقية إلى أحكام العقل ومحاجاته. ومن أهمها مسألة السعادة وكيفية الحصول عليها. فإذا كانت السعادة هي الغاية العليا عند أرسطو وخاصة الفارابي الذي جعلها عنواناً لكثير من مؤلفاته، فإن هذا ما سنلاحظه مع الفيلسوف الإسلامي الآخر مسكويه.

يقرر مسكويه أن الغاية متأصلة في أفعال الإنسان وتصرفاته، وفي طبيعة البدن وأعضائه المختلفة وفي طبيعة النفس وملكاتهما، وفي الآلات أيضاً، فلكل آلة غرض معين تحقّقه وتحقيقه يتمكّلها، لأنها صنعت لتأدية وظيفة معينة، يقول في هذا الصدد: "إذن الواجب الذي لا مرية فيه أن نحصر على الخيرات التي هي كمالنا، والتي من أجلها خلقنا، ونجتهد في الوصول إلى الانتهاء إليها، ونتجنب الشرور التي تعوقنا عنها وتنقص حظنا منها. فإن الفرس إذا قصر عن كماله ولم تظهر أفعاله الخاصة به على أفضل أحوالها حط عن مرتبة الفروسية واستعمل بالإكاف (البرذعة) كما تستعمل الحمير وكذلك حال السيف وسائر الحالات، متى قصرت ونقصت أفعالها الخاصة بها حطت عن مراتبها واستعملت استعمالاً دونها"⁴، وبعد أن يشرح مسكويه ذلك ينتهي إلى " أن سعادة الإنسان هي في صدور أفعاله عنه بحسب تمييزه ورويته"⁵، أي بحسب أحكام العقل. فالباعث الأكبر للإنسان العاقل عند ابن مسكويه هو السعادة القصوى، فهي الغاية التي لا غاية بعدها وهي الغاية النهائية، أي الخير الأسمى. إليها يجب أن يوجه العقلاء كل مجهودهم في أمر سلوكهم ويتخذونها معياراً يقدرّون به أعمالهم. فكل فعل يقرب منها فهو خير، وكل فعل يبعد عنها فهو من الشر، وعليه فالسعادة القصوى هي القطب الجاذب، الذي يسعى أن يصل إليه كل إنسان سليم صحيح التفكير، وفي هذا يقول مسكويه: "الخير هو المقصود من الكل وهو الغاية الأخيرة"⁶.

وإذ يجعل مسكويه السعادة هي الغاية القصوى فهو هنا تابع للمعلم الأول، كما لاحظنا ذلك في الفصل الثاني. ويبدو تأثير أرسطو بارزاً في مستهل المقالة الثالثة، التي يفرق فيها بين الخير والسعادة، حيث يقول: "نبدأ بمعونة الله تعالى في هذه المقالة بذكر الفرق بين الخير والسعادة، بعد أن نذكر ألفاظ أرسطو طالس اقتداء به وتوفيه لحقه"⁷.

ويلاحظ المفكر محمد أركون " أن أرسطو ينتمي إلى خانة المصادر المهيمنة، ذلك أن مسكويه قد استشهد به (24) مرة، أما أفلاطون وجالينوس** فقد استشهد بكل منهما أربع مرات فقط. أما النبي محمد والإمام علي فتم الاستشهاد بهما مرتين لكل واحد⁸.

نعود الآن إلى المقالة الثالثة التي يعتمد فيها على أفكار أرسطو، والتي يفرق فيها بين الخير والسعادة، فهو ينقل عن أرسطو أنواع الخير، "فمن الخير ما يكون شريفاً أو ممدوحاً أو نافعاً"⁹، الأول ما يكون شرفه من ذاته وبه يشرف صاحبه كالحكمة، والثاني كالفضائل ما يكون عنها من أفعال جميلة ممدوحة إلا أنها لا بلغ في النبالة الضرب الأول، والثالث، كالغنى والجاه وحسن السمعة لدى الناس وغير ذلك من الخيرات التي تطلب لا لذاتها بل لتكون سبباً لأخرى غير منها.

والخير ينقسم على نحو آخر إلى ما هو غاية تامة كالسعادة، أو غير تامة كالصحة واليسار، إذن السعادة هي الخير التام في نفسه، بحيث لا يحتاج من بلغه إلى شيء آخر وراءه، ولكن «لا يوصل إليه إلا بسعادات أخرى، وهي التي في البدن، والتي خارج البدن»¹⁰.

من الجلي أن مسكويه يدل بدلوه حول إشكالية علاقة السعادة القصوى بالخيرات الجزئية. فهو يوافق الفيلسوف أرسطو من جهة، ومن جهة أخرى، لا يقر رأي القائلين بأنها لا ترتبط مطلقاً بغيرها من السعادات، وأنها قائمة بنفسها لا تحتاج في تمامها إلى غيرها من سعادات البدن والأمور الخارجية التي يصح أن تمهد لها، ويذكرهم بالاسموم: فيثاغورث وبقراط وأفلاطون¹¹. وقبل توضيح رأيه حول هذا الإشكال، رأينا من الضروري التعرف على علاقة السعادة باللذة عنده.

2- السعادة واللذة:

يقول مسكويه مصوراً اللذات الحسية ومحدداً موقفه منها تحت عنوان "كمال الإنسان ليس في اللذات المعنوية" ما يلي: "وسيطر عند ذلك أن من رضي لنفسه بتحصيل اللذات البدنية وجعلها غايته وأقصى سعاداته فقد رضي بأحسن العبودية لأحسن الموالى لأنه يصير نفسه الكريمة التي يناسب بها الملائكة عبداً للنفس الدنيئة التي يناسب بها الخنازير والديدان وخسائس الحيوانات التي تشاركه في هذه الحال"¹²، الواقع أن مسكويه يرفض أن تكون السعادة القصوى -التي هي الخير الأسمى- هي اللذة الخالصة، وذلك لأن عنصر اللذة الخالص تشوبه المادة، والخير روحاني صرف فلا يتفق معه في طبيعته، ولهذا فمن الخطأ البالغ أن يتخذ الإنسان اللذة غايته النهائية، لأنها تتناقض مع أشرف عناصره التي يجب أن يخضع لها في حياته، ألا وهو العقل.

ينتقد مسكويه بشدة أصحاب مذهب اللذة الذين اتخذوها مثلهم الأعلى، ووصفهم بأنهم في الدرك الأسفل من القدر الإنساني لأنهم الرعاع، الذين يعيشون عبداً لشهواتهم الجاحمة وحواسهم الدنيئة وهم بذلك "قد جعلوا النفس المميّزة الشريفة كالعبد المهين، وكالأجير المستعمل في خدمة النفس الشهوية لتخدمها في المآكل والمشارب والمناكح، وترتبتها لها، وتعدها إعداداً كاملاً موافقاً"¹³. يشير مسكويه هنا ولو ضمناً إلى شريحة اجتماعية واسعة في عصره، شريحة لا هم لها إلا البحث عن المتع والشهوات الحسية، وبالتالي فكلامه يدل على واقع محسوس وليس مجرد تنظير معلق في الفراغ"¹⁴.

ما نستنتجه من موقفه هذا، أن مسكويه متأثر بموقف أرسطو الذي صرح بأن اللذة ليست هي الخير الأعلى، ومتأثر أيضاً بجالينوس الذي نقد القائلين باللذة، وصرح هو الآخر بأن الذين اختاروا أن تكون غايتهم اللذة لا الجميل

" فهم الخبثاء الذين سيرتهم أسوأ السير وأردأها"¹⁵.

فالسعادة القصوى في نظر مسكويه تستلزم أن يتركب الإنسان من روح و بدن لا من روح فقط، و هي تتحقق إبان حياة الإنسان في هذه الدنيا لا في حياة أخرى مثالية تتطهر فيها عن الماديات، و لهذا يرى مسكويه . تماما كما يرى أرسطو . أن الخير يتوزع في المقولات و يصعب أن يوجد كشيء مستقل بنفسه له كيانه الذاتي، يقول مسكويه : " و وجود الخيرات من المقولات كلها يكون على هذا المثال، أما في الجوهر. أعني ما ليس بعرض . فالله تبارك و تعالى هو الخير الأول، فإن جميع الخيرات تتحرك نحوه بالشوق إليه، و لأن مآل الخيرات الإلهية من البقاء و السرمدية والتمام منه. و أما في الكمية فالعدد المعتدل والمقدار المعتدل، و أما في الكيفية فكاللذاتوأمأ في الإضافة فكالصدقات والرياسات، و أما فيا لأينوالمتى فكالمكان المعتدل والزمان الأنيقالبيهيح، و أما في الوضع فكالقعود والاضطجاع والاتكاء الموافق، و أما في الملك فكالأموال والمنافع، و أما في الانفعال فكالسمع الطيب وسائر المحسوساتالمؤثرة، و أما في الفعل فمثل نفاذ الأمر ورواج الفعل، فالسعادة هي تمام الخيرات و غايتها"¹⁶.

نعود الآن إلى تحديد موقف مسكويه حول علاقة السعادة بالخيرات الخارجية الجزئية. فهو يحاول الجمع بين رأي من يقول إن السعادة العظمى هي في الآخرة فقط، وبين رأي أرسطو الذي يجعلها في الدنيا أيضاً، لنستمع إليه يقول: " ولما كان كل واحد من هاتين الفرقتين نظرت نظراً ما، و جب أن نقول في ذلك ما نراه صواباً وجامعاً للرأين"¹⁷، وهذا الجمع نراه على شكل التالي: "إن الإنسان ذو فضيلة روحانية، يناسب بها الأرواح الطيبة التي تسمى ملائكة. و ذو فضيلة جسمانية، يناسب بها الأنعام، لأنه مركب منهما. فهو بالخير الجسماني الذي يناسب

به الأنعام، مقيم في هذا العالم السفلي، مدة قصيرة ليعمره، وينظمه ويرتبه. حتى إذا ظفر بهذه المرتبة على الكمال انتقل إلى العالم العلوي، وأقام فيه دائماً سرمداً، في صحبة الملائكة، والأرواح الطيبة¹⁸.

ومن جانب آخر، يقرر مسكويه أن بلوغ السعادة القصوى متوقف على تحصيل الحكمة بجزيئها النظري والعملي، " فبالنظري يمكن تحصيل الآراء الصحيحة وبالعملي يمكن تحصيل الهيئة الفاضلة التي تصدر عنها الأفعال الجميلة، وبهذين الأمرين بعث الله الأنبياء صلوات الله عليهم ليحملوا الناس عليها"¹⁹. وإذا حقق الإنسان الجزء الأول وتحلى به، صدق نظره، وصحت بصيرته، وأمن الخطأ في الاعتقاد، واستطاع أن يحدد غايته بوضوح، وأن يحدد الوسائل لبلوغها. وإذا الجزء الثاني تمسك بالفضائل، وصارت تصرفاتهم مودودة، بعيدة عن الرذيلة.

3- الشروط السعادة القصوى عند مسكويه:

1- أن يكون الإنسان قوياً معافى في جسمه كله، مزاجه معتدل، فالخالة الصحية للإنسان لها تأثيرها غي حالته العقلية، وعلى اتجاهه الأخلاقي نحو الخير أو نحو الشر، يقول مسكويه: " أن السعادة أفضل الخيرات، ولكننا نحتاج في هذا التمام الذي هو الغاية القصوى إلى سعادات وهي التي في البدن"²⁰.

2- ومن الشروط الأساسية لبلوغ السعادة القصوى، الاجتماع بالناس، فالإنسان لا يبلغ كماله إلا مع أبناء جنسه ومعونتهم. ويذهب مسكويه إلى أن الزاهد يجور على غيره لأنه يستنجد الناس في ضروراته ويطلب معاونتهم ثم لا يعاونهم، وهذا هو الظلم والعدوان، وحول علاقة السعادة بالاجتماع البشري نقرأ له ما يلي: "... ولذلك وجب أن تكون أشخاص كثيرة، وأن يجتمعوا في زمان واحد، على تحصيل هذه السعادات المشتركة ليكتمل كل واحد منهم بمعاونة الباقين له، فتكون الخيرات مشتركة والسعادة مفروضة بينهم، فيتوزعونها حتى يقوم كل واحد منهم بجزء منها ويتم للجميع بمعاونة الجميع الكمال الإنسي وتحصل لهم السعادات"²¹. وقوام هذا الاجتماع هو فضيلة المحبة، وهو يتبنى فكرة أرسطو القائلة بأن الإنسان مدني بالطبع.

أ- أقسام السعادة عند مسكويه:

يقدم مسكويه تقسيم أرسطو للسعادة على تقسيمه الخاص، فيقول: "وأما أقسام السعادة على مذهب هذا الحكيم فهي خمسة أقسام:

أحدهما: في صحة البدن، ولطف الحواس، ويكون ذلك من اعتدال المزاج، أعني أن يكون جيد السمع، والبصر، والشم، والذوق واللمس.

والثاني: في الثروة والأعوان وأشباههما، حتى يتسع لأن يضع المال في موضعه.

والثالث: أن تحسن أحوالته في الناس، وينشر ذكره بين أهل الفضل.

والرابع: أن يكون منجحاً في الأمور، وذلك إذا استتم كل ما روى فيه، وعزم عليه حتى يصير إلى ما يأمله منه.

والخامس: أن يكون جيد الرأي، صحيح الفكر، سليم الاعتقادات في دينه وغير دينه جيد المشورة في الآراء.

فمن اجتمعت له هذه الأقسام فهو السعيد الكامل، على مذهب هذا الرجل الفاضل²².

بعد هذا يعطي تقسيمه الخاص وهو على النحو التالي:

1- سعادة الأبدان: وهي تتحقق بالأشياء الحسية المتعلقة بأحوالها السفلى التي يسعد بها، إلا أنه في نفس الوقت يطالع الأمور الشريفة، باحثاً عنها، مشتاقاً إليها متحركاً نحوها، مغتبطاً بها.

2- سعادة الأرواح الطيبة المستغنية عن الأبدان: وهي لا تحتاج إلى شيء من السعادات البدنية سوى سعادة النفس فقط، أعني المعقولات الأبدية التي هي الحكمة.

3- سعادة الأبدان والأرواح معاً: ما دام الإنسان إنساناً فلا يتم له السعادة إلا بتحصيل الحالين معاً (كنا نعرفنا على هذا الموقف في السابق).

ب- الفضيلة:

يرتبط الحديث عن الفضيلة وأنواعها عند مسكويه بالحديث عن النفس وقواها ارتباطاً كبيراً، ولهذا رأينا من الضروري أننا نقدم تعريفه للنفس وقواها ثم التطرق إلى موضوع الفضيلة، وأنواعها ونظرية الوسط العادل.

أ- النفس وقواها: لقد اهتم مسكويه بأمر النفس كغيره من فلاسفة الإسلام، فعرفها على أنها "ليست جسماً ولا جزءاً من جسم ولا عرض"²³، وأنها تتميز عن الجسم وأرفع منه مرتبة لأنها شيء آخر مفارق للجسم بجوهره وأحكامه وخواصه وأفعاله. ومن ثمة كانت فضيلتها هي "شوقها إلى أفعالها الخاصة بها، أعني العلوم والمعارف، مع هروبها من أفعال الجسم الخاصة به"²⁴، التي هي الغضب والشهوة. ومن هذا التعريف المقدم للنفس واختلافها عن الجسم، يحدد مسكويه قوى النفس التي تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

القوة الأولى وهي القوة الناطقة، يقصد بها "القوة التي بها يكون الفكر والتمييز، والنظر في حقائق الأمور"²⁵، ويسميتها ابن مسكويه "الملكة" وألتها الدماغ.

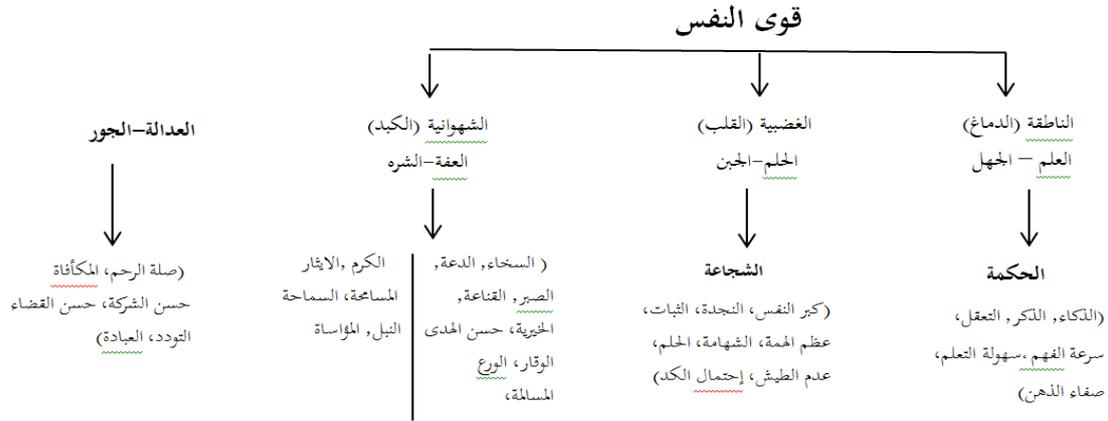
والقوة الثانية، هي القوة الغضبية، ويقصد بها "القوة التي بها يكون الغضب والحدة والإقدام علناً لهوال، والشوق إلى التسلط والترفع وصور الكرامات"²⁶، ويسميتها مسكويه "السبعية" وألتها القلب.

والقوة الثالثة هي القوة الشهوانية ويقصد بها "القوة التي بها تكون الشهوة وطلب الغذاء والشوق إلى الملاذ التي في المآكل والمشرب والمناخ، وضروب اللذات الحسية"²⁷، ويسمى مسكويه "البهيمية" وآلتها الكبد.

بعد هذا التقسيم يحدد مسكويه فضيلة كل قوة من قوى النفس. فضيلة النفس الناطقة. أي العاقلة. الحكمة، وهي تأتي عن العلم. وفضيلة النفس الغضبية هي الشجاعة وهي تنتج عن الحلم. أما فضيلة النفس البهيمية (الشهوانية) فهي العفة.

يضيف إلى هذه الفضائل الثلاث فضيلة "العدالة"، والتي تنتج عن الاعتدال والتوسط بين الفضائل الثلاث المذكورة (الحلم، الشجاعة، العفة)، وعدم طغيان قوة على أخرى، حيث يقول: "لذلك أجمع الحكماء على أن أجناس الفضائل أربعة: وهي الحكمة، والعفة، والشجاعة، والعدالة"²⁸. وسنعود إلى هذه الفضائل عند التطرق إلى نظرية الوسط العدل عنده.

ويمكن توضيح قوى النفس والفضائل المتولدة عنها من خلال الرسم التالي:



بعد هذا الإيضاح للنفس وقواها عند ابن مسكويه، نعود إلى موقفه من الفضيلة، ونواصل تحديد هذا العنصر من خلال توضيح علاقة الفضيلة بالمعرفة، وأنواع المعرفة ونظرية الوسط الفاضل.

4- علاقة الفضيلة بالمعرفة:

يجوز مسكويه في إشكالية علاقة الفضيلة بالمعرفة، ويعالجها تحت عنوان "مسألة عويصة أولى"، وفيها ينحاز إلى موقف سقراط. فيرى أن الفضيلة معرفة. ويضع ابن مسكويه المسألة هكذا: "إذا كانت العدالة فعلاً اختيارياً يتعاطاه العادل، ويقصد به تحصيل الفضيلة لنفسه، والمحمدة من الناس، فيجب أن يكون الجور فعلاً اختيارياً، يتعاطاه الجائر، ويقصد به تحصيل الرذيلة لنفسه، ومذمة الناس، ومن القبيح الشنيع أن يظن بالإنسان العاقل أنه

يقصد الإضرار بنفسه بعد الروية، وعلى سبيل الاختيار²⁹، يمكن أن نصيغ من هذه المقولة الإشكالية التالية: هل من المعقول أن يقترب الإنسان الرذيلة عن روية واختيار؟ ويؤيد مسكويه الإجابة التي يقترحها بعض الحكماء الذين "قالوا: إن من ارتكب فعلاً يؤد به إلى الضرر أو عذاب فإنه يكون ظالماً لنفسه، وضاراً لها، من حيث يُقدر أنه ينفعها، وذلك لسوء اختياره، وترك مشاورة العقل فيه"³⁰.

ويقد لنا أدلة لتوضيح موقفه، "فمثال ذلك: الحاسد، فإنه ربما جنى على نفسه، لا على سبيل الإضرار بها، بل لأنه يظن أنه ينفعها في العاجل بالخلاص من الأذى الذي يلحقه من الحسد"³¹.

والدليل الآخر هو أننا "نجد العاقل إذا تغيرت أحواله تلك فصار من الغضب إلى الرضا، ومن الشكر إلى الإفاقة، تعجب من نفسه، وقال: ليت شعري كيف اخترت تلك الأفعال القبيحة؟ ويلحقه الندم، وإنما ذلك لأن القوة التي تهيج به تدعوه إلى ارتكاب فعل يظنه في تلك الحال صالحاً له، جميلاً به، لتتم له حركة القوة الهائجة به، فإذا سكن عنها، وراجع عقله رأى قبح ذلك الفعل وفساده"³².

أ- أنواع الفضيلة:

من الواضح تأثر مسكويه بأرسطو في تقسيم الفضائل إلى فضائل نظرية وفضائل عملية أخلاقية، بناء على تقسيم النفس الناطقة أو العقل إلى عقل نظري وعقل عملي، أما تأثره بأفلاطون، فيبدو في حديثه عن الفضائل الخلقية كما سنرى.

I- الفضيلة النظرية (الفضيلة الفلسفية): لقد رأى ابن مسكويه أن "هناك فضيلة أخرى للنفس، بجانب الفضائل الأخلاقية، هي بها (لنفس) أسبه وأنسب، أعني التشوق للمعارف والعلوم وطلبها كما تقدمت الإشارة إلى ذلك، لأن تمام النفس الناطقة هو بالاستكمال بالعلوم والاتحاد بالعقل الفعال"³³.

وللوصول إلى هذا النوع من الفضيلة يتم بالتدرج وفق مراتب وهي:

أ- مرتبة فضيلة السعادة: وهي مرتبتان:

المرتبة الأولى: " أن يصرف الإنسان إرادته ومحاولاته إلى مصالحه في العالم المحسوس والأمور المحسوسة في أمور النفس، والبدن وما كان من الأحوال متصلاً بها مشاركاً لها من الأمور النفسانية، ويكون تصرفه في الأحوال المحسوسة تصرفاً لا يخرج به عن الاعتدال الملائم لأحواله الحسية"³⁴.

والمرتبة الثانية: "وهي التي يصرف فيها الإنسان إرادته ومحاولاته، إلى الأمر الأفضل، من صلاح النفس والبدن، من غير أن يلتبس مع ذلك بشيء من النفسيات المحسوسة، إلا بما تدعوه إليه الضرورة"³⁵.

ب- الفضيلة الإلهية المحضة: "وهي التي لا يكون فيها تشوق إلى آت، ولا تلفت إلى ماضٍ ولا تشيعلحال، ولا تطلع إلى ناء، ولا ظنبقريب، ولا خوفولا فرع من أمر، ولا ما تدعو الضرورة إليه من حاجة البدن والقوى الطبيعية ولا القوبالنفسانية، لكن يتصرف بتصرف الخير العقلي في أعالي رتب الفضائل، وهو صرف الوقت إلى الأمور الإلهية ومعاناتها بلا طلب عوض"³⁶.

ج- آخر رتبة. وهي أن تكون أفعال الإنسان كلها أفعال إلهية، وهذه الأفعال هي خير محض، وسبيل ذلك كما يحدده مسكويه بقوله: "فأفعال الإنسان إذا صارت كلها إلهية، فهي كلها إنما تصدر عن لبه وذاته الحقيقية التي هي عقله الإلهي الذي هو ذاته بالحقيقة، وتزول وتتصدر سائر دواعي طباعه البدني بسائر عوارض النفسين البهيميتين، وعوارض التخيل المتولد عنهما، وعن دواعي نفسه الحسية، فلا يبقى له حينئذ إرادة ولا همة خارجتان عن فعله من أجلها يفعل ما يفعل، لكنه يفعل ما يفعله بلا إرادة ولا همة في سوى الفعل"³⁷.

رغم حالة التصوف التي تلمس في هذا التدرج في المراتب إلا أن ابن مسكويه "لا يذهب مذهب المتصوف لأنه يربط هذا التدرج بالأخلاق وسلوك سبيلالحكمة(الفلسفة) وليس بالزهدومجاهدة البدنوشهواته كما يفعل المتصوفة"³⁸. وعند قراءتنا لكتابه "تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق" نجد أن مسكويه يتحدث عن الفضائل النظرية حديثاً مقتضباً.

ب- الفضيلة الخلقية (العملية):

على خلاف الفضائل النظرية، نجد مسكويه، يتحدث عن الفضائل الأخلاقية في كتابه حديثاً مفصلاً شارحاً وموضحاً. والسبب في ذلك هو أن غرض الكاتب هو غرض عملي. كما سبق وأشرنا إلى ذلك. أي السعادة العملية التي تترتب على الفضائل الخلقية وهذا ما صرح به في قوله: "غرضنا في هذا الكتاب، أن نحصل لأنفسنا خلقاً تصدر به عنا الأفعال كلها جميلة"³⁹.

الفضيلة الخلقية تتعلق بالعقل العملي، وتحقق للإنسان التوفيق في تصرفاته مع غيره من بني جنسه، وهذه الفضائل تكنسب بالتربية والاعتقاد. سنفصل في هذا الأمر عند حديثنا على الخلق. وهي تتصل بكمال الإنسان القريب أو السعادة الأخلاقية وتمهد للوصول إلى السعادة القصوى.

والفضيلة الخلقية تعود في أصولها إلى الفضائل الأخلاقية الأربعة التي نجدها عند أفلاطون وهي: الحكمة، والشجاعة، والعفة، والفضيلة. وتعتبر أضدادها رذائل، فإذا كانت أمهات الفضائل أربعاً فإن كل منها يتضمن فضائل أخرى تندرج تحتها وتعتبر أجزاء منها.

وإذا عدنا إلى الرسم السابق، فإننا نجد أن لكل قوة من قوى النفس فضيلة خلقية تقابلها، فالقوة العاقلة فضيلتها الحكمة، والقوة الشهوانية فضيلتها العفة، والقوة الغضبية فضيلتها الشجاعة. وبانسجام هذه الفضائل الثلاثة واعتدالها تنتج الفضيلة الرابعة وهي فضيلة العدالة.

ج-الفضيلة والوسط العدل:

الضابط غي إطلاق الفضيلة على أي سلوك أو أي عمل هو الاعتدال أو التوسط كما يراه المعلم الأول. فمسكويه يقرر مثل أرسطو بأن الفضيلة وسط بين رذيلتين، فهو يقول: "وينبغي أن يفهم من قولنا: أن كل فضيلة هي وسط بين رذائل"⁴⁰، فالفضيلة تمثل مركز الدائرة فهو يقول: "وقد نجد للفضيلة الواحدة أثر من طرف واحد، وذلك إذا تصورنا الفضيلة مركزاً، وأخرجنا منه خطأ مستقيماً، فحصلت له نهاية: أمكننا أن نخرج من الجانب الآخر المقابل له خطأ آخر على استقامته، فتصير له نهاية أخرى ويصيران جميعاً مقابلين للمركز الذي فرضناه فضيلة، إلا أن أحدهما يجري مجرى الإفراط والغلو، والآخر يجري مجرى التفريط والتقتير"⁴¹.

إن هذا التوضيح يتيح لنا أن نقيم الجدول التالي الذي تستبين فيه المركز بين قطبين متضادين يشكّلان الرذيلة⁴².

بَلَه — حكمة — سَفَه

جَبْن — شجاعة — تَهَوُّر

خمود — عِفَّة — شَرَه

انظلام — عدالة — ظُلْم

هذا الوسط الذي يكون الفضيلة يظهر من كلام مسكويه أنه ليس الوسط الذي نجده في الحساب مثلاً، فهو هدف صعب إصابته، كما أن التمسك به دائماً أصعب، يقول مسكويه: "ولهذا صعب جداً وجود هذا الوسط، ثم التمسك به بعد وجوده أصعب. لذلك قالت الحكماء: إصابة نقطة الهدف أعمس من العدول عنها ولزوم الصواب بعد ذلك حتى لا يخطئها أعمس وأصعب"⁴³.

ويظل مسكويه مخلصاً لنموذجه لأرسطو طاليسي، بحيث " انه يعيد إدخال الذات عن طريق القول بأن الفضيلة وسط موضوعي يختلف تحديده باختلاف الظروف التي يجد فيها كل واحد نفسه مدعواً لممارسة الفضيلة"⁴⁴.

ولتوضيح هذا الإحلاص والتأثر، نورد عبارة ابن مسكويه التالية: "ويجب أن تطلب أوساط تلك الأطراف بحسب كل فرد فرد"⁴⁵.

بعد التعرف على رأي مسكويه في الوسط العدل، توضيح مدى تأثيره في ذلك بالمعلم الأول، نحاول الآن تطبيق هذا الوسط على الفضائل الخلقية الأربعة.

د-الفضائل الخلقية الأربع:

نجد لدى مسكويه تحليل معمق لهذه الفضائل الأربعة وما يتفرع عنها من أقسام وفروع، كما رأينا في الرسم السابق، ولا يمكن لأي باحث أن يتحدث عن الفضيلة عند ابن مسكويه دون التطرق إلى أمهات الفضائل عنده وهي:

أولاً: فضيلة الحكمة:

هي فضيلة النفس الناطقة المميزة "وهي أن تعلم الموجودات كلها، من حيث هي موجودة"⁴⁶، وهي وسط بين السفه والبله، يقول ابن مسكويه: "أعني بالسفه ههنا استعمال القوة الفكرية التي فيما لا ينبغي وكما لا ينبغي وسماه القومالجريرة، وأعني بالبله تعطيل هذه القوة وإطراحها، وليس ينبغي أن يفهم ههنا نقصان الحلقة، بل ما ذكرته من تعطيل القوة الفكرية بالإرادة"⁴⁷.

والأقسام التي تحت الحكمة وهي: "الذكاء، والذكر، والتعقل، وسرعة الفهموقوته، وصفاء الذهن، وسهولة التعلم، وبهذه الأشياء يكون الاستعداد للحكمة"⁴⁸.

ثانياً: فضيلة الشجاعة: هي فضيلة النفس الغضبية، "وتظهر في الإنسان بحسب انقيادها للنفس الناطقة المميزة، واستعمال ما يوجبه الرأي في الأمور الهائلة"⁴⁹، وهي وسط بين رذيلتين أحدهما الجبن، والآخر التهور، " أما الجبن فهو الخوف مما لا ينبغي أن يخاف منه، وأما التهور فهو الإقدام على ما ينبغي أن يقدم عليه"⁵⁰. والأقسام التي تحت الشجاعة هي: "كبر النفس، والنجدة، وعظم الهمة، والثبات، والصبر، والحلم، وعدم الطيش، والشهامة، واحتمال الكد"⁵¹.

ثالثاً: فضيلة العفة: هي فضيلة القوة الشهوانية. وهي وسط بين رذيلتين هما الشره وخمود الشهوة "وأعني بالشره الانهماك في اللذات والخروج فيها عما ينبغي، وأعني بخمود الشهوة السكون عن الحركة التي تسلك نحو اللذة الجميلة التي يحتاج إليها البدن في ضروراته، وهي ما رخص فيه صاحب الشريعة والعقل"⁵².

أما الفضائل التي تحت العفة فهي: الحياء، والدعة، والصبر، والسخاء، والحرية، والقناعة، والدماثة، والمسالمة، والوقار، والورع"⁵³.

رابعاً: فضيلة العدالة: تكون بانسجام الفضائل الثلاثة الأولى، وهي وسط بين رذيلتين هما الظلم والإنظلام، "أما الظلم فهو التوصل إلى كثرة المقتنيات من حيث لا ينبغي كما لا ينبغي، وأما الإنظلام فهو الاستخداء والاستماتة في المقتنيات لمن لا ينبغي وكما ينبغي"⁵⁴.

أما الفضائل التي تحت العدالة فهي: "الصدقة، والألفة، ووصلة الرحم، والمكافأة، واستعمال اللطف، وركوب المروءة في جميع الأحوال، وحسن التودد، وترك المعاداة، والبحث عن سيرة من يحكى عنه العدل"⁵⁵.

ويلاحظ أن مسكويه يستخدم لفظ "العدالة" بمعنيين يقصدهما تماماً:

أ - هو الاعتدال والتوسط والاتزان بين تلك الفضائل الكبرى (الحكمة، الشجاعة، العفة) وعدم طغيان قوة على أخرى، فهي إذن عدالة داخلية أو باطنية في النفس الإنسانية.

ب - هو المعنى الاجتماعي المضاد للظلم، باعتبار الإنسان مدني بالطبع.

"لكنه لا يتعمق في دراسة العدالة كثيراً ولا يذهب بعيداً لكي يشمل دواليب الأجهزة الحكومية والدساتير الممكنة والعلاقات المحسوسة الكائنة بين المواطنين، ولكنه يظل محصوراً في جو "رسالة الأخلاق إلى نيقوماخوس". وهذا دليل على أنه لم يطلع على كتاب أرسطو الآخر "السياسة"⁵⁶.

يعطي مسكويه فضيلة العدالة المقام الأول ويصفها بالتمام، والشرف، فهو يقول: "ولما كانت العدالة وسطاً بين أطراف، وهيئة يقتدر بها على رد الزائد والناقص إليها صارت أتم الفضائل وأشبهها بالوحدة. وأعني بذلك: أن الوحدة التي لها الشرف الأعلى، والرتبة الأقصى"⁵⁷، لأنها توجد فيما بين الفضائل كلها، وهي شرط أساسي لها، فالعفيف لا يمكن أن يكون عفيفاً إلا إذا كان عادلاً، أي أن يعرف كيف يتوسط وكيف يساوي بين الأمور. وكذلك الحكيم لا يصل إلى درجة الحكمة إلا إذا أقام العدل في مختلف معارفه فيبتعد عن السفه والبله.

وابن مسكويه يدرج ضمن " نزعة أسلمة الأخلاق اليونانية"⁵⁸، التي ظهرت في عصره، وذلك عندما يربط بين العدالة والشريعة، لأن "الشريعة تأمر بالعدالة أمراً كلياً، وليست تنحط إلى الجزئيات وبهذا النوع من العدل قامت السنوات والأرض"⁵⁹.

ومن جهة أخرى، نجد مسكويه لا يهمل النظرة الاجتماعية للفضائل الخلقية، بل إنه ليرى ضرورة وجود المجتمع لتحقيق الفضيلة و السعادة، وما ذلك إلا لأن الاختلاط بين الناس هو المحك الذي تظهر به الفضيلة أو الرذيلة، و حول هذه الفكرة، نقرأ في كتابه ما يلي: "إن الفضائل الخلقية إنما وضعت من اجل المعاملات والمعاشرات التي لا يتم الوجود الإنساني إلا بها، وذلك أن العدل احتيج إليه لتصحيح المعاملات، وليزول به معنى الجور، وإنما وضعت العفة لأجل اللذات الرديئة، وكذلك الشجاعة وضعت فضيلة من اجل الأمور الهامة التي يجب أن يقدم الإنسان عليها لأي بعض الأوقات ولا يهرب منها ... لذلك ذمنا المتوسمين بالزهد إذا تفردوا عن الناس وسكنوا الجبال والمغارات، لأنهم ينسلخون عن جميع الفضائل الخلقية، وكيف يعفويعدل ويشجع من فارق الناس وتفرد عنهم"⁶⁰.

5- الخلق بين الفطرة والاكْتساب:

يعالج مسكويه قضية الخلق بين الفطرة والاكْتساب، ويبدأ بتعريف الخلق بأنه " حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية"⁶¹. ويرى محمد عابد الجابري " بأن هذا التعريف هو في الحقيقة لجالينوس وأن لم ينسبه إليه صراحة"⁶²، ويضيف مسكويه قائلاً: "وهذه الحال تنقسم قسمين: منها ما يكون طبيعياً ومن أصل المزاج كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو الغضب. ويهيج لأقل سبب... ومنها ما يكون مستفاداً بالعادة والتدريب، وربما كان مبدؤه بالرؤية والفكر، ثم يستمر عليه أولاً حتى يصير ملكة وخلقاً"⁶³، معنى هذا القول، أن هذه الحال منها ما يكون طبيعياً كالذي تسوقه فطرته ومزاجه للبذل أو الإمساك، أو الجبن أو الشجاعة في العمل ويستمر على ما تعود حتى يصير له خلقاً راسخاً.

ولمعالجة هذه القضية يستعين بالمنهج الأرسطو طاليسي والمتمثل في عرض الآراء حول القضية المطروحة ثم مناقشتها بعد ذلك، وهو أسلوب فلسفي، فهو يرفض الرأي القائل "من كان له خلق طبيعي لم ينتقل عنه"⁶⁴، فهذا الرأي في نظره، يؤدي إلى إبطال قوة التمييز والعقل «وإلى رفض السياسات كلها، وترك الناس همجاً مهملين، وإلى ترك الأحداث والصبيان على ما يتفق أن يكونوا عليه بغير سياسة ولا تعليم وهذا ظاهر الشناعة جداً"⁶⁵. وبعد هذا النقد، يعرض لنا مسكويه رأي جالينوس في القضية، الذي يذهب إلى أن من الناس الخَيْر بالطبع الذين لا

ينتقلون إلى الشر وهم قليلون، والشر بالطبع الذين لا ينتقلون للخير وهم كثيرون، والمتوسطون بين هذين الضربين، وهؤلاء ينتقلون للشر أو للخير حسب البيئة التي ينشؤون فيها.

وهو يوافق جالينوس فيما ذهب إليه بصريح العبارة، فهو يقر في نهاية عرض هذا الرأي " بأن هذا الرأي هو الذي نختاره"⁶⁶. فالواقع يؤكد ما ذهب إليه جالينوس من جهة، ومن جهة أخرى ملاحظة انتقال الصبي الناشئ من حال ل حال نبعاً للبيئة التي تحوطه ولنوع التربية التي يتلقاها.

وأخيراً يتعرض لرأي أرسطو، وهو أن كل خلق يمكن تغييره فلا يكون إذن شيء منه بالطبع " لأن أخذ الناس بالسياسات الجيدة الفاضلة لا بد أن يؤثر ضروب التأثير في ضروب الناس، فمنهم من يقبل التأديب ويتحرك إلى الفضيلة بسرعة ومنهم من يقبله ويتحرك إلى الفضيلة بإبطاء"⁶⁷.

فمسكويه إذن من القائلين بقبول الأخلاق للتغيير، فإذا كان في تعريف الخلق يقول " بأن منه ما يكون طبيعياً ومن أصل المزاج" فليس معنى هذا أنه يكون فطرة فطر المرء عليها لا يستطيع منها فكاكاً ولا لها تغييراً، بل انه يكون من السهل صدور الأفعال التي تناسبه وتتسق معه.

الخاتمة: في ختام هذا المقال، نستطيع أن نقول بأن مسكويه قد بحث في عديد من المجالات المعرفية، إلا أن التيار الرئيسي لفلسفته إنما تمثل في الأخلاق والاهتمام بالبحث فيها. ونستطيع القول أيضاً بأن هذا التيار الخاص بفلسفته إنما استفاده من عديد من المصادر الإسلامية والأجنبية، أبرزها الأخلاق الأرسطية، "غير أن مسكويه لم يُقلح، من حيث التفاصيل في التوفيق بين مختلف النظريات اليونانية الأخلاقية التي أدخلها في مذهبه، ولا في التوفيق بينها وبين أحكام الشريعة الإسلامية"⁶⁸، ورغم هذا يضيف دي بور قائلاً: " كما ينبغي أن نعترف بأن فيلسوفنا أظهر في بسط مذهبه سلامة في التفكير وسعة في العلم"⁶⁹.

الهوامش:

*-ولد مسكويه بالري إحدى مدن بلاد فارس 325 هـ على الصحيح. وعاش حياة طويلة امتدت إلى سنة 421 هـ حيث مات بأصبهان. وهو معاصر للبيروني وابن سينا. وهو فارسياً الأصل، لقد اختلف العلماء في اسمه، فذكر البعض كالبيهقي والشهرزوري مثلاً أن اسمه " أبوعلي أحمد بن محمد بن يعقوب بن مسكويه" ولكن الأغلبية من القدماء كأبي حيان التوحيدي والثعالبي والخوارزمي وغيرهم يرون أن اسمه " أبو علي أحمد بن يعقوب بن مسكويه" ويترتب على هذا أن كلمة " مسكويه" لقب لفيلسوفنا، بينما تصبح كلمة مسكويه اسماً لجدده على الرأي الأول. لقد اتصل ابن مسكويه بكثير من وزراء وأمراء الدولة البويهية التي عاش في عهدها ونشأ في كنفها. ويعتبر مسكويه

من الشخصيات التي عرفت بخصوبة التأليف، فقد طرق العديد من أبواب المعرفة، فألف في الفلسفة والتاريخ والأدب والأخلاق، وقد أتاح له ذلك ما كان عليه من ثقافة واسعة وحسن إطلاع وفكر ناقب. وحسبنا هنا أن نشير إلى أهم مؤلفاته وبخاصة في مجال الأخلاق: -تهديب الأخلاق وتطهير الأعراق، -الفوز الأصغر، -كتاب تجارب الأمم، -الفوز الأكبر (يعتقد بعض الباحثين أنه هو نفسه تهديب الأخلاق وتطهير الأعراق)، -كتاب السعادة أو ترتيب السعادات، -جاويدان خرد (بالعربية الحكمة الخالدة)

1- محمد محمود صبحي، الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1992، ص 310.

2- حسن حنفي، من النقل إلى الإبداع، المجلد الثاني (التحول)، دار قباء، القاهرة، 2000، ص 98.

3- مسكويه، تهديب الأخلاق وتطهير الأعراق، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2001، ص 7.

4- مسكويه، المصدر نفسه، ص 19.

5- مسكويه، المصدر نفسه، ص 20.

6- مسكويه، المصدر نفسه، ص 83.

7- مسكويه، المصدر نفسه، ص 83.

(**) -هو جالينوس كلوديوس، طبيب وفيلسوف يوناني ولد في برغاميا عام 129 أو 131 مومات في روما عام 199 أو 201 م. يعد جالينوس الشخصية الطبية الثانية بعد أبوقراط في الأهمية، ويُعرف عند العرب " بفاضل الأطباء " وذلك أنه ربط الطب والفلسفة وأكد على أنه ينبغي على الطبيب أن يكون فيلسوفاً. ويتجلى أثره الفلسفي في ميدان الأخلاق، حيث تنسب إليه المصادر العربية عدداً من التصانيف الخلقية نذكر منها: كتاب " انتفاع الأخيار بأعدائهم"، " تعرف المرء عيوب نفسه"، " في صرف الاغتمام"، و " كتاب الأخلاق". وهذه المؤلفات تأثير كبير على الفكر الأخلاقي العربي، خاصة على الكندي ومسكويه وفخر الدين الرازي.

8- Mohamed Arkoune, contribution à l'étude de l'humanisme arabe au iv^e/x^esiècle, Miskawayh philosophe et histoire, librairie philosophique j, vrain, Paris, p143.

9- مسكويه، المصدر السابق، ص 84.

10- مسكويه، المصدر نفسه، ص 86.

11-مسكويه،المصدر نفسه، ص 87.

12-مسكويه، المصدرنفسه، ص 51.

13-مسكويه، المصدر نفسه، ص 50.

14-MohamedArkoune, ibid, p290.

15-مسكويه، المصدر السابق، ص 51.

16-مسكويه، المصدر نفسه، ص 85.

17-مسكويه، المصدر نفسه، ص 89.

18-مسكويه، المصدر نفسه، ص 89.

19-محمد يوسف موسى، فلسفة الأخلاق في الإسلام وصلاتها بالفلسفة الإغريقية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1994، ص 96.

20-مسكويه، المصدر السابق، ص 86.

21-مسكويه، المصدر نفسه، ص 20-21.

22-مسكويه، المصدر نفسه، ص 86.

23-مسكويه، المصدر نفسه، ص 12.

24-مسكويه، المصدر نفسه، ص 16.

25-مسكويه، المصدر نفسه، ص 21.

26-مسكويه، المصدر نفسه، ص 21.

27-مسكويه، المصدر نفسه، ص 22.

28-مسكويه، المصدر نفسه، ص 22.

29-مسكويه، المصدر نفسه، ص 131.

- 30-مسكويه، المصدر نفسه، ص 131.
- 31-مسكويه، المصدر نفسه، ص 131.
- 32-مسكويه، المصدر نفسه، ص 132.
- 33-محمد يوسف موسى، المرجع السابق، ص 89-90.
- 34-مسكويه، المصدر السابق، ص 92.
- 35-مسكويه، المصدر نفسه، ص 93.
- 36-مسكويه، المصدر نفسه، ص 93.
- 37-مسكويه، المصدر نفسه، ص 94.
- 38-محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص 315.
- 39-مسكويه، المصدر السابق، ص 7.
- 40-مسكويه، المصدر نفسه، ص 30. وأيضاً كتاب "الأخلاق إلى نيقوماخوس" ج1، ك2، ب6، ف15، ص 148.
- 41-مسكويه، المصدر نفسه، ص 192.
- 42- MohamedArkoune, ibid, p290.
- 43-مسكويه، المصدر السابق، ص 30.
- 44-MohamedArkoune, ibid, p300.
- 45-مسكويه، المصدر السابق، ص 192.
- 46-مسكويه، المصدر نفسه، ص 25.
- 47-مسكويه، المصدر نفسه، ص 31.
- 48-مسكويه، المصدر نفسه، ص 25.
- 49-مسكويه، المصدر نفسه، ص 25.

50-مسكويه، المصدر نفسه، ص 33.

51-مسكويه، المصدر نفسه، ص 28.

52-مسكويه، المصدر نفسه، ص 32.

53-مسكويه، المصدر السابق، ص 25 . 26.

54-مسكويه، المصدر نفسه، ص 33.

55-مسكويه، المصدر نفسه، ص 28.

56-MohamedArkoune, ibid, p302.

57-مسكويه، المصدر السابق، ص 117.

58-محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص 418.

59-مسكويه، المصدر السابق، ص 134.

60-مسكويه، المصدر نفسه، ص 166 . 167.

61-مسكويه، المصدر نفسه، ص 39.

62-محمد عابد الجابري، المرجع السابق، ص 410.

63-مسكويه، المصدر السابق، ص 39.

64-مسكويه، المصدر نفسه، ص 39.

65-مسكويه، المصدر نفسه، ص 40.

66-مسكويه، المصدر نفسه، ص 39.

67-مسكويه، المصدر نفسه، ص 41.

68-ت، ج، دي بور، المرجع السابق، ص 254.

69-ت، ج، دي بور، المرجع نفسه، ص 254.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- محمد محمود صبحي، الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 1992.
- 2- حسن حنفي، من النقل إلى الإبداع، المجلد الثاني (التحول)، دار قباء، القاهرة، 2000.
- 3- مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، 2001.
- 4-Mohamed Arkoune, contribution à l'étude de l'humanisme arabe au iv^e/x^esiècle, Miskawayh philosophe et histoire, librairie philosophique j, vrain, Paris, p143.
- 5- محمد يوسف موسى، فلسفة الأخلاق في الإسلام وصلاتها بالفلسفة الإغريقية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1994.
- 6- محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2001.

ظاهرة اللغة بين مقاربات البحث و مناهج التعليم.

أ.د. ميمون مجاهد

معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها

جامعة الملك عبد العزيز جدة، المملكة العربية السعودية

الملخص :

إن اللغة ظاهرة إنسانية تجاذبها البحث والتعليم منذ القديم، حتى كانا شديدي الصلة في أغلب الأوقات. وما من حضارة مرت، إلا ووجدنا في موروثها حديثا مستفيضا عن اللغة، وفي نفس الوقت حثا على تعليمها وتعلمها حتى كانت القضية الفكرية الجوهرية على امتداد تاريخ الإنسانية. فتشابهت مقارباتها حيناً، واختلفت أحيانا أخرى، حسب أهداف دارسيها ومعلميها، فجسدت معالم وخصوصيات الحضارات الإنسانية المختلفة، وعكست اختلافاتها، وتوافقاتها مع غيرها. بالنظر إلى أنها كانت الحامل المادي لكل ذلك . فهي إذن الفكر في صورته الأولى، وهي المدون لهذه الفكر الذي لم يكن ليبقى ويخلد لولاها.

Abstract :

The language has been entangled in research and education since ancient times, until they were very relevant most of the time. And no civilization passed, we found in all civilisation heritage a long talk about the language, while at the same time urged to teach and learn. It was the fundamental intellectual issue throughout the history of humanity. Sometimes their approaches differed, and sometimes differed according to the objectives of their scholars and teachers. They embodied the characteristics and characteristics of the different human civilizations and reflected their differences and their compatibility with others. Given that she was the material carrier of all that. It is therefore thought in its first form, a blogger of this thought that ..would not have survived without it

توطئة :

إن تراكمات الفكر الإنساني ساهمت جميعها في بلورة معالم الدرس اللغوي ، في شقيه البحثي والتعليمي، وتصفح واع لهذا الموروث يجعلنا نقف على حقيقة أساسية مفادها أن اللغة كانت ، وستبقى هاجس الباحثين باختلاف توجهاتهم ، وذلك بالنظر إلى المقاربات الهائلة التي قدمت في شأنها ، وما زالت تقدم ، رغم ما بلغت من تباين كبير بينها في أحيان كثيرة.

1. البحث في الظاهرة اللغوية بين المقاربات المعيارية والمقاربات الوصفية :

إن المتصفح للموروث الفكري الإنساني، يجد أن الاهتمام بالبحث في اللغة ضارب في أعماق التاريخ، تعود بداياته إلى حضارات قديمة جدا . والأمر الأكيد أن هذا البحث بقي مستمرا من حينها ولم يتوقف حتى الآن . والملاحظ أن هذا البحث قد تجسد في مرحلتين أساسيتين، عكست معالم هذا المجال من الدرس وتمثلتا في مرحلة ما قبل اللسانيات البنيوية، ومرحلة ما بعد اللسانيات البنيوية .

1.1 (الدرس اللغوي والمقاربات المعيارية :

إن مرحلة ما قبل اللسانيات البنيوية، مرحلة اعتمدت في أساسها دراسة اللغة كوسيلة، واعتمدت المعيارية في تعاملها مع اللغة، وتمظهرت هي بدورها في شكل مراحل أجزأها أغلب الباحثين في أربع¹ متفق حولها هي على التوالي : مرحلة النحو المعيارية، مرحلة الفيلولوجيا، مرحلة النحو المقارن، ومرحلة اللسانيات التاريخية. إن مرحلة النحو المعيارية Grammaire Normative تؤسس للدرس اللغوي برمته، كونها كانت المنطلق لظهور أغلبية العلوم اللغوية المعيارية الأولى التي كانت تحرص كلها الحرص الشديد على تجسيد اللغة في نموذجيتها وكما لها، فكان احتفاؤها بالشكل، والصواب، والبحث عن جانب الجمال فيها، ومدى تجسيدها للبلاغة هو أساس دراستها وتدارسها. ثم انتقل الاهتمام إلى نشأتها، وعلاقتها بالفكر وبالوجود والمنطق، ومحاولة البحث في خصائصها، وجميع مستوياتها.

وأحسن ما يجسد معالم هذه المرحلة، هو جهود الهنود اللغوية الأولى، والتي تعد أقدمها على الإطلاق، وقد تجسدت في ظهور إسهاماتهم الأولى، على كافة المستويات اللغوية، و تبلورت أساسا فيما عرف بالنحو الهندي وإرهاصاتهم الأولى في الدرس الصوتي . لتتواصل معالم هذه المرحلة بما قدمه الإغريق من دراسات رائدة، كانت لها علاقة بمختلف مستويات اللغة، خاصة تلك التي ارتبطت بالفكر والمنطق وعلم الجمال والبلاغة وغيرها،

¹ . يجعلها دو سوسير ثلاث مراحل، إذ يجعل المرحلتين الأخيرتين مرحلة واحدة. لمعرفة ذلك ينظر المرجعان التاليان :

F.De .Saussure . cours de linguistique générale. .édition critique. Préparée par Tulio de Mauro

Payot.Paris.1983.p13

أو حنون مبارك . مدخل للسانيات سوسير . دار توبقال للنشر . الطبعة الأولى . المغرب 1987 . ص12

وستتجسد استمرارية كل ذلك بعدها في ما قدمه الرومان بعدهم . ومما طبع هذه المرحلة خصوصا تبلور الدرس اللغوي العربي، في مختلف صورته ومستوياته، إذ واكب ذلك ظهور علم النحو، وعلم الصرف، والاهتمام بالأصوات، والمعاجم، والبلاغة . فكان له نصيبه في التأسيس لهذا الفكر الإنساني. والواقع أن هذه المرحلة سيسهم في تأسيسها حضارات كثيرة لا يتسع المجال لذكرها جميعها، كان لكلها الدور الكبير في وضع اللبنة الأولى للدرس اللغوي الإنساني.

ما يجب التذكير به في سياق الحديث عن هذه المرحلة الأولى أن أمرا بالغ الأهمية سيحدث فيها، سيكون رافدا أساسيا للغة و البحث فيها، ويتعلق الأمر هنا بظهور الكتابة بمختلف أشكالها، صورية كانت أو رمزية أو مقطعية، والذي سيتوج بظهور الأبجدية بفضل الشعوب الكنعانية ولاسيما الفينيقيين، وذلك " يعد حدثا خطيرا في تاريخ البشرية التي لم تستطع أي من حضاراتها الوصول إلى هذا التحليل اللغوي الذي يبدو لنا الآن بديهيا وبسيطاً"¹ . فالأكيد أن هذا الاختراع . إن صح تسميته كذلك . سيقدم للإنسانية خدمة رائدة، وسيساعد بصورة جليلة في صنع الحضارات الإنسانية المتعاقبة، وسيسهم خلودها وتكاملها.

والملاحظ أن هذه المرحلة ستأخذ حيزا زمنيا واسعا، سيمتد من فجر تاريخ الإنسانية حتى القرون القريبة منا، وما زالت معالم هذه المرحلة مجسدة خاصة على مستوى الفكر والإبداع، وتحديدًا عند أولئك الذين بقوا يدافعون عن الفكر اللغوي التقليدي والمحافظ على معيارته الأولى، والذين يحتفون بالجوانب الشكلية الجمالية للغة. نتيجة تطور الفكر الإنساني، وتطور التدوين وظهور الطباعة، و كثرة المصنفات، والمخطوطات، ومع ظهور الحركات التبشيرية الأولى، وبدايات حملات الاستكشاف الأولى للعالم، وبدايات الحملات الاستعمارية الأولى، ستظهر مرحلة ثانية في البحث اللغوي، ستعرف بالفيلولوجيا²Philologie وكانت الغاية الأساسية الأولى لهذه المرحلة تحقيق النصوص وتأويلها والتعليق عليها، " وكان من نتائج هذا النوع من الدراسة أن وجدت الفيلولوجيا نفسها تهتم أيضا بتاريخ الأدب وبالتقاليد والمؤسسات"³ . وفي هذه المرحلة بدأ الاهتمام باستنتاج الموروث الفكري الإنساني، لمعرفة خصوصيات الحضارات القديمة انطلاقا من مدوناتها وموروثها المكتوب، والواقع أن المنطلق سيكون مع محاولة تحقيق المخطوطات الدينية المسيحية الأولى . وما يطبع هذه المرحلة الاهتمام خاصة بالمكتوب والمدون والمخطوط، وسيتأرجح الاهتمام باللغة المنطوقة إلى المستوى الثاني.

¹ . أحمد محمد قدور . مبادئ اللسانيات . دار الفكر . الطبعة الأولى . دمشق 1999 ص 36 .

أول من استعمل مصطلح الفيلولوجيا فريديش أوغست وولف، وارتبط بالحركة العلمية التي أنشأها ابتداء من سنة 1777 . للتوسع ينظر :

² . voir : F.De Saussure . cours de linguistique générale . édition critique. Préparée par Tulio de Mauro

Payot.Paris.1983.p13

³ . حنون مبارك . مدخل للسانيات سوسير . ص12

إن مرحلة الفيلولوجيا، ستساعد في الإجابة عن أسئلة كثيرة تتعلق بتاريخ العلوم عامة، وتاريخ اللغة وآدابها خاصة. وبفضل هذه المرحلة ستتمكن الإنسانية من معرفة معالم حضارات عديدة انطلاقاً من تحقيق مدوناتها، خاصة على المستوى الديني ومستوى التقاليد والأعراف والثقافات. كما أنها ستعتمد خاصة على النقد، "وستهتم باللغة انطلاقاً من المقارنة بين نصوص حقب مختلفة، ومن أجل تحديد اللغة الخاصة بكل مؤلف، وتفكيك النصوص المكتوبة بلغات قديمة وغامضة ومحاولة تفسيرها"¹، وستشهد لمرحلة الانفتاح على لغات الغير وثقافتها وبشكل واسع جداً.

إن اكتشاف اللغة السنسكريتية Sanskrit² في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، وتحديدًا بين (1786 و 1816)، سيؤسس لظهور مرحلة جديدة من مراحل البحث اللغوي والتي ستعرف بالنحو المقارن، والذي وضع معالمها العالم الألماني بوب الذي كان يبحث في أصول اللغات الهندوأوروبية³، ولقد ساعد هذا الاكتشاف في كشف النقاب عن العلاقات الموجودة بين بعض اللغات مثل الهندية والفارسية وبعضها الآخر مثل الإغريقية واللاتينية والجرمانية. والوقوف على أهم علاقات التشابه والاختلاف وصلات القرابة بينها. لقد كان الهدف الأساسي من القواعد المقارنة إثبات القرابة بين اللغات، وهي لا تسعى إلى تتبع تاريخها خطوة خطوة بل تعتمد طريقة الموازنة الدقيقة الصارمة. وتنتهي من عملها أو تستنفذ طاقتها إذا أثبتت أن التشابه بين أشكال لغتين لا يمكن أن يكون من قبيل المصادفة..."⁴

إن مرحلة النحو المقارن Grammaire Comparée؛ أو ما يصطلح عليه بعضهم بالفيلولوجيا المقارنة، ستطبع أساساً بتطور المنهج المقارن الذي سيسهم أساساً في تطوير الدراسات الصوتية في منهجها العلمي الصحيح. وسيعرف الاهتمام باللغات الإنسانية جميعها شيوفاً كبيراً، وستصبح غايات كل الدراسات اللغوية حينها البحث عن اللغة الأصل انطلاقاً من علاقات التشابه بين جميع اللغات. وقد كان لزاماً على أن يعود العلماء حين اقتفائهم لتاريخ اللغة وأصلها الأول، ونشأتها إلى اللغات القديمة الأولى، "أن يحاولوا الكشف عن

¹. المرجع نفسه. ص13

². يعود الفضل في ذلك إلى وليام جونز وكان قاضياً في كلكتوتا بالهند. يقول جونز "إن اللغة السنسكريتية مهما كان قدمها بنية رائعة أكمل من الإغريقية وأغنى من اللاتينية، وهي تنم عن ثقافة أرقى من ثقافة هاتين اللغتين. لكنها مع ذلك تتصل بمهما بصلة وثيقة من القرابة... "للتوسع ينظر المرجع التالي :

جورج مونان. تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين. ترجمة بدر الدين القاسم، وزارة التعليم العالي ط1 جامعة حلب 1981. ص 162 .

³. George Mounin clefs pour la linguistique – collection clefs seghers 14^{ed}.paris 1978.p24.

⁴. جورج مونان. تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين. ص186 .

منشأ اللغة في الفصيلة الإنسانية وعن الأسس الأولى التي قام عليها التخاطب بالأصوات ذات الدلالة الوضعية"¹. والواقع أنه نتيجة الخوض في هذه المشكلات ظهرت اتجاهات لغوية كثيرة تبنت هذا المنهج، ونقصد به "المقارن". وستعرف هذه المرحلة أيضا بتأثرها بالنموذج البيولوجي والطبيعي للكائنات، وستحتضن الدراسات اللغوية بعض النظريات العلمية الشائعة حينها على غرار نظرية النشوء والارتقاء، و"سينظر إلى اللغة على أنها كائن حي ينمو ويتطور ثم يشيخ ويموت"². وظهرت مع هذه المرحلة مصطلحات علمية، طبعت البحث اللغوي، كاللغات الحية والميتة، والنشوء والارتقاء اللغوي، وغيرها. "وشاعت في المجال اللغوي ألفاظ لم تكن تستصاغ من قبل مثل الجهاز العضوي، الرشيم، الجذور والنسيج الحي، وحياة الألفاظ وغيرها"³.

ستتخذ مرحلة النحو المقارن بدءاً من سنة 1870 منحى مغايراً تماماً لذلك الذي سبق، وستأسس نتيجة لذلك مرحلة جديدة سيصطلح عليها بمرحلة اللسانيات التاريخية Linguistique Historique التي ظهرت " نتيجة تطور الأسلوب المقارن الذي اعتمد في طرقه العلمية على رصد التطور التاريخي أسلوب جديد لم يعد يهتم بإثبات القرابة بين اللغات بل يهتم بمعرفة جميع التطورات اللفظية في لغة ما من خلال مجموع تاريخها"⁴. وستأسس معالم هذه المرحلة خصوصاً بفضل دياز : Diez بداية، و تبلور بصورة أوضح بفضل جهود النحاة الجدد.

وكان رواد هذه المرحلة يرون أن الدراسات اللغوية لا يجب أن تحصر في سياق المقارنة المحضة وحدها، "ولا يجب أن ينظر إلى اللغة على أنها جهاز عضوي يتطور من تلقاء ذاته، وإنما يجب التعامل معه على أنه نتاج العقل الجمعي للجماعات اللغوية"⁵، فليست المقارنة سوى وسيلة في البحث اللغوي، لذلك يجب وضعها في سياقها التاريخي وهذا الأنسب.

لقد كان للنحاة الجدد Néo -Grammairiens الدور الريادي في تجسيد معالم هذه المرحلة و تفعيلها، فدورهم الكبير يعود في وضعهم نتائج المقارنة ضمن أفق تاريخي. لقد وضع هؤلاء تسلسل الوقائع داخل نظامها الطبيعي. وقد ذهبت مدرسة النحاة الجدد " على جبرية الظواهر اللغوية، فقررت أن هذه الظواهر لا تسير وفقاً لإرادة الأفراد أو تبعاً للأهواء والمصادفات، وإنما تسير وفقاً لقوانين لا يستطيع الفرد إلى تعويقها أو تغييرها

¹ . علي عبد الواحد وافي . علم اللغة . مكتبة نخبضة مصر . الطبعة الخامسة . القاهرة 1962 . ص 51

² . Georges –Mounin –op.cit.p24

³ . جورج مونان . تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين . ص 164 . 165 .

⁴ . أحمد محمود قدور . مبادئ اللسانيات . ص 15

⁵ . حنون مبارك . مدخل لللسانيات سوسير . ص 14

سبيلا، ولا تقل في ثباتها وصرامتها واطرادها وعدم قابليتها للتخلف عن النواميس الخاضعة لها ظواهر الفلك والطبيعة.¹

ستكون هذه المرحلة الأخيرة آخر حلقة لدرس لغوي صبغ بالمعيارية²، وجانب الوصفية³، درس لغوي ركز على اللغة الوسيلة، و تأثر بمنهج العلوم الطبيعية والدراسات التاريخية في آخر مراحلها، وستكون في الوقت نفسه التمهيد المناسب لولوج تصور جديد في التعامل مع الظاهرة اللغوية، ومرحلة اللسانيات التاريخية التي كنا بصدد ذكرها ستكون بصورة أو بأخرى الملهمه الفعلية للعالم دو سوسير De Saussure لتقدم تصور جديد مناقض ومختلف تماما لما قدمناه في هذه المراحل الأولى، سيتجسد أساسا فيما سيعرف باللسانيات البنوية Linguistique structurale.

1. 2. 1.) الدرس اللغوي والمقاربات الوصفية :

لقد أحدث ظهور اللسانيات البنوية في مطلع القرن الماضي ثورة على مستوى مناهج البحث اللغوي، كان نتيجتها تحولا جوهريا على مستوى التفكير والمفاهيم، انعكس إيجابا على مختلف العلوم والمعارف ذات الصلة باللغة والبحث فيها . وستساعد هذه النقلة النوعية في إرساء معالم تصور جديد للتعامل مع اللغة في علاقتها مع مختلف المجالات . وسيتبلور أسلوب جديد وتوضح معالمه أكثر فأكثر " وقوام هذا الأسلوب المنهجي هو دراسة الظاهرة اللغوية في فترة زمنية محددة وبالوصف العلمي البعيد عن الأحكام المسبقة أو معايير الخطأ والصواب . لقد صار هذا الأسلوب سائدا لدى أكثر الدارسين اللغويين في كل أنحاء العالم منذ أن اكتشفت القيمة الحقيقية لمحاضرات دو سوسير...".⁴

إن دو سوسير إضافة إلى تقديمه تصورا جديدا مختلفا كلياً عن ما سبق فيما يتعلق بالتعامل مع اللغة، سيثري الدرس اللغوي بمفاهيم علمية وصفية جديدة لم تكن معتمدة ولا معتادة من قبل، وستكون أغلب هذه

¹ . علي عبد الواحد وافي . علم اللغة . ص 52

² . إن الباحث إذا لجأ إلى التفكير المعياري فقد استعار لنفسه موقف المتكلم ، الذي يحدده الاستعمال لا المنهج ، وجعل دراسته على حد تعبير دو سوسير ، خالية من كل وجهة نظر علمية ، وهي لا تهتم باللغة نفسها ، بل ترى فقط أن تسن القواعد التي تفرق بين الاستعمالات الصحيحة وغير الصحيحة ، وهذا منهج معياري ، بعيد عن الملاحظة الخالصة ، يفرض وجهة نظره فرضا. ينظر : تمام حسان . اللغة بين المعيارية والوصفية القاهرة. 2001. ص44.

أوF.De.Saussure . cours de linguistique générale p13.

³ . أما موقف الباحث من اللغة ، فيختلف اختلافا تاما عن موقف المتكلم ، فإذا كان هدف المتكلم هو صحة الاستعمال ، فإن هدف الباحث هو الوصف عن طريق المنهج الصالح ، والاستعمال الصحيح يجري حسب المعايير ، ولكن المنهج الصالح لا بد أن يعترف بطبيعة اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية... ولا بد لها والحالة هذه أن تدرس على نحو ما تدرس الظواهر الاجتماعية بالملاحظة والاستقراء . ينظر: تمام حسان . اللغة بين المعيارية والوصفية ص22

⁴ . أحمد محمد قدور . مبادئ اللسانيات . ص 16

المفاهيم مرتكزات أنشطة كثيرة ستتأثر باللسانيات و ستولد من رحمها. ومن أهم هذه المفاهيم : مفهوم النظام الذي سيعتمد مكانه مفهوما البنية والنسق، وكذلك ثنائياته المشهورة التي ستثري الدرس اللغوي؛ ومنها على وجه الخصوص ثنائيات :اللسان/ كلام Langue /Parole. الدال /المدلول/Signifié /Signifiant. التزامن / والتعاقب Diachronie/ Synchronie¹. محور الاستبدال / التركيب Paradigme /Syntagme . والتعارض بين الشكل والجوهر Forme /Substance. والتركيز على مفاهيم، القيمة Valeur والخطية Linéarité والاعتباطية Arbitraire وغيرها.

لقد غيرت مقاربات سوسير الجديدة للغة طبيعة التفكير اللساني برمته، ووضعت حدا فاصلا بين مرحلتين من مراحل الدرس اللغوي، مرحلة تقليدية معيارية، ومرحلة حديثة وصفية . محدثة بذلك تحولا جذريا على مستوى بحث اللغة ودراستها و سيتجسد هذا التحول خاصة على مستوى المنهج والتفكير . والأمر الملفت للانتباه أن هذه المرحلة الثانية ستعرف تطورا سريعا، و ثراء كبيرا يعادل أو يفوق ما قطعته الإنسانية منذ وجودها وبدايتها؛ إذ نتيجة التأثير بأطروحات دو سوسير ستظهر مدارس وحلقات جديدة، وستعرف البحوث في الميدان اللغوي غزارة وتنوعا، ويكون التركيز فيها على كافة مستويات اللغة .

ولعل أول مدرسة ستسهم في إحداث القطيعة مع الدراسة التقليدية للغة بعد دو سوسير هي مدرسة براغ cercle de Prague، والتي ستؤسس للدراسات الوظيفية للغة، انطلاقا من اعتبارها اللغة نظاما وظيفيا، وتأكيدها على الاعتماد على التحليل السانكروني للغة كونها الأنجع والأفيد لمعرفة طبيعة اللغة وجوهرها. و ستبرز إسهاماتها خاصة في المجال الصوتي، المتمثلة خاصة في الفونولوجيا، مبادئها، ونظرية الفونيم Phonème، ولأول مرة سيولى الاهتمام الأكبر بدراسة الصوت داخل البنية، وسيلفت الانتباه إلى أهميته باعتباره أصغر جزء في التحليل اللغوي الذي يؤدي وظيفة، وسيركز على التكامل بين جانبي الدرس الصوتي : الفونيتيك Phonétique والفونولوجيا Phonologie. كما سيلفت الانتباه إلى خصوصيات كل نظام لساني في أنماطه الصوتية والقوانين التي تحكمها . " ونظريات هذه المدرسة مجموعة خصوصا في الثمانية أجزاء ل"أعمال حلقة براغ اللسانية " و الذي تم نشرها بين فترتي 1929 . 1938 ."²

وواقع أن هذه المدرسة ستأخذ خلفياتها المعرفية، إضافة إلى لسانيات سوسير البنيوية، من حلقة موسكو الشكلية، خاصة وأن الأسماء التي ستعطي نفسا جديدا لهذه المدرسة كلهم روس وأعضاء سابقون في هذه الحلقة الأخيرة؛ ومنهم خاصة تروبسكوي Troubetzkoy، كارسفسكي Karcevskij، وجاكبسون

¹ . وبعضهم يستعملها معربة : سانكروني / دياكروني. خاصة باحثو المغرب العربي، أمثال المصطفى بن عبد الله بوشوك ، خولة طالب الإبراهيمي .

² . 58 p. Paris 1976. G.C.Lepschy – la linguistique structurale – pbp.Payot.

Jakobson. وستعرف مدرسة براغ بفضل هؤلاء صدى علميا واسعا، وسينظم إليها علماء من مختلف البلدان

1

وبفضل تنوع علمائها ستعرف أطروحات هذه المدرسة صدى كبيرا، مازال قائما حتى الآن، رغم بقاء هذه المدرسة عشرية واحدة فقط. وبصورة عامة ستركز هذه المدرسة على ما سيعرف بالاتجاه الوظيفي الذي يعني " بكيفية استخدام اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع للتوصل إلى أهداف وغايات معينة . والجانب الوظيفي ليس شيئا منفصلا عن النظام اللغوي نفسه. "2

تزامنا مع ميلاد مدرسة براغ ستظهر مدرسة أخرى، تعكس هي بدورها امتداد التأثير بالفكر السويسري ويتعلق الأمر هاهنا بحلقة كوبنهاغن الدانماركية Ecole de Copenhague، وقد عرفت بالغلوسيماتية Glossématique التي اعتمدت المنهج التحليلي والاستنباطي. وقد ركزت على دراسة اللغة كصورة وليس مادة، وتعاملت مع اللغة على أساس أنها حالة خاصة من النظام السيميائي. ومن رواد هذه المدرسة العالم "بروندال Bröndal" الذي كان همه الأساسي البحث عن المقولات اللسانية وتحديدتها، إضافة إلى محاولاته إيجاد المفاهيم المنطقية والطبيعية داخل اللغة. أما العالم الآخر الذي ارتبطت المدرسة دوما باسمه هو "يامسلاف Hjelmlev"، والذي كان تأثيره العلمي داخل المدرسة أكثر من سابقه. " ففي الوقت الذي لم يكن لأفكار برونдал التأثير الأكبر، تبلورت ملامح مدرسة لسانية شيئا فشيئا حول أفكار ونظريات يامسلاف"3 إن الفضل في اعتماد مصطلح الغلوسيماتية يعود إلى "يامسلاف" Hjelmlev، والذي ستصبح المدرسة معروفة باسمها. ولقد كانت غاية هذا العالم الأساسية بلوغ نظرية صورية منطقية تختلف عن النظرية الذهنية والسلوكية. والملاحظ أنه سيركز على التحليل الوظيفي للوحدات ابتداء من دراستها دراسة نظامية نسقية. كما سيرى أن الوحدة اللسانية إنما هي وحدة سلبية لا تستمد قيمتها من ذاتها بل من علاقتها بالوحدات الأخرى. ولئن اعتمد "يامسلاف" على مبادئ سويسر اللسانية إلا أنه حاول تطويرها، وذلك بجعل الوحدات اللسانية أكثر تجريدا من تلك المعتمدة عند سويسر. كما سيركز على اعتماد مفاهيم فرعية، والتي منها: المخطط والمعيان والاستعمال.

1. الأعضاء التشييكوسلوفاكيون المؤسسون : هم خاصة ماتسيوس Mathesius، هافرانك

Havranek، ميكاروفسكي Mukarovsky، ترنكا Trnka، فاشاك Vachek، فانغارت Weingart. ومن الأجانب إضافة إلى الروس الذين انظموا إلى هاهنا المدرسة، الهولندي دو كروت W.Decroot، والألماني بوهلر Bühler واليوغسلافي بيليش A.Belic والإنجليزي جونز D.Jones والفرنسي مارتني A.Martinet وغيرهم كثيرون . للتوسع أكثر ينظر إلى المرجع نفسه وفي ص 57 . 58 .

2. يحي أحمد. الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة. مجلة عالم الفكر. المجلد 20. العدد 3. 1989 ص 71 .

3. . G.C.Lepschy – la linguistique structurale – pbp.Payot .Paris 1976 p81 .

إذا كان تأثير اللسانيات البنوية، ممثلة في مفاهيم "دو سوسير" De Saussure، مباشرة وواضحة في المدارس الأوروبية، فإن هذا التأثير سيمتد ولو بطريقة غير مباشرة حتى في اللسانيات الأمريكية Linguistique Américaine بالنظر إلى التقاطعات الكثيرة التي تطبع البنويتين. والمهم في كل ذلك أن هذا التصور اللغوي الجديد، سيتواصل في أمريكا أيضا وسيؤسس بدوره تصورا جديدا مختلفا كلياً عما كان معهودا في الدرس اللغوي قبل ظهور اللسانيات البنوية. و"يمكن لنا التمييز إلى حد الآن بين عدد كبير من المدارس في ميدان اللسانيات، غير أنها كلها بدون استثناء خاضعة للتأثير المباشر وغير المباشر لدروس سوسير".¹

لقد تجسدت البنوية الأمريكية خصوصا في أفكار ساير Sapir و بلومفيلد Bloomfield وهاريس Harris، وسيسهم هؤلاء الثلاثة تباعا في رسم ملامح هذه المدرسة، رغم تباين الأفكار التي طرحوها. لقد تميزت أفكار ساير Sapir بتعامله مع اللغة على أساس أنها عمل اجتماعي تواصلية وإنتاج تاريخي، وتجسيد للتجربة الواقعية والملفت للانتباه أن ساير قدم تصورا بنيويا للغة انطلاقا من تعامله معها على أساس إنها بنية تؤسس قلبا للفكر. كما أسهم في لفت النظر إلى أهمية مفهوم الشكل أو الصورة وجعله مفهوما محوريا في بنيويته لذلك يفضل البعض تسميتها باللسانيات الصورية.

مع بلومفيلد Bloomfield ستخطو اللسانيات خطوة جبارة في اتجاه ما يعرف بالاتجاه السلوكي، والذي ستتأسس على المثير والاستجابة وستصبح هذه الثنائية دعامة أساسية للدراسات اللسانية السلوكية حينها. وسيعمد بلومفيلد Bloomfield إلى تفسير كل الظواهر اللغوية انطلاقا من هاتين الثنائيتين. والملاحظ أن "بلومفيلد قد رفض الآراء التي ترى وراء كل إنتاج للعلامة اللغوية غير مادية، ورأى أن مثل هذه التعابير التي تشير إلى الفكر والوعي والمفاهيم لا تقدم أي خير للدرس اللغوي بل تؤثر تأثيرا سلبيا على علم اللغة. ويذهب بلومفيلد إلى أن المطلوب هو وصف الاتصال اللغوي انطلاقا من القضايا التي يمكن ملاحظتها".²

ما يجب التذكير به هو أن بلومفيلد و أتباعه قد رأوا في اللغة مجموعة من العادات والممارسات الصوتية المكيفة بفضل حافظ الطبيعة " فمتكلم اللغة يسمع جملة معينة أو يشعر بشعور معين فتحصل عنده استجابة كلامية من دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير".³

امتدادا لما جاء به أستاذه بلومفيلد سيضع هاريس Harris ما سيعرف بالنظرية التوزيعية، و يذهب في هذه النظرية إلى مجموعة من التصورات التي من أهمها: الربط البنوي بين عناصر اللغة، ويتجسد ذلك بالبدء تباعا بالفونيم ثم المورفيم Morphème ثم الجملة ثم النص وهكذا. معنى ذلك أن الجملة تجزأ على مركبات تعرف

¹ . أحمد حساني . مباحث في اللسانيات العامة . ص100

² . أحمد محمد قدور . مبادئ اللسانيات . ص291

³ ميشال زكريا . الألسنية "علم اللغة الحديث" المبادئ والعلام . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت ط2 1982

بالمكونات المباشرة للجملة، وهذه المكونات تجزأ بدورها إلى وحدات أصغر تدعى المكونات المباشرة للمركب، وتتواصل العملية وصولاً إلى أصغر مكونات الجملة، المورفيمات وبعدها الفونيمات. و "لقد أصر من أجل الوصول إلى حد أقصى من الموضوعية على بناء كل الوصف العلمي على عرض توزيعات الوحدات أو الفونيمات أو الكلمات فقط"¹.

لقد وصل الدرس اللساني ذروته وتطوره، وعكس وعيا كبيرا مع أطروحات شومسكي Chomsky التي ستكون بمثابة النفس الثاني للدرس اللساني الحديث . خاصة حين تبلور معالم المدرسة التوليدية التحويلية Générative Transformationnelle . حيث "ألح منذ البدء على القدرة الإبداعية للغة الإنسانية، ورأى أن النظرية النحوية لا بد من أن تعكس قدرة جميع المتكلمين بلغة ما على التحكم في إنتاج جمل وفهمها دون أن يسمعوها بها من قبل"².

إن شومسكي Chomsky وعلى خلاف سوسير الذي اعتمد ثنائية اللسان /كلام، سيركز على مبدئين رأهما أساسيين وهما الكفاية اللغوية Compétence / Performance والقدرة وترتبط بالأداء الكلامي . " فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة، في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة في سياق معين "³ .

كما رفض أن يقتصر الاهتمام على الجانب اللفظي حين تحليل الكلام؛ بل يجب أن نولي الجانب النفسي أهميته أيضا" إن كانت البنيوية قد اعتمدت قبل كل شيء على تحليل الكلام دون أن تلتفت إلى كيفية إحداثه وإدراكه من قبل المتكلمين . فإن شومسكي Chomsky تجاوز هذه المرحلة . اللغة ليست ظواهر لفظية محضة فحسب بل هي ظواهر نفسية ولفظية في آن واحد، يجب أن يعطى كل جانب قسطه من العناية والدراسة "⁴.

يعتبر شومسكي Chomsky اللغة نتاجا للذكاء الإنساني، وأن للفكر طاقة فطرية Innée، واللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان " ومن ثم يجب الوصول إلى طبيعة هذه اللغة لا عن طريق المادة الملموسة الظاهرة أمامنا، وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح ومن ثم كان التوجه إلى دراسة الفطرة اللغوية باعتبار أن لدى كل إنسان قدرة على اللغة وهي قدرة فطرية تولد مع الإنسان "⁵

¹ . جورج موناخ . تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين . 180

² . أحمد محمد قدور . مبادئ اللسانيات . ص 258

³ . ميشال زكريا . الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ط2 بيروت 1986 . ص 10

⁴ . خولة طالب الإبراهيمي . مبادئ في اللسانيات . دار القصة للنشر . الجزائر 2000 . ص 104

⁵ . عبده الراجحي . علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية . دار المعرفة الجامعية . الإسكندرية . 1995 . ص 19 . 20

إن مرحلة بعد اللسانيات البنوية، إضافة إلى المدارس، والنظريات الكثيرة التي نشأت متأثرة بها، والنظريات الأخرى التي انطلقت منها ونقدتها ثم أسست لنفسها طريقا مغايرا عنها، ستطبع بظاهرة علمية جديدة لم تكن معتمدة كثيرا قبل هذه المرحلة، ونقصد بها العلوم المتعددة الأنشطة، والمتداخلة الأنشطة. وهي علوم أو معارف ستنشأ نتيجة تقاطع اللسانيات مع علوم أخرى. على غرار اللسانيات التطبيقية والسيكولسانيات والبيكولسانيات وغيرها كثير.

ومع ذلك سيأخذ الدرس اللغوي أبعادا علمية لم تكن معهودة، سيؤخذ فيها أساسا بالنوعية والانتقائية، وستصبح اللغة أكثر مما سبق مركز استقطاب بلا منازع، وفي كافة مجالات الحياة، خاصة مع تطور ميادين التواصل والإعلام، وظهور وسائل مذهلة جعلت فكر الإنسان يتحول كليا مقارنة مع ما سبق، خاصة على مستوى الاستهلاك وعلى كافة المستويات، وأصبحت اللغة سلاح التكنولوجيا والسياسة والاقتصاد بامتياز، وأصبحت أكثر من أي وقت مضى، مادة المخابر والاستراتيجيات والسياسات.

والملاحظ أن هذه المعارف التي ستطبع المرحلة المعاصرة، ستتكامل فيما بينها، وستسند الواحدة منها أصولها من الأخرى، أو على الأقل ستكون من الروافد العلمية الأساسية لها، ومن الأمثلة الحية لما نقول اللسانيات التطبيقية التي هي علم متعدد الأنشطة بامتياز، إذ يدور في فلكه مجموعة كثيرة من الأنشطة، والتي منها اللسانيات الوصفية Linguistique، السوسiolسانيات Sociolinguistique أو ما يعرف بعلم الاجتماع اللغوي والبيكولسانيات أو علم النفس اللغوي Psycholinguistique، والبيداغوجيا Pédagogie. فهو علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية¹. وتبعاً لذلك ستتحوّل اهتمامات العلماء إلى الظاهرة اللغوية، انطلاقاً من كونها ظاهرة فردية تتجسد في السلوك الإنساني، وسيبدأ العلماء التركيز بصورة أوضح على قضايا مثل الاكتساب والآداء، و كونها سلوكاً لغوياً داخل الجماعة، فتثار معها قضايا مثل الأحادية والازدواجية والتعدد اللغوي وقضايا التداخل، والتخطيط والسياسة اللغوية، اتصال اللغات وصراعها. وستتوج هذه المرحلة بظهور أنشطة تجنح خاصة إلى التفكير في قضايا التعليم والتعلم، ومن هذه التعليمية بصورة عامة، تعليمية اللغات بصورة خاصة.

2- تعليم اللغة وتعلمها من الممارسات التقليدية إلى المناهج الحديثة :

إن المتصفح في تاريخ الإنسانية سيجد أن هذا البحث في اللغة الذي حاولنا تتبع بعض معالمه سلفاً. قد واكبه تركيز وإصرار لتعليم اللغة وتعلمها، لدرجة يصعب فيها الفصل بين الأمرين : البحث والدراسة من جهة، والتعليم والتعلم من جهة أخرى.

¹ . عبده الراجحي . علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية . ص12

مع بداية خلق الإنسان بدأ التعليم، "وعلم آدم الأسماء كلها"¹. فتوقيفا لهم الإنسان، وأوحى إليه، ومحاكاة تعلم من الطبيعة بفعل تقليده لها ومحاكاتها، وتواضعا واصطلاحا، تعلم وعلم، انطلاقا من وضعه أسماء لمسميات.

1-2 عراقية تعليم اللغة والممارسات التقليدية :

مع ظهور الحضارات الأولى بدأ الاهتمام بالتعليم والتعلم كظاهرة حضارية، وكانت اللغة هي المادة الأصل والأساس . إن قيام حضارة الهنود، كان دافعها الدين، ووسيلتها اللغة، والمؤمن بعقيدته حينها هو المتعلم لتعليم لدينه، القارئ لكتابه المقدس الفيديا Vida . و من يخطئ في قراءة النص المقدس يرتكب كبيرة . فأوكلت المهمة للحكماء، وبدأوا تعليم معتنقي عقيدتهم اللغة المقدسة؛ " إذ أدى انقطاعهم عن تداول اللغة السنسكريتية لغة الآلهة إلى التشدد في الحفاظ عليها"²، وهذا التعليم سيخلف درسا لغويا متكاملًا، أسس للدرس اللغوي الإنساني، في مستوياته المختلفة، صوتها ونحوها ودلالاتها

إن المصريين القدامى اهتموا أيضا بتعليم لغتهم التي كانت مفتاح ديانتهم ومعتقداتهم، فاستخدموا أسلوب التقليد والتكرار في تعليم القراءة والكتابة " فكان يوضع أمام التلميذ لوحات تضم مقاطع الكلم، وفيها صنف الرموز تبعا لطبيعتها المادية مع شكل النطق بها بالحروف الأبجدية، ومع بيان معانيها الرئيسية، و كان التلميذ يتعلم تلك الرموز عن ظهر قلب وينسخها وعندما ينتهي من تعلمها يكون قد عرف القراءة والكتابة تقريبا"³ . وما ينبغي التذكير به في هذا السياق أن المصريين اهتموا بالكتابة كثيرا لدرجة أن الكاتب عندهم كان يجب عليه أن يتعلم الخط الشعبي والخط الهيماطي والخط الهيروغلوفي . ورغم أن حضارات كثيرة واكبت الحضارة المصرية اهتمت بتعليم لغاتها وكتابتها إلا أن هؤلاء ذهبوا مذهبا بعيدا في تعليمهم للغة فاقوا فيها باقي الحضارات في تلك الفترة.

مع اليونانيين سيأخذ تعليم اللغة أبعادا تختلف كليًا عما كان معهودا من قبل، إذ ستأخذ اللغة مكانة، تتفاعل فيها مع علوم أخرى، وستزدهر البحوث اللغوية وسيولي الإغريق تعليم اللغة عناية قصوى. يقول أفلاطون " وإذا ما عرف الطفل الحروف الأبجدية، ويبدأ بفهم الكلمة المكتوبة، أمده بمؤلفات الشعراء ليحفظها، عسى أن يصل الطفل إلى ما وصلوا إليه من مكانة رفيعة."⁴

إن الموروث الفكري اليوناني ومدونته بمختلف ميادينها المعرفية يبرزان بما لا يدع مجالًا من الشك أن اليونان قد استطاعوا التقدم بالفكر التعليمي بصورة عامة، وتقديم تصورات لتعليم اللغة بصورة خاصة . وخير دليل على

¹ . سورة البقرة الآية 31

² . أحمد محمود قدور . مبادئ اللسانيات . ص 36

³ . محمد حسن العمارة . أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية . ص 57

⁴ . محمد حسن العمارة . أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية ص76

نجاح ونجاح طرقتهم التعليمية في الجوانب اللغوية تحديدا، التراث اللغوي والأدبي الذي خلفوه، والذي شكل المصدر والمرجع الأساسيين، لكل الفكر اللغوي والأدبي الإنساني وإلى فترة قريبة جدا، وقد جنح تعليمهم للغة جنوحا تمثيلا .

ومن مظاهر اهتمامهم أيضا بتعليم اللغة تطويرهم للكتابة، المتمثلة في الأجدية الفينيقية. " فالإغريق الذين أخذوا الاختراع الكنعاني عن طريق الفينيقين أسهموا في استكمال هذا الاختراع حين أرشدتهم طبيعة لغتهم إلى تدوين الأصوات الصائتة".¹

مع الحضارة الرومانية، سيؤسس للتعليم بمفهومه البيداغوجي²، خصوصا في جانب اللغة، ومع الحضارة الرومانية سيؤسس لطرق التعليم الأولى التقليدية للغة . و بداية الاهتمام باللغات الأجنبية ويتمثل ذلك خصوصا في تعلم وتعليم اللغة اليونانية. وتتسم هذه المرحلة بظهور ما يسمى بظهور مدارس النحو، كما أنشئت مدارس تعليم اللغة والأدب الإغريقيين، " واستعملت المؤلفات اليونانية القديمة لهوميروس Homère وفيرجيل Virgil ككتب لتعليم اللغة، واستعملت ترجمة الأوديسا Odyssee لهوميروس ككتاب مدرسي لتعليم اللغة اللاتينية".³ إن أول طريقة تعليم للغات، والمتمثلة في طريقة النحو والترجمة إنما تعود جذورها الأولى إلى هذه المرحلة. كونها ستعتمد في تعليم اللغة على النحو من جهة كما تعتمد طريقة الترجمة، ولو أن الأمر كان مختصرا خاصة في اللغتين اليونانية والرومانية.

لقد اهتم العرب كذلك بتعلم لغتهم وتعليمها، حيث كان للغة الشأن الأكبر في موروثهم الفكري، و كان العربي لا ينهر إلا بفصيح بليغ، لذلك نال الشعراء والخطباء والفصحاء والبلغاء عندهم مكانة كبرى . مع نزول القرآن الكريم على سيد الخلق صلوات الله عليه وسلم، سيأخذ تعليم اللغة مكانة عظيمة، وسيكون ذلك وسيلة لبلوغ غاية مقدسة جوهرها قراءة النص القرآني وفهمه. وستكون نشأة العلوم اللغوية المختلفة من نحو و صرف ومعجمية وبلاغة، الدليل الأوضح على مكانة تعليم اللغة عندهم، خاصة وأن العربية التي هي الحامل المادي لتعاليم هذا الدين الحنيف، وهذا الدين لم يكن موجها للعرب وحدهم، فمن هنا كان الحرص على تعليم اللغة للوافدين إلى هذا الدين الجديد أيضا.

لقد كان تعليم اللغة أساس التعليم عند العرب، وقد اعتمدوا لتعليمها أساليب وطرقا مختلفة، لعل أهمها، الإلقاء، الإملاء والتلقين، المناقشة والمذاكرة، التدريب والتكرار وغيرها طرق كثيرة " وكتب التربية الكثيرة عند العرب

¹ . محمد أحمد قدور . مبادئ اللسانيات . ص 37

² . مأخوذة من البيداغوج وهو اسم استعمل لأول مرة في الثقافة الرومانية . وهو عبد كان يضع الآباء الرومان الأغنياء أبناءهم في رعايته وكان من واجباته أن يوجه تعليم الطفل في الدراسة والأخلاق

³ . فتحية حسن . التربية عند اليونان والرومان . دار الهنا للطباعة والنشر مصر . د.ت ص 94

تدل أيضا على أهم نظروا إلى التعليم كمهنة أو فن يحتاج إلى تنقيب ومزاولة واختبار.¹ والمتصفح لكتب الجاحظ، وابن خلدون، وأبي عبيد الله بن الزبير، وحمزة بن يوسف الحموي، وغيرهم كثيرون، يستشف أن الاهتمام بتعليم اللغة قد لاقى العناية الكبرى من قبل العلماء العرب. والأمر لم يكن مرتبطا باللغة العربية وحدها، بل تجاوزه إلى الاهتمام باللغات الأجنبية والدليل على ذلك حركات الترجمة الكبرى التي عرفتها الحضارة العربية خصوصا إبان حكم الدولة العباسية، وتحديدًا أيام الخليفة المأمون. وبذلك نقول إن تعليم اللغة عند العرب قد استطاع أن يسهم بدوره في تراكمات الموروث الإنساني في هذا الميدان. وقد استفاد الغرب. وهذا لا يشك فيه أحد. من تجربة العرب خصوصا حينما كان العرب أقرب منهم عبر بوابة الأندلس.

إن مرحلة النحو المعياري التي ذكرناها سالفًا في سياق البحث في اللغة، قد واكبت تبلور طرق تعليم اللغات التقليدية المتمثلة أساسًا في طريقة النحو والترجمة، وقد كان البحث في اللغة ابتداءً من مراحل الأولى في علاقته بتعليم اللغات وتعلمها وجهان لعملة واحدة. وستمّت هذه الطرق التعليمية التقليدية طيلة مرحلة البحث اللغوي الفيلولوجي والمقارن وحتى التاريخي. "ولم يكن لذلك رغم زخمه أي أثر فعلي في تدريس اللغات أصلية كانت أم أجنبية واستمر الحال كذلك حتى أوائل القرن الحالي."²

3 - تعليم اللغة وتعلمها بين تطور المقاربات واستقلالية الأنشطة :

لقد أحدث ظهور اللسانيات البنوية في مطلع القرن الماضي ثورة على مستوى مناهج البحث اللغوي³، كانت نتيجتها تحولًا جوهريًا على مستوى التفكير والمفاهيم، انعكس إيجابًا على مختلف العلوم والمعارف ذات الصلة باللغة والبحث فيها. وقد أسهمت هذه النقلة النوعية في إرساء معالم تصور جديد للتعامل مع اللغة في علاقتها مع مختلف المجالات، خاصة تعليمها وتعلمها.

وبفضل هذا التحول شرع الباحثون في التخلص شيئًا فشيئًا من المعايير الفجة التي طالما قيدت البحث اللغوي وأثرت سلبًا على عمليات تعليم وتعلم اللغات، وفسح المجال انطلاقًا من ذلك إلى الاهتمام بالجانب الوصفي للغة وإطارها السانكروني، وازداد الاهتمام بالمنطوق، والاهتمام بخلق تجانس بينه وبين المكتوب، و أسس ذلك لظهور معارف تتكئ على اللسانيات وتتفاعل معها، غايتها البحث في الوسائل الأنجع التي تمكن من الاستفادة من اللغة في كافة المستويات، وسمح تقاطع اللسانيات مع معارف أخرى من ظهور أنشطة جديدة

¹ خليل طوطح. التربية عند العرب منشورات وزارة الثقافة. 2004. ص 126

² نايف خرما، علي حجاج. اللغات الأجنبية. تعليمها وتعلمها. مجلة عالم المعرفة العدد 126 الكويت 1988 ص 21

³ . يتجلى ذلك بوضوح حين المقارنة بين مرحلة ما قبل اللسانيات البنوية ومرحلة ما بعدها، حيث تجسد الدرس اللغوي في المرحلة الأولى في النحو المعياري والفيلولوجيا والنحو المقارن واللسانيات التاريخية واعتمد كثيرا على الانطباعية والمعيارية وعوامل أخرى خارج اللغة وكان وسيلة لبلوغ غايات أخرى. وذلك عكس المرحلة الثانية التي ستعتمد على الوصفية وتتعامل مع اللغة على أساس أنها نظام "بنية" تدرس غاية في ذاتها.

تمكنت من فرض استقلالها المعرفي رغم ميلادها من رحم اللسانيات. مثل علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي وغيرها.

3

كانت اللسانيات التطبيقية إحدى أهم هذه الأنشطة، كونها مثلت الإطار الأوسع الذي ستعالج فيه القضايا اللغوية في علاقتها مع مختلف مناحي الحياة، وشرع جيل جديد من الباحثين، في البحث عن الأجوبة الشافية لمشاكل حياتية أساسها اللغة، محاولين تطويرها إن على مستوى الاتصال، أو على مستوى التخطيط أو المناحي الاجتماعية أو الاقتصادية وحتى السياسية. ونال تعليم اللغات الحظ الأوفر من اهتمام هؤلاء الباحثين. والأكد أنه قد "ساعد تطور اللسانيات واستواؤها نظريا ومنهجيا على استفادة تعليم اللغات منها طرقا ومناهج وأثيرت مشكلات خاصة بتعليم اللغات، ووضعت عدة دراسات في هذا المجال من خلال ثلاثة فروع للسانيات، كاللسانيات العامة التي ثم فيها الاستفادة من تدريس المتعلم مفردات المعجم وتركيب الجمل وأصول اللغة وعلم النفس اللغوي الذي يهتم بمسألة الاكتساب اللغوي و آليات التحصيل اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي الذي يدرس مسألة استعمال اللغة وقواعد التواصل، وبعض القضايا اللغوية الناتجة عن البيئة اللغوية كالازدواج اللغوي، إن اللسانيات البنوية رغم تمكنها من بلورة رؤى جديدة على مستوى المنهج والنظرية، إلا أنها أغرقت في تقديم قوالب منغلقة على نفسها، صعب استصاغتها بداية¹، كونها لم تستثمر خارجا، ولم يتسن لها الانبعاث؛ لأنها لم تفتح على الخارج. ورغم أهمية ما قدمته من مفاهيم، إلا أنها بقيت محدودة في تأثيرها. لكن اهتمام مجموعة من المختصين بالبحث في آليات الانتفاع بها مكنها من أن تستثمر بالشكل الأنجع والمفيد، وتشكل انطلاقا من ذلك حقلا معرفيا جديدا سيتجسد فيما سيعرف لاحقا باللسانيات التطبيقية التي هي من ههنا " علم حديث نسبيا² يعتمد معطيات البحث اللساني لحل بعض مشاكل الحياة اليومية والمهنية، وبعض المسائل التي تطرحها فروع معرفية أخرى، وبذلك فإنه يمثل القسم النفعي والعملية من اللسانيات، وبناء عليه توجد اللسانيات التطبيقية ضمن نفس العلاقة التبعية إزاء اللسانيات الخالصة كما هو شأن تقنيات المهندس أو الطبيب بالنسبة إلى معطيات العلوم الأساسية التي تسند نشاطهما"³

¹. رغم أن الدراسات البنوية ظهرت بحدة إلى أنها أثبتت محدوديتها بعد فترة من الزمن، إن كان ذلك على مستوى المقاربات اللغوية أو الأدبية أو النقدية وحتى الفلسفية، لأن ما كانت تدعو إليه لم يتحقق، نتيجة محدودية الآليات التي اعتمدها، كونها كانت تقصي المرجع وما هو خارجي دوما.

².. يتفق أغلب الباحثين على أن هذا المصطلح ظهر سنة 1946 وتحديدًا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميشغان واستعمل في مجلة المعهد "تعلم اللغة - مجلة علم اللسانيات التطبيقية" ثم ظهرت مدرسة اللسانيات التطبيقية سنة 1958 في إنديانا. ثم تأسس ما عرف بالجمعية العالمية لللسانيات التطبيقية أو ما يعرف بـ AILA سنة 1964. لمعرفة ما يتعلق بذلك ينظر: عبده الراجحي. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 1995. ص 8. 9.

³. Charles Bouton-la linguistique appliquée-que sais-je,puf,1°ed,1978 ,p5

إن الاهتمام بالجانب النفعي للغة ومحاولة استثمار الآليات التي جاءت بها اللسانيات البنيوية لم تجعل من اللسانيات التطبيقية نشاطا تابعا لها، رغم كونه يدور في فلكها؛ بل حاولت منذ البداية أن تحدد لنفسها معالم تكفل لها استقلاليتها، وبدأت مجالاً معرفياً متعدد الأنشطة يستمد معارفه من أنشطة أخرى كذلك.

والملاحظ أن اللسانيات التطبيقية رسمت لنفسها خطأ معرفياً أساسياً قاعدته المشكلة، فأضحت انطلاقاً من ذلك علماً تقوده المشكلة أكثر من كونه تقوده النظرية، يحاول قدر الإمكان الإجابة على أسئلة جوهرية ترتبط باللغة واستعمالاتها، تعليمها وتعلمها في سياقات وظروف مختلفة، انطلاقاً من آليات نظرية يستمدّها من اللسانيات ومعارف أخرى، ترتبط بمجالات أخرى تستعمل فيها اللغة. و أصبحت من هاهنا تتميز بخصوصية التحول المستمر كونها تبحث عن التكيف المستمر مع المستجدات التي تؤثر في استعمالات اللغة والفعل التعليمي. إن اللسانيات التطبيقية باتخاذها هذا المسار المعرفي، استطاعت أن تستقطب اهتمام علوم أخرى لذلك فأغلب الباحثين يرون أنّها "علم وسيط يمثل جسراً يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، أو هو النقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصاً باللغة"¹؛ إذ صارت الممول المعرفي لها وأسست بذلك مجال معرفي من نوع خاص أساسه تعدد الأنشطة وتداخلها في الوقت نفسه، أبرز ضرورة التكامل بين المعارف واستحالة استغنائها عن بعضها البعض.

ولعل أهم ميدان ستتجسد فيه إسهامات اللسانيات التطبيقية هو تعليم اللغات، يمكننا القول "منذ البدء إن الجانب التطبيقي للعلم يتبدى في حالتين: إحداهما: إخضاع المعطيات العملية النظرية للتجربة والاختبار الأخرى: استعمال القوانين والنتائج العلمية في ميادين أخرى من أجل الاستفادة منها. بناء على ها التصور، لمفهوم التطبيق العلمي، فإن اللسانيات التطبيقية هي استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداماً واعياً في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات، وذلك بترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين"²

إن الميادين التي يشتغل بها اللساني التطبيقية كثيرة، وكلها تستند على فعل اللغة وممارستها، وإن كان ذلك لغايات مختلفة. وهي تعتمد في ذلك على اللسانيات من جهة، وعلى معارف أخرى من جهة أخرى. "فهو إذن علم متعدد المصادر والروافد، يستمد منها مادته لحل المشكلة التي يضطلع بها... وإن ثمة اتفاقاً على أن علوماً أربعة تمثل المصادر الأساسية له هي: علم اللغة، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علم التربية"³، مجسدة

أو علي أيت وشان. اللسانيات والديداكتيك. نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. ص 61

¹. عبده الراجحي. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص 12

². عبد السلام المسدي. اللسانيات وأسسها المعرفية. ص 50

³. عبده الراجحي. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. ص 17

تعدد الأنشطة من جانب وتداخلها من جانب آخر. و تجدر الإشارة هاهنا إلى أن اللغة تمثل القاسم المشترك بين جميع هذه الميادين، والتي من أهمها:

البحث في رسم السياسات اللسانية وآليات التخطيط اللساني، و في هذا تلتقي مع السوسولوجيات الذي يعتبر من أهم المجالات عندها. إضافة إلى مجالات أخرى رصدها بعض الباحثين¹، ومنها: علاج عيوب النطق وفي هذا الشأن أيضا تتقاطع مع البسيكولوجيات.

الإعلام وهندسة الاتصال: انطلاقا من الطفرة النوعية التي سيعرفها قطاعا الإعلام والاتصال، والتي تتطلب التفكير المتواصل في وضع منظومة لغوية وظيفية تلائم مستجدات القطاعين و تنسجم مع معطيات التحول السريعة جدا التي يعرفها.

الإعلانات التجارية²: نظرا للحاجة الملحة التي أصبحت تقتضيها الظروف الاقتصادية الجديدة، والتي صار معها استقطاب المستهلك عملا أساسيا يستوجب اختيار اللغة المناسبة التي تمكن من التأثير فيه.

الترجمة الآلية: وترتبط بتجسيد بنك يسمح بتخزين زخم كبير من الألفاظ والمصطلحات التي تسمح بأن تجد لها معادلات مفاهيمية في لغات مختلفة، وهي في ذلك تتكى على تقنيات الإعلام الآلي أيضا.

كتابة المعاجم: انطلاقا من إحصاء وتصنيف قدر كبير من المفردات وجردها مفاهيمها وتخزينها آليا وما يلاحظ من موسوعات إلكترونية دليل واضح على ذلك.

جغرافية الألسن: وهو جانب شديد الصلة بالسوسولوجيات، يعمل على تحديد التعدد اللساني، وحالاته وضبط ظواهره وربطها بمظاهر الثقافة والهوية، في العالم كله.

برامج الحاسوب الإلكتروني ودراسة لغاته: حيث صار هذا الميدان القاعدة والدافع والأساس للمنظومة التكنولوجية المعاصرة، فما من مجال إلا وفرض عليه الاتكاء عليه، بالنظر إلى طاقات الحفظ والتقييم التي يقدمها، والتي توفر جهدا وطاقة عظيمين، ولأن تطوره الرهيب يمر عبر برامج ولغاته أصبح ميدانا جوهريا تهتم به اللسانيات التطبيقية.

محاكاة الأمية: وهو مجال صار يشكل تحديا كبيرا عند مختلف الدول خاصة السائرة في طريق النمو منها التي أصبحت الأمية هاجسا تحاول القضاء عليه، لأنها اقتنعت أن التطور يمر حتما عبر التعلم والثقافة والتكوين، وميادين أخرى كثيرة.

¹ . ينظر الكتب التالية: صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية. ص 14-15.

المصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. ص34

شارل بوتون. اللسانيات التطبيقية. ترجمة قاسم المقداد. محمد رياض المصري. في الباب الأول والثاني والثالث من صفحة 9 إلى 97

² . في هذا المجال بالذات تتكى السيميائيات في جانبها الإشعاري كثيرا على اللسانيات التطبيقية.

لكن يبقى تعليم اللغات الميدان الذي نال وما زال ينال حصة الأسد من إسهامات ودراسات وبحوث اللسانيين التطبيقيين، حتى إن مفاهيم اللسانيات التطبيقية و تعاريفها ارتبطت دوما بالفعل التعليمي، " إذن فميدان علم اللغة التطبيقي الأساسي هو تعليم اللغات، وهو ميدان فسيح أنجزت فيه بحوث متعددة تتميز عن ما أنجز من بحوث في مجال علم اللغة العام بطابعها الوظيفي والتطبيقي"¹.

والملاحظ أن أغلب الذين اشتغلوا باللسانيات التطبيقية بداية كانوا لسانيين أصلا، تحولوا إلى الاهتمام بالجوانب التطبيقية، حتى عد بعضهم من المؤسسين الأوائل لهذا المجال من المعرفة، وستكون البحوث الأولى في هذا الميدان انطلاقا من الولايات المتحدة الأمريكية". هذا وتجدر الإشارة إلى أن الظروف قد دفعت ببعض الباحثين في اللسانيات، ونقلتهم من ميدان التنظير إلى الميدان التطبيقي، مثل ساير و بلومفيلد وفريز كذلك دولاتر الفرنسي De Lattre، وقد أسهم هؤلاء كلهم في إنجاز بحوث لسانية تطبيقية، مولتها الولايات المتحدة الأمريكية . ويمكن اعتبار بعضهم، مثل ساير و بلومفيلد، من مؤسسي اللسانيات التطبيقية"².

فهو إذن علم حديث النشأة بالنظر إلى الفترة التي ظهر فيها، ظهر إلى الوجود بفضل جهود بعض اللسانيين الذي تحولت اهتماماتهم من الدراسات اللسانية المحضة إلى الاهتمام بميدان التعليم تحديدا نتيجة ظهور بعض الاختلالات، في ميدان التعليم عموما.

لقد حاول القائمون بهذا النشاط منذ البداية رسم حدوده المعرفية، حتى لا يلتبس الأمر على الباحثين في ميادينهم المختلفة، خاصة وأنه يلتقي ويتقاطع مع أنشطة أخرى في بعض مواضيعه، محاولين التكامل معها وخدمتها أو الاستفادة منها ومن آلياتها.

3. 2. تعليمية اللغات و مشروعيتها العلمية :

رغم أن تعليم اللغات شكل ميدانا أساسيا من ميادين اللسانيات التطبيقية . كما أسلفنا . إلا أن اعتماد مصطلح الديداكتيك *Didactique* من قبل بعض الدارسين سيحدث نوعا من التضارب بين المصطلحين، ويحدث ذلك نوعا من الالتباس عند الكثير من الباحثين، فيما يتعلق بمجال اهتمام كل واحد منهما، ويصبح من الصعب التفريق بينهما أو على الأقل وضع حدود معرفية فاصلة بينهما، تحدد مجال اهتمام كل واحد منهما خاصة فيما يتعلق بالاهتمام بالفعل التعليمي.

نتيجة لذلك نجد الكثير من المختصين³ في المجال سيذهبون إلى ضرورة الفصل في المسألة واعتماد مصطلح التعليمية "وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا لماذا لا نتحدث أيضا عن تعليمية اللغات بدلا من

¹ . المصطفى بن عبد الله بوشوك تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها . ص36

² . المصطفى بن عبد الله بوشوك تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافته . ص40

³ . خاصة في فرنسا و من هؤلاء روبرت غاليسون ودونيس جيرار.

اللسانيات التطبيقية، فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض و اللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها"¹.

وبالعودة إلى الكثير من المعطيات، نجد اللسانيات التطبيقية التي كانت المجال المعرفي الأساسي الذي عولجت فيه الكثير من القضايا التعليمية ستتنازل لميتودولوجيا تعليم اللغات أو ما يعرف بالديداكتيكا أو التعليمية عن الجزء الكبير من اهتماماتها في الفعل التعليمي خاصة ذلك المرتبط بالكيفيات والحاجات، انطلاقا من أن هذه الأخيرة ستوكل لها مهمة الاهتمام بالطرق والمناهج وكل ما له علاقة بالجوانب البيداغوجية.

وانطلاقا من ذلك حاول بعض المختصين وضع خطوط تماس بين ما هو لساني، وما هو لساني تطبيقي، وما هو ديداكتيكي. فربطوا النظرية باللسانيات، والتطبيق باللسانيات التطبيقية، أما الديداكتيكا أو ميتودولوجيا تعليم اللغات فربطوها بالحاجة².

والواقع أن ذلك سيكون إيذانا لتأسيس مجال معرفي جديد موضوعه تعليم اللغات، وسيشرع بدءا من ذلك في وضع جهاز مفاهيمي يتلاءم والحاجيات التي يبحث فيها والآليات التي يستعملها. ومن هنا ستكتسب ديديداكتيكا اللغات *Didactique des langues* أو ما سيعرف بتعليمية اللغات مشروعيتها العلمية التي ستمكنها من التمتع في دائرة ما يعرف بعلوم اللغة، وسيسمح لها اعتمادها على مجالات معرفية أخرى بذلك.

ولذلك فإن اللسانيات التطبيقية ستتحوّل في مرحلة ثانية من تطورها إلى ما يسمى بمناهج تعليم اللغات أو ديديداكتيكا اللغات، حيث تم العمل على المزاجية بين المعطيات اللسانية ومعطيات سيكولوجية التعلم، والطرائق الخاصة في التدريس، " نظرا لاقتناع الباحثين في مجال التربية والتعليم، بأن ميدانهم يتطلب الاستفادة من مشارب مختلفة، وليس فقط الاقتصار على الدراسات اللسانية الصرفة، واللسانيات التطبيقية مثل السيكلوسانية *Psycholinguistique* والسوسيولسانية *Sociolinguistique*، علم ديديداكتيكا اللغات والثقافات *Didactologie* وسيكولوجية التعلم *Psychologie d'enseignement* وسوسيوولوجية التعلم *Sociologie d'apprentissage*، ودراسة وتصنيف الأغلاط وتحليلها"³

وشأنها شأن العلوم الحديثة النشأة أو المعاصرة، جسدت مجالا لتعدد الأنشطة من جهة وتداخلها من جهة أخرى، يصعب معه بعض الأحيان رسم حدودها بدقة. إذن فالتعليمية فرع جديد من فروع علوم التربية مهمتها فهم وشرح الآليات المعقدة لعملية التعليم والتعلم ومحاولة تكييفها مع ظروف المعلم والمتعلم، التي تختلف من بيئة إلى أخرى، والتي تتحكم فيها معطيات اجتماعية ونفسية كثيرة .

¹ . أحمد حساني . دراسات في اللسانيات التطبيقية . ص 131

² - R.Galissou et D.Coste -Dictionnaire de didactique de langue-38

³ . المصطفى بن عبد الله بوشوك . تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها * ص 41

وانطلاقاً من تعريفاتها الكثيرة نستشف أنها ترتبط أساساً بالمعارف والطاقت، هدفها البحث في كفايات التعليم و التعلم، والبحث في الطرق الأنجع لذلك انطلاقاً من المعرفة الدقيقة والفهم الصحيح لحثيات مكونات العملية التعليمية وأقطابها الرئيسية : المعلم والمتعلم والمعرفة. إن ميدان التعليمية عرف تطوره وتبلوره انطلاقاً من البحث في مواضيع أنشطة معينة، وكانت الانطلاقة الفعلية لها كمنشآت محوري مع نشاط الرياضيات وكان لتعليمية الرياضيات بذلك السبق في الظهور، وكان ذلك تحديداً في الستينات، وكان الهدف من اعتمادها البحث في الوسائل الأنجع لتسهيل عملية تحصيل أساسيات هذا النشاط، نظراً للاختلالات والضعف الذي لوحظ حينها على مستوى فهمه واستيعابه.

بعدها ستعرف نقلة نوعية ستتجسد خاصة مع ما سيعرف بتعليمية الأنشطة العلمية ومختلف تخصصاتها، إذ ستقدم البحوث الرائدة في هذا المجال وستخطو معها التعليمية خطوات جبارة و إذا كانت تعليميات التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والتكنولوجيا والاقتصاد مازالت في بداياتها، فإن تعليمية اللغات نالت القسط الأوفر من البحوث والاهتمام في الآونة الأخيرة." إن الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أن التعليمية بعامة وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق التعليم للناطقين بها وغير الناطقين¹.

إذن فليس مجال التعليمية حكراً على تعليمية اللغات وحدها، بل يرتبط بأنشطة تعليمية كثيرة إن لم تكن كلها، فللأنشطة العلمية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء تعليمياتها، وللتاريخ والجغرافيا تعليمياتها، وكلها صارت تبحث عن الطرق والسبل الأنجع التي تساعد المتعلم والمعلم في اكتساب المعارف، توظيفها أو تعليمها. فعندما "تحدث عن تعليمية اللغات نقبل مبدئياً بوجود تعليميات ترتبط بمواضيع أخرى غير اللغات ، كذلك وجود تعليمية عامة. من هذا المنطلق يجب على تعليمية اللغات أن تقبل أن تكون فرعاً لنشاط واسع لازال في طور البناء، أو تقبل بتقاسم تسميتها مع أنشطة أخرى مجاورة لها"²

تختلف تعليمية اللغة عن غيرها في أن طريقة تعلم واكتساب اللغات تختلف جوهرياً عن طرق تعلم واكتساب معارف الأنشطة الأخرى، لأن تعلمها يتصف بالشمولية ، ويتم في نطاق أوسع، عكس تعلم الرياضيات أو الكيمياء أو غيرها الذي يرتبط أساساً بالنشاط الأصل ولا يتم إلا في نطاق ضيق. ثم إن تعليمية اللغات تجدد نفسها في تنافس وصراع مستمرين مع آليات طبيعية لتعلم واكتساب اللغة أو اللغات.³

¹ . أحمد حساني . دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . ص130

² - Jean-Pierre.CUQ et Isabelle Gruca- cours de didactique du français langue étrangère-pug_p.50

³ - Francine Cicurel-didactique des langues et linguistique- études de linguistiques appliquée-n°72-1988-p15-23.

إن الباحث في هذا المجال من الدرس يجد نفسه أمام زخم كبير من التعاريف التي أعطيت للتعليمية لدرجة أنها تعكس نوعا من التناقض بعض الأحيان ؛ إذ "من بين كل المصطلحات التي لها صلة بتعليم اللغات، يعتبر أكثرها غموضا وتناقضا"¹. ويظهر ذلك نابعا من حداثة هذا النشاط وتقاطعه مع أنشطة كثيرة واعتماده على جهاز مفاهيمي لم يكن قد وضع خصيصا له ، وإنما أخذ في أغلبيته من أنشطة أخرى، شديدة الصلة به. لذلك "يعترف الكثير من الدارسين صعوبة تعريف الديدأكتيك تقاطعه مع مجالات أساسية هي: الابدستمولوجيا والبيداغوجيا والسيكولوجيا"².

ويذكر أغلب الدارسين أن التعليمية هي "دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي حركي"³.

إن تعليمية اللغات تكتسي طابعا خاصا بالنظر إلى موضوعها والآليات التي تعتمد عليها ، والتي تختلف نسبيا عن تلك المعتمدة في الأنشطة الأخرى والتي تأخذ بعين الاعتبار الطابع المميز لتعلم اللغة وتعليمها، وخصوصياتها المختلفة عن طبيعة الأنشطة الأخرى وهي من هذا المنطلق "مجموع الخطابات التي أنشأت حول تعليم وتعلم اللغات، سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية. وقد نشأت ديدأكتيكا اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق التدريس ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديدأكتيكا اللغات"⁴.

الخاتمة :

إن الظاهرة اللغوية ، رغم استثناها بالبحث والتعليم منذ القدم وحتى الآن ، إلا أنها لحد الساعة لم تجب على أسئلة كثيرة ، ولم تفصح عن الكثير من خباياها ومكوناتها ، ولا يزال الإنسان "الباحث" و "المتعلم" دائم الفضول لمعرفة أغاز هذه الظاهرة التي لا تجسد في الواقع إلا ظاهرة وجوده وتفكيره .. وكونه معها – أي اللغة – آيات من آيات الخالق عز وجل.

بيبلوغرافيا البحث :

1. القرآن الكريم.

2- المراجع باللغة العربية :

¹- R.Galisson et D.Coste.Dictionnaire de didactique de langue.149

². مجموعة من الباحثين : سلسلة التكوين التربوي،3،ط1، مطبعة ص65النجاح الجديدة، الدار البيضاء،1995،

³. محمد الدريج . التدريس الهادف . ص28

⁴. عبد اللطيف الفرابي وآخرون : معجم علوم التربية،ص72

1. أحمد حساني . دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللغات . ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2000 2 2 . أحمد محمد قدور . مبادئ اللسانيات . دار الفكر . الطبعة الأولى . دمشق 1999 .
- 3 . تمام حسان . اللغة بين المعيارية والوصفية القاهرة . 2001 ..
- 4 . جورج موان . تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين . ترجمة بدر الدين القاسم ، وزارة التعليم العالي ط1 جامعة حلب 1981 . .
- 5 . حنون مبارك . مدخل لللسانيات سوسير . دار توبقال للنشر . الطبعة الأولى . المغرب 1987 .
- 6 . خليل طوطح . التربية عند العرب منشورات وزارة الثقافة . 2004 .
- 7 . خولة طالب الإبراهيمي . مبادئ في اللسانيات . دار القصبه للنشر . الجزائر 2000 .
- 8 . شارل بوتون . اللسانيات التطبيقية . ترجمة قاسم المقداد . محمد رياض المصري . في الباب الأول واثاني والثالث
- 9 . صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية . دار هومة الجزائر ، الطبعة الثالثة 2000
- 10 . عبد اللطيف الفرائي وآخرون : معجم علوم التربية² . عبد اللطيف الفرائي . خطاب اللسانيات في التربية ، حول الأصول اللسانية لديدانكتيكا اللغات ، مجلة ديدانكتيكا العدد3 ديسمبر
- 11 . عبد السلام المسدي . اللسانيات وأسسها المعرفية . الدار التونسية للنشر . د.ت .
- 12 . عبده الراجحي . علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية . دار المعرفة الجامعية . الإسكندرية . 1995
- 13 . علي أيت وشان . اللسانيات والديدانكتيك . نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية . دار الثقافة الطبعة الأولى . الدار البيضاء 2005 .
- 14 . علي عبد الواحد وافي . علم اللغة . مكتبة نهضة مصر . الطبعة الخامسة . القاهرة 1962
- 15 . فتحية حسن . التربية عند اليونان والرومان . دار الهنا للطباعة والنشر مصر . د.ت
- 16 . مجموعة من الباحثين : سلسلة التكوين التربوي، 3، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995
- 17 . محمد حسن العمارة . أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . الطبعة الثانية . الأردن . 2000
- 18 . محمد لمباشري . الخطاب الديدانكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة مقارنة تحليلية نقدية . دار الثقافة ، الطبعة الأولى 2002 الدار البيضاء .
- 19 . محمد الدريج . التدريس الهادف . مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية . الطبعة الأولى المغرب . 1991 .

ISSN: 1112-8518, EISSN: 2600-6200

المجلد التاسع/ العدد الثالث سبتمبر 2017

- 20 . المصطفى بن عبد الله بوشوك تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها . مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء ، الطبعة الثالثة 2000
- 21 . ميشال زكريا . الألسنية "علم اللغة الحديث " المبادئ والعلام . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت ط2 1982
- 22 . نايف خرما،علي حجاج . اللغات الأجنبية . تعليمها وتعلمها . مجلة عالم المعرفة العدد126 الكويت1988
- يجي أحمد . الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة . مجلة عالم الفكر . المجلد20 . العدد 3 . 1989 .

2- المراجع باللغة الأجنبية

- 1-Charles Bouton-la linguistique appliquée-que sais-je,puf,1°ed,1978
- 2-F.De Saussure . cours de linguistique générale. .. édition .. critique. Préparée par Tulio de Mauro Payot.Paris.1983
- 3-Francine Cicurel-didactique des langues et linguistique- études de linguistiques appliquée-n°72-1988-.
- 4-G.C.Lepschy – la linguistique structurale – pbp.Payot .Paris 1976.
- 5- George Mounin clefs pour la linguistique – collection clefs seghers 14°ed.paris 1978
- 6-Jean-Pierre.CUQ et Isabelle Gruca- cours de didactique du français langue étrangère-pug laurence Cornu et Alain Vergnoux –la didactique en question-. 7 hachette éducation-1992-

القراءة التفكيكية للدين

-دريدا في مساءلته للحدائثة الدينية الكانطية-

سماح حبطة

طالبة دكتوراه /جامعة باتنة1

ملخص:

ترمي هذه المقاربة البحثية إلى تناول إشكالية منصبه رأسا حول عودة الدين وذلك باستحضاره وإعادة بعث سؤاله من جديد، وهذا ما التمس فعلا مع فلاسفة ومفكرين متمين إلى تيارات فكرية متميزة، بتمايز ألسنتها وبخاصة مع أبرز ممثلي الفكر ما بعد الحدائثة الفيلسوف الفرنسي: جاك دريدا، وما أثاره حول تيمة الدين الحدائثة عند الفيلسوف التنويري: إيمانويل كانط، ضمن ندوة جزيرة كابري الإيطالية، الأمر الذي استوجب إعادة استدعائه واستقطاب استتبعاته بحسبه ضمن آليات تتماشى ومقصد هذه المساءلة في أفقها التفكيكي، وما تطلبه التناول للخواص فيه يمكن تلخيصه في: تفكيك دريدا للدين التنويري الكانطي، العولة اللاتينية LA MONDIALATINISATION، أو الـ "عَو لَاتينية"، الشر الجذري أو الراديكالي وأخيرا: من التسامح التنويري إلى الضيافة غير المشروطة.

Abstract

The purpose of this research is to dealing with an issue that is mainly focused on the return of religion by recalling its question. This is what it has already treated by philosophers and thinkers belonging to different ideological tides , in particular with the most prominent representative of postmodernist thought: the French philosopher Jacques Derrida, who has raised the theme of modern religion of the Enlightenment philosopher Emmanuel Kant, in the seminar of the island of Capri, Italy. This task necessitated recalling and reviewing his results according to procedures that suit the purpose and the intention of this questioning within the deconstruction's horizon. We can summarize what this issue ca require to be discussed in: Derrida's deconstruction to the Kantian religion, or the "Latin-Return," the radical evil and finally: from enlightenment tolerance to the unconditional hospitality.

مقدمة:

يُعد موضوع الدين من المواضيع التي ما فتئت تطرح نفسها بقوة في إطار الفكر "ما بعد الحداثي"⁽¹⁾ بأوروبا، حيث أعيد استحضاره وبعثه من جديد لما يقتضيه الراهن والمستجد النوعي على ساحة الفكر الفلسفي تحديدا بعدما أعلن عصر الأنوار عن نهايته وأفوله، وما شكله من عقبة أمام أي تقدم كان، في حضم ما شهدته الحداثة الغربية من تجديد وتغيير حضاري، عن طريق إحداث ثورة فكرية على الماضي والموروث، وبخاصة مع تبلور تفكير راديكالي قلب موازين الفكر الكلاسيكي بما فيه مفهوم الدين، وهذا ما التمس فعلا مع اللحظة التأسيسية/التدشينية للعقل النقدي عند الفيلسوف الألماني: إيمانويل كانط (Emmanuel Kant-1804/1724)، ومسعاها إلى ترسيخ قيم الحداثة القائمة على استقلالية العقل، أي إخراجها من مرحلة القصور الذاتي وتحريره من ريقه التبعية للتراث الديني (التاريخي) تحديدا، الأمر الذي استوجب استدعاءه-أي سؤال الدين-ومعاودة طرح سؤاله والتفكير فيه مجددا، في ظل طغيان العولمة وسيطرة التقنية وانتشارها، وهذا ما سعت إليه فلسفة ما بعد الحداثة التفكيكية عند صاحبها الفيلسوف الفرنسي: جاك دريدا (Jacques Derrida 2004-1930) فرحلة العودة هذه بعد هجرة طال أمدها ستأخذ دريدا ليس على منوال الدروب المألوفة، بل دريدا أشبه ما يكون بالمتاهة، متاهة التفكيكية، هذا المنعطف والمنحى المغاير عن سابقه الذي عكف دريدا من خلاله تقديم قراءته التفكيكية حول تيمة الدين عند كانط، وعليه: كيف تعاطى دريدا تفكيكا مع سؤال الدين - الحداثي - عند كانط؟ وأين يمكننا التماس استباعات هذه المسألة؟

1- في مفهومي الدين والتفكيك ضمن سياقاتهما الدلالية -التممايزة-:

يتعذر الخوض في أي دراسة نروم من خلالها إبراز استشكالها الفلسفي القابع فيها دون المرور بتحديد للمفاهيم بغية الوقوف عندها في متونها الأصلية كما وردت فيها، وبخاصة ما تعلق بمفهومي الدين والتفكيك ذلك أن مفردة الدين-تحديدا- تُعد من المفاهيم التي تم استحضارها واستحداثها في الخطاب الفلسفي الغربي المعاصر- ما بعد الحداثي- على الرغم من كونه مفهوما عتيق التناول، لذا حري بنا القبض -بنوع من الارتجال- على

⁽¹⁾ post modernisme : ارتبطت ما بعد الحداثة بفلسفة التقويض والتفكيك، من خلال تحطيم المقولات المركزية أو ما يطلق عليها تسمية السرديات الكبرى (الأنساق الفكرية المغلقة)، التي هيمنت على الثقافة الغربية وموروثها منذ أفلاطون إلى غاية الفترة المحصورة بين عامي: 1970-

دلالاته المتميزة -ولو بشكل مقتضب- بما يتماشى وأطروحة دريدا بخصوصه قصد موضعه في إطار محددات الدراسة المنجزة بشأنه.

الدين كما ورد في القاموس الفلسفي باللسان الفرنسي ضمن التعريفات العامة له بمعنى: " ربط، جمع، وصل (...). ذاتيا: يعني شعور داخلي مع الاعتقاد في الألوهية والإيمان، وأما موضوعيا: فهو مجموعة من الممارسات والطقوس المتعلقة بحقيقة مقدسة"⁽¹⁾، ويُعد بذلك ظاهرة إنسانية تنضوي على مجموعة من المعتقدات، العادات وطقوس التي تمارس كأشكال للعبادة على تباينها وتعددتها.

هذا من جانب، ومن جانب آخر فهو يعني: " جملة المبادئ التي تدين بها أمة من الأمم اعتقادا أو عملا. وفي الاصطلاح العام: يعرف بأنه وضع إلهي سائق لذوي العقول باختيارهم للصلاح في الحال، والفلاح في المال."⁽²⁾ أي تحمل الناسوت لتبعات اختياراته كمسؤول ومكلف وما يتحقق له في الدارين من صلاح في الدنيا وفلاح يوم الدينونة (الآخرة).

أما في الاصطلاح الغربي، تحديدا فيعرفه بعض المفكرين بأنه: " جمع أو ربط أي بمعنى ارتباط جماعة إنسانية بإله أو آلهة، وتطرف بعضهم مثل فولتير وروسو بقولهم (إن الدين من صنع الدهاة الماكرين من الكهنة والقساوسة، لعلاج أمراض المجتمع بكل حيلة)"⁽³⁾.

هذا الموقف من الدين الذي جاء مع فلاسفة عصر التنوير، إضافة إلى ما أورده إيمانويل كانط بخصوصه في كتابه الدين في حدود مجرد العقل على أنه: "هو الشعور بواجباتنا من حيث كونها قائمة على أوامر إلهية"⁽⁴⁾، وهذا ما سيعمل دريدا على مساءلته في خضم دراستنا هذه، إضافة إلى تعريف الفيلسوف وعالم الاجتماع كارل ماركس بقوله: "الدين هو تنهيدة المضطهد، هو قلب عالم لا قلب له، مثلما هو روح بلا روح، إنه أفيون الشعوب"⁽⁵⁾.

⁽¹⁾Jacqueline Russ: Dictionnaire de philosophie, BORDARS. PARIS. 1991, LAROSSE BORDARS, 1996, BORDARS/SEJER. 2004, P246

⁽²⁾ مانع بن حماد الجهني: الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، نشر: دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع الرياض، مج 1، ط4، 1420هـ، ص 1057.

⁽³⁾ الموسوعة نفسها، ص 1058.

⁽⁴⁾Dictionnaire de philosophie, op.cit,p246

⁽⁵⁾ Ibidem , P 247

وحقيقة قولة ماركس هذه تبين أن الآلهة هي آخر ما تبقى للإنسان المضطهد في قلب العالم الرأسمالي، وميزته أنه عدم الرحمة والشفقة، وبالتالي النظر إلى الدين بحسب هؤلاء المضطهدين بأنه روح هذا العالم، وإن كان بلا روح، ويعد كمخدر ومسكن لآلام الشعوب الاجتماعية.

أما ما تعلق بمفردة التفكيك فإن الولوج إلى فكر دريدا واقتحامه ليس بالأمر الهين الذي يُستشعر من خلاله بأريحية فكرية منقطعة النظير في فهمه، بل هناك حالة توجس تُشوش على الفكر وتربكه، لكنها تحمل بين ثناياها حيرة مائعة في محاولة للبحث عن الفهم في اللافهم، والمعنى في اللامعنى يتورط فيه كل من يسعى مكدا فكريا إلى/في فهم فيلسوف التفكيك وتشظي المعنى، هذه المفردة التي شكلت بؤرة مشروع دريدا الفلسفي تحديدا، بل باعتراف منه في رسالة أرسلها إلى صديق ياباني^(*) أن التفكيك (Déconstruction) مفردة عصية على التحديد والتعريف والضبط على اعتبار أن كل تعريف وتحديد في نظره يحتاج إلى تفكيك، بل استحضر معه أيضا سؤال الترجمة بخصوصها فهي: "ليست أداة تحليلية، ولا هي أداة نقدية، ولا هي منهج، ولا عملية ولا هي فعل يُنجز على النص بواسطة الذات، بل هي، بالأحرى أو على الأصح مصطلح يقاوم أي تعريف وأي ترجمة"⁽¹⁾

مفردة فرضت نفسها عليه عنوة، تنضوي على دلالات متميزة من حيث الترجمة من جهة، والتعريف الذي "يتعارض مع فكرة التفكيك نفسها التي تسعى لخلخلة التعريفات المحددة"⁽²⁾ من جهة أخرى باعتبار التفكيك بحسبه يطال كل ما يعترض طريقه، حتى وإن سعى إلى تكييف "المفردة الهايدغرية (Abbou أو Desstruktion) كانت الاثنتان تدلان في هذا السياق على عملية تمارس على ال"البنية" أو "المعمار" التقليدي للمفاهيم المؤسسة للأنطولوجيا أو الميتافيزيقا الغربية"⁽³⁾ إلا أنها تعني عند هايدغر التقويض والتحطيم، أي تقويض المفاهيم التي قامت عليها الميتافيزيقا الغربية، وهي بحسبه لا تفني بالمسعى الذي أرادها لها على درجتها، وبخاصة أن هذه المفردة "Destruction" في دلالتها الفرنسية تحيل إلى "الهدم بما هو تصفية واختزال سلمي ربما كان أقرب إلى Démolition (الهدم) لدى نيشه فيها إلى التفسير الهايدغري ونمط القراءة الذي كنت أقترحه فاستبعدتها."⁽⁴⁾ هذا الاستبعاد أفضى إلى النباش عن ما إذا كانت ذات أصول فرنسية، والتي طرأت عليه بصفة شديدة العفوية، على حد قوله وباعتراف منه عشر عليها في قاموس إيميل «Lettre» الفرنسي " (...)

* Toshihico Izutsu (1993/1914) عالم إسلاميات ياباني، أما الرسالة فصدرت بالفرنسية في Le Promeneur, XLII، في منتصف أكتوبر 1985. (معلومات مستقاة من المصدر السابق: فصول منتزعة: ص 11).

⁽¹⁾ جاك دريدا: في الروح هايدغر والسؤال، ت: عماد نبيل، دار الفارابي بيروت، لبنان، ط 1، 2013، ص 17.

⁽²⁾ جاك دريدا: في علم الكتابة، مصدر سابق، ص 40.

⁽³⁾ جاك دريدا: الكتابة والاختلاف، مصدر سابق، ص 58.

⁽⁴⁾ جاك دريدا: الكتابة والاختلاف، المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

وكانت مؤدياتها النحوية واللغوية والبلاغية مربوطة فيه بأداء مكثني وبدا لي هذا الالتقاء مفرحا وشديد التلاؤم مع ما كنت أريد على الأقل أن ألمح إليه⁽¹⁾ ما يؤكد أن هذه المفردة تتماشى في معناها بوجه عام فقدان الشيء لبنيته المتينة، فالتفكيك يعمل "... كفيروس ملقح في الأصل، والذي يفكك كل شئ مركب (مبني) سواء كان نصي أو تأسيسي، بهذا المعنى التفكيكية لا هي نقد ولا نقد النقد وهي لا تتجاوز النصوص التي تتحدث عنها، إذن ليست نظرية لأنها لا تخرج عن إطار النص، ولا تتعدى النص..."⁽²⁾، بل وأكثر من ذلك أن استعمالها بحسبه نادرا ومجهولا في فرنسا على الأغلب، بعكس ما كانت عليه البنيوية في أوج عطائها باعتبارها مودة العصر آنذاك في فرنسا منتصف ستينيات القرن الماضي، إلا أنها أعلنت عن أفولها لتفسح المجال لظهور ما يسمى بما بعد البنيوية Post-Structuralisme التي يمكن القول أنها تحلقت من رحم البنيوية ذاتها إلا أنها انعطفت عن مسارها فهي "... تعبر عن مراجعة البنيوية لنفسها وتأملمها في مسارها تطورها..." فممثلوا ما بعد البنيوية هم بنيويون اكتشفوا خطأ طرائقهم على نحو مفاجئ..."⁽³⁾ الأمر الذي أدى إلى إجراء عملية تصحيح ذاتي اتخذ له منحى مغايرا تماما عن سابقه، وقام كحركة فكرية على أنقاضه "... وليست التفكيكية إلا مظهرا نقديا لهذه الحركة الفلسفية، بل هي مرادف لها في كثير من الكتابات النقدية والفلسفية"⁽⁴⁾ فهي ليست الحدائة، بل ما بعدها، ولا البنيوية وإنما ما بعدها وضدها، فالتفكيك إذن "حركة" ضد-بنيوية"... وبأية حال، ورغم المظاهر، ليست تحليلا Analyse ولا نقد Critique (...)، ليس التفكيك منهجا ولا يمكن تحويله إلى منهج (...). ليس حتى فعلا أو عملية (...). إنه حدث لا ينتظر تشاورا أو وعيا أو تنظيما من لدن الذات الفاعلة ولا حتى من لدن الحدائة"⁽⁵⁾ مفردة أراد لها دريدا توضيحا فزادها تعقيدا وصعوبة حالت دون فهمها وترجمتها بشكل مباشر وجلي، وهذا ما يرومه التفكيك في كنهه، "ف"التفكيك" إن كان موجودا وحتى ولو ظل تجربة المستحيل-ليس واحدا (...). كما أعتقد أنه من الواجب أن نقول دائما، وبحسب جهة ((الممكن)) غير القابلة للاحتزال إنه ((ممكّن الممكن - المستحيل))، إذ يوجد أكثر من تفكيك واحد، وهو يتكلم أكثر من لغة. هذا هو قَدْرُهُ"⁽⁶⁾ فالتفكيك ضمن رؤية دريدا ليس مشروعا أساسيا يتسم بالسلبية، ولا يمكنه أن يكون في صيغته المفردة ما يؤكد قوله بالتفكيكات بل ويفضل "استعمالها في الجمع، لم تسم أبدا بلا ريب مشروعا وطريقة أو نظاما، نظاما فلسفيا

(1) جاك دريدا: الكتابة والاختلاف مصدر سابق، ص 58.

(2) Marc Goldschmit –AGOBA– Jacque derrida, une introduction, Pocket, 2014, P24

(3) يوسف وغليسي: إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص335.

(4) المرجع نفسه، ن ص.

(5) جاك دريدا: الكتابة والاختلاف، مصدر سابق، ص ص 60-61.

(6) جاك دريدا: الوفاء لأكثر من واحد (الاستحقاق حيث غياب الجينولوجيا)، ضمن كتاب: لغات وتفكيكات في الثقافة العربية، لقاء الرباط مع جاك دريدا، ت: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال، للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص193.

بالخصوص (...) كما يعني تصدعا معينا يتكرر في الحقيقة بانتظام (...) ⁽¹⁾ فهو كاستراتيجية في قراءة النصوص غير مقتصر فحسب ك ممارسة على الموروث الغربي الميتافيزيقي، بل يتعداه إلى أي نص كان وأي تجربة واقعية أو حدث قد حدث، ف: "يسعى التفكيك "Déconstruction ك فلسفة استراتيجية Stratégie وبراعة أو دهاء Stratagème في فحص النصوص والموضوعات إلى كسر منطق الثنائيات الميتافيزيقي (...) ⁽²⁾ استراتيجية رافضة لميتافيزيقا التراث الغربي، التي انبرت بحسب دريدا على نزعتين عرقية وأيديولوجية، تقوم بإقصاء طرف على حساب أطراف أخرى، استراتيجية تروم تفجير النص من الداخل، كفعل تحريضي تهييجي ضد نفسه، (...) إن التفكيك، كما يقوم به دريدا يحدث بخلاف ذلك تصدعا بطيئا داخل التقليد بمجمله (...) إن حركات التفكيك لا تلتمس البنيات من الخارج، إنما لا يمكن أن تكون ممكنة وفعالة، ولا يمكن أن تُحكم ضربتها إلا إذا سكنت داخل هاته البنيات (...) ⁽³⁾ هذا الارتحال داخل النص والإقامة فيه لغرض تفجير النص وخلق تصدعات داخله وداخل بنيته يحول دون ممارسته لمناعته محدثا تشظيا فيها، والتماس نقاط ضعفها بالارتكاز على تقنية الخلل والرج العنيف و"لا يعني التفكيك الذي يمارسه دريدا "مطلقا" الهدم (...) وإنما يتضمن أيضا فعل البناء(البناء بنمط مختلف)، فهو بالأحرى "تفكيك Démontage" وحدة ثابتة إلى عناصرها ووحداتها المؤسسة لها (...) فالتفكيك يقتضي التعدد والتشتت بإزاحة مركزية Décentration توزع المراكز ⁽⁴⁾ فهو يستتبع ويتقضى أثر- ليس بالمعنى الدردي- اللبنة المتوترة والقلقة في أي بناء نصي، وإثارتها لتفكك ذاتها بذاتها فيتهاوى البناء الذي شيد على أنقاض هامش مهيمٍ عليه، وبروز وطغيان مركزه المهيمٍ فيه.

2- تفكيك دريدا للدين التنويري الكانطي:

في كتابه: إيمان ومعرفة (منبع الدين في حدود العقل وحده)، في نص محاضرة ألقاها في ندوة جمعته بثلة من المفكرين والفلاسفة الغربيين حول الدين في جزيرة كابري الإيطالية، طرح دريدا تساؤلا حول ما إذا كان على استعداد للخوض في تفكيك أطروحة كانط في الدين تحديدا بقوله: "هل نحن مستعدون لتقدير مقتضيات ونتائج الأطروحة الكانطية دون ضعف أو تهاون؟ تبدو هذه قوية، بسيطة ومدوخة، وهي تقول لنا: إن الدين

⁽¹⁾ جاك دريدا: يجب أن يسهر جنون على فكر، ضمن كتاب: مسارات فلسفية، مجموعة فلاسفة(جاك دريدا، ميشال فوكو وآخرون)، ت: محمد ميلاد، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط1، 2004، ص85.

⁽²⁾ محمد شوقي الزين: تأويلات وتفكيكات (فصول في الفكر الغربي المعاصر)، منشورات ضفاف، بيروت، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2015، ص207.

⁽³⁾ سارة كوفمان- روجي لاهورت: مدخل إلى فلسفة جاك دريدا تفكيك الميتافيزيقا واستحضار الأثر، ت: إدريس كثير، عزالدين الخطابي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ط2، 1994، ص21.

⁽⁴⁾ محمد شوقي الزين: تأويلات وتفكيكات، مرجع سابق، ص207.

المسيحي ينفرد بكونه الدين الأخلاقي بامتياز، الذي أسندت له وحده مهمة تحرير (إيمان تفكري)⁽¹⁾، وبالتالي نلتبس هناك تمييزا جليا يُقيمه دريدا وفقا لكتاب كانط (الدين في حدود مجرد العقل)، فيحدد بذلك إيمانا تفكريا- وهذا ما يفتح باب النقاش حسب دريدا-، فهو غير خاضع ولا خانع لوحي تاريخي، بل أنه يتوافق بحسب كانط مع عقلانية العقل العملي الخالص الذي قوامه الإرادة الخيرة، وإيمانا تاريخيا وثوقيا، هذا الذي يعارض تماما الإيمان التفكري.

وعليه بين كانط بخصوص أصل الدين كونه يندرج ضمن عائلتين أو منبعين اثنين له فحسب⁽²⁾ وبالتالي جنياالوجيتين (...). يُحصى الدين التعبدى الأفضال والنعم الإلهية، غير أنه في العمق، وفيما يتصل بما هو جوهري، لا يحض على العمل ويكتفي بتعليم الصلاة والرغبة (...). أما الدين الأخلاقي، فهو يُعنى بتهذيب السلوك، وحسن التصرف في الحياة⁽²⁾، حيث يُقرن كانط العمل بالمعرفة في مجال الدين الأخلاقي، أما ما تعلق بتلك العلاقة القائمة بين الدين العقلاني (التفكري)، والدين الموحى به (أي التاريخي)، فإن كانط يقارن بينهما ليس بشكل صارم كفضاءين منفصلين بل كدائرتين متمركزتين (...)⁽³⁾، لكن دريدا يشير إلى أنه لا يمكن التحديد لا عبر اليقين المعرفي ولا الأخلاقي أي الدائرتين أكثر قربا أو مركزية من المركز-إذا كان هناك أصلا مركز، مركز واحد فحسب - ذلك أن

"العقل وحده لا يمكنه أن يقرر فيما إذا كان هو الوحي التاريخي ، أو في المقابل دين أخلاقي خالص الذي يقوم بهذه المهمة."⁽⁴⁾

فقراءة دريدا التفكيكية لكتاب كانط الآنف الذكر، تعمل على اختيار الافتراضات بخصوص أحادية المركز للاهوت الفلسفي، فبالنسبة لكانط في مكان ما، لا بد أن يوجد هناك مركز، مركز واحد، دين العقل، أو دين الوحي، لكن هذا الأخير هو الأصغر في الدائرتين رغم أن كلاهما مجرد من الآخر. فالتمييز الذي أقامه كانط بين الإيمان التاريخي والإيمان العقلي أو الإيمان الأخلاقي وتحيزه للثاني- وإن كان قد أكد على صفة التلازم والارتباط بين الأخلاقية الخاصة والمسيحية جوهرها ومفهوما- ، بيد أن دريدا يلمح إلى أنه إن لم تكن هناك مسيحية بدون

(1) جاك دريدا، جيانى فاتيما: الدين في علمنا، ت: محمد الهلالي وحسن العمراني، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2004، ص1، ص18

(2) المصدر نفسه، ص17

(3) Hent de Vries : Religion and Violence The Johns Hopkins university press, printed in the united states of america, 2001 p100

(4) Hent de Vries : Religion and Violence, op.cit, P100

أخلاق خالصة، فلأن الوحي المسيحي يعلم شيئاً جوهرياً فيما يتعلق بفكرة الأخلاقية ذاتها، "وعليه يُمسي الحديث عن أخلاقية خالصة خارج الدين المسيحي مجرد عبث يتخطى الفهم والعقل معاً، لا جدال في أن الكونية اللامشروطة للأمر القطعي هي إنجيلية بالأساس"⁽¹⁾، فتفكيكية دريدا للنص الكانطي المتعلق بالدين في حدود مجرد العقل تقوم على فكرة أن هناك انسجام وتصالح بين العقل الحديث والدين المسيحي، ذلك وبالنسبة له أن الدين الأخلاقي الوحيد بحسبه هو المسيحية، هنا بالضبط يسأل دريدا كانط كونه سقط في الدوغمائية عندما يشتغل لحساب الدين المسيحي بقوله: "فأي حدود للدين حينها، وأي حدود للعقل؟ وفيما وراء العقل المسيحي أليس هناك دين وأخلاق وعقل؟ هل نحن إذن أمام دين عقلي ((في حدود مجرد العقل))، أم نحن أمام فلسفة دين في حدود أصولية مسيحية(...)"⁽²⁾، وبذلك فهي قد تؤسس لأصوليات دينية مقبلة، لأنه بفضل النزعة الفردانية، و ظهور الهيمنة الجديدة المتمثلة في العولمة كظاهرة عالمية على جميع المجتمعات البشرية، ومنطقها القائم على الاختزال الإقصاء، فقد ساهما معاً في ظهور النزعات الطائفية والأصولية وتناسلها في كنه الأديان الأساسية.

من جهة أخرى عكف دريدا على إبراز العلاقة التي تربط أطروحة كانط في الدين بما أطلق عليه **العولمة اللاتينية LA MONDIALATINISATION**، أو الـ "عَو لاتينية"⁽³⁾، وكونها مركبة من: العولمة واللاتينية، والتي تعني عنده "مزيج غريب من المسيحية كتجربة موت الإله، ورأسمالية التحكم عن بعد في التقنية العلمية، وتطابقها مع أطروحة أو فرضية كانط في كتابه السالف الذكر المتعلقة بالأخلاق النقية الخالصة وربطه لها بالمسيحية"⁽⁴⁾، كونهما لا ينفصلان في مفهومهما، وما يحول ويسمح بتحديد إيمان تفكري هذا الأخير الذي لا يعتمد على أي وحي، ولكنه يستند إلى العقل العملي المحض، إضافة إلى أن هناك منطق صارم ذلك الذي يقول بأنه يجب أن يتصرف المسيحي كما لو كان الإله غير موجود وأنه أهمله، بل وغير مكترث بخلاصه.

وانطلاقاً من منطق العولمة اللاتينية لموت الإله، فهو تصعيد ومزايدة في التجريد تنكشف فيه الأصولية والتطرف وسيطرة وهيمنة التقنية العلمية على حد سواء، منطقتها هذا مبالغ فيه وبشدة، ودرها منضوب ومنهك،

(1) جاك دريدا/جيان يفانيمو: الدين في عالمنا، مصدر سابق، ص18

(2) أم الزين بنشيخة-المسكني: كانط راهناً(أو الإنسان في حدود مجرد العقل)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-المغرب، بيروت-لبنان، ط1، 2006، ص ص: 63-64.

(3) محمد شوقي الزين: الذات والآخر (تأملات معاصرة في العقل والسياسة والواقع)، منشورات ضفاف، بيروت-لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط-المغرب، ط1، 2012، ص 115

(4) Charles Ramond : Le vocabulaire de Jacques Derrida, Aubin Imprimeur, imprimé en France, 2004, p92

حيث يسلط دريدا الضوء على أطروحة كانط الدينية هذه على مفارقة متعلقة بالإيمان التفكري بحيث "متى أراد المسيحي أن يصبغ على أفعاله الصبغة الخلقية، فما عليه إلا أن يدير ظهره للإله ساعة عمله وفق مبدأ الإرادة الخيرة، وأن يسلك كما لو أن الإله قد تخلى عنا..."⁽¹⁾، تلك الإرادة الخيرة الكانطية القائمة على فكرة الواجب الأخلاقي أي لا أفعل خيرا لغاية مرجوة التحقق، وكذا الإلزام الداخلي على مقتضى الحرية، وهي كمفهوم تُعد الركيزة الأساسية في مجمل النسق المعماري للعقل العملي المحض، وتماشيه مع معماريات الدين العقلي الكانطي، ويتساءل دريدا حول هذا الانفصال الجذري وتبعاته في تحمله للمسؤولية العقلانية الفلسفية في هذه الأطروحة حول هذا التخلي عن الإله بقوله: "أو ليست هذه طريقة أخرى للقول، بأن المسيحية لا يمكنها أن تستجيب لرسالتها الأخلاقية، مثلما أن الأخلاق لن تنهض برسالتها المسيحية، إلا إذا كابدنا في هذه الدنيا وفي قلب التاريخ الحافل بالأحداث الخارقة والعجيبة موت الإله (...)" أو ليست كيفية للتصريح بأن المسيحية تعني موت الإله كما أعلن ذلك كانط مذكرا بما أهل الحداثة الأنوارية؟⁽²⁾ "بحيث اعتبر كانط الدين التفكري هذا دينا داخليا كأمر عقلي واستعداد قلبي لغرض تحقيق الواجبات الإنسانية، وكأمر غير مشروط، غير آبه بالخلاص الإلهي، ولإتباع ما يمليه عليه الدين الوثوقي التاريخي باعتباره دينا خارجيا خاضعا لأوامر إلهية، ما يؤكد على أن كانط استبق القول بموت الإله وأفوله نظريا قبل فيلسوف العدمية فريدريك نيتشه Friedrich Nietzsche (1900/1844).

ويُردف دريدا القول بخصوص اليهودية والإسلام "كآخر ديانتين توحيديتين تقفان وبقوة في وجه كل ما يدل على موت الإله أو يُعبر عن الموت في الإله في سياق عملية التنصير التي يشهدها عالمنا."⁽³⁾، من هنا يظهر أن هاتين الديانتين كونهما تنضويان تحت مظلة واحدة، وهي مظلة التوحيد والأديان الإبراهيمية-يمكن الاطلاع أكثر في هذا الصدد على كتاب: الأديان الإبراهيمية قضايا الراهن لعز الدين عناية-ترفضان القول بموت الإله، إضافة إلى عدم قبولها بالتعدد ضمن عقيدة الأقانيم الثلاث، ومن ثمة تُعدان كديانتين غريبتين عن أوروبا، وثقافتها اليونانية-المسيحية التي تبلور فيها القول بموت الإله وأفوله.

(1) جاك دريدا / جيانى فاتيمو: الدين في عالمنا، مصدر سابق، ص 19

(2) نفس الصفحة

(3) جاك دريدا/جيانى فاتيمو: الدين في عالمنا، مصدر سابق، ص 19

وفي سياق مخالف، أدرج كانط في أول حاشية إضافة كتكملة- كما أوضحه دريدا- من خلال مصطلح **PARARGA** (**)، وهي الحواشي التي تضاف كتكملة للعمل الأساسي وهذا ضمن الحواشي الأربعة التي أضيفت في نهاية كل قسم من أقسام (الدين في حدود العقل وحده)، تعريف كانط للإيمان التفكري فيها، ولكن كانت هذه الحواشي عند دريدا لا صلة لها بكتاب كانط هذا، "بل أنها تحايثه أو تعارضه، فهي بذلك حواشي اللا انتماء في كتاب الدين في حدود مجرد العقل وحده"⁽²⁾، هذه الحواشي التي ركز وألح عليها دريدا، وهذا تبعا لأسباب أوردتها سواء كانت "لاهوتية- موضعية إن لم نقل لاهوتية- معمارية قد ترسم هذه الحواشي الإطار الذي يمكن أن تتحرك فيه تأملاتنا إلى غاية هذا اليوم."⁽³⁾ وهذا يعني استحضر دريدا لكل ما يقع ناظره عليه في الهامش أو الضاحية، وبالتالي يعمل على مساءلته وتفكيكه لغرض خلخلة اللبنة المتوترة فيه والمعنى المقصود والمباشر له، كنوع من المشاكسة -للفكر-، وإرباك الفهم المباشر له.

كما يود دريدا أيضا مساءلة عودة الدين في شكله الآلي في عصر التقينية، ألا يمكن بنظره وهذا تماشيا مع ما فكر فيه بخصوص نفس الطرح دائما ضمن كتاب كانط "في دين يحظى اليوم بالكونية ما لم يغدو من جديد دينا طبيعيا؟"⁽⁴⁾، كونه دين العقل المحض، والنية الخلقية المحضة للوجدان، بوصفه استعداد طبيعي ثاوبا ومنغمسا في طبيعة البشر، وهذا وفقا للأطروحة الكانطية ف"(...) يقترح دريدا أن يأخذه بعين الاعتبار من أجل تنزيله أو تأهيله داخل الراهن الحالي بوصفه على حد اعتبار دريدا راهنا يقوم على ضرب من التحالف السري والخطير بين عودة الديني والعقلانية العلمية الحديثة"⁽¹⁾. وهنا يظهر بالضبط ربط دريدا لمسألة الدين وعودته بأشكال الشر المتعلقة بالتقنية، الآلة والعلم التقني، وبخاصة ما تعلق بالتعالى التكنولوجي عن بعد، بحيث يحاول دريدا ضمن كتابه إيمان ومعرفة تفكيك تيمة عودة الدين وعلاقتها بما يطلق عليه كانط تسمية الشر الجذري أو "الشر المتطرف radical Mal وما هي أشكال هذا الشر؟ (...) وهل لهذا الشر المتطرف أن يؤدي إلى هذه العودة؟"⁽²⁾، هذه الأسئلة وغيرها التي أراد دريدا من خلالها التماس الخيط الناظم الذي يربط عودة الدين والتفكير فيه بالشر الجذري

(**)JAQUES DERRIDA: La verite en peinture, Flamation, Paris, France, 1978, pp 19...168.

(2) JAQUES DERRIDA:Foi et Savoir suivi de Le siècle et le pardon (entretien avec michel wiewiorka), Éditions du seuil, Paris, 2000, p24

(3) جاك دريدا / جيانى فاتيمو: الدين في عالمنا، مصدر سابق، ص 21

(4) JAQUES DERRIDA: foi et savoir, op.cit,p 25

(1) أم الزين بنشيجة-المسكيني، كانط راهنا (أو الإنسان في حدود مجرد العقل)، مرجع سابق، ص 27

(2) جاك دريدا/جيوفانا بورادوري: ما الذي حدث في "حدث" 11 سبتمبر؟، ت: صفاء فتحي/ بشير السباعي، ط1، 2003، ص14.

وهذا تبعا لما أورده كانط بخصوصه في كتابه "الدين في حدود العقل وحده" الذي تم تأليفه في عصر الأنوار "Aufklärung" عام 1793، فالشر الجذري بحسبه يُعد شرا فطريا متأصلا ومتجذرا في الطبيعة البشرية، بمعنى هناك نزوع طبيعي صوبه متحملا في ذلك الإنسان مسؤوليته الكاملة، وهذا وفقا للإرادة الحرة الشريرة كانحراف عن القانون الأخلاقي القائم على الإرادة الخيرة، كقلب لنظامه. المقصود بها بوجه عام الأنوار أو التنوير، وهي حركة فلسفية أوروبية والتي تتميز بفكرة أن أنوار العقل ستؤدي بالإنسانية إلى السعادة والغبطة القاموس الفلسفي ص 167، أما عند كانط عندما فسّوّل: "ما هي الأنوار؟ ما هي إلا "خروج الإنسان من قصوره الذي هو مسؤول عنه، قصور عجزه عن استعمال عقله، لأن سببه يكمن ليس في عيب العقل، وإنما في الافتقار إلى القرار والحسارة في استعمال عقلك أنت، ذلك هو عصر الأنوار"⁽³⁾ حيث يطرح دريدا تساؤلا في الصميم بخصوص العقل والشر الجذري "... (ماذا عن العقول والشر الجذري الآن؟) بل ماذا لو كانت عودة ماهو ديني غير منفصلة عن العودة الحديثة أم ما بعد الحديثة لبعض ظواهر الشر الجذري على الأقل؟ وهل الشر الجذري يُقوض إمكانية الدين أم عمل على تأسيسها؟"⁽⁴⁾، إذ يتضح مفهوم دريدا للشر الجذري أو الراديكالي والنظر إليه كدمر للمفهوم الديني للخير، فبالنسبة له توجد هشاشة في التصور الديني للخير، "وللتذكير فإن دريدا يستند في ذلك ويدعمه بالقول أن القاسم المشترك بين الأديان يكمن في تعزيز الحصانة المطلقة للسالم كأسمى مرغوب فيه، وقد يُهددُ الخير من قبل فساد خارجي، غير أن الخير يُعد مناعة للشر في حد ذاته (...). ووجب وبكل تأكيد على أن الخير في راهنته هو بالفعل ملوث بالشر (...)"⁽¹⁾، فعودة الدين بحسب دريدا مشدودة الوثاق مع العقلانية الحديثة، ويُشكل بذلك تحالفا مع العلم، الآلة، والتقنية العلمية المتحكّم فيها عن بعد، والنظر إلى العلم باعتباره مصدرا للدين، أي أن الإيمان والعلم لهما منشأ واحد، يفترض وجود الإيمان في العلم ووجوده في الحصانة الذاتية المرتبطة أساسا بالأصولية وهي الرجوع إلى صفاء الأصل ونقائه من كل ما يمكنه أن يلوثه ويشوبه. هذا التلازم بين الدين والعلم يكون بدوره ملازما للحرب والعنف، ف"⁽²⁾ (...) من بين الحروب، تلك التي قامت باسم التنوير والعقل العلماني، (...) يمكن أن تكون "حروبا دينية (...)"⁽²⁾، حيث يؤكد دريدا أنه لغرض التعرف وتحديد حرب دينية،

⁽³⁾ Jacqueline Russ: Dictionnaire de philosophie, op.cit, p167

⁽⁴⁾ جاك دريدا/جيانى فاتيمو: الدين في عالمنا، مصدر سابق، ص 49

⁽¹⁾ LES TEMPS MODERNES , DERRIDA L'ÉVENEMENT DECONSTRUCTION, 67 ANNEE JUILLET/OCTOBRE 2012, Centre National Du Livre, France, p291

⁽²⁾ Marc Goldschmit, Jacques derrida, une introduction, 2014, Pocket, un département d'Univers Poche, pour la présente edition, p173

وجب التأكد من تحديد ما هو ديني، باعتباره لا منته، بل يتجاوز حدود التضاد القائم بين العقل والدين، وكذا العلم والدين، لذا فالحروب الدينية مرتبطة الآن بالعلم التقني، بالثقافة الرقمية والانترنت... إن السؤال الذي طرحه دريدا بخصوص مشروع كتاب كانط يبقى دائما حول ما إذا كان مشروعا تظل فكرته في أصلها وغايتها مسيحية بامتياز "ولكن اعتبر دريدا أن كتاب الدين في حدود مجرد العقل إنما هو كتاب يكشف عن ثقوبه الأكثر إثارة للهلوع متى تعلق الأمر بضرب من المسيحية الأصلية الثابوية فيه"⁽³⁾، ما يؤكد بأن كانط من منظور دريدا عمل على أخلاقية المسيحية في حدود العقل وحده، وعقلنة الكتاب المقدس فحسب، ولم يخرج عن إطارها، " (...) ذلك هو المدخل الذي توفره لنا تفكيكية دريدا الكاشفة في كتاب كانط نفسه، وهي تقول بأن المسيحية هي الدين الأخلاقي المحض الوحيد من بين جميع الديانات الأخرى (...)، بل قد لا تكون الديانات الأخرى ديانات عند كانط، فاليهودية مثلا ليست ديننا... وإنما عبادة وعقيدة..."⁽⁴⁾، حيث يبرز رأي كانط في اليهودية كونها مقتصرة فحسب على قوانين مرتبطة بتأسيسها لتنظيم سياسي، ولا يُنظر إليها باعتبارها ديانة قائمة بذاتها. كما أبرز دريدا "استياءً فلسفيا مريرا من هذه الأطروحة الكانطية إذ يسأل: أين الإسلام واليهودية إذن من مثل هذا الكتاب؟ وهل أن ((الدين في حدود مجرد العقل)) هو الدين في حدود المسيحية المجردة؟، كيف تستقيم عندئذ حادثة دينية قائمة على المواطنة الإيتيقية الكونية مع مسيحية جذرية تقصي بقية الملل والنحل؟"⁽¹⁾، ألا يمكن القول هنا وفي هذا الصدد ردا على أطروحة كانط الدينية وتماشيا مع تساؤل دريدا هذا، بخصوص الإسلام تحديدا، كآخر ديانة توحيدية وبوصفها ديناً أخلاقياً وعالمياً بامتياز، فهو كديانة عالمية ليست مقتصرة ولا موجهة إلى فئة بعينها، إلا أنها على عكس الديانات الأخرى يُكن لها العداء من لدن غير المسلمين وغير المنتمين لديانة محددة وإعلان الحرب عليه، على غرار العداء للانتماء العرقي والجنسي. فتخوف الغرب من الإسلام أو ما يُطلق عليه الإسلاموفوبيا والذي يعني الخوف الجماعي المرضي من الإسلام، وربطه بكل أنواع العنف والإرهاب، ما هو إلا تشويه لصورة هذا الدين العالمي الخفيف، الذي كله دعوة لنبد كل أشكال التطرف والتعصب الذي لحق به ولازم تاريخه التليد.

3- من التسامح التنويري إلى الضيافة غير المشروطة

⁽³⁾ أم الزين بنشيوخة-المسكيني، كانط راهنا، مرجع سابق، ص 30

⁽⁴⁾ أم الزين بنشيوخة-المسكيني، كانط راهنا نفس المرجع، ص 49

⁽¹⁾ نفس الصفحة

قدم دريدا ضمن كتابه "إيمان ومعرفة-منبع الدين في حدود العقل وحده"- افتراضا-وهذا في إطار ندوة الدين التي سبق ذكرها- مفاده "لنفترض أننا هنا من أجل التسامح^(***) على الرغم من أننا غير مكلفين بمهمة نشره وممارسته أو التأصيل له."⁽²⁾، فهو بذلك ليس بالمعنى الذي نظّر له فلاسفة التنوير الأوروبي أمثال: الفيلسوف الفرنسي فولتير **Voltaire (1694/1778)**، والفيلسوف الإنجليزي جون لوك **John Locke (1704/1932)** وكذا كانط، الذين يعدون من كبار مؤسسي فلسفة التسامح، ودعوتهم الصريحة إلى محاربة كل تشدد وتعصب ومدعاة للطائفية، وبالتحديد في كتاب: **رسالة في التسامح** لجون لوك، الذي طلب من خلاله كل المذاهب المسيحية على اختلافها من جهة، وأصحاب الديانات الأخرى كاليهود والمسلمين من جهة أخرى إلى ممارستها، وأن يشتمل على كل هؤلاء. إضافة إلى ما أسهم فولتير بخصوصه في كتابيه: "رسالة في التسامح" و"قاموسه الفلسفي (Dictionnaire philosophique)-ضمن مادة التسامح-" إضافة إلى كتاب: **VOLTAIRE: « TRAITE SUR LA TOLERANCE »⁽³⁾**

والتي أراد من خلالها إبراز جوهر هذا التسامح ضمن التساؤل الذي عرضه في قاموسه الفلسفي ومفاده: "ما هو التسامح؟"، إضافة إلى ما أورده ضمن رسالته في التسامح بقوله: "إن التسامح، في خلاصة القول، لم يتسبب قط في إثارة الفتن والحروب الأهلية، في حين أن عدم التسامح قد عُثم على وجه الأرض"⁽¹⁾، فمفهوم التسامح الذي أرسى دعائمه فلاسفة الأنوار يحمل في طياته قيما إنسانية نبيلة في بعدها الإيجابي وبخاصة ما تعلق بحفظ حقوق الأقليات الدينية داخل المجتمع، وهذا ما يؤكد على أن التسامح كما ورد في الكتاب المقدس (العهد الجديد تحديدا)، كانت دعوته الصريحة إلى الغفران، والشفقة المتضمنة كل رحمة ولطف، "فإن كنتم تغفروا للناس زلاتهم يغفر لكم أبوكم السماوي، وإن لم تغفروا للناس لا يغفر لكم أبوكم زلاتكم"⁽²⁾ إلا أنه في المقابل يتمظهر

^(***) Tolérance المعنى اللاتيني له هو الثوابت المتحملة، وفي مفهومه العام هو القدرة على تحمل بعض الاضطرابات والسلوكيات الأخلاقية(الأم، الضحيج) وهو مبدأ عقلاي الذي يحتوي حرية البحث عن الحقيقة، والبحث عن تسامح سياسي. (معلومات مستقاة من كتاب): La PHILOSOPHIE de A à Z, Auteur(s) : ELESABETH CLEMENT ET AUTRES, Editions : HATIER ? FRANCE, 1998, p356

⁽²⁾ جاك دريدا/جيانيفاتيمو: الدين في عالمنا، مصدر سابق، ص30

⁽³⁾ VOLTAIRE (TRAITE SUR LA TOLERANCE « DE LA TOLERANCE UNIVERSELLE »), Projet Développé par : Le Figaro, Paris, 2009, Editions: Garnier, Paris, 2009

⁽¹⁾ فولتير: رسالة في التسامح، ت: هنريت عبودي، دار بتر للنشر والتوزيع، دمشق-سوريا ط1، 2009، ص39.

⁽²⁾ الكتاب المقدس، دار المشرق، بيروت-لبنان، ط3، 1993، العهد الجديد متى 14-15 ص 53.

مفهوما مناقضا له متمثلا في العنف أو اللاتسامح، فهو كمفهوم "ينتمي إلى الحكاية البشرية، وهي حكاية صراع (...)"⁽³⁾، لأنه مصدر الصراعات والشور، وحب السيطرة والطغيان، كسلوك سلبي يهدف إلى نفي الآخر، التزمت والتعصب له جملة وتفصيلا.

هنا تحديدا يستدعي دريدا مفهوم التسامح- كما طرحته المسيحية وفلاسفة الأنوار- قصد خلخلته وزعزعته وذلك بإسقاطه بما يتماشى وحمولة معناه ضمن الراهن دون إصداره لحكم مسبق بخصوصه، ويتضح ذلك في قوله: "أضع هذا المفهوم بين هلالين- كإرجاء- حتى أتمكن من تجريده وانتزاعه من أصوله، ومن ثم نعلن من خلاله، وعبر كثافة تاريخه عن إمكانية لا تكون مسيحية فحسب"⁽⁴⁾، حيث يتضح أن مفهوم التسامح بوجه عام ارتبط بشكل وثيق بالمسيحية، خاصة مع حركة الإصلاح الديني الأوروبية في القرن 16 على يد مارتن لوثر (1483-1546) MATIN LUTHER، وما سبقها من حروب دينية واضطهاد ديني بين الطوائف والمذاهب المسيحية (الكاثوليكية والبروتستانتية)، هذه الحركة التي دعت إلى حرية الاعتقاد، واحترام عقائد الآخرين، والسعي لمحاربة حتى الاضطهاد الموجه صوب اللادينيين والمراطقة، وهذا ما صرح به دريدا فعلا بخصوصه "لأن مفهوم التسامح بالمعنى الحرفي للكلمة، ينتمي أولا وقبل كل شيء إلى المسيحية، ويُعد واحدا من مفرداتها الأساسية (...). ويشير حرفيا إلى سر من أسرار الطائفة المسيحية"⁽⁵⁾ وهذا برده إلى أصله الديني الذي انبجس منه، وضمن سياقه المحدد له في هذا الموضوع لارتباطه بالدين المسيحي على سبيل الحصر وضمن ما ورد في العهد الجديد "كونوا لطفاء لبعضكم نحو بعض شفوقين متسامحين كما سماحكم الله أيضا في المسيح"⁽¹⁾، ما يؤكد على أنه مفهوم اصطبغ بصبغة وحمولة دينية بامتياز، فهو بذلك "فضيلة مسيحية أو فضيلة كاثوليكية بالأخص"⁽²⁾، وهنا يظهر اعتراض فولتير عليه كونه تسامح مشروط في إطاره المسيحي فحسب، ولكن يبقى هذا التسامح القائم على المحبة في النموذج المسيحي وتحمل الآخر ومسامحته سواء كان هذا الآخر ينتمي إلى الديانة المسيحية بعينها بتعدد مذاهبها، أو أن يكون خارج إطار هذه الديانة، كما يندرج هذا التسامح ضمن شعار "سأتركك تعيش بسلام"، لأن السلام بحسب دريدا هو التعايش المتسامح باعتباره شكل من أشكال الإحسان، وهذا كله نبذا

⁽³⁾ Jules KamabuVangi Si Vavi De la violence à la réconciliation

Pour une éthique d'humanisation de la violence, focus 19, Globethics.net, p21

⁽⁴⁾ جاك دريدا/جيانى فاتيمو: الدين في عالمنا، مصدر سابق، ص30

⁽⁵⁾ جاك دريدا/جيانى فاتيمو: الدين في عالمنا، مصدر سابق، ص30 .

⁽¹⁾أفسس من الكتاب المقدس الآية .4:32

⁽²⁾ جاك دريدا/جيو فاننا بورادوري: ما الذي حدث في "حدث" 11 سبتمبر؟، مصدر سابق، ص 137

للعنف الذي طغى وهيمن اليوم بشكل مرعب ضمن أشكاله المتميزة، هذا ما جعله يعيد استدعاءه واستحضاره اليوم لغرض استعماله ومتطلبات ما تدعو إليه هذه الكلمة العتيقة والمفيدة في آن" وهي كلمة تعني أن يتقبل المسلمون التعايش مع اليهود والمسيحيين وأن يتقبل اليهود التعايش مع المسلمين، وأن يتسامح المؤمنون مع الكفار أو غير المؤمنين (...)"⁽¹⁾، فهذا التسامح الجديد والمغاير عن سابقه التنويري من وجهة نظر دريدا القائم على "احترام للغيرية اللامحدودة وللمسافة وللتشتيت والفصل واللاتماثل (Dissymétrie) أي اللاتجانس الذي يعني به الفاصل أو الهوة أي الغيرية والمسافة الموجودة بين الذات والآخر"⁽²⁾، ولهذا يقترح دريدا تقديم تسامح جديد يُطلق عليه تسمية "التسامح غير المشروط"، وإن كان بحسبه يرفض أن يكون التسامح شرط من شروط الضيافة، لأن التسامح يُعد نقيضا لها، كما يرفض النظر إلى التسامح باعتباره يشكل نوعا من الضيافة المشروطة، المتحفظة والحذرة، أي وجود صفة الإلزامية فيها للمضيف كشكل من أشكال الخضوع والخنوع لشروطه، أو ما يُطلق عليه كانط اسم "الاتفاقيات الكوزموبوليتانية" القائمة على احترام القواعد والقوانين وكذا الاتفاقيات الدولية، فهي بذلك ضيافة مقننة تحدها حدود مشروطة تحيد عن الحقيقة الجوهرية للضيافة، إلا أنه في المقابل نجد دريدا يدعو إلى الضيافة الخالصة وغير المشروطة، لأن هذه الضيافة بنظره "إذا يجب عليها أن تكون ما يجب أن تكون، فيجب عليها ألا تدفع ديننا، ولا يأمرها واجب (...)"، لا "بالتطابق مع الواجب، ولا حتى "بسبب الواجب" لكي نستعمل التمييز الكانتي."⁽³⁾، وكونها أيضا" (...)" لا تتعلق فقط بالآخر عموما بل كذلك بالآخر من حيث هو غريب (...)"⁽⁴⁾، فهي بذلك ضيافة مطلقة غير خاضعة لشرط ولا محصورة بمحدود تقيدها، "والتي تجعل الضيافة نفسها تتفتح، أي أنها تكون منفتحة مسبقا لمن لا ننتظر ولا ندعو من الأشخاص، أي أنها تكون منفتحة مسبقا لأي زائر غريب تماما (...)"⁽⁵⁾، ولهذا نجد دريدا يؤكد بخصوصها بأن تكون ممتدة، فلا هي محدودة ولا مشروطة، أو ألا تكون أصلا إذا ما تقيدت بشرط، إلا أنه بالنظر إلى التسامح وأنواعه بحسبه فهو يرى أنه وجب أن يتحقق نوع من أنواعه عوض انعدام مطلق له.

⁽³⁾ نفس المصدر، نفس الصفحة.

⁽⁴⁾ لوغوس: مجلة تهتم بالدراسات الفلسفية، العدد الثالث والرابع سبتمبر 2015، رئيس تحريرها: عبد القادر بودومة، دار كنوز للنتاج والنشر والتوزيع، تلمسان - الجزائر، التسامح والضيافة: إعادة صياغة تفكيكية في فلسفة جاك دريدا، ص 244

⁽³⁾ آن ديفورمانتيل/ جاك دريدا: آن مانتيل تدعو جاك دريدا كي يستجيب للضيافة، ت، منذر عياشي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، العدد: 1276، 2009، ص 51.

⁽⁴⁾ جاك دريدا وآخرون: جمالية العيش المشترك، إعداد: فتحي التريكي، إصدار: الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، الفلسفة: 2016، 19، ص 33

⁽⁵⁾ جاك دريدا/ جيوفانا بورادوري: ما الذي حدث في "حدث" 11 سبتمبر؟، ص 140

خاتمة:

أخيرا يمكننا القول:

أن تفكيكية دريدا للنص الديني الكانطي تؤكد على أنه لم يخرج عن إطار الدين المسيحي التاريخي، بل قام بعقلنته وأخلاقته، وما هو إلا عملية فهم حدائثي للدين المسيحي وحسب، فالكانطية تعد دينا -مسيحيا- بلا طقوس.

إخضاع الدين للعقل ما هو إلا عودة إلى التوفيق بين العقل والنقل في العصور القروسطية، وتطوير النص لصالح العقل، من خلال إخضاع المعتقدات والأسرار المسيحية إلى تأويل عقلاني والاستنجاد بالأخلاق من منظور كانط، وقد أكد الفيلسوف الألماني واللاهوتي اللوثري رودولف أوتو (Rudolf Otto) (1869/1937) صاحب كتاب "فكرة المقدس" أن موضوع التدين هو سر من الأسرار كشعور روحي، لا باعتباره عقلاني كما ذهب في القول بذلك كانط، فالتجربة الدينية عند أوتو تمتاز بالروحانية لا العقلانية، كحالة انفعالية مُشعة في أعماق النفس البشرية.

كما يظهر مسعى دريدا من خلال مقاله "إيمان ومعرفة..." إلى تحرير الدين من كل سلطة خارجية وذلك بالتزام الحياد بخصوصه، لأنه يعمل خارج الموروث الغربي بشكليته: اليوناني والعبرائي/المسيحي.

ويبقى بذلك الدين حاجة متجذرة في أعماق النفس البشرية لا يمكن اجتثاثها لأنه جوهر مطلق إلهي وفكرة كلية متعالية واللجوء إلى هذا المطلق باستمرار كتجربة روحية وجدانية، وإن كانت تجمع بين الرهبة والرغبة، بين الابتعاد والانجذاب نحوه، كما لا يُمكن تجاوزها في ظل العولمة وسيطرة العلم والتقنية، بل ما يُلاحظ في الوقت الراهن هو العودة المكثفة إليه وإن كان هنالك تباين في أشكال التدين.

أما ما تعلق بمفهوم التسامح عند دريدا، فقد استعاض عنه بمفهومه للضيافة غير المشروطة، حيث يتفق مع الفيلسوف الفرنسي بول ريكور (Paul Ricœur) (2005/1913)، حول هذا الجانب بالذات المتعلق ب: الصفح غير المشروط الذي يمكن تسميته "بالضرورة الحتمية للغفران" والمرتبطة أساسا بالأمر التي لا يمكن أن تُغتفر، وفي المقابل يؤكد الفيلسوف الألماني يورغن هابرماس (Jurgen Habermas) (1929) مفهومه للتسامح باعتباره مفهوما يُستطلب لمواجهة كل مظاهر العنف السائد في الوقت الراهن، ويشترط في ذلك أن يتجه عقل الإنسانية العام إلى تلك المعاني التي تبلورت في فكر التنوير الغربي المرتبطة أساسا بمعاني التسامح الديني على

وجه الحصر، ودعوته الصريحة إلى نبذ كل أشكال التعصب والتطرف، وسعيه لتكريس المفهوم في أفقه التواصلية، التداولي ضمن فضائه العام.

ويمكن القول أن أخيرا أن إسهام كانط في الفكر ما بعد الحداثي-لدى أبرز ممثليه- أنه فتح أفقا للنقد كفضيلة، والذي يُعد دربا من الدروب المفضية إلى الاختلاف، وهذا هو كُنه فكر ما بعد الحداثة في توجهاته المتباينة، وبخاصة مع ما بعد الحداثة التفكيكية، على الرغم من النقد اللاذع الذي مورس على فلسفته النقدية في أبعادها المتميزة، وبخاصة ما تعلق بسؤال الدين.

الدين والتهكم عند كيركيغارد.

بن زينب شريف

طالب دكتوراه علوم/ جامعة وهران2.

تحت إشراف: أ.د. دراس شهرزاد/ جامعة وهران2.

« إنَّ ما أحتاج إليه هو التَّوافق مع ذاتي، بأنَّ أجد حقيقةً تكونُ صادقةً بالنسبة لي، وأنَّ أعثرُ على الفكرة التي أعيشُ وأموتُ من أجلها». *
سورين كيركيغارد.

ملخص:

تعتبر المسألة الدينية من بين المسائل التي فرضت حضورها ولا تزال بقوة في المشهد اليومي على مدار الحقب التاريخية، كما أخذت حيزاً من التفكير الفلسفي، فجاءت المواقف الفلسفية متباينة بخصوصه. فكانت النصوص المؤسسة مؤنسة، مما جعل التدين الزائف يفقد الدين روحه الخالصة، يؤسس للاغتراب أكثر ما يرسم معالم الخلاص والسعادة المنشودة. لهذا نجد سورين كيركيغارد (1813-1855) Søren Kierkegaard يحاول من خلال استحضار التهكم السقراطي يحاول نقد التدين الزائف الممارس من طرف المتدينين الذي سلبوا الإنسان إنسانيته من خلال استغلال الدين لأغراض شخصية.

كلمات مفتاحية:

الدين، التدين، التهكم، الوجود، الإنسان.

لا يختلف اثنان كَوْنُ الدِّينِ ظاهرة إنسانية اجتماعية بامتياز، وإذا كان بمقدورنا الوقوف على مجتمعات غير متدينة، فلا يمكن العثور على مجتمع مُتديّن من غير دينٍ مع استحضار للمقدس، ومهما اختلفت طبيعة الدِّين الممارس من دين وضعي أو دين مرسل، فإن المجتمعات المتدينة تقوم على الإيمان المشترك بالمقدس، وتروم من خلال هذا الإيمان، حماية الإنسان من الاغتراب الكوني، والقلق الوجودي الذي صاحب الإنسان منذ ظهوره في خضم هذا الوجود المترامي الأطراف، كما يعمل الدين على حماية معتنقيه من العبثية واللامعنى. كما أننا قد نجد أديان عديدة في مجتمع واحد ولهذا «فإن الدين ليس شيئاً يضاف إلى المجتمع من خارجه، بل هو مؤسسة من مؤسساته ومكون من مكوناته التاريخية»¹ ولا يكون كل هذا إلا من خلال ممارسة طقوسية إيمانية روحية تستحضر قوة متعالية متمثلة في الإله منبع الوحي والتشريع. لهذا كثيراً ما يطلق على الإنسان أنه حيوان متدين²، كما لم يغب موضوع الدين والتدين و المقدس عن الفلسفات القديمة والحديثة، حيث بالكاد نجد فيلسوف لم يتناول هذه الموضوعات إثباتاً أو نفيًا. إن قضايا الدين والإيمان والإلحاد ووجود الإله من عدمه، قضايا لا تزال حاضرة بقوة في الفكر الفلسفي الغربي الحديث والمعاصر، ما جعل آراءهم تتباين وتختلف من فيلسوف إلى آخر، وتتعارض في الكثير من الأحيان مع مفهوم الكنيسة بالخصوص. مثلاً يعترف باروخ سبينوزا(1632-1677) Baruch Spinoza في رسالة إلى صديقه هنري أولدنبرغ*(1619-1677) Henry Oldenburg عن رأيه في الدين وعن معتقده فيقول: «إنني أعتقد رأياً عن الإله والطبيعة، يختلف كل الاختلاف عن الرأي الذي يدافع عنه المسيحيون المحدثون، فأنا اعتقد أن الإله هو العلة الباطنية للأشياء جميعاً، ولكني لا أعتقد أنه العلة المتعدية... وأنا أقول: إن كثيراً من الصفات التي يرون، ويرى جميع الآخرين الذين اعرفهم على الأقل - إنها من صفات الإله- أرى أنها أشياء مخلوقة. ومن ناحية أخرى، فإن الأشياء التي يرون أنها مخلوقة - بسبب تحيزاتهم- أرى أنها صفات للإله، ولكن يسيؤون فهمها، وكذلك لا أستطيع

1- وجيه قانصو، التعددية الدينية في فلسفة جون هيك، المركز الثقافي العربي، المغرب، الطبعة الأولى 2007، ص 11.12

2- جفري بارندر، المعتقدات الدينية لدى الشعوب، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، مكتبة مدبولي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 1996، ص 11.

* دبلوماسي وفيلسوف طبيعي ولاهوتي ألماني. كان أحد أبرز رجال الاستخبارات في أوروبا في القرن السابع عشر، مع شبكة من الجواسيس تضم فابري دي بيرسك ومارين ميرسين وإسماعيل بوليو. وعند تأسيس الجمعية الملكية، تولى مسؤولية المراسلات الأجنبية كسكرتير أول للجمعية.

أن أفضل الإله عن الطبيعة على الإطلاق، وهذا ما فعله كل من أعرفهم»¹، سبينوزا برسالته هذه يوضح فكرته اتجاه الله إنها مغايرة لما هو سائد عند الغير فهي فكرة ذاتية جوانية نابعة عن قناعة شخصية وفهم ذاتي للعالم والإله، فالاعتقاد ليس بالضرورة يكون مسائرا للكثرة قد تكون الغالبية على اعتقاد خاطئ. أما إيمانويل كانط (1724-1804) Emmanuel Kant يقدم صياغة ذات عمق فلسفي للدين، كانط الداعي إلى ضرورة تحرر العقل الإنساني من قصوره الذاتي الذي أغرق فيه ذاته، كان صريحا في دعوته إلى ضرورة إيجاد حلا فلسفياً وسطاً وصادقاً للمنحة التي عاشتها الثقافة الغربية في شقها الديني، خصوصاً الاعتقاد في الله، معتقدات جعلت المجتمعات تعاني من آلام ومحن²، لهذا يُجمل كتبه النقدية خاصة كتابيه "نقد العقل العملي" La Critique de la pratique "raison و "نقد العقل الخالص" La Critique de la raison pure و كتاب "الدين في حدود مجرد العقل" La Religion dans l'imités de la Raison نظرت لمفهوم الله والدين أو مكانة الأخلاق في الدين، حيث يقول: «إنما الأخلاق تقود على نحو لا بد منه نحو الدين... الأخلاق مؤسسة على مفهوم الإنسان، الأخلاق لا تحتاج أبدا فيما يتعلق بذاتها إلى الدين... بل بفضل العقل المحض العملي هي مكتفية بذاتها»³.

أما جورج فيلهلم فريدريش هيغل (1831-1770) Georg Wilhelm Friedrich

Hegel يعرف الإنسان وعلاقته بالدين فيقول: «هو وحده الذي يمكن أن يكون له دين، وأن الحيوانات تفتقر إلى الدين بقدر ما تفتقر إلى القانون والأخلاق»⁴، وهنا يؤكد هيغل على فكرة ارتباطية الدين بالإنسان، كما لا تقتصر دراسة الدين والتدين عند الإنسان من طرف الفلاسفة فقط، وإن كان الموضوع المحوري في الفلسفة الدين، إلا أن المشتغلين في شتى المجالات الفكرية الأخرى يناقشون الدين من وجهات نظرهم المتباينة، لهذا يضيف هيغل فيقول: «موضوعات الفلسفة هي نفسها - بصفة عامة - موضوعات الدين: فالموضوع في كليهما هو الحقيقة، وهما ينتقلان بطريقة متشابهة إلى معالجة العالمين المتناهيين: عالم الطبيعة والروح المتناهي، من حيث علاقة الواحد منهما بالآخر ومن حيث علاقتهما بالله بوصفه حقيقتهما»⁵.

تعريف الدين Religion:

- 1- جيمس كولينز، الله في الفلسفة الحديثة، ترجمة فؤاد كامل، مكتبة غريب، القاهرة، 1973، ص 103.
- 2- المصدر السابق، ص 230.
- 3- إيمانويل كانط، الدين في حدود مجرد العقل، جداول، بيروت، 2012، ص 12-45.
- 4- هيغل، موسوعة العلوم الفلسفية، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، مكتبة مدبولي للنشر والتوزيع، ب ط، ب ت، ص 51.
- 5- هيغل، موسوعة العلوم الفلسفية، ص 51.

يعتبر الدين الظاهرة الاجتماعية الأكثر حضوراً عند الإنسان، بل والأكثر تأثيراً في سلوكاته وحتى حضارته التي بناها، فالشعوب القديمة ممثلة في الشعوب المستقرة المؤسسة لمفهوم العمران أو مرتحلة على شكل قبائل، فكلاهما أسس لمفهوم الممارسة الدينية ممثلة في طقوس وعبادات وندور. لهذا نجد التباين في التعريفات التي قدمت للدين ونورد منها على سبيل الذكر لا الحصر:

يُعرّف أندريه لالاند (1876-1963) André Lalande الدين على أنه « مؤسسة اجتماعية متميزة بوجود إيلاف من الأفراد المتحدنين، (1) بأداء بعض العبادات المنتظمة وبعتماد بعض الصيغ، (2) بالاعتقاد في قيمة مطلقة، لا يمكن وضع شيء آخر في كفة ميزانها، وهو اعتقاد تهدف الجماعة إلى حفظه، (3) بتنسيب الفرد إلى قوة روحية أرفع من الإنسان، وهذه ينظر إليها إما كقوة منتشرة، وإما كثيرة، وإما وحيدة، هي الله »¹.

يعلق لالاند على تعريفه، أنه يتغاضى عن العنصر الأساسي والخصوصي في وعي الإنسان المتدين، حيث أن هذا العنصر ليس موضوعاً ولا فكرة ولا قوة قد يمتلكها الإنسان، لأنه كان قد كونها أو قد استحوز عليها، بل هو ذات كائن حي ومريد وخفي لا تدركه الأدوات الطبيعية لفكرنا ولفعلنا، ولا يكشف عن ذاته إلا بالشهادة التي يصرح بها عن ذاته وعن تعاليه الشأني، بالرسالة المنزلة أو المأمور بها في المعتقدات والممارسات التي تضع في متناولنا مكنونته بالذات، أي عدم قابليته للبلوغ إلا بذاته². وإذا كانت الممارسة البشرية للدين لا تخلو من بعد إيماني ذو علاقة أفقية بين الإنسان وغيره أو علاقة عمودية بين الإنسان وربه، فإن هذا الإيمان يقسم إلى نوعين: معرفي وعرفاني³. فإذا كان النوع المعرفي ذو بعد فلسفي بالخصوص، فإن العرفاني ذو بعد صوفي أو التجربة الصوفية التي تعبر عن العمق الروحي للدين وهذا ما عبر عنه ولتر ستيس (1886-1967) Walter Terence Stace بتعريفه للدين بقوله: « إن الدين عيان لشيء يقوم فيما وراء الجري العابر للأشياء المباشرة، أو خلف هذا الجري، أو في باطنه، شيء حقيقي ولكنه مع ذلك لا يزال ينتظر التحقيق، شيء هو بمثابة إمكانية بعيدة، ولكن في نفسه أعظم الحقائق الراهنة، شيء يخلع معنى على كل ما من شأنه أن ينقضي ويذول، ولكنه مع ذلك يند عن كل فهم، شيء يعد

1- أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، الجزء الثاني، منشورات عويدات، بيروت، الطبعة الثانية، 2001، ص 1204.

2- المصدر نفسه، ص 1205.

3- عزمي بشارة، الدين والعلمانية في سياق تاريخي، الجزء الأول، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، الطبعة الأولى، 2013، ص 19.

امتلاكه بمثابة الخير الأقصى، ولكنه في الآن نفسه عصي بعيد المنال، شيء هو المثل الأعلى النهائي، ولكنه في الوقت نفسه مطلب لا رجاء فيه»¹.

خطيئة الأب وميلاد الفيلسوف:

من الضروري الاعتراف المسبق بصعوبة الإمام بموضوع الدين والتدين في فلسفة كيركيغارد في وريقات معدودات، وهذا راجع إلى تعدد المواضيع التي عالجها كيركيغارد من حب، زواج، قلق، موت، المصير، التدين الزائف، التهكم، فهو بحق فيلسوف وجودي عايش وجوديته بكل المعاني، كما يجدر بنا القول أن الحياة اليومية بسوداويتها فرضت نفسها على كيركيغارد لتولد لديه ذلك الحس الفلسفي الوجودي ومن خلالها أسس لفلسفته الوجودية.

سورين كيركيغارد أبو الوجودية، الفيلسوف الذي كان يطلق على نفسه أنه ابن الشيخوخة²، لأنه يوم مولده كان والده قد بلغ من العمر ستة وخمسون سنة، وأمه خمسة وأربعون سنة. ترعرع سورين في بيت تسوده السلطة الأبوية والتربية الصارمة، بيت أحكم الأب ميخائيل كيركيغارد المتوجس من انتقام الرب بسبب خطيئته: الأولى عندما قام على صخرة في براري إقليم جوتلند الغربي بالدانمارك ليسبب الرب بسبب المعيشة الضنكا التي يجيها وهو طفل أكثر ما يحتاج للرحمة والشفقة من هذا الإله، أما الخطيئة الثانية فهي خيانتته لزوجته التي كان يكن لها كل الحب، خيانة كانت مع خادمته سوريندا ترواند، التي سيتزوجها بعد وفاة زوجته الأولى.

حياة بالرغم من السعة المالية وحسن العيش، إلا أن القلق والخوف والاضطراب كان هو المسيطر على الحياة الأب، فبالرغم من كل الثراء والبنين، إلا أن الوسواس القهري والقلق من انتقام الرب كان هو المسيطر على حياة الأب، بل كان يعتبر هذه الحياة ما هي إمهال من الرب لينتقم منه شر انتقام، لهذا كان الأب - لا شعوريا - يورث القلق والرهبنة والخوف إلى ابنه على الرغم من صغر سنه، اعتقادا منه أن عقوبة الرب ستحل بأصغر أبنائه "سورين"، فكانت حياة سورين، حياة قلق ومأساة على جميع الأصعدة، فكانت اعترافات الأب بالآثام والموحشة بالقلق والخوف والرعب، كفيلة ببناء شخصية الصبي الممزقة والمرعوبة القلقة.

ولم تكن حياة الأب القلقة والكئيبة إلا نتاج تعاليم الكنيسة الإنجيلية (البروتستانتية). حياة كتب عنها سورين كيركيغارد معلقا «إن أبي كان ينسى الفارق الكبير بين الطفل وبينه، وينسى أن الطفل برئ ومن ثم لا يستطيع

1- ولتر ستيس، الزمان والأزل، مقال في فلسفة الدين، ترجمة زكريا إبراهيم، المؤسسة للطباعة والنشر، بيروت 1967، ص 12.

2- فرنتيوف برانت، كيركيغارد، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، مكتبة دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى، 2009، ص 10.

إلا أن يسئ الفهم»¹، كانت نفسية الأب قلقة ومسكونة بفكرة انتقام الرب، جعلته ينتظر هذا الانتقام في كل لحظة، ولم يرى أي عناية إلهية في كل ما جرى من حوله. فالبرغم من الأزمة المالية التي عصفت بالدانيمارك بسبب الأوراق التي أصدرها البنك وبدون غطاء ذهبي، ما جعل الأملاك المودعة في ما عرف " بسندات الملكية " الوحيدة التي تنجو من هذه الأزمة، وكان والد سورين من ملاك الناجيين من هذه الأزمة، وبالرغم من كل هذه النجاة، إلا أنه رأى في كل هذا، استدراج من الرب لينتقم منه بطريقة مغايرة تماما، انتقام سيكون في المولود السابع الذي ينتظره وهو سورين كيركيغارد. لهذا عمل الأب على تربية ابنه تربية دينية صارمة ليصبح عالم لاهوت². أوهايم و وساوس جعلت من الأب يعيش قلقا طول حياته، ويرى في نفسه وابنه نفس قصة النبي إبراهيم وابنه إسحاق. وعن هذه التربية التي عمل الأب على زرعه في الابن المنتظر، كتب سورين كيركيغارد يقول: « في طفولتي تربية على مسيحية صارمة متشددة. لقد تريت بصورة جنونية. لذلك انطبعت سوداوية الرجل العجوز الذي كان مصابا بها على ذاتي».

ينطلق كيركيغارد في دراسته لمفهوم الدين والتدين، من الواقع الذي عاشه، ومن التربية الأبوية الصارمة التي تربى عليها، فهو لم يرى إلا التناقض بين أقوال القساوسة وأفعالهم، فكيف يدعون رعاياهم إلى التقشف والاكتفاء بالضنك من العيش، وجعل المعاناة شعار حياتهم، وفي المقابل يتنعم القساوسة في رغد العيش مع ضمان راتب بعد التقاعد، من هذا الواقع انطلق كيركيغارد في تجربته الدينية الفردية ناقدا كل أشكال الدين والتدين الزائف. من هذا الواقع الديني المسيحي الزائف، ينطلق كيركيغارد في نقده للمسيحية في الدانيمارك خاصة والعالم المسيحي عامة، حيث طبع هذا العمل في كتاب تحت عنوان "الهجوم على العالم المسيحي"، لتصر بعد ذلك في سلسلة كتيبات تحت عنوان "اللحظة" The Instant ومن يتضح لنا من خلال هذا العنوان، أن كيركيغارد يعبر عن فلسفته الوجودية من خلال مفهوم اللحظة الفردية المعاشة، بعيدا عن الجمع أو الدهاء كما يسمهم كيركيغارد أو القطيع كما يسميه نيتشه³.

عرف عن كيركيغارد فيلسوف وجودي مؤمن ولكن ذو نزعة تحكمية كانت السلاح الأكثر استعمالا في الرد على المستهزئين به في صغره أو في رده على القساوسة الانتهازيين الذين يعتبرون أنفسهم واسطة بين الله والبشر أو بين المسيح ورعاياه. وهم في حقيقة الأمر يخالفون كل تعاليم المسيح في نبذ الطقوسية والوسطية بين الله وعباده، ورغبة العبد الشخصية في طاعة الله، رغبة تكون وليدة الذات الإنسانية لا المجتمع، فالوجود الحق ينبثق عن الذات ولا ليس

1- حسن يوسف، فلسفة الدين عند كيركيغارد، مكتبة دار الحكمة، مصر، ب ط، ب ت، ص 10.

2- المرجع السابق، ص 14.

3- المرجع السابق، ص 29.

من الغير. وتعتبر المسيحية في نظر كيركيغارد هي الذاتية، وليست المسيحية الموروثة من الأسرة أو المجتمع، وفي هذا يقول كيركيغارد: «إن قبول المسيحية قبولاً موضوعياً يعد من قبيل الوثنية أو الخرافة... فالمسيحية طريقة للحياة وإذا قبلناها كمجرد طقوس، أو إذا قمنا بتفسيرها تفسيراً عقلياً، فإننا بذلك نحيلها إلى العبث»¹، و بهذا الموقف يؤكد كيركيغارد على فكرة الفردانية في الممارسة الدين، ممارسة يكون العقل والإيمان الشخصي الأكثر حضوراً، وهما منبعاً الحياة النفسية الفردية والكفيلان ببث الطمأنينة في الذات.

يؤكد كيركيغارد من خلال نقده للمسيحية القائمة على فكرة تقاطعه مع موقف لودفيج فيورباخ* (1872-1804) Ludwig Feuerbach: إن الكتاب من أمثال فيورباخ هم التشكيكية الأخيرة من المفكرين الأحرار، يمكن أن يفيدوا المسيحية كل الفائدة لأنهم يدافعون عنها أساساً ضد مسيحي هذه الأيام، الذين ما عادوا يعرفون أنها لم تعد إنسانية وتقدماً، بل صارت عالماً مقلوباً². فالنقد الذي يتوجه بها كيركيغارد للمسيحية القائمة يوم ذاك، تلك المسيحية المتناقضة الذي يمثلها القساوسة والآباء المستغلين لسذاجة رعاياهم، وإيمانهم القائم على فكرة التسليم والاعتقاد بدون انتقاد، اعتقاد حتى وإن كان يتنافى ومنطق العقل.

لهذا يقول كيركيغارد عن هجومه للكنيسة: إن السبب الحقيقي من وراء هجومي على الكنيسة يكمن في أن تعاليمها تتجاهل المخاطرة والمفارقة من الإيمان. لهذا نجد كيركيغارد يوجه نقده لثلاثة أطراف مهمة في عصره، لا تقل أي واحد أهمية عن الأخرى، وهي الصحف التي تعمل في نظره على تخدير الشعب، والكنيسة الرسمية، والفلسفة الهيغيلية السائدة في عصره والتي يمثلها. حيث كانت الصحف في نظره تفكر بالنيابة عن الشعب، والكنيسة تؤمن بالنيابة عنه كذلك، والأخيرة - الفلسفة الهيغيلية - تختار بالنيابة عن الشعب³. تعتبر الحرب التي دخل فيها كيركيغارد في انتقاد الممارسة الكهنوتية من أبرز الحروب الفكرية في تاريخ الدانيمارك خاصة في فكرة شاهد على الحقيقة التي عبر عنها الأسقف يعقوب بطرس منيستر (1775-1854)، حيث كان يعتبر نفسه شاهد على الحقيقة، وفي هذا يقول كيركيغارد: «هل كان الأسقف منيستر شاهداً على الحقيقة؟ وهل كان شاهداً أصيلاً على الحقيقة؟ هل هذه

1- المرجع السابق، ص31.

* لودفيغ أندرياس فيورباخ فيلسوف ألماني ولد في 28 يوليو 1804 في مدينة لاندسهوت بولاية بافاريا الألمانية وتوفي في راينبرغ في 13 سبتمبر 1872. في البداية كان تلميذاً لهيغل ثم أصبح من أبرز معارضيه. أدى كتابه «أفكار حول الموت والخلود» الذي نشر في عام 1830 تحت اسم مستعار إلى فصله من الجامعة.

2- المرجع نفسه، ص33.

3- توماس آرفلين، الوجودية: مقدمة قصير، ترجمة مروة عبد السلام، مؤسسة هندواي للثقافة والتعليم، مصر، الطبعة الأولى 2014، ص36.

الحقيقة؟»¹، وبالرغم من أن منيستر كان كاهن والد كيركيغارد، و كثيرا ما استمع لمواعظه وخطبه، إلا أن هذا لم يمنع من معارضته في آخر حياته وهذا بسبب المنعرج الملاذني الذي ركن إليه الأسقف.

وشاهد الحق عند كيركيغارد هو الذي تبدأ حياته معاناة وتنتهي بها، معاناة ظاهرية وباطنية من قلق وخوف والعرشة، هذه الحياة القلقة هي التي تجعل من الفرد باحثا عن الحقيقة من أجل الصفاء الروحي والطمأنينة، حتى وإن توصل به الأمر إلى التضحية بذاته مثل ما حدث للمسيح. والإنسان المعاقب المساء معاملته، هو الشاهد الأصيل، لأنه ما يفتأ يخرج من سجن حتى يدخل إلى غيره، وفي النهاية مترق حيث يعترف به في قمة السلك الكنسي بين الشهود الأصلاء على الحقيقة. وأخيرا يصلب أو يضرب عنقه أو يحرق أو يشوى على محرقة وينقل جسمه الفاقد الحياة على يد الجلاد بعيدا عن موقع الوفاة دون أن يدفن. ومن هنا يدفن كشاهد على الحقيقة². وكان لهذا الرد على موقف الأسقف المادة الدسمة للصحافة في الرد على كيركيغارد خاصة من خليفة الأسقف منيستر، لينشر كيركيغارد في سنة 1855 مقالا في صحيفة "الوطن" مقالا تحت عنوان "ماذا أريد؟ يوضح فيه وجهة نظره بشكل جلي فكتب يقول: « بكل بساطة : أريد الإخلاص. أنا لست قوة مسيحية ضد التساهل المسيحي كما صوروني الناس ذو النية المغرصة. كلا أنا لست تساهلا ولا القسوة، أنا إخلاص إنساني. إن التساهل الوارد في المسيحية الشائعة أي في هذا البلد أريد أن أضعه جنبا إلى جنب مع العهد الجديد لأرى كيف يمكن أن يرتبط هذان الشيطان. وحينئذ إذا ثبت هذا، إذا استطعت أنا أو أي إنسان آخر أن يبين أن شبهها بالمسيحية في العهد الجديد: حينئذ سأتفق مع هذا بأكبر فرح.

لكن هناك شيء لن أفعله ولا لخاطر أي شيء في العالم: لن أحاول بالكبت أو الحيلة أن أقدم الوهم بأن المسيحية العادية في هذا العهد ومسيحية العهد الجديد متشابهتان. تنبهوا، إنني لن أفعل هذا»³، يتضح من هذا القول بشكل جلي ذلك الموقف الكيركيغارد من المسيحية المتناقضة وتعاليم العهد الجديد، مسيحية ممثلة في أساقفة وقساوسة يبيعون الوهم والدجل لرعاياهم واستغناءهم من أجل ضمان عيشة هنية ومرتب بعد التقاعد، كل هذا باسم الدين وما هو في حقيقة الأمر إلا تدين زائف يوظف تعاليم العهد الجديد لخدمة مصالحهم الشخصية. والهدف

1- فريتيوف برانت، كيركيغارد، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1981، ص 157.

2- المرجع السابق، ص 158.

3- المرجع السابق، ص 160، 161.

الأسمى الذي كان يرومه كيركيغارد من هذا النقد هو نبذ كل نفاق أو استغلال للدين مع الدعوة الصريحة للإخلاص وضرورة التوافق بين القولي والعملي.

ولم يقف كيركيغارد عند هذا الرد فقط، بل كانت له العديد من الردود نشرها في مجلة الموسومة بـ "الآن" الذي كتب فيها عن معنى المسيحي والمسيحية وخاصة عن الكهنة واصفا إياهم بأكلة لحوم البشر و بأكبر شكل وحشي، « إن الكاهن يستقر آمنا ومسترخيا في مقره الريفي، ويأمل أيضا أن يكتسب انتشارا جذابا، وزوجته هي نفسها ممتلئة، ولا عنها أولاده. وكل هذا بسبب معاناة ومرض العظماء شاهد الحقيقة، هذا هو ما يعيش عليه الكاهن، وهؤلاء العظماء هم الذين يأكلهم ويتغذى معهم من اجل الفتنة المبهجة للحياة ولزوجته وأولاده. لقد احتفظ هؤلاء العظماء في أحواض من الدموع. وهم يصيحون: "اتبعوني، اتبعوني" وهي صيحات بلا جدوى. ربما يظل للحظة يتحصن تلك الصيحة ولكن مع كر الأعوام يصبح قاسيا حتى انه لا يعود يسمعها. ربما إذا بدأنا يشعر بالخل عندما يجد لأنه يسمى " تلميذا مخلصا للمسيح" ولكن مع كر السنين يعتاد على سماعها حتى أنه يعتقد هو نفسه أنها حقيقة. وهكذا يموت وقد انحرف كثيرا ويدفن على انه شاهد على الحقيقة»¹. كان النقد الموجه للقساوسة جد قاس من طرف كيركيغارد كل هذا محاربة للرياء الادعاء للزهد والترفع عن ملذات الحياة وواقع الحال ينفذ كل ادعاء زائف، فالقساوسة يتنعمون في رغد من العيش، وعلى منابر الكنائس يذرفون دموع النفاق والرياء. فهؤلاء القساوسة يتدينون تدينا زائفا، حيث لا يشعر الكاهن أو القس بأي حرج في ذلك حتى وإن خالفت تعاليم المسيح والعهد الجديد، كما أن القس لا يجد حرج في اعتناق معتقدات لا تتحول إلى سلوك كعملي، وأقوالا لا تتعدى حدود الشفاه، بل من العكس ذلك تماما تجده يشكر الله ويقرب القرابين لله لأنه يطبق هذه المعتقدات وكأنه أصبح يعيش الوهم. وبهذا يصبح هذا القس يعيش في عالمين مختلفين يروح ويغدو من الواحد إلى الآخر².

ويضيف كيركيغارد في مقاله في اللحظة 57 التعبير أكثر عن امتعاضه عن الحالة التي وصلت إليها الكنيسة والمسيحية فيقول: « يعظ القس بأنه يشهد (حسنا شكرا على ذلك)، بأن المسيحية هي التبرؤ من، ثم يجعل هذه الموعظة مصدر رزقه، ووظيفته، إنه لا يعترف بنفسه أبدا، أن هذه في الواقع ليست مسيحية. لكن إذا أين هو التبرؤ؟ أليست هذه أيضا حالة شاعر؟ بيد أن الشاعر يمارس النفاق مع الناس. والقس هو شاعر، كما شاهدنا حتى الآن تصبح عبادة الله الرسمية على هذا النحو: أن تنافق، لكي تحصل على المكرمة الكبيرة، التي لا تردد الدولة طبعا من تقديم الأموال لها. ولكي نمنع الرياء، فإن أسهل الطرق لذلك: هو أن يعترف "القس"، بأن هذه في الواقع ليست

1- المرجع السابق، ص ص 163،164.

2- إمام عبد الفتاح إمام، كيركيغورراند الوجودية" الجزء الثاني"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1986، ص 208.

المسيحية . وما عدا ذلك فهو نفاق، ولهذا فإن العنوان لهذا المقطع ليس صحيحا تماما، بأن الشاعر، إلهيا، هو الأكثر خطرا على الجميع. الشاعر لا يدعي سوى أن يكون شاعرا، إن ما هو أكثر خطرا أن شخصا، الذي هو مجرد شاعر، من خلال أن يصبح كما يسمى قسا، يقدم نفسه باعتباره أكثر جدية وحقيقة من الشاعر، ومع ذلك فهو مجرد شاعر، إن هذا نفاق من نوع عال. ولهذا نحتاج إلى موهبة شرطي، شخص قادر على كشف كل ما هو مزيف، بمجرد ذكر الكلمة، الإدعاء بأنه شاعر فقط»¹. يوضح في هذا المقطع أو اللحظة كما أطلق عليها كيركيغارد ضرورة الحذر من الأفاكيين والمستغلين لمشاعر الناس، فهؤلاء القساوسة لا يختلفون عن الشعراء، فالشاعر يستعمل الخيال لتهيج مشاعر الناس أو إسعادهم فقط من غاية واحدة وهي كسب قوت يومه وهذا أمر عادي كونه شاعر لا يصل إلى حد تسيرهم والاستحواذ على مشاعرهم باسم أي صفة، في حين نجد القس لا يختلف عن الشاعر كونه يستعمل الخيال ولا يؤمن بأي كلمة يقولها ولنفس الغاية ضمان قوت يومه مع أن هذه تضمنه الدولة بالراتب الذي تقدمه له، إلا أنه يتعدى إلى أكثر من الراتب فهو يستغل عواطف رعاياه وسداجتهم وإن كانوا ذو شاهدات عليية ولكن بدون عقل ناقد، ونجد هذا التناقض في موقف القس بين ما يقول وما يفعل، لهذا توجب ضرورة الحذر من هؤلاء القساوسة المدعين فهم لا يمثلون إلا مسيحياتهم التي صنعوها لأنفسهم ولا تتوافق وتعاليم المسيح، ولا علاقة لهم لا بالله ولا بالإيمان. وإذا كان يقدم نقده للقساوسة فهذا لا يعني أنه يستثني الكنيسة بل يوجه لها النقد نفسه متهما إياها المتاجرة بالدين وتشويه المسيحية الحقبة، فيقول: « التهمة التي أوجهها للكنيسة القائمة هي أن كل شيء يبني على كذب: عبادة الله ليست سوى سخرية من الله، والمشاركة فيها جريمة. وفي الوقت ذاته أود أن أسوق اتحاما أعظم بأن أبين أن الكنيسة القائمة نفسها تعرف أن كل شيء يقوم على الكذب، وأن هذا هو السبب في عدم القيام بأي فعل. آه! إنه لأمر مرعب حقا أن يفكر المرء في الأعماق التي هويت إليها الكنيسة القائمة، وإلى أي حد بلغت التفاهة والنزعة (المادية) والقدرات (المتوسطة) وألوان الكذب.

لكن لهذا السبب نفسه . وستشع هذه الحكمة البارة للكنيسة القائمة على مجرى الزمن»²، يتضح لنا من خلال هذا الموقف أن النقد الكيركيغارد وجه بالخصوص للكنيسة المتواطئة مع القساوسة في تخدير الشعبي وممارسة التدين الزائف، ولا يمنع كل هذا من مجاهرة الكنيسة بأنها تدعو إلى المسيحية الحقبة.

كيركيغارد فيلسوف الخلاص:

1- عبد الجبار الرفاعي، الحب والإيمان عند كيركيغارد، دار التنوير للطباعة والنشر، لبنان، الطبعة الأولى 2016، ص137.

2- إمام عبد الفتاح إمام، كيركجور رائد الوجودية، ص339.

بعد النقد الذي وجهه كيركيغارد لكل من الكنيسة والقساوسة، واتهامهم بممارسة النفاق والتدين الزائف من أجل استغلال الرعايا، نجد في المقابل يوضح معالم خارطة طريق التدين الصحيح والمسيحية السليمة، كونه مخلص المجتمع المسيحي من وهم التدين الزائف الذي أغرقه فيه القساوسة، ويعرف الإيمان فيقول: «لا يعرف الإيمان في العهد الجديد على نحو عقلي بل على نحو أخلاقي: إنه يشير إلى علاقة شخصية بين الله والإنسان، والإيمان كتعبير عن الإخلاص مطلوب على أنه اعتقاد ضد الفهم، الاعتقاد لا يرى الإنسان من خلاله ولهذا يتحدث الرسول عن طاعة الإيمان» موقف يعبر فيه صراحة عن محور فلسفة التي أسس لها، فلسفة وجودية قائمة على فكرة الفردانية والتفرد، فالإيمان لا يحتاج إلى واسطة بين الله والإنسان بل هو فناعات شخصية وممارسة فردية تنبثق من الذات لا تفرض من الخارج، لأن خارج الذات مجرد زيف، وهو ما يمثله القساوسة في تدينه الزائف. ولا يكون هذا الإيمان ذو نفع إلا إذا كانت هناك حرية شخصية وهذه الأخيرة أساس الفلسفة الوجودية. تنقسم أعمال كيركيغارد إلى ثلاثة أقسام متباينة:

1- المؤلفات الجمالية: أصدرها تحت أسماء مستعارة، تظم مؤلفاته "إما...أو" و"خوف ورعدة" و"مفهوم القلق" وكتاب "مراحل على طريق الحياة. وتتميز هذه المؤلفات بأسلوبها الرومانسي الشعري.

2- المؤلفات الفلسفية: تتميز هذه المؤلفات بالصيغة الفلسفية التي طغت عليها، ولقد نشرت هذه الأعمال بأسماء مستعارة، وتارة باسمه الحقيقي. ونجد منها كتابه "الشذرات الفلسفية".

3- المؤلفات الدينية: وتظم كتب دينية ومقالات ومنشورات متنوعة، ولقد نشرت تحت اسم سورين كيركيغارد. ولقد عرفت هذه المؤلفات باسم "أحاديث تهييبية أو إرشادية"¹.

ولا يخرج التهكم من روح فلسفة كيركيغارد بل يعتبر محرك فلسفته برمتها، حيث نجد التهكم ضد مخالفه أو منتقديه أو حتى رده على أباء الكنيسة لهذا يعتبر مفهوم التهكم نقطة البدء الحقيقية في فلسفة كيركيغارد². ولقد اتخذ كيركيغارد السخرية والتهكم، كوسيلة من وسائل التعبير والاتصال مع المجتمع. والعودة إلى الإنسان وتذكر وجوده، هذا الإنسان الذي أقصته الفلسفة الهيغيلية. وبالرغم من النقد الذي قدمه كيركيغارد للفلسفة الهيغيلية، خاصة في نظرتها الشمولية المطلقة إلا أنه استعار منها العديد من المفاهيم، كمفهوم الديالكتيك.

كيركيغارد وبدراسته للتهكم، كان يهدف إلى تحرير الموجود "الإنسان" من سيطرة الفلسفات النسقية التي سلبته إنسانيته بسلب مقومات وجوده الأساسية "الحرية"، فأصبح يعيش في اغتراب عن وجوده الحقيقي الأصيل، بل

1- شانتان آن، الحب في فكر سورن كير كجورد، ترجمة محمد رفعت عواد، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ب. ط،

2011، ص.ص 7-8.

2- إمام عبد الفتاح إمام، كيركيغارد، ص 13.

أصبح يحيا في يقين موضوعي ومجموعة من الأوهام، وهنا نجد كيركيغارد بمعوله التهكمي في اليقين الموضوعي، يجعل الناس يرتدون إلى ذواتهم ويفيقون من سباتهم، وتتجلى لهم حقيقة وجودهم. فمن خلال التهكم نستطيع إيجاد الإجابة عن السؤال الذي شغل سقراط "ما الإنسان؟"، كما أن التهكم «يعيد الفرد من جديد إلى نفسه، ويخلق فيه اهتماما بوجوده الأخلاقي: فلا يمكن أن تكون هناك حياة بشرية أصيلة بدون تهكم»¹، ويكون التهكم كحلقة بين الوجودين الحسي الزائف والأخلاقي الحقيقي. فالأول زائف ناقص وغير واعي، والثاني هو الأصل الواعي، ولكن التأتي إلى هذا الأخير لا يكون إلا بالتهكم الذي يعتبر بمثابة الذبابة التي توقظ البشر من غفلتهم وتبث فيهم الوعي الذاتي بحقيقة وجودهم، ولهذا قسم كيركيغارد الذوات إلى ثلاثة أقسام حسب تقسيم مؤلفاته.

يرى كيركيغارد أن العملية الارتدادية التي يقوم بها الإنسان إلى ذاته، ما هي في حقيقة الأمر إلا عملية فصل عن الآخر، بإثبات الوجود الشخصي بالثورة على النظم و التقاليد الاجتماعية التي تقيد الفرد. وإذا الفلسفة الكيركيغاردية تقوم على أساس الخطيئة الأولى، ومفهوم القلق والحرية، فهي تعلق كذلك من شأن التهكم أو فليكن التهكم الحجر الأساس في هذه الفلسفة، فالتهكم لا يكون إلا ذاتية وهنا نجد حضور الذاتية، لهذا يربط كيركيغارد بين التهكم والذاتية فيقول: «فالتهكم تحديد للذاتية وتعين لها، ومن ثم فلا بد أن يرتبط ظهوره لأول مرة في التاريخ بظهور الذاتية الأولى، وذلك يشير إلى نقطة تحول تاريخية تظهر فيها الذاتية لأول مرة، وهاهنا نجد أنفسنا مع سقراط»²، فالموقف السقراطي في حقيقة الأمر دعوة إلى الذاتية الفردية والإعلاء من شأنها، بالترابط بين الذاتية والتهكم، شرط ضروري لتطور التهكم فحتى «يكتمل التهكم لا بد للذات أن تصبح على وعي بتهكمها، وان تشعر على نحو سلبي، أنها تحررت، وهي تشعر بذلك عندما تدين الواقع الفعلي المعطى وتستمتع بهذه الحرية السلبية، لكن لكي يحدث ذلك فلا بد للذاتية أن تتطور، أو بالأحرى عندما تؤكد الذاتية نفسها يظهر التهكم، فالذاتية تشعر أنها تواجه الواقع الفعلي المعطى، وتشعر بقوتها الخاصة وبشرعيتها ومغزاها، وهي بشعورها هذا تحافظ على نفسها من النسبية التي يحاول الواقع المعطى أن يضعها فيها»³.

وأخيرا يمكننا القول أن كيركيغارد كان الصوت الثائر في وجه كل زيف أو ممارسة باسم الدين تروم استغلال المجتمع من أجل مصالح الكنيسة. وبالرغم من الحياة القصيرة التي عاشها كيركيغارد إلا أنه يعيد للإنسان إنسانيته المهذورة باسم التدين الزائف، كما أسس للفلسفة الوجودية التي ألهبت المجتمع الإنساني خاصة بعد الحرب

1- S.Kierkegaard : The Concept of Irony, P.338.

2- إمام عبد الفتاح إمام، كير كجورد، ص19.

3 - S.Kierkegaard : The Concept of Irony,P.280.

العالمية الثانية عندما وجدت البشرية نفسها تعيش قيم الاغتراب والتوحش، فذاب الإنسان في عالم التقنية ففقد وجود العام والخاص على حد سواء.

الدين والتصوف في الفكر العربي المعاصر

أدونيس أنموذجا

د. كرد محمد¹بومعزة هجيرة²

الملخص :

حينما يطالع القارئ أو الناقد مشروع أدونيس الشعري فإنه بالضرورة يقف عند علامات وملامح تشكل مجمل هذا المشروع الشعري، ومن أهمها محاولته النظر إلى ماهية الشعر في حد ذاته، وبذلك يكون أدونيس قد تساءل عن حقيقة الشعر بواسطة القول الشعري، فهو بذلك يستحق لقب شاعر الشعراء، هذا الأمر الذي يدفعنا إلى طرح التساؤلات التالية: ما طبيعة القول الشعري في المشروع الفكري الأدونيسي؟ وإلى أي مدى يمكن لل طرح الشعري أن يسائل ماهية الشعر؟ وما علاقته بالممارسة الدينية؟

الكلمات المفتاحية : ماهية الشعر؛ الفكر العربي؛ الحقيقة؛ الخطاب؛ التأويل، التصوف

تمهيد:

من الأهمية بمكان أن نبدأ بمحاولة تحديد مفهوم ((الشعر))، إلا أن أولى الإشكاليات التي تواجه أي باحث في مجال تحديد ماهية ((الشعر)) تتمثل في تجاوز هذا الأخير لجميع التعريفات... يقول أدونيس في مؤلفه ((الثابت والمتحول)): "لا يمكن وضع تعريفات نهائية للشعر. إنه يفلت من كل تحديد، ذلك أنه ليس شيئا ثابتا، وإنما هو حركة مستمرة من الإبداع المستمر (...). يجيء الشعر من أفق لا ينتهي، ويتجه نحو أفق لا ينتهي. ذلك أنه لا يجيء من معلوم مسبق، وإنما يجيء من مجهول لا ينكشف، بشكل نهائي، لأنه في حاجة دائمة إلى الكشف"³.

¹ - أستاذ محاضر (أ) جامعة مصطفى اسطيمبولي، معسكر،

² طالبة دكتورالية، جامعة معسكر، عنوان المشروع "اللغة والدين في الخطاب الفلسفي، إشراف: أ.د نابي بوعلي

³ - أدونيس: الثابت والمتحول، الجزء الرابع، ((صدمة الحداثة وسلطة الموروث الشعبي)) دار الساقي، ص : 246.

لا يقبل الشعر، إذن، التعريفات الجامعة المانعة ولا يقبل بالمنطق الذي اصطلح عليه المناطقة، للشعر منطق خاص يتبدل بتبدل الزمان والمكان، كما أن لكل شاعر منطقته الخاص، للشعر عالم خاص الذي هو أساسا عالم الإنسان، ولا غنى لأحدهما عن الآخر، ولا فضل لأحدهما على الآخر، إلا بما يحمل من معنى للآخر. ظل تعريف الشعر، وبسبب عموميته بالأخص، يمثل في تاريخ الفكر الإنساني مسألة تكشف عن قلق عميق وإحساس بتعقد المشكلة وتشعبها، وهذا ما طرح بقوة على جميع الفلاسفة والمفكرين مشكلة تحديد ماهية الشعر، وتحديد دوره وعلاقاته وارتباطاته بالإنسان وبالوجود.

مفهوم الشعر:

أ. لغة :

ارتبط الشعر في اللغة العربية بالشعور والمعرفة والإدراك لما خفي من الأمور، فقد جاء في المعاجم اللغوية أن الشعر هو الكلام المنظوم، أما قائله فهو شاعر، ويفيد اسم الشاعر الشخص الذي يشعر ما لا يشعره غيره أي يعلمه، وفي هذا المعنى يقول ابن منظور أن الشعر هو: "منظوم القول، غلب عليه لشرفه بالوزن والقافية، وإن كان كل عِلْمٍ شِعْرًا من حيث غلب الفقه على علم[...] والجمع أشعارٌ، وقائله شاعرٌ لأنه يَشْعُرُ ما لا يَشْعُرُ غيره أي يعلم (...) وسمي شاعراً لِفِطْنَتِهِ"¹؛ إن جذر كلمة شعر في العربية، ((شعر)) ويكون المعنى علم وعقل وفطن؛ ولما نقول ليت شعري، فمعناه ليت علمي أو ليتني علمت، وبهذا المعنى الأصلي يكون كل علم شعرا؛ ومن هنا يمكن أن نقول أن النظم لا يأتي إلا في الدرجة الثانية، ذلك أن القول الشعري وفق هذا التحديد اللغوي لا يقوم إلا من خلال وجود نوع من الفطنة والاستشعار وإلا لما سُمِّي قائله شاعرا، ولما كان كلامه شعرا؛ فالشعور والعلم مطلوبيين هنا.

وقد نجد في قول ابن رشيق ما يؤكد هذا المعنى: "وإنما سُمِّي الشاعر شاعرا، لأنه يشعر بما لا يشعر به غيره، فإذا لم يكن عند الشاعر توليد معنى ولا اختراعه، أو استطراف لفظ وابتداعه، أو زيادة فيما أحجف فيه غيره، من المعاني، أو نقص مما أطاله سواء من الألفاظ، أو صرف معنى إلى وجه عن وجه آخر، كان اسم الشاعر عليه مجازا لا حقيقة، ولم يكن له إلا فضل الوزن، وليس بفضل عندي مع التقصير"².

1- ابن منظور : لسان العرب المحيط، اعداد بناءه على الحرف الاول من الكلمة: يوسف خياط، المجلد الثاني ، دار لسان العرب بيروت، (بدون تاريخ)، مادة: شعر، ص:323..

2- علي شلش: في عالم الشعر، دار المعارف، القاهرة، ص: 12.

وفي اللغات الأوروبية نقول poésie، وأصلها اليوناني Poetica التي أطلقها أرسطو (Aristote) (ت: 322 ق.م) على كتابه (فن الشعر*)، هذه الكلمة لا تقتصر في اللغة اليونانية على (فن الشعر) بل تُطلق على كل الفنون سواء منها الفنون النافعة أو الفنون الجميلة، وهي مشتقة من فعل Poiein ومعناه: (يَصْنَعُ، ويقوم بفعل ما Faire)، أي (يُنْتِجُ)، ومادام شأن الشاعر هو شأن كل فنان منتج فإن كلمة (بويطيقا Poetica) تشير إلى الفنون عموماً، وكافة أشكال الخلق Création باستخدام اللغة سواء أكان هذا الخلق قصاً أو شعراً، فلفظ (بويزيس Poesis) الدال على الشعر في الإغريقية يعني عند أرسطو إنتاج الخطاب وصناعته¹.

لقد استعمل أرسطو تبعاً لذلك، إذن، كلمة (بويزيس poésis) بمعنى إنتاج الخطاب وصناعته، وقد اهتدى إلى "المحاكاة" كأساس يقوم عليه الشعر، وجعل من هذا الأساس صفة تشترك فيها جميع الفنون الجميلة، ولكنها تختلف في وسائلها، فهو ينطلق في تحليله ودراسته للظاهرة الشعرية والفنية، من التأكيد على أن الفعالية الشعرية والفنية، تتعلق أساساً بالمحاكاة، وتختلف الأعمال والمبدعات الفنية والشعرية، بعد ذلك، تبعاً للطريقة التي تكون بها المحاكاة، وهي إما ترجع إلى الوسائل أو الموضوعات أو الأسلوب والشكل الفني.

ويذكرنا مارتن هيدغر* بأن الكلمة الدالة على الشعر في اللغة الألمانية هي ((Dichtung)) ومصدرها ((Tithon)) والذي يرتبط بالأصل اللاتيني ((Dictare)) وقد ظل هذا المفهوم، في نظر هيدغر، لسوء ترجمته مرتبطاً بالجمال اللغوي المسمى ((Poétique))؛ هذا الفهم كما يشير إلى ذلك هيدغر لا يوضح لنا حقيقة الشعر، إن كلمة ((Poetisch)) تنحدر بدورها من ((poiesis)) والتي تعني: يعمل، يصنع شيئاً ما، هذا التحديد غير كاف للإحاطة بماهية ((Poetisch)) أو ((Dichterisch))، فإذا كانت لكل هذه

*- يعد كتاب أرسطو ((فن الشعر)) عمل في النقد النظري أو الفلسفي ذلك أن اهتمام أرسطو انصب في هذا الكتاب على مفهوم الأجناس الأدبية وطبيعتها الجوهرية دون الاهتمام بشاعر بعينه أو بعمله، فعمله على الإجمال يتمحور حول ماهية الشعر والحديث عن أنواعه وأجناسه، فهو مقارنة للشعر بوصفه فناً مميزاً عن غيره (الخطابة، التاريخ، العلم، الدرس الأدبي، الفلسفة...).

1- Encyclopédie de la philosophie, la Pochothèque, Garzanti, 2002, p: 1285.

*- ولد مارتن هيدغر Martin Heidegger في 26 سبتمبر 1989 في مسكيرش Messkirch، نشر سنة 1927 كتابه الشهير "الوجود والزمان، ومن جملة المبادئ التي يقوم عليها مذهب هيدغر الفلسفي نذكر: "1- مبدأ الرجوع إلى الأصول الأولى التي قامت عليها الفلسفة (مرحلة ما قبل سقراط). 2- مبدأ التمسك بالأصالة بمعنى أن الوصول إلى معاني النصوص الأصلية لا يتأتى بطريق التصور بالعقل المجرد لعناصرها ولا بالتمسك من ناصية اللغة التي تنقلها، وإنما بطريق إلقاء السمع إليها حتى تنطق ألفاظها بما كُتبت فيها من معان خفية طواها النسيان. 3- مبدأ إيمائية اللغة. 4- مبدأ شعرية الفكر". [طه عبد الرحمن: فقه الفلسفة 2، لمركز الثقافي العربي، ط1، 1999، صص 291-292].

الألفاظ نفس الجذر ولفظ ((Deiknumi)) فإن هذا يعني أنها تشير إلى هذا المعنى: تكشف، تجعل شيئا ما مرئيا¹. rendre quelque chose visible, le rendre manifeste.

مفهوم الشعر في الفلسفة الإسلامية:

يرى ابن سينا (ت: 1037م) أن التخييل هو جوهر الشعر، وقيمة التخييل لا ترجع إلى القائل وإنما إلى ما يخلفه في السامع من انفعال نفساني لا علاقة له بالعقل، **فالشعر لا يخاطب العقل**، ولكنه يخاطب الشعور، وهو إنما يصل إلى ذلك بما فيه من قوة المحاكاة من جهة، وبما في النفس الإنسانية من ميل فطري إلى المحاكاة من جهة أخرى، ووسيلته في ذلك تجريد النفس من عنصر الإرادة والاختيار؛ فكأنه يبغى أن يصل إلى نفس المتلقي بطريقة مباشرة دون اختيار عقلي، ذلك أن الشعر أصلا قول مخيل لا يشترط فيه صدق أو كذب. ويؤكد ابن سينا على ذلك من خلال الفصل بين التخييل الذي يخاطب النفس والتصديق الذي يخاطب العقل، ويذهب بعد ذلك إلى التأكيد على ضرورة أن يسلك الشعر طريق التخييل ليؤثر في النفس سواء أكان بعد ذلك صادقا أم كاذبا²، ومن ثمة فإنه إن توفر عنصر التخييل لم يعد مهما أن يكون المضمون صادقا أم كاذبا.

لقد جعل ابن سينا من التخييل، إذن، الأساس الأول للشعر، ومن الوزن قاعدته الثانية؛ كما حرص أشد الحرص على الإشارة إلى أن **الشعر كلام مخيل**، باعتبار التخييل هو الفيصل بين الشعر والأقاويل البرهانية التصديقية، يقول ابن سينا ما نصه: "الشعر كلام مخيل مؤلف من أقوال ذوات إيقاعات متفقة متساوية متكررة ... فالكلام جنس أول للشعر ... و قولنا من ألفاظ مخيلة فصل بينه و بين الأقاويل العرفانية التصديقية (...). إن الشعر هو كلام مخيل مؤلف من أقوال موزونة"³؛ وهكذا نكون أمام عدة أشكال للألفاظ، توجد ألفاظ دالة حقيقية وهي التي تشير إلى معان اصطلاحية، يكون الغرض منها هو ((التفهم))؛ كما توجد ألفاظ تستخدم في غير معانيها التي وضعت لها لتصبح دالة على معان مغايرة ومختلفة عن معانيها المتعارف عليها، ومن هنا نشأت الاستعارة والمجاز، وهذا ما يكشف عنده عن الفرق بين لغة العلم ولغة الشعر؛ ويشير ابن سينا إلى أفضلية النوع الأول الذي تستخدم فيه الألفاظ استخداما حقيقيا.

وتبعا لذلك نرى أن الشعر، عند الفلاسفة المسلمين، لم يكن مستبعدا بل كان تابعا للفلسفة؛ فالحقيقة الشعرية من حيث هي نتاج الخيال هي دون الحقيقة الفلسفية التي تقوم على العقل الحجاجي، وفي هذا المعنى

1 -Martin Heidegger: Les Hymnes de Hölderlin : La Germanie et Le Rhin, trad. fr. F. Fédier et J. Hervier, Gallimard, 1988, p. 40.

2- عصام قصبجي: أصول النقد العربي القديم - مطابع الأصيل، حلب، 1981. ص : 75

3- ألفت محمد كمال عبد العزيز: نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين من الكندي حتى ابن رشد، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2007، ص: 91

يقول ابن سينا: "وأفضل القول في التفهيم إنما هو القول المشهور المبتدل الذي لا يخفى على أحد، وهذه الأقاويل إنما تؤلف من الأسماء المشهورة المبتدلة، وهي التي سماها أرسطو فيما قبل الحقيقة"¹.

3- الشعر وانفتاح الذات على الممكن:

يجعل أدونيس من الشعر التخيلي آلية من آليات نقد وتجاوز الخطاب الديني السائد بحيث يرى أن التحول الشعري ظهر في العصر الأموي في تجربتين، الأولى هي التجربة الذاتية ومعناها إعطاء الأولوية للعالم الداخلي عالم العواطف والرغبات والأهواء على العلم الخارجي عالم القيم الأخلاقية والاجتماعية أو على الأقل تغليب الأولى على الثانية والثانية على التجربة السياسية و الإيديولوجية وأعني بها التوحيد بين الشعر والسياسة²، أو النظر إلى الشعر بوصفه شكلا من أشكال العمل السياسي، حيث يعتبر هذا الأخير أصل من أصول الثقافة العربية وهو متعدد ومتنوع من حيث المحتوى ومن حيث التغيير معا، بدأ هذا التعدد منذ ظهور الإسلام في اتجاهين، الأول يحافظ على القيم السائدة القديمة التي أقرها الإسلام، والجديدة التي نشأت معه والثاني يتمرد عليها ويخرج، وهكذا يمكن أن نضيف شعراء التجربة الأولى أي التجربة الذاتية بأنهم شعراء التمرد على القيم السائدة القديمة التي أقرها الإسلام، وبما أن هؤلاء الشعراء يتكلمون بشكل أو بآخر المنحى الذي يمثله امرؤ القيس، فإنه من الطبيعي أن نشير أولا إلى مظاهر تمرده و خروجه خصوصا أنه يمثل في التراث العربي النموذج الشعري الأول للخروج أي للتحول³، يعد امرؤ القيس من بين الشعراء الذين مثلوا النموذج الشعري التحولي، وذلك كون أشعاره كانت بمثابة تجاوز وخرق القيم الدينية والأخلاقية السائدة في المجتمع العربي الإسلامي ويمكن تفصيل هذا الخروج في ثلاثة نواحي:

- الأولى تتمثل في خروجه على النموذج الخلاقي، ومن هنا أخذ عليه فجوره وعهره وقيل في شعره عن المرأة إنه معنى فاحش، وتتمثل الحالة الثالثة في الخروج على نموذج التعبير، فامرؤ القيس يجيد باللفظة عما وضعت له أصلا، فكما أنه لا يطابق بين المعنى ونموذجيته فإنه كذلك لا يطابق بين اللفظة ومدلولها الأصلي، ثم إنه لا يتقيد بنسق التعبير.

1- ابن سينا: الشفاء، تحقيق جورج قنواي وسعيد زايد، الهيئة العامة للكتاب، مصر، 1975، ص: 36.

² علي أحمد سعيد: الثابت والمتحول، ج 1، مصدر سابق، ص 261.

³ - المرجع نفسه، ص 260

وتأكيدا على أهمية الخطاب الشعري نجد أدونيس يقر بأن الشعر مغامرة انطولوجية، يدخل من خلالها الشاعر إلى عالم متعدد الأبعاد تضحى فيه الذات تمارس كينونتها كامتداد لاستمرارية الوجود الإنساني، وكصيرورة تاريخية بعد اكتشاف التشكلات والممارسات الخطابية التي أضمرتها علاقات تحوي إرادات سلطة كانت سائدة¹. يمارس الإنسان كينونته، من خلال الشعر، ويتعرف على الوجود في شكله الحقيقي، وذلك لأن اللغة الشعرية لغة خالصة، يتمكن الشاعر، من خلالها، أن يسائل الوجود ويستكشفه ومن ثمة فإن أدونيس يعيد قراءة التاريخ بواسطة أبجدية ثابتة تجاوزت الذات والمكان والزمان واللاشعور وتضيئ سرديب لغة طواها النسيان²، فالشعر بمثابة الأبجدية الثابتة التي تحل محل اللغة بالمفهوم والاستخدام السائد، والمحدد بأطر سابقة، فهي إذن قراءة جديدة يخرق من خلالها أدونيس التراث والتاريخ بشكل جذري، والكتابة كإثارة حيوية لأبعاد متعددة تخضع لآلية الكشف والتأويل³، وهي تعتبر قراءة إشكالية لأنها تتأسس على ضرورة التأويل والكشف والاختراق والتجاوز.

وفي هذا السياق يتساءل أدونيس: هل أكتب تاريخا للأسود أو للأحمر؟ أو تاريخا لالون له، هل أنسى نفسي من أجل الشيء أو أذكر نفسي، فمثل هذه التساؤلات تتيح لنا مساءلة التراث واختراق أطره الثابتة وتجعلنا قادرين على تجاوز الحقائق المؤدجة باسم الدين، وإعادة فهمها من جديد واستنطاقها خارج إطار السلطة والإيديولوجيا، يعترف أدونيس بزيغ اللغة وخضوعها للسياسات الدغمائية التي أنتجت المؤسسة بشكلها الديني والاجتماعي والثقافي، فهي نتاج لكل ما تم تأصيله وتثبيتته من فهم وقراءات وتأويلات، ويرى الباحث عبد العزيز بومسهولي أن ما نريد أن نوضحه ضمن مشروع حداثة أدونيس أن الشاعر يؤسس لشعرية تأويلية جديدة تستمد كينونتها الفعلية من كون الشعر أساسا مفتوحا على أبعاد التشابك الدلالي⁴.

يختلف الخطاب الشعري عن الخطاب الديني، الشعر بهذا المفهوم مشروع قراءة جديدة للعالم بما هي تمثل تأويلي بين رؤية على أساس الاختلاف والتعدد، و هو ما يعطي لقراءة أدونيس للوجود تلك القراءة المتميزة و يعبر الشاعر عن رؤيا الاختلاف والتعدد بين الشكل والمضمون.

يرى أدونيس، إذن، في الشعر قدرة على تجاوز الواقع إلى خلق الإمكان بواسطة الكلمة، **فبالشعر نحول العالم إلى قصيدة تتكلم**، ستكون اللغة، إذن، أداة أساسية لخلق الإمكان، وإذا لم يكن من لغة فلن يكون الشعر؛ وللتأكيد على الانفصال القائم بين الواقع العيني وما يمكن أن ينقله الشاعر لنا يقول أدونيس: "ليس

¹ - عبد العزيز بومسهولي، الشعر والتأويل قراءة في شعر أدونيس، دار إفريقيا الشرق، ط 1، ص 14

² المرجع نفسه، ص 24

³ المرجع نفسه، ص 24

⁴ علي أحمد سعيد، أبجدية ثانية، مصدر سابق، ص 143

الواقع، بوقائعه وحقائقه الثابتة، مقياسا لصدق الشعر. وليس التطابق معه معيارا لشعريته أو لجودته. فللشعر واقع آخر، غير الواقع العيني، الجاهز، المباشر، وهو يُبحث ويُقوم، في منظور هذا الواقع الآخر، وبخصوصيته (...). وشرط الشعر أن يكشف لنا مجهولا، لأن الشعر الذي يقدم لنا المنكشف المعروف، لا يكون إلا ترتيبا آخر لما عرفناه.. ولا يكون بالتالي شعرا"¹.

تتضمن هذه التحديدات النقاط التالية:

- استبعاد أي ارتباط للشعر بالواقع الحسي المباشر، وريطه بأفق لامنتهي ولذلك فهو بحاجة دائما إلى الكشف، وهذا يعني أن ذات الشاعر أصبحت منفصلة عن الواقع المباشر، فهي تنطلق من رفضها لما هو واقع باعتبارها وجودا زائفا.

- أن الشعر لا يجز ولا ينقل حقائق ثابتة، وبالتالي فهو يتجاوز ولا يصدر عما هو حسي عقلي، إنه يعلو عن العقل والمنطق، وهو بالتالي يطلب حضور ((المقدس الإلهي)) في زمن استبعاد وجوده، يقول أدونيس في قصيدته ((مفرد بصيغة الجمع)):

"مات إله كان من هناك..."

يصعد في أعماقي الإله،

لربما، فالأرض لي سرير وزوجة

والعالم انحاء"²

فالشعر بالنسبة لأدونيس هو الذي يخلق فكرا، أي عالما غير متوقع، "ليس الأثر الشعري انعكاساً بل فتحاً، وليس الشعر رسماً بل خلقاً." الشعر إذن "رؤيا، والرؤيا بطبيعتها قفزة خارج المفهومات السائدة"³؛ وإذا كان هناك من سبب لنعت التجربة الشعرية بأنها رؤيا أكثر من كونها رؤية، فمرده إلى توظيف الشعر - بشكل مكثف - لعالم الميثولوجيا Mythologie والرمز والحلم والأسطورة وغيرها. بهذه المعاني الجديدة يمكن أن نتحدث عن ثورية النص الشعري، فالقول بأن اللغة الشعرية تكشف عن الإمكان، أو عن الاحتمال، أي عن المستقبل، يناهض الثقافة التي تقوم على الرؤيا الختامية للكون، أي تلك التي ترى أن العالم معروف، لا مجهول فيه، وأن

1- أدونيس: الثابت والمتحول، مرجع سابق، ص 245.

2. أدونيس: الأعمال الشعرية الكاملة، ج2، دار العودة بيروت، الطبعة الخامسة، 1981، ص: 668.

3- أدونيس: زمن الشعر، دار العودة بيروت، الطبعة الثانية، 1978، ص: 9.

مهمة الإنسان أن يشرحه فقط. الشعر تأسيس للوجود، تأسيس باللغة والرؤيا لعالم لم نعهده من قبل¹، ولا يمكن أن يكون، في ظل هذه التصورات، لاحقا للوجود.

ولما كان عمل الشاعر هو أن يعيد خلق الواقع، لا أن يعبر عنه، فإن اللغة في منظور الشاعر المعاصر تجاوز مهمتها التقليدية المحددة بوظيفة التعبير، لكي تصبح في المفهوم المعاصر للشعر لغة خلق: "فليس الشاعر هو الشخص الذي لديه شيء ليعبر عنه، بل الشخص الذي يخلق أشياء بطريقة جديدة"². تصبح اللغة في ظل هذه التصورات الحديثة، ذات سلطة تخرق الذات الشاعرة، فالخطاب الشعري هو صوت الوجود، وتكون اللغة أساس تكفل للإنسان إمكانية الانفتاح على الوجود، حيث تكون اللغة يكون العالم، فهي ليست أداة، وإنما هي الحدث الذي يتحكم في أعلى إمكانات الإنسان، "إن اللغة في الشعر ليست إناءً للأفكار كما هو الشأن في العلم أو النثر، بعامية. اللغة الشعرية نسيج خصوصي من الكلام، أو بنية خاصة تنصهر فيها الكلمات والأفكار والمشاعر والرؤى في حدس واحد، ودفق واحد"³.

فالتجربة الصوفية حسب أدونيس تتجاوز الأطر الدينية بالمعنى الحرفي أو المؤسسي، إنها تجربة في الكشف عن الباطن الغيبي وفي التعبير عنه حيث أنها تبحث عن الحقيقة الكامنة في ذلك الباطن الغيبي والتي هي من طور يتجاوز الشريعة و يتجاوز العقل الفقهي أو الشرعي المؤسس على الظاهر 4 فأدونيس من خلال هذا الطرح يدعوا إلى تجاوز الخطاب الديني السائد و القائم على أطر وثوابت كانت نتيجة لفهم كرسه الأوائل أمثال الطبري و ابن حزم و ابن تيمية .

فأدونيس يرى في الصوفية سبيلا لاختراق العالم المادي لإثبات الذات العميقة ذلك أن لغة التجربة الصوفية تعيد النظر تتجاوزيا في لغة السائد الشرعي (الظاهر) تأسيسا للغة الأصل (الباطن) 5 فهي لغة مشبعة بدلالات و إيجاءات روحية تتجاوز المعنى الحرفي إلى المعنى المجازي، وانطلاقا من هذا المعنى تؤسس الصوفية لرفض المؤسسة الفقهية الشرعية و قيمها ، و تفترض رفض المؤسسة الدينية الاجتماعية و قيمها

1- أدونيس : مقدمة للشعر العربي، دار العودة، ط 3، بيروت، 1979، ص: 102.

2 - أدونيس : زمن الشعر، مرجع سابق، ص: 19 .

3. أدونيس: الثابت والمتحول، مرجع سابق، ص 243.

4 المرجع نفسه ، ص 173

5 علي أحمد سعيد اسير ، الصوفية والسوريالية، مرجع سابق، ص 175

وهذا يعني أن لغة الخطاب الديني السائد كما يرى أدونيس هي لغة مؤدجلة لا تعبر عن حقيقة النص الديني بل هي تجسيد لفهم ديني معين تابع لمؤسسة فقهية ، دون غيرها و هذا ما يجعل من الدين خطابا مقدسا غير قابل للفهم أو التأويل خارج السياق الذي طرح و فهم فيه

وعليه نصف الصوفية بأنها رفض جذري للتقليد النقلي و العقلي على السواء . وبأنها تدخل الإنسان بدءا من ذلك في مناطق عديدة و متنوعة، حيث كان هذا التقليد يجرمها أو يحيد عنها أو يكتبها¹.

ترى التجربة الصوفية في المطلق الإلهي معنى يقترن بالمطلق الإنساني أي بصورة الإنسان للكون بدئيا، معنى (إله) وصورة إنسان، من هنا تجاوزت الصوفية التجريد أو التعالي بالمعنى التقليدي الديني ، و تغير تبعاً لذلك مفهوم العالم ، و تغيرت من ضمن هذا المفهوم علاقة الإنسان بالله و علاقة الله بالعالم².

عملت النظرة عند المتصوفة على إجراء مقارنة بين الله و الإنسان من ناحية الإطلاق حيث أن صورة الله مقرونة بصورة الإنسان أو تتجلى فيها حيث ألغت عن الله عز وجل صفاته مثل التجرد والتعالي وبذلك حدث هناك تغيير لمفهوم العالم و تغيرت معه عدة مفاهيم من أبرزها علاقة الإنسان بالله بما أن البشر هم مظاهر تتجلى فيهم صفات الله عز وجل سبب نزع صفات الوجودية عند الله عز وجل.

¹المرجع نفسه، ص 176

²علي أحمد سعيد ، الثابت والمتحول ، دار الساقي ، بيروت، لبنان ، د ط ، 1994، ص 10

الدولة في سياق تعدد المفاهيم مقاربة في تفكيك النشأة والمسار الحضاري

العراجي عبد الكريم :طالب دكتوراه علوم جامعة وهران2

اشراف: د/زاوي مصطفى جامعة وهران 2.

ملخص :

في هذا المقال سندرس مفاهيم الدولة عن طريق السياقات المختلفة العلمية في إطار العلوم الإنسانية والاجتماعية كذلك المسار السوسيو تاريخي الذي يؤكد الوجهة الحضارية للدولة رغم اختلاف السياقات وتعددتها ترى بأن الدولة هي منجز إنساني وظاهرة حضارية، وعلى ضوء هذه المقاربة التي تستند على مفاهيم متعددة للدولة سواء سوسولوجية وفلسفية وقانونية تصرح بان موضوع بحثنا يدور حول الدولة باعتبارها تراكم حضاري منتج من طرف الإرادة الإنسانية.

الكلمات المفتاحية : الدولة، المفاهيم، السياق، الحضارة، المسار

Résumé :

Dans cet article en va étudier les définitions de l'Etat à travers les différents contextes scientifiques dans le cadre des sciences humaines et sociales ainsi le processus sociohistorique qui confirme la vocation civique de l'Etat.

Cette approche qui repose sur plusieurs concepts de l'Etat quelque soit sociologique philosophique juridique déclare que notre objet de notre recherche tourne au tour de l'Etat en tant que cumule civique produises par la volante humaines .

تمهيد :

موضوع الدولة هو ليس حكر على اختصاص واحد أو حقل معرفي معين بل هي موضوع إنساني لأنه مقترن بالإنسان وبوجوده التاريخي والحضاري وهذه الميزة الأنسانية للدولة تفرض عليها الانغماس في عدة مفاهيم وسياقات معرفية متعددة بسبب تعقد ظروف نشأتها ومن هنا ستكون هذه المغامرة بمثابة إزالة الغبار عن بعض النواقص المعرفية التي تشوب مفهوم الدولة بل تأسره في حيز معرفي معين ولا تسمح له أن يلامس حقول معرفية بل الدولة هي ارث مشترك لكل الحقول والتخصصات في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية لأنها تحمل على عاتقها تحرير الإنسان وجدانيا وفكريا بل حتى ماديا بل تساهم في التنظير للتنظيم والتحكيم بل تنظر لحرية التفكير والتدبير وهي مصدر للتواصل والاندماج باعتبارها كيان حضاري قبل أن يكون سياسي يسمح بالتفاعل بين الأفراد في حيز مشترك مبني على الاحترام والتعايش في ظل القانون والقيم المجتمعية .

1- مفاهيم حول الدولة

الدولة تتميز بعدة مفاهيم ومعاني ولاسيما اسم الدولة *le nom de l'Etat* يحمل عدة دلالات و تعابير ولكن ما يهمننا هو المفهوم والتعريف الإنساني والاجتماعي للدولة فهي بالمعنى الصحيح تعد بمثابة ظاهرة تاريخية بل يمكننا القول أنها منجز تاريخي وحضاري كفل حرية الشعوب والمجتمعات فالمبتغى من هذه المحاولة هو تحديد مفاهيم وفق سياقات العلوم الإنسانية والاجتماعية فهل الدولة هي ظاهرة إنسانية أم منجز تاريخي أم كيان قانوني سيادي؟ لذلك فغن عملية المسح المفاهيمي المرتكزة على التصورات والرؤى العلمية والفكرية هي التي ستساهم في بلورة وصف علمي يقبل التعدد والتداخل في معالجة الدولة كمعطى كوني يقبل بالتفرعات الأكاديمية والتنوع الثقافي الذي يؤهلنا للغوص في أعماق وخبايا الدولة كنتاج حضاري أوجدته الإنسانية بهدف ضمان البقاء والرقي للكائن البشري ومن هنا سوف تفرض علينا جملة من المفاهيم نحاول من خلالها استساغة قالب فكري وإطار تعريفي للدولة في ظل تعدد المفاهيم وفي سياق واحد وهو سياق العلوم الإنسانية والاجتماعية .

2- المفهوم السوسولوجي للدولة :

وفي هذا السياق سوف نركز على المسار المفاهيمي للدولة الذي مر بالمفاهيم التالية وهي الاسم والفكرة والواقع وفي مجمل هذا التوصيف يتضح لنا أن مفهوم الدولة يقترن مع مفهوم التأسيس *l'institutionnalisation* وبهذا نستنتج أن الدولة هي تأسيس السلطة بمعنى تطبيق وتفعيل اللمة أو الصفة المؤسساتية على السلطة والدولة في هذا السياق هي "جهاز يخدم فكرة وهي مؤسسة تستقر فيها السلطة

¹ والسوسيولوجي لا يفصل الدولة عن واقعة التمييز بين الحاكمين والمحكومين ولا يفسرها كظاهرة سياسية فقط بل يفسرها كحقيقة سياسية تقبل التطور والتعقيد لأنها تعتبر وجه جديد ومعقد للسلطة السياسية . . فالسلطة كانت هيئة ضبط وتحكيم بين أفراد المجتمع وسرعان ما تحولت إلى دولة تمارس التنظيم والتسيير وتعمل على توزيع واستخدام القوة بطريقة عقلانية وموضوعية لا تخلق تنافر وصراع مجتمعي لان الدولة هي ركيزة السلطة السياسية التي تستمد وجودها من المؤسسة والشرعية المجتمعية وهي تركز لسلطة المؤسسة بل هي تجسد السلوك المؤسساتي داخل السلطة فهي تنحصر في مؤسسة أو جهاز يعمل على تنظيم و تأطير الحياة السياسية بل هي مشروع يتميز بالقوة والديمومة يعمل على خدمة الأفكار ² .

وفي المقاربة الحدائثة تعد الدولة هي أهم منجز عرفته أوروبا الغربية وفي الحقل السوسيولوجي يعد ماكس فيبر من المنظرين الذين استبسلوا في الدفاع عن مشروع الدولة الحديثة التي ألغت سلطة الكنيسة وشرعت بوجود المؤسسة كفضاء للأفكار والحريات الفردية والدولة في المفهوم الحدائثي الفيبري الاحتكاري هي مجموعة من العناصر التقنية والمتعلقة بالتقدم العلمي وعناصر اقتصادية متعلقة بوسائل الإنتاج وهي تعد بمثابة جهاز يعمل على عقلنة منظمات المجتمع وهي بذلك تعمل على استبدال التبعية والخضوع بمنطق العقل ³ وهي تتجسد في شكل مؤسسة قانونية تمارس الاحتكار الشرعي لأنها تحتكر إنتاج القوانين والقواعد والضرائب وكذلك تمارس الاحتكار القضائي ولها صفة التأهيل في ممارسة الحكم والعقاب وبذلك تتبلور وتتعد في شكل مؤسسة أو مشروع سياسي ذو طابع مؤسساتي ⁴ .

وفي المفهوم البيروقراطي هي مؤسسة تعتمد على التنظيم العقلاني للعلاقات السياسية والاجتماعية وفق منطق مؤسساتي يكون بمثابة إطار فكري وعقلاني لممارسات الدولة في عملية تنظيم الشؤون العامة للمجتمع والصفة البيروقراطية للدولة تتجسد في الإدارة والجهاز الوظيفي الذي يسيره جماعة من الفاعلين الذين يتميزون بكفاءات عالية في التسيير والتنفيذ ⁵ وتجاوز العلاقات الاجتماعية وتبني علاقات عقلانية وموضوعية تعترف بالأفكار والكفاءات وتوفير مناخ عقلاني تستند عليه الدولة كمؤسسة ..

¹ - جورج بوردو، الدولة، ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 2002، ص، 70.

² - الهلالي محمد و لزرق عزيز، الدولة، المغرب، دار توبقال للنشر 2011، ص.10

³ - Chevallier Jacques ,L'Etat poste-moderne,droit et société ,Maison des sciences de l'Homme ,vol,35,2^{eme} edition.2004,p :12

⁴ -Jean-Yves Dormagen,Daniel Mouchard :introduction à la sociologie politique ,édition de boeck université 2eme édition 2009,p :27

⁵ -ibid,p.30 .

وفي المفهوم العمومي تتجسد معالم الدولة في كونها جهاز يساهم في خلق الخدمات العمومية التي تنتجها نشاطات وأفعال من اجل تحقيق المصلحة العامة¹ والدولة في هذا السياق تعمل على تحقيق وتفعيل هذه المصالح والخدمات العمومية عن طريق توظيف واستعمال القوة العمومية والمتمثلة في احتكار الإكراه المنظم والشرعي . والدولة في بعدها الخدماتي تشرف على تقديم خدمات للجماعات المحلية و الجوارية في إطار عمومي يعطي الصفة القانونية والسياسية للخدمات التي تقدمها الدولة و الصفة العمومية للدولة تتجسد في تسطير السياسات الاقتصادية والاجتماعية وتعتبر الإدارة هي الجهاز الذي يشرف على تنفيذ هذه الخدمات التي تضمن الرفاهية للمجتمع .

ويرى بيار بورديو Pierre Bordieu وان الدولة هي شكل من أشكال الحقل السياسي لكنها تتجسد في حقل محدد ومتخصص وهو الحقل البيروقراطي un champ bureaucratique يعمل على تنظيم نشاطات الدولة باعتباره حقل للمؤسسات العمومية التي تقدم خدمات للمجتمع فالدولة في المفهوم السوسيولوجي النقدي ومن مقاربة بيار بورديو هي حقل يمارس الاحتكار فهي بذلك تعد كوسيلة لتسيير وإدارة الأملاك العمومية باعتبارها اختراع تنظيمي بيروقراطي .

هذه المفاهيم التي يتبناها بورديو من خلال معالجته لمفهوم الدولة توضح لنا صفة الرقابة التي تمارسها الدولة على بقية الحقول المكونة للمجتمع² لذلك لا يمكن الفصل بينها وبين التوجيه المباشرة لشؤون العامة لأفراد المجتمع . وفي هذا السياق يمكن أن الدولة هي أداة للهيمنة البيروقراطية على المجتمع والمؤسسات العمومية فهي تمارس أو بمعنى آخر تنتج فن تسيير الموارد والأشخاص عن طريق الاحتكار الشرعي والعقلاني للحقل السياسي الذي يجسد السلطة ويكرس ثقافة الدولة .

وبناء على هذه المفاهيم يتضح لنا أن الدولة تتخذ طابع أداتي instrumentaliste يعبر الشعب من خلاله عن واقعه المعاش عن طريق التوازن والاتساق بين الدولة والمجتمع الذي يجسد الوعي المعرفي والاجتماعي والسياسي بهدف خلق إجماع يخدم الصالح العام .

وفي المفهوم السوسيو أكاديمي أي المفاهيم والتعريفات المتفق عليها في ميدان علم الاجتماع تعتبر الدولة مجموعة من المؤسسات السياسية والعسكرية والقانونية والشرطة والإدارة للأمة³ وهذا التعريف يستند على قاعدة مستنبطة من النظرية السياسية التي ترى بأن وظيفة الدولة هي التمييز بين أنماط الحكم سواء شمولي مستبد أو ديمقراطي من أجل مناقشة مفهوم الشرعية كفكرة مبررة للدولة ككيان مؤسساتي يعني البحث عن المعايير التي تستعملها الدولة من أجل ممارسة سلطتها على الأفراد

¹ -Renaud Denoix de Saint Marc, l'Etat, Paris, PUF, p30.

² - Rémi Lenoir, L'État selon Pierre Bourdieu, revue Sociétés contemporaines 2012/3 (n° 87), Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) p ,40

³ Sumpf Joseph, Hugues Michel ,dictionnaire de sociologie ,Paris 1973 Librairie Larousse p,125

3- المفهوم القانوني للدولة :

الدولة في المفهوم القانوني تتميز بوجود ثلاث عناصر أساسية وهي الشعب و الإقليم والسلطة السياسية وهذه العناصر كلها تساهم في صياغة وبناء الهيئة القانونية أو الإطار الشرعي للمؤسسات السياسية والصفة القانونية للدولة تتجسد في دورها الذي يضمن الديمقراطية وحقوق الإنسان عن طريق ضمان كرامة المواطنين والمجتمع التي تسمح بتحقيق شرعية السلطة السياسية والدولة في السياق القانوني هي تنظيم ورقابة قانونية للمنظمات السياسية كونها الضامن للحقوق والواجبات الفردية من خلال ضمان وتفعيل وتكريس الانتخابات والمشاركة السياسية التي تساهم في تسيير المسائل العمومية وهناك من يعتبرها السلطة الوحيدة التي تمتلك الحق في جمع الضرائب¹.

ومن بين الصفات كذلك التي تكتسبها الدولة هي أنها إقليم سياسي وعضو إداري يعتبر كتجمع مؤسس للمواطنين بصفة دائمة على إقليم يحكمه نظام سياسي محدد وهذا التجمع يحول لها أن تمارس النشاط المؤسساتي والقانوني للأمة تحت غطاء و بإشراف مجموعة من السلطات السياسية والسيادية وهذه المقومات تعطي للدولة الأمة الحق والشرعية لكي تتصرف كجسد سياسي منظم والعنصر الأساسي الذي يتجسد فيه المفهوم القانوني للدولة هو عنصر السيادة

la souverenté والدولة في هذا السياق الذي يتعلق أو يتصل بصفة عضوية مع قرينة السيادة ومن هنا سوف نعتمد على تشخيص مفهوم السيادة كمصطلح قانوني ينسجم ويتوافق مع البناء السياسي للدولة باعتبارها مجموعة من الأفراد تجمع بينهم روابط مشتركة مثل وحدة الجنس واللغة والعقيدة أو المصالح المشتركة وكلهم يعيشون على إقليم خاص بهم ويخضعون لسلطة عليا تتصف بالسيادة الداخلية والخارجية².

وهذا العنصر السيادي هو الذي يجسد الحضور المعنوي للدولة وبذلك يكون الشعب هو مصدر السيادة لأنه يساهم في تكريسها والحفاظ عليها وفق القيم القانونية والدستورية هذه المفاهيم القانونية تعد بمثابة قاعدة تعريفية واصطلاحية تساهم في تقنين الحياة السياسية داخل مجتمع الدولة وكذلك يساهم هذا التحديد المفاهيمي في إثراء دراستنا لكي نعتمد على بناء نظري يتميز بالصحة والدقة النظرية والمنهجية .

¹ -Jacques Picotte, Juri Dictionnaire, RECUEIL DES DIFFICULTÉS ET DES RESSOURCES Dictionnaire FRANÇAIS JURIDIQUE, réalisé pour le compte du CENTRE DE TRADUCTION ET DE TERMINOLOGIE JURIDIQUES, Actualisé au 13 juillet 2015, Faculté de droit, Université de Moncton, p :1796

1- معجم القانون، مجمع اللغة العربية، تنفيذ وإخراج، أوديت إلياس اسكندر، القاهرة الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1420 هـ، 1999م، ص، 17،

4-المفهوم الفلسفي للدولة :

لا يمكن التطرق لمفاهيم تتعلق بالدولة دون أن نعرض على المفهوم الفلسفي لأنه يتميز بالأهمية المعرفية و الإبتيمولوجية لأن الدولة كانت فكرة قبل تتحول إلى ظاهرة سياسية أو واقعة تاريخية وفي الاصطلاح الفلسفي الدولة هي جمع من الناس مستقرون في أرض معينة مستقلون وفق نظام خاص أو مجتمع منظم له حكومة مستقلة وشخصية معنوية تميزه عن غيره¹ وعلى ضوء هذا التعريف الاصطلاحي تكون الدولة بمثابة جسم سياسي وحقوقى الذي ينظم ويحكم الحياة العامة للأفراد الذين يشكلون فكرة الأمة Nation ومعيار الفرق بين الدولة Etat و الأمة Nation حيث أن الدولة هي امة منظمة سياسيا واجتماعيا واقتصاديا بينما الأمة هي مجموعة من الأفراد يربطهم الدين والتاريخ واللغة والمصير المشترك .

5-الأصول السوسيو تاريخية لنشأة الدولة :

نشأت الدولة في أوروبا الغربية نتيجة عدة تراكمات أنتجتها الصراعات والحروب بين الإمارات القومية فهذا الصراع هو الذي فرض حتمية نشوء الدولة القومية والتي سرعان ما تتشكل إلى فكرة الدولة الحديثة . والتي جاءت على شكل هيئة أمنية تفرض النظام وتحمي الأفراد والممتلكات وبذلك تكون شكل من أشكال الانتظام الاجتماعي ومن هنا نستخلص ان السياق أو المسار السوسيو تاريخي للدولة مر بعدة مراحل ولكن المرحلة الأساسية والتي تعد نقطة تحول في نشوء الدولة هي معاهدة واست فاليا والتي انعقدت سنة 1648 التي أعقبت فترة الصراع التي فرضتها حروب الأمراء طيلة 30 سنة . هذه المعاهدة في نظر المؤرخين وعلماء الاجتماع تعد كأرضية سمحت ببناء ونشوء الدولة الحديثة في أوروبا لأنها فرضت الأمن والاستقرار وأعطت مجال تحرري لفكرة الدولة القومية التي تبنت منطق الاستقلال السياسي عن هيمنة الكنيسة في روما² والملاحظ ان هذه المعاهدة قامت بإلغاء الأحادية الدينية والمذهبية في أوروبا بل خلق ثنائية فكرية وسياسية ومذهبية حيث ظهرت البروتستانتية كطرف مؤثر في المجال السياسي الأوروبي وعملت على تقويض الكنيسة الكاثوليكية التي كانت تخدم مصالحها .

ولقد كان المجال السياسي في أوروبا يعيش قبل المعاهدة يعيش تحت اكرهاات و إلزامات النزعة الامبريالية ومن هنا جاءت أفكار رجال السياسة بمثابة أفعال تحررية ضد الإمبريالية وكان على رأس هؤلاء المفكرين الكاردينال ريشيليو Cardinal Richeilieu الذي نظر لمفهوم الدولة القومية وأن منطق التوسع هو ضرورة تسمح بنشوء الدول وتحررها من الإمبريالية الرومانية والكنسية وتحديد الحدود للدول بهدف خلق الأمن والاستقرار

¹ - صليبا جميل ،المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية و اللاتينية ،الجزء 1، بيروت 1982، دار الكتاب اللبناني ،ص568 .
² - Lucien Bely : «Le paradigme westphalien» au miroir de l'histoire, l'Europe des traites de westes de stphalie, centre thucydide – analyse.et recherche en relation internationales(www.afri-ct.org) , Annuaire Français de Relations Internationales, Volume X, 2009,p ,2

¹ وموضوع نشأة الدولة هو موضوع خصب وثرى لأن الدولة تعد ظاهرة سياسية وأصل نشأتها ككيان شغل مجمل الفكر الإنساني وهذا ما سمح لها بأن تكون موضوع دراسة في عدة فروع علمية ومعرفية متعددة مثل القانون والاجتماع والسياسة والفلسفة

وفي سياق متصل وبخصوص نشأة الدولة نجد عدة تيارات و نظريات عمدت على دراسة المسار التكويني والبنائي للدولة فهناك تيار أول يعمل على دراسة نشأة السلطة السياسية² التي تعد شكل م مهد لنشوء الدولة . أما التيار الثاني يعتمد على دراسة وتحليل الوجود السوسيولوجي للهيئة الحاكمة التي تجسد صورة فعلية وغطية للدولة لأن السلطة السياسية غالبا ما تجسدت في نموذج حكم الأسرة الحاكمة التي تفرض النظام القائم كواقع سياسي واجتماعي³ فالالاتجاه الأول هو منهج فكري يحاول فهم حقيقة تشكل الدولة أو تكونها كمرحلة معقدة أو مكملة للسلطة السياسية.

ومن بين الدعائم الفكرية التي يستند عليها التيار الأول هي النظرية الثيوقراطية التي ترى بأن الإله هو مصدر السلطة لأنه هو من يحمي والأفراد والممالك من خلال التشريع الإلهي الذي يفرض القداسة ويلغي كل ما هو مدنس ولا ينسجم مع تعاليم الرب والكنيسة ولكن هذا المرتكز النظري الثيوقراطي يلغي الحريات ويقضي إرادة المحكومين لأن رجل الدين هو ممثل الله والحاكم باسمه .

ويستند كذلك هذا التيار على النظرية الديمقراطية فهذه النظرية تختلف عن سابقتها باعتبارها تعترف بإرادة المحكومين وترى بأن الشعب هو مصدر السلطة والدولة هي كيان يبرر مشروعية الحكم وهذا الاتجاه ألتنظيري لم يكن العهد الأوروبي الوسيط بل كان ثمرة ومجهود للنقاشات السياسية التي أنتجها الفكر اليوناني لكن هذا الفكر ازدهر وتطور إبان الفكر الأوروبي الحديث وبالخصوص مع فلسفة العقد الاجتماعي Le Contrat Sociale التي ظهرت في المجتمع الأوروبي مع بدايات القرن 17م⁴ .

إن هذه النظرية التي انبثقت وتستمد معالمها من النظرية أو الاتجاه الديمقراطي ترى بأن الدولة تكونت من مصدر واحد وهو الشعب الذي يحوز على شرط السيادة وأن الإرادة الجماعية والحرية هي التي سمحت بتشكيل الدولة ككيان يجسد ويحفظ الحريات في إطار اتفاق مبرم بين الحاكمين والمحكومين وتجاز مرحلة الحالة الطبيعية التي جردت الفرد من إنسانيته وجعلت الدولة في قالب نظام قانوني تفرطه قبيلة منتصرة على قبيلة مهزومة والتي كانت عائق يحول دون تأسيس المجتمع السياسي الذي يركز على الإرادات الواعية التي تقوم بالحراك والتغيير. ويرى العديد من المفكرين أن مصدر نشأة الدولة وتكونها هو مصدر العقد

¹-Lucien Bely : «Le paradigme westphalien» au miroir de l'histoire, l'Europe des traites de westes de stphalie, Op-Cite,p ,10

² - مولود زايد الطيب، علم الاجتماع السياسي، ليبيا ، منشورات جامعة السابع من أبريل، ط2007، ص1، ص121،

³ - المرجع نفسه، ص.121

⁴ - مولود زايد الطيب، علم الاجتماع السياسي، مرجع سبق ذكره، ص.124.

Le Contrat¹ الذي سمح بتنقل الأفراد من الحياة البدائية إلى الحياة الجماعية السياسية وهناك نظرية أخرى وهي نظرية التطور التاريخي التي تفيد بأن الدولة هي جملة من التراكمات المتنامية والواعية التي سمحت بتأسيس الدولة كظاهرة اجتماعية تقبل الاختلاف السياسي ويرى العالم دييجي DUGUIT أن أصل ونشوء الدول نتج عن قيام طائفة معينة من الناس بفرض إرادتها على جماعة معينة بواسطة القهر المادي²، أما التيار الثاني فهو يخالف التيار الأول من حيث المرتكزات الفكرية والتوجهات النظرية بل يعتمد على نزعة اختلافية مفاهيمية conceptuel فهو يرى بأن نشأة السلطة أو الحكومة هو موضوع مستقل بذاته فالدولة تنشأ بمجرد اكتمال عناصرها الثلاثة المكونة لأركانها³، فهذا التيار هو يتميز بالاختصار من حيث شرحه وتحليله لتكون الدولة فهو بذلك يعتمد على توظيف المقاربة السوسيولوجية التي تدرس المسار التكميلي لنشأة الدولة من خلال تعقد المجتمع وعلاقاته وظهور حاجة الدولة كحكم يمارس التحكيم والتنظيم بين أفراد المجتمع .

ومن بين البوادر والمؤشرات التي تدل على نشأة الدولة هي ظهور الوعي الوطني الذي مهد لبزوغ فكرة الدولة الحديثة في فترة القرن 17م وكان شمال أوروبا وغربها هو مهد هذا المشروع السياسي الذي تجسد في نموذج الدولة الوطنية أو ما تعرف بالدولة القومية .

وتكون الدولة كان مقترن بوجود إطار مسبق للوعي الوطني وهذا التكون كان ناتج عن اكتمال المشروع السياسي و مسارات الاندماج الاجتماعي الذي تحول إلى واقع وطني⁴ .

وبذلك تكون الدولة تجسيد لتغير تدريجي للسلطة التي اتخذت شكل الدولة في أعلى مراحل تطورها وتعقدتها على صعيد المهام والأدوار والوظائف ومن منظور سوسيولوجي يتبين لنا ان هذا التكوين التدريجي للدولة هي نتاج لإحساس جماعات معينة بالانتماء إلى إثنيات تحقق لهم وجودهم السياسي⁵، فهذا التكوين السوسيولوجي لم يكن وليد الصدفة أو الحدث العشوائي بل جاء نتاج التحولات الاجتماعية والسياسية التي عرفها المجتمع الأوروبي وهذا بسبب تعقد العلاقات الاجتماعية وتطور الروابط الاجتماعية و الإثنية وتحولها إلى روابط سياسية تندرج في سياق التشارك في المسائل العامة والقضايا السياسية والمجتمعية .

التي جاءت بالدولة كضامن لمشروع إدارة العدالة من خلال فرض نظام حقوقي يضمن حقوق الملكية وهذا يحقق جوهر الدول والمتمثل في وجود سلطة عامة عليا أو سلطة مجتمعية عليا⁶ والدولة هي شكل من أشكال أو نموذج يدل على حرية الأمة في ممارسة حق الاختيار والتقرير وهذا العنصر هو الذي يعمل على تحرير

1 - المرجع نفسه، ص.123

2 - المرجع نفسه، ص.130

3 - مولود زايد الطيب، علم الاجتماع السياسي، مرجع سبق ذكره، ص.131

4 - باتريك سافيدان، الدولة والتعدد الثقافي، ترجمة المصطفى حسوني، دار توبقال للنشر، ط.2011، ص.70 .

5 - المرجع نفسه، ص.08

6 - عزمي بشارة، المجتمع المدني دراسة نقدية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط.2012، ص.171.

الإنسان من قيود الطبيعة من خلال وجود هيئات تنظيمية مثل البلديات وظهور النظرية الليبرالية التي تحدد العلاقة بين الفرد والجماعة¹ وتراقب مدى تدخل الدولة كسلطة في طبيعة هذه العلاقة وتكون الدولة في هذا الظرف مجرد جهاز تنظيمي يفرضه تطور المجتمع المدني الذي برهن على أن مشروع تكون الدولة هو نابع من التجربة التاريخية الغربية التي أفرزت عدة مفاهيم تبناها الفكر السياسي الغربي مثل الدولة والأمة والمجتمع المدني فمفهوم الدولة كمصطلح سياسي يتجسد في كيان قانوني وسيادي بدأ يتشكل مع ظهور بوادر نشوء السلطة والسيادة وتكون المجال السياسي القومي الذي تركز فيه كل الأنشطة السياسية المهمة².

ومن بين الدراسات التي صادفناها بخصوص عملية تشكل الدولة اتضح لنا أن الدولة لم تحقق وجودها من خلال اكتمال عناصرها وهذا ليس بالضرورة حسب الدراسة بل حتى لم يفرضها واقع سياسي أو تطور تاريخي أو حتى حراك سوسولوجي بل أوجدتها حاجات الإنسان للانتظام الاجتماعي³ وهذا النشوء كان في نطاق العائلة والتكون الفعلي للدولة على ضوء هذه النظرية جاء كنتاج لتشكيل البنية السياسية للمجتمع⁴ وذلك من خلال تعقد العلاقات بين الحاكمين والمحكومين واستحداث أجهزة ذات اختصاص في صورة أداة للدولة التي تجاوزت الحكومة من حيث المهام والوظائف

6-الدولة بوصفها مؤسسة سياسية :

إن الظاهرة المؤسساتية هي أهم موضوع يعالجه علم الاجتماع السياسي ودراسة المؤسسات السياسية التي تتجسد في الدولة تركز على مقاربتين مقارنة سوسولوجية ومقاربة قانونية وهذا كله يندرج في سياق تحليل الظواهر الحكومية .

والمؤسسة السياسية تسمح بإعادة القانون إلى سياقه السوسولوجي ويتكيف مع البنى الاجتماعية لكي يشكل عنصر التنظيم داخل العلاقات الاجتماعية ضمن الوسط السياسي وهذا بدوره يسمح بفتح باب التداخل المعرفي والمنهجي بين التخصصات العلمية كعلم الاجتماع والقانون وعلم السياسة لأنها تلتقي في عدة مفاهيم منها المؤسسة والنظام والمنظومة ولكن ما يهمننا هو مفهوم المؤسسة لأن المنظومة والنظام يرتكزان على الوظائف والأدوار بينما المؤسسة تنحصر في الاستمرارية وضمان بقاء الدولة ككيان شرعي .

فهي تأخذ شكل هيئات أو منظمات تعمل على انتاج آليات تعمل على السيطرة على النشاط السياسي وتعمل على عقلنته وتعد هذه الهيئات بمثابة قواعد تقنية تساهم في تقوى بنى الدولة وأجهزتها .

¹ - المرجع نفسه، ص، 173

² - روجر أوبن، الدولة والسلطة السياسية في الشرق الأوسط ، ترجمة عبد الوهاب علوب، المجلس الأعلى للثقافة، ط، 2004، ص، 15.

³ - روبرت م. ماكيفر، تكوين الدولة، ترجمة حسن صعب، دار العلم للملايين، ط، 1966، ص، 1، بيروت، ص، 42.

⁴ - المرجع نفسه، ص، 50.

ومن منظور ماكس فيبر الذي نظر لعلم اجتماع سياسي يدرس الدولة كظاهرة سياسية وكذلك كيفية استعمال أنماط القوة في تسيير المجال السياسي لذلك هو يرى بان الدولة تدخل في نطاق علم اجتماع السيطرة¹، الذي يركز في مقدماته واستنتاجاته على نظرية الإخضاع والطاعة .

وتحقق هذه المقدمات التي تسعى لتقنين العنف وعقلنه وفق هيئات على شكل مؤسسات لا يكون إلا بوجود جماعة من الأفراد تؤمن بشرعية النظام الممثل من طرف جهاز عقلائي وتقني وهو المؤسسة التي تبرر شرعية النظام السياسي .

وهذا الجهاز الذي يثبت شرعية الدولة كنظام مؤسسي يتجسد في البيروقراطية كتنظيم عقلائي يعمل على تأطير الفعل السياسي داخل الدولة من خلال نموذج المؤسسة التي تخدم المجد القومي والقوة القومية² التي تركز على الاستمرارية والشرعية السياسية والاجتماعية والمؤسسة السياسية بدورها تعمل على التوجيه العقلائي والقانوني للحقل السياسي العام وتعمل كذلك على عقلنة ومأسسة الروابط الاجتماعية وبذلك تكون المؤسسة بمثابة نسق يسمح بديناميكية الأفكار السياسية في إطار دولة حق التي لا تتحقق في نظر فيبر الا في مؤسسة تحترم الحريات والكفاءات وتقبل الاختلاف وتكون منبر للتفكير والترويج للمبادئ التي تكرس الديمقراطية وترسخها في المجتمع المؤسسة هي ثمرة الإصلاحات الديمقراطية التي عرفتها أوروبا الغربية لأنها تسمح بالاندماج الأخلاقي والقانوني بين العقلانية والشرعية وهذا من خلال بناء باراديغم أو حقل معرفي في شكل تخصص يجمع بين السوسيولوجيا السياسية وسوسيولوجيا الحق .

ومحور التداخل بينهما هو سوسيولوجيا الهيمنة التي تكون على شكل أو نمط للسلطة معترف به من طرف المجتمع وهذا ما يخول للدولة أن تمارس سلطتها ورقابتها باعتبارها مؤسسة سياسية مركزية تنظم النشاط السياسي الذي يكفل الحريات والممارسات العامة التي تساهم في بلورة الفضاء العمومي الذي يعد بمثابة وسيط بين الدولة . وإجراءات التنظيم السياسي الذي تقوم المؤسسة على تنفيذه في المجال السياسي العام يكون في هيئة عقلانية وقانونية تسودها فكرة البرقطة Bureaucratisation³ التي تسمح بوجود الهيمنة القانونية التي تشرع وجود دولة القانون عن طريق التأسيس لمفهوم الحق والنظام . هذه المفاهيم تعطي صفة عملية للمؤسسة لكي تحقق وجود شرعي وعقلائي للدولة من خلال الممارسات القانونية والشرعية التي يمارسها رجال الدولة في المجتمع لأن المؤسسة تنتج ميكانيزمات تجسد القانون عن طريق العقلانية بغية عقلنة الهيمنة وبوتقتها في إطار قانوني وشرعي .

¹ - لوران فلوري، ماكس فيبر، ترجمة محمد علي مقلد، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط2008، ص1، ص86.

² - لوران فلوري، ماكس فيبر، مرجع سبق ذكره، ص86.

³ - فيليب راينو، ماكس فيبر ومفارقة العقل الحديث، ترجمة محمد جديدي، منشورات الاختلاف، كلمة، ط2009، ص1، ص234.

وهناك مفاهيم وتصورات توحى بأن المؤسسة هي تنظيم تقني بيروقراطي للدولة باعتبارها بنية تقنية وعقلانية تؤسس لمعايير تضبط العلاقات السياسية والاجتماعية وهذا بهدف خلق دولة مؤسسات تحكمها مؤسسة مركزية في صورة الدولة .

وهذا التصور يعد من تراث ماكس فيبر الذي ينظر للمؤسسة باعتبارها شكل من أشكال تنظيم الدولة التي يستمدتها من نظريته لتنظيم الدولة¹ هذه المفاهيم والخصوصيات كلها تساهم في بلورة فكرة المؤسسة كصورة تؤكد واقعية الدولة على الصعيد المجتمعي والسياسي باعتبارها مجموعة تنظيمات التي تختزل في تنظيم اجتماعية ذو هيئة إدارية تمثل المؤسسة السياسية المركزية التي تقوم بأفعال غائية تتميز بالاستمرارية².

والصفة المؤسساتية للدولة تدخل في نطاق القيام بأعمال سياسية تأخذ شكل القداسة لأنها تشرف على عمل الجمعيات والمنظمات مادام طبيعة الأعمال تسعى إلى تحقيق الاستمرارية والفعالية لأن هذه الصفة المؤسساتية تعد شكل من أشكال التنظيم العقلاني .

وتسمى الدولة بالمؤسسة من خلال ممارساتها السياسية العقلانية والشرعية عن طريق إنجاح هيئاتها الإدارية والقانونية التي تحتكر الإكراه والاحتكار الشرعي للعنف بهدف تطبيق النظام السياسي³ الذي يحقق التحكيم وتسيير أمور الدولة والمجتمع من خلال منظومة أفعال اجتماعية تكون موجهة سياسيا .

وبناء على هذه المفاهيم والتصورات المعرفية يتجلى لنا أن المؤسسة هي فرع من الفروع الجزئية للنسق الأكاديمي لنظرية الدولة والتي تعمل على دراسة وتحليل المؤسسة الدولية Institution Etatique التي تعتبر منتج فكري للحدثة السياسية الغربية التي نظرت لمفهوم الإدارة والتقنية التي تسمح بتحاور العقول السياسية في مجال او حقل سياسي معين وهو المؤسسة كههاز تفعيلي للدولة .

والصورة الفعلية للمؤسسة داخل الدولة تتمظهر في مركز القرار⁴ الذي يكون معيار تخصص وظيفي حيث لا يمكن لأي جهاز أن يعمل على صياغة القرارات السياسية التي تخص الدولة والمجال العام دون الرجوع للمؤسسة التي تمثل سلطة العقل والقانون على الحياة السياسية.

إن الصورة العملية والإجرائية للمؤسسة تتجسد وفق ميكانيزمات وآليات تؤهلها لممارسة السلطة وفق معايير تنظيمية تستمد أدوارها ووظائفها من خلال القانون الذي يكرس الممارسات العقلانية .

وهذه المعايير تستند واقعا على مرتكزات تمكنها من إثبات فعاليتها السياسية عن طريق تطبيق وتنفيذ قوانين ومعايير تنظيمية Un corpus de normes organisationnelles تسمح بتهيئة وإدارة الحياة

¹ - موريس دوفرجيه، علم الاجتماع السياسي، ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1991، بيروت، ص، 187.

² - ماكس فيبر، مفاهيم أساسية في علم الاجتماع، ترجمة صلاح هلال، المركز القومي للترجمة، 2011، ص، 91.

³ - المرجع نفسه، ص، 93.

⁴ - Simone GOYARD-FABRE, L'Etat figure moderne de la politique , Armand Colin/HER, Paris, 1999, p :39

السياسية في شكل مؤسسة تكون بمثابة مقر لإدارة إقليم وشعب¹ ومن هنا تكون المؤسسة مكلفة بالتهيئة الإدارية التي تراقب عملية سير القوانين المسيرة للنظام العام .

وهذه المهمة الإدارية للدولة تتمحور في هرمية السلطة التي تمثل الدولة التي تمر عبر سلم هرمي تسييره أوامر دستورية لأن المؤسسة هي الصفة الدستورية للدولة التي تسمح بتراتبية السلطات والفصل بينها وفق معايير سياسية وقانونية .

ومن بين المقاربات التي صادفناها والتي ساعدتنا في إثراء موضوع بحثنا والمتعلق بالمؤسسة كصورة فعلية وهيئة تمثيلية للدولة صادفنا المقاربة المسماة بالمقاربة المؤسساتية المستحدثة -L'approche Néo-institutionnaliste التي ترى بأن المؤسسة هي من ثمرات التراث الفكري والعلمي لسوسيولوجيا ماكس فيبر التي تؤكد بأن المؤسسة هي تجسيد لاستقلالية الدولة² من كل القيود والتبعات التي تؤثر سلبا في البناء السياسي والمجتمعي كذلك تحرر الدولة من الفساد والشعبوية والمنطق العاطفي وتقديم العمل الاجتماعي على الفعل الاجتماعي العقلاني .

هذه السمات كلها توحي بأن الدولة في شكلها المؤسساتي تجسد القدرة الإدارية³ في التسيير والتنظيم السياسي للمجتمع بهدف خلق أجهزة تعمل على مساندة المؤسسات السياسية في تأدية مهامها وممارسة وظائفها القانونية والدستورية وهذه الممارسات تعمل على صيانة و تأطير الاحتكار الشرعي للعنف وتطبيق الإكراه العقلاني والقانوني الذي يضمن وجود الدولة كمنظم للحياة السياسية وفق مقومات وشروط تخلق الشرعية المتبادلة بين الأفراد داخل حيز المجتمع الذي يعد كمنطلق للدولة وهذه كلها تساهم في بلورة مشروع سياسي مكتمل يكفها الحريات الفردية ويحمي مؤسسات الدولة .

وعلى ضوء هذه المفاهيم والدلالات التي تحدد المسار السياسي والتاريخي لاستكمال مشروع بناء الدولة كمؤسسة سياسية مركزية تعمل على بناء ومأسسة الحقل السياسي وفرض قواعد لعبة سياسية تحقق التفاعل والتواصل السياسي والديمقراطي ووضع مقومات ومناهج مؤسساتية ورمزية تكفل الحقوق والواجبات وتجسد الدولة كمؤسسة قانونية وسيطة بين الدولة والمجتمع وفي هذا السياق تعمل المؤسسة على الجمع بين الهاييتيس

Habitus

¹ - Ibid, p.39

² - Daniel Béland, Néo-institutionnalisme historique et politiques sociales : une perspective sociologique, Politique et Sociétés, vol. 21, n° 3, 2002, p.25

³ - Daniel Béland, Néo-institutionnalisme historique et politiques sociales : une perspective sociologique, op.cit, p.26.

والحقل Le champ¹ من أجل خلق إجماع سياسي يسمح باستمرارية الدولة ومؤسساتها والدفاع عن المشروع المجتمعي .

هذا التنظير العلمي للمؤسسة التي تعد موضوع أو ميدان مهم من ميادين علم الاجتماع السياسي باعتبارها جامعة بين النظرية السياسية والممارسة السوسولوجية العملية في الواقع السياسي وهي تعرف كذلك بعلم السياسية كحقل معرفي تخصصي يدرس في الجامعات الأمريكية ويعتبر إيستون EASTON من رواد هذه النظرية التي ترى بان الصفة المؤسساتية للدولة تتجلى في صورة وديناميكية النسق السياسي système politique وهو يراها من مقارنة ومنظور علم الاجتماع الجزئي Micro Sociologie لأنه يرى وحدة الأنساق السياسية تكون شكل تفاعلات² موجهة من اجل بناء مؤسسات سياسية قوية تسمح بالحفاظ على الشرعية في المجتمع بوسائل وآليات تسمح بتأطير وعقلنة الفعل السياسي الذي يحافظ على بنية الدولة القانونية والتقنية وبناء نموذج نظام سياسي تمثله سلطة سياسية تمارس مهامها كجهاز مسير للشؤون العامة وحافظ للحريات ومؤسس لفكرة المواطنة والحرية السياسية والاجتماعية التي تعمل على تحديد معالم المجال السياسي الديمقراطي الذي يحتكم للعقلانية والقانون ويتجاوز كل الممارسات التعسفية التي تلغي القيم السياسية المؤسسة للدولة ككيان شرعي ومستقل .

ولا يقتصر هذا المنظور على مفكر واحد من المفكرين الذين روجوا للمؤسسة كنظرية سياسية تعمل على استكمال المشروع السياسي للدولة الذي يتجسد في حرية العلاقات الاجتماعية والسياسية وتطوير الحقل السياسي وفق معايير وبناءة وتعمل على صيانة الدولة .

ويرى DEUTSCH بأن المؤسسة هي نسق يسمح بتبادل العلاقات السياسية كشبكة Réseau³ لتبادل المعلومات والخدمات من أجل ضمان نسقية واستمرارية الدولة .

هذه المعايير والمؤشرات التي تستمدتها المؤسسة من عدة تيارات ومناهج معرفية وكذلك مدارس سوسولوجية ولكن المدرسة التي تناسب موضوع دراستنا الذي نعالج فيه موضوع المؤسسة وجدنا أن المقارنة أو المدرسة الأقرب هي المدرسة الوظيفية أو ما تعرف في حقل العلوم الاجتماعية بالنظرية الوظيفية ويرى رواد هذه النظرية أن الدولة هي أداة وظيفية⁴ وهذه الأداة تتحقق في المؤسسة التي تقدم الدولة كمنظم للسوق السياسي وأداة منسقة للتعدد السياسي⁵ باعتبارها هيئة مهيمنة تعمل على التحكيم والفصل في المسائل السياسية .

¹ - Ibid,p.36

² -Gérard Bergeron, L'État en fonctionnement , Préface de James D. Driscoll , Les Presses de l'Université Laval, Paris : L'Harmattan, 1993, 170 pp. Collection : Logiques politiques, p.15

³ - Ibid,p.16

⁴ - Peillon Michel. Badie Bertrand et Birnbaum Pierre, Sociologie de l'Etat, Revue française de sociologie, 1983_num_24_3_3683,p.574

⁵ - Peillon Michel. Badie Bertrand et Birnbaum Pierre, Sociologie de l'Etat, Op-Cite,p.574

وفي سياق متصل وفي خضم المفاهيم والتصورات التي تتعلق بالمؤسسة يتحلى لنا بكل دقة ووضوح أن المؤسسة في حد ذاتها تعد بمثابة أداة من الأدوات التي تعمل على تسوية التنافس السياسي¹ وهذا التصور يتبناه أصحاب الطرح العقلاني للتسيير السياسي في الولايات المتحدة الأمريكية .

وعلى ضوء هذه المرتكزات المفاهيمية والتعريفية يتبين لنا أن المؤسسة هي روح الشرعية لأنها تجسد نموذج الأنظمة الشرعية والديمقراطية² وبهذا تمثل المؤسسة نموذج فريد من نماذج احتكار العنف الرمزي والشرعي .

فالمؤسسة وفق هذا المنظور أو الطرح المعرفي الذي يستند مقدماته من النظرية السياسية هي بناء عقلائي للهيمنة الشرعية التي تسمح بتطبيق القانون في الفضاء العمومي وتؤهل الدولة لممارسة رقابتها القانونية والإدارية للمجال السياسي³

خاتمة :

ما يمكن استنتاجه هو أن الدولة هي ظاهرة حضارية بامتياز لأنها تنطلق من منطلق رئيسي وهو الإنسان وقابليته للعيش المشترك وقدرته على التمدن والتحضر وبذو لقانون الطبيعة وتطبعه على قيم المواطنة والتسامح وعلى ضوء هذه الدراسة لا يمكننا حصر الدولة في مجال علمي محدد بل هي وليدة تراكمات معرفية وبحثية أنتجتها العلوم الاجتماعية والإنسانية بل هي نتاج للعقل البشري الذي تفانى من أجل إيجاد حلول لكي يخرج من براثن الاستبداد والجهل والتخلف الذي فرضته الممارسات الرجعية التي أقصت العقل والتحضر من الحياة العامة التي تنظم حياة الإنسان فالدولة مهما تعددت مفاهيمها لكنها تسعى إلى غاية واحدة وهي الرقي بالإنسان ككائن حضاري فتعدد المفاهيم كله يصب في مجرى واحد وهو الدولة كمنجز حضاري أوجدته تطورات الإنسان من أجل الحفاظ على الجنس البشري وخلق نموذج إنسان متحضر ومستنير .

¹ -Delphine Dulong, Sociologie des institutions politiques, La Découverte ,p.45

² - Ibid,p96

³ - Ibid,p.118

قائمة المراجع :

- ¹ - جورج بوردو، الدولة، ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 2002،
- ¹ - الهلالي محمد و لزرق عزيز، الدولة، المغرب، دار توبقال للنشر 2011
- ¹ - Chevallier Jacques ,L'Etat poste-moderne,droit et société ,Maison des sciences de l'Homme ,vol,35,2^{eme} edition.2004.
- ¹ -Jean-Yves Dormagen,Daniel Mouchard :introduction à la sociologie politique ,édition de boeck université 2eme édition 2009
- ¹ -Renaud Denoix de Saint Marc,l'Etat,Paris,PUF,
- ¹ - Rémi Lenoir, L'État selon Pierre Bourdieu, revue Sociétés contemporaines 2012/3 (n° 87), Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)
- ¹ -Sumpf Joseph, Hugues Michel ,dictionnaire de sociologie ,Paris 1973 Librairie Larousse ,
- ¹ -Jacques Picotte, Juri Dictionnaire, RECUEIL DES DIFFICULTÉS ET DES RESSOURCES Dictionnaire FRANÇAIS JURIDIQUE, *réalisé pour le compte du CENTRE DE TRADUCTION ET DE TERMINOLOGIE JURIDIQUES, Actualisé au 13 juillet 2015*, Faculté de droit,Université de Moncton,
- ¹ - معجم القانون، مجمع اللغة العربية، تنفيذ وإخراج، أوديت إلياس اسكندر، القاهرة الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، 1420 هـ، 1999م
- ¹ - صليبا جميل، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية و اللاتينية، الجزء 1، بيروت 1982، دار الكتاب اللبناني
- ¹ - LucienBely : «Le paradigme westphalien»au miroir de l'histoire, l'Europe des traites de westes de stphalie, centre thucydide – analyse.et recherche en relation internationales(www.afri-ct.org) , Annuaire Français de Relations Internationales, Volume X, 2009
- ¹ - مولود زايد الطيب، علم الاجتماع السياسي، ليبيا، منشورات جامعة السابع من أبريل، ط2007، 1،
- ¹ -باتريك سافيدان، الدولة والتعدد الثقافي، ترجمة المصطفى حسوني، دار توبقال للنشر، ط1، 2011.
- ¹ - عزمي بشارة، المجتمع المدني دراسة نقدية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت 2012، ط6،
- ¹ - روجر أوين، الدولة والسلطة السياسية في الشرق الأوسط، ترجمة عبد الوهاب علوب، المجلس الأعلى للثقافة، ط2004، 1،
- ¹ - روبرت م. ماكيفر، تكوين الدولة، ترجمة حسن صعب، دار العلم للملايين، ط1، 1966، بيروت،
- ¹ - لوران فلوري، ماكس فيبر، ترجمة محمد علي مقلد، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط2008، 1،
- ¹ - فيليب راينو، ماكس فيبر ومفارقات العقل الحديث، ترجمة محمد جديدي، منشورات الاختلاف، كلمة، ط2009، 1،
- ¹ - موريس دوفرجيه، علم الاجتماع السياسي، ترجمة سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1991، 1،
- ¹ - ماكس فيبر، مفاهيم أساسية في علم الاجتماع، ترجمة صلاح هلال، المركز القومي للترجمة، 2011،
- ¹ - Simone GOYARD-FABRE,L'Etat figure moderne de la politique , Armand Colin/HER, Paris, 1999,
- ¹ - Daniel Béland, Néo-institutionnalisme historique et politiques sociales : une perspective sociologique, Politique et Sociétés, vol. 21, n° 3, 2002,