



يصدرها مركز حرمون للدراسات المعاصرة بالتعاون الجمعية السورية للعلوم الاجتماعية

العدد العاشر، ديسمبر/ كانون الأول 2019



ملف العدد

تعليم السوريين
ما قبل الجامعي
في تركيا

قلمون: المجلة السورية للعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة فصلية تصدر كل ثلاثة أشهر عن مركز حرمون للدراسات المعاصرة بالتعاون مع الجمعية السورية للعلوم الاجتماعية، ولها رقم دولي معياري (ISSN:25481339). تُعنى المجلة بنشر الأبحاث والدراسات الفكرية والاجتماعية والسياسية ومراجعة الكتب، ويتضمن كل عدد منها ملفاً رئيساً ومجموعة من الأبواب الثابتة. وتستند "قلمون" إلى أخلاقيات البحث العلمي وقواعد النشر المعتمدة عالمياً، وإلى نواظم واضحة في العلاقة مع الباحثين، كما تستند إلى لائحة داخلية تنظم عملية التحكيم.

تطمح "قلمون" إلى طرق أبواب جديدة عبر إطلاق عملية فكرية بحثية عميقة أساسها أعمال النقد والمراجعة وإثارة الأسئلة، وتفكيك القضايا، وبناء قضايا جديدة اعتماداً على التجاوز والتخطي الدائمين. وتولي "قلمون" التفكير النقدي أهمية كبرى بوصفه أداة فاعلة لإعادة النظر في الأيديولوجيات والاتجاهات والمقاربات المنهجية المختلفة لقضايا الفكر والواقع. تهتم المجلة ببناء حوار تجسيري بين المفكرين والباحثين السوريين والعرب، المعاصرين والسابقين.



الجمعية السورية للعلوم الاجتماعية

هي جمعية علمية مستقلة غير ربحية، تهدف إلى النهوض بالعلوم الاجتماعية، والإسهام في تطوير المعرفة العلمية في سورية والبلدان العربية الأخرى، وتدعيم البحث وإنتاج المعرفة في مجال العلوم الاجتماعية المختلفة من خلال دعم الباحثين والبحث العلمي والأكاديمي، والإسهام في إنتاج الأبحاث في إطار العلوم الاجتماعية ونشرها، وترسيخ مبادئ السجل الفكري الحر حول التحديات المصرية التي تواجه سورية، وبلدان المنطقة العربية. وتسعى أيضاً إلى تعزيز دور العلوم الاجتماعية المختلفة في الحياة العامة في سورية والمنطقة وفي رسم السياسات العامة فيها. ويركز أبرز أهدافها على "تنشيط العمل البحثي في الميادين الاجتماعية المختلفة، لفهم ما يجري من تغيرات حاصلة في بنية المجتمع السوري خلال الأزمة ودينامياتها المحتملة"، و"تعزيز القدرة على فهم التحولات والقضايا التي تواجه المجتمع السوري".

أسست الجمعية عام 2016 تحت شعار "الحرية الأكاديمية الكاملة للباحثين الاجتماعيين"، وشكل مجلس إدارتها من: خضر زكريا، ساري حنفي، يوسف بريك، ريمون معلولي، حسام السعد، كرم النشار.



قلمون
المجلة السورية للعلوم الإنسانية

فصلية محكمة يصدرها مركز حرمون للدراسات المعاصرة بالتعاون مع الجمعية السورية للعلوم الاجتماعية
العدد العاشر، ديسمبر/ كانون الأول 2019

لا تعبر آراء الكتّاب بالضرورة عن اتجاهات يتبناها "مركز حرمون للدراسات المعاصرة"
أو "قلمون: المجلة السورية للعلوم الإنسانية" أو "الجمعية السورية للعلوم الاجتماعية"

KALAMOON
THE SYRIAN JOURNAL FOR HUMAN SCIENCES
PEER-REVIEWED PERIODICAL JOURNAL

مدير مركز حرمون للدراسات المعاصرة

سمير سعيغان

رئيس التحرير

يوسف سلامة

سكرتير التحرير

سماح حكواتي

رئيس الهيئة الاستشارية

خضر زكريا

أعضاء الهيئة الاستشارية

ريمون معلولي

عزيز العظمة

غسان مرتضى

هدى الزين

يوسف بريك

أحمد برقايوي

بدر الدين عروذكي

جاد الكريم الجباعي

خطار أبو دياب

أعضاء هيئة التحرير

رشيد الحاج صالح

ساري حنفي

سلاف علوش

سماح حكواتي

عبد الباسط سيدا

محمد نور النمر

الإشراف اللغوي: سلاف علوش وسماح حكواتي

الإخراج الفني: باسل الحافظ

الناشر

مركز حرمون
للدراسات المعاصرة
HARMOON CENTER
FOR CONTEMPORARY STUDIES



+974 44 885 996

+90 212 524 0404

هاتف
الدوحة، قطر:
إسطنبول، تركيا:

صندوق البريد: 22663 الدوحة، قطر

PTT P.K 57 إسطنبول، تركيا

info@harmoon.org

www.harmoon.org

صندوق البريد:

البريد الإلكتروني: info@harmoon.org

الموقع الإلكتروني: www.harmoon.org

جميع المراسلات باسم رئيس التحرير

على البريد الإلكتروني الآتي:

kalamoon@harmoon.org



المحتويات

7	<u>أولاً: كلمة العدد</u>
9	كلمة العدد
15	<u>ثانياً: المقالات غير المحكمة</u>
17	نظرة جديدة إلى بعض أسئلة النهضة في ضوء الربيع العربي
23	أنسنة العلم وثورة المنهج
	<u>ثالثاً: ملف العدد</u>
33	<u>تعليم السوريين ما قبل الجامعي في تركيا</u>
35	التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة السوريين في المدارس التركية
	واقع عناصر العملية التعليمية في ولاية غازي عنتاب التركية بعد قرار دمج الطلاب السوريين
61	ضمن المدارس التركية

95 تطبيق التعليم المنزلي على الأطفال السوريين خارج المدارس

121 تقييم محتوى ترجمة مواد الدراسات الاجتماعية التركية في منصات التعليم الإلكتروني

141 أدوار المعلمين السوريين في تعليم الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا

167 رابعاً: الدراسات

169 الدفنُ المتعذر، ابن عربي وابن رشد ونحن

191 مقارنة في التاريخ الشفوي أو التاريخ من الأسفل: الهامشي بأدوات علمية

217 التدين في العالم العربي بين الجهل المقدس والجهل المركب من خلال تغيير المعتقد الديني

239 ما التسامح؟ التسامح بوصفه مفهوماً معيارياً كثيفاً

265 خامساً: مراجعات الكتب

267 قراءة في كتاب «دراسات في بنية الوسيط السينمائي» لقيس الزبيدي

275 إبادة الكتب، تدمير الكتب والمطبوعات برعاية الأنظمة السياسية في القرن العشرين

283

الحقوق والأديان في التقاطع المتوسطي

293

دعوة إلى الكتابة

295

قلمون: المجلة السورية للعلوم الإنسانية

295

دعوة إلى الكتابة





أولاً: كلمة العدد



كلمة العدد

يوسف سلامة⁽¹⁾

ما من منبر إعلامي أو ثقافي محترم في هذا العصر إلا له رسالة أو قضية مهمة يلتزم بها، ولا يترك وسيلة - يستطيع الوصول إليها - إلا يستخدمها في إبراز صدقية رسالته، وعدالة قضيته التي ينشغل بالدفاع عنها، وإظهار أحقيتها وجدارتها بكل التقدير والاحترام اللائقين بنسبتهما إلى كل ما هو شريف وجميل في الحياة الإنسانية.

وعلى مر العصور لم ينشغل العقل الإنساني والضمير الأخلاقي بقضية انشغالهما بقضية (العدالة) من زواياها المختلفة. وغالبًا ما انعكست الخلافات حول (العدالة) في سلسلة من المناقشات العميقة والمعقدة - بدت دومًا وكأنها لا متناهية - حول طبيعة العدالة أو ماهيتها من حيث هي (مفهوم)، وحول التعينات اللامتناهية لهذا (المفهوم) المتحققة والممكنة والمتخيلة.

ومجلة (قلمون) - منذ انطلاقتها الأولى في عام 2017م - اتخذت قضية الشعب السوري (العدالة) وثورته الأصيلية لعام 2011م قضية ورسالة لها. ولقد ترجم هذا الخيار إلى حيز الواقع من خلال تكريس الجانب الأكبر من الجهد الثقافي والفكري المبذول في إطار مجلة قلمون للقضايا السورية والأعلام السوريين والإبداع السوري في شتى ميادين الحياة. ولقد حاولت المجلة إنجاز ذلك من خلال تخصيص الملف الرئيس في كل أعدادها لعلم سوري (صادق العظم العدد الأول، ياسين الحافظ العدد الثالث، جورج طرابيشي العدد السادس)، أو لمكون سوري (السوريون الأكراد: التاريخ والثقافة العدد الثاني)، أو لقضية سورية تمس مستقبل الملايين من الأطفال واليافعين في تركيا (تعليم السوريين ما قبل الجامعي في تركيا) موضوع الملف في العدد العاشر.

وفي إطار هذه المراجعة السريعة لا يفوتنا التنبيه إلى الاهتمام المتميز الذي أولته (قلمون) للكشف عن كثير من تجليات الإبداع السوري الراهنة، ولا سيما في فنّي (السينما والرواية - العددان السابع والثامن) فضلًا على ما سيحفل به العدد الحادي عشر من دراسات نقدية من شأنها الكشف عن

(1) رئيس تحرير «قلمون»: المجلة السورية للعلوم الإنسانية.

مواطن الإبداع في فنّي (القصة وأدب الأطفال) عند الأديب السوري المرموق (زكريا تامر).

ونظرًا لما تتمتع به قضية تعليم السوريين في تركيا من أهمية خاصة - تتخطى الأهمية المعرفية والحاجة إلى إعداد الشباب ليكونوا مؤهلين لدخول أسواق العمل في المستقبل - إلى ما يتعلق ببناء (الهوية الوطنية) بأبعادها كلها، وهو ما لا يمكن الشروع ببنائه إلا عبر العملية التعليمية الأساسية التي تستغرق اثني عشر عامًا، فإنه لم يكن بد لقلمون من الانعطاف إلى تناول هذا الملف بالدرس والتحليل. وما يضيف على هذا الملف أهمية فائقة وملحة صدور قرار الحكومة التركية في عام 2017م، القاضي بدمج الطلاب السوريين في مراحل التعليم كافة بنظام التعليم التركي، وباللغة التركية.

ويبدو أن الحكومة التركية قد توصلت إلى (قرار الدمج) في إثر التقويم السلي للمرحلتين التعليميتين السابقتين، وهما مرحلة التعليم في المخيمات، ومن بعدها مرحلة التعليم في (مراكز التعليم المؤقت). ومن الحكمة، بكل تأكيد، وضع المستجدات السياسية المتعلقة بالقضية السورية في محلها المناسب من الاعتبارات التركية.

وعلى الرغم من كل الإجراءات التمهيديّة التي اتخذتها الحكومة التركية لعملية الدمج هذه - مثل تخصيص خمس عشرة حصة دراسية لتعليم الطلاب السوريين اللغة التركية وغيرها - فإن هذه الإجراءات على أهميتها لم تفلح في الحد من الآثار السلبية لعملية الدمج التي بدت مفاجئة من وجهة نظر كثير من الطلاب السوريين وأولياء أمورهم. ففي رأيهم كان يجدر بمن صمّم عملية الدمج أن يتوخى جعلها أكثر تدرجًا لتفادي ما أمكن من مفاعيلها السلبية.

وبناء على ذلك لا تتمثل الوظيفة الإيجابية للملف الذي أنجزته (قلمون) حول تعليم السوريين في تركيا - في الادعاء بأنه سيقدم وصفة سحرية من شأنها أن تزيل كل ما ترتب على عملية الدمج من آثار سلبية- وإنما بوصفه محاولة لاستكشاف أهم الصعوبات الناجمة عن قرار الدمج، والتي يتعين العثور على حلول لها، ليس من قبل الجانب التركي وحده. إذ لا بد من جهد مكمل، وبالأحرى رائد يتعين القيام به من جانب المؤسسات الثقافية والسياسية السورية، وبوجه خاص من جانب (مؤسسات المعارضة) التي لم يعد التعليم والثقافة جزءًا من برامجها أو خدماتها التي يجدر بها أن تقدمها للسوريين. وعلى أية حال، حسب المشاركين في هذا الملف أن قدموا عبر أبحاثهم جردة بأهم الصعوبات والمشكلات التي لا بد من مواجهتها ومعالجتها على نحو لا يقبل الإرجاء.

وقد أظهر الباحثون في هذا الملف بوضوح أن اللغة العربية والهوية الوطنية السورية وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي والاقتصادي تحتل صدارة الأولويات على غيرها من المشكلات والصعوبات المتعلقة بحاضر السوريين ومستقبلهم. ومن ثم، فلا بد من استكشاف أهم السبل التي تسمح بدعم الطلاب السوريين في تعلم اللغة التركية حتى يتمكنوا استيعاب دروسهم في المدارس التركية. فبغير ذلك لن يكونوا مهئين وحاصلين على الإعداد المهني والأكاديمي، بصرف النظر عن المكان الذي سيعيشون فيه مستقبلاً.

هذه التوصيفات والتشخيصات المبنية على نتائج البحث العلمي المنظم، نضعها في عهدة كل من يظن أنه معني بالقضية السورية. ومن ثم، ما ينبغي على الجميع عمله هو استفراغ الوسع في العثور على حلول للمشكلات الناجمة عن قرار الدمج، أو على الأقل التخفيف من حدتها.

وإذا نظرنا إلى بنية الملف المنطقية، المكون من خمسة أبحاث، فسنبتين أن الباحثين الأولين يضطلعان بمهمة تشخيصية، الهدف منها استكشاف أهم المشكلات التي يعانيها الطلاب السوريون وأسرهم.

البحث الأول منصب على (التكيف النفسي والاجتماعي للطلاب السوريين في المدارس التركية) في ضوء نظام الدمج بالطبع. والنتيجة التي ينتهي إليها هي حصيلة المصاعب والمتاعب والمشكلات المتعلقة بالحياة النفسية للفرد وعلاقته بمحيطه العائلي والمدرسي والاجتماعي، ومع ذلك فإن تكيف الشباب السوري مع التحديات التي تواجهه ممكنة شريطة مدّه بصور من الدعم التي يمكن لهذا الفرد أن يحصل عليها في المستقبل. وقد أثبت البحث في النهاية قدرة كبيرة للعيينة المدروسة على التكيف الاجتماعي والنفسي ضمن الشروط المدرسية المتوافرة في المدارس التركية.

وأما البحث الثاني فيستكمل عملية التشخيص هذه، متبّعاً آثار قرار الدمج في التحصيل المدرسي للطلاب السوريين، وما يتعرضون له من صعوبات في العلاقات مع الزملاء ومع الإدارة المدرسية. ويحلل العلاقة بين الأسرة السورية والمدرسة التركية، منتهياً إلى جردة واسعة من المشكلات والصعوبات التي لا بد من التعامل معها للحد من الآثار السلبية لقرار الدمج.

ولئن لم يكن الباحثان الأولان متفقين على قائمة مشتركة للمشكلات والصعوبات، فإنهما مع ذلك مجمعان على أن الأولوية لا بد أن تكون لحفظ اللغة العربية، وصون الهوية الوطنية، وإجادة اللغة التركية، ما يجعل الطالب السوري على قدم المساواة مع الطالب التركي في المنافسة والابتكار.

وإذا ما انتقلنا إلى البحوث الثلاثة التالية فس نجد أنها تمضي من التوصيف والتشخيص إلى محاولة لتقديم الحلول، كما هو الحال في البحث الثالث، أو تتوجه إلى نقد الحلول التي قدمت، كما هو الحال في البحث الرابع، أو تحاول أن تقدم توصيات متعلقة بالمستقبل الذي يعني فئة اجتماعية محددة، وهو ما يذهب إليه البحث الخامس.

وهكذا نجد أن البحث الثالث قد عُني عناية خاصة بالإجابة عن سؤال واحد: هل من الممكن إعادة الطلاب المتسربين دراسياً إلى متابعة دروسهم باستخدام أساليب مبتكرة في التعليم؟ وللإجابة عن هذا السؤال اقترح البحث نموذج التعليم المنزلي الذي يرى الباحث فيه حلاً له فعاليتها في إعادة نسبة لا بأس بها من المتسربين إلى الصفوف الدراسية. وبناء على ذلك يمكن للمؤسسات المعنية بتعليم السوريين اعتماد هذا النموذج في التعليم بوصفه أحد الأساليب التي يمكن اللجوء إليها في التصدي لمشكلة التسرب المدرسي في نظر الباحث.

أما البحث الرابع، فقد جهد في تقييم محتوى منصات التعليم الإلكتروني في ترجمة المناهج التركية إلى اللغة العربية، في محاولة لتيسير عملية فهم هذه المناهج وتقريبها إلى ذهن الطالب السوري. والنتيجة التي توصل إليها البحث هي أن جهد هذه المنصات مطلوب ومفيد. غير أن ما قامت به هذه المنصات لم يصل إلى مستوى من وضوح المحتوى بعد أن تمت الترجمة إلى العربية. كما أن تلك المنصات لم تقدم أي محتوى إثرائي لاصفي ينطلق من المحتوى التركي، وينتهي إلى تعزيز اللغة العربية والهوية الوطنية السورية.

وأما البحث الخامس والأخير، فقد استعرض دور المعلمين السوريين في العملية التعليمية في تركيا، وذلك بمبادرات شخصية وطوعية، قبل أن تخصص لهم منظمة اليونيسيف بعد سنوات مكافآت مالية شهرية متواضعة، بدلاً من أن تكون مرتبات ثابتة. ولأن الأمر كذلك، فإن المستقبل المني والمعيشي لهؤلاء المعلمين وأسرهم يظل موضع شك وقلق.

تبقى ملاحظة أخيرة متعلقة بهذا الملف يتعين الإدلاء بها. ونحن نشير بذلك إلى ما قد يستشعره بعض القراء من شيء من التكرار ببعض المعلومات بين بحثين أو أكثر. وجلية الأمر هي أن الباحثين المشتركين في تحرير هذا الملف وإعداده يعيشون في أصقاع متباعدة، ومن ثم، لم يكن من الممكن أن يعملوا بطريقة عمل الفريق. يضاف إلى عقبة المكان عقبة متعلقة بالزمان ناجمة عن تفاوت ورود الأبحاث إلى (هيئة التحرير) للقيام بما يلزم من الإجراءات لنشرها، الأمر الذي يقف حائلاً دون النظر

إليها مجتمعة وفي وقت واحد. ويؤسفنا أن نطلع القراء على أن آخر بحوث هذا الملف قد وردت إلينا صبيحة الثامن شهر يناير (كانون الثاني)، ما كان سبباً في تأخير صدور العدد أياماً عدة.

وكما هو مألوف لمتابعينا، فإن كل عدد من (قلمون) يحتوي إلى جانب الملف الرئيس على ثلاثة أبواب ثابتة؛ أولها: باب المقالات غير المحكمة، وثانيها: باب الدراسات، وثالثها: باب العروض النقدية لأحدث الإصدارات. وقد تم استيفاء كل ذلك على أحسن وجه ممكن، وكل ما نأمله أن تكون مواد هذا العدد مصدر متعة وفائدة.

أخيراً يصعب عليّ مغادرة هذه الافتتاحية قبل أن أتوجه بالشكر إلى أعضاء (هيئة تحرير قلمون) جميعهم لما أبدوه من اهتمام ومتابعة عبر المراحل الطويلة التي مرّ بها العمل في هذا الملف.

ويتوجب عليّ أن أتقدم بالشكر الجزيل للأخ والصديق (محمد نور النمر) -عضو هيئة تحرير قلمون والمدرس في جامعة أضيّ يمن التركية - الذي رافقني العمل على هذا الملف، والاهتمام به - يداً بيد - منذ ستة أشهر أو يزيد عندما كان هذا الملف محض فكرة أولية، فله مني جزيل الشكر والامتنان.



ثانيًا: المقالات غير المحكمة



نظرة جديدة إلى بعض أسئلة النهضة في ضوء الربيع العربي

يوسف سلامة

منذ عصر النهضة العربية وحتى أيام الناس هذه انشغل المثقفون العرب، وحتى عامة الناس أحياناً، بكثير من الأسئلة من دون أن يبذلوا جهداً كافياً لتبين ما إن كانت بعض هذه الأسئلة ما تزال صحيحة ومشروعة ومطابقة للوقائع المتغيرة المتبدلة، فالسؤال -أي سؤال- لا يصاغ في فراغ من ناحية، ولا يعتمد بقاؤه صحيحاً ومشروعاً على الوقائع التي سوّغت صياغته في لحظة تاريخية معينة. فبقدر ما تكون لحظة ما قادرة على منح التسويغ المعرفي والتاريخي لسؤال ما، فإن اللحظات التاريخية التالية هي التي ستشهد على مدى بقاء هذا السؤال محتفظاً بأهميته وقيّمته في المستويات المختلفة. فأى لحظة تاريخية مآلها إلى الزوال، ومن ثم فإن معظم الأسئلة التي تنتجها الثقافة بصدد الحياة التاريخية والسياسية والاجتماعية لأي شعب قد تصبح غير ذات أهمية نتيجة للارتباط الجوهري القائم بين السؤال والمضمون التاريخي الذي اقترن به. وليس هناك إلا القليل من الأسئلة التي تستطيع أن تتخطى في أهميتها اللحظة التي ولدت مقترنة بها فتتمكن من أن تظل حية عبر لحظات تاريخية لاحقة، كالأسئلة الفلسفية بعامة، والأسئلة الميتافيزيقية منها بصورة خاصة. الأولى لصعوبتها وتفرق آراء الفلاسفة حولها، وصعوبة الوصول إلى اليقين بشأن أي منها. والثانية لكونها منصبة على موضوعات ليس لها نظائر في العالم الذي نعيش فيه، ما يجعلها أقرب إلى الكائنات الذهنية التي يخترعها العقل الإنساني. ومع ذلك لا يكف البعض عن إفناء أعمارهم في محاولة الإجابة عنها، أو في محاولة البرهنة على أنها تخلو من كل معنى.

وسواء تعلق الأمر بالسؤال الفلسفي بصفة عامة، أم بالسؤال الميتافيزيقي بصفة خاصة، فسيظل هذان السؤالان يتجدد طرحهما عبر الأجيال المتعاقبة. وذلك راجع إلى ارتباطهما الوثيق -وغير القابل للانفصال- بتأمل الإنسان لذاته من الزوايا المختلفة، ووجهات النظر اللانهائية، حول الوجود الإنساني ومعناه ودلالته، وحول القيم ومصدرها ومعناها، وأخيراً حول مشكلة (المصير الإنساني) وما يكتنفها من غموض وإبهام. وهو ما أدى بكثيرين إلى التشكك في قدرات العقل ذاته، وانتهى الأمر ببعضهم إلى إثارة (الوحي) على (الفلسفة)، وإلى الاعتصام أخيراً بالإيمان القلبي بحقائق قد ترضي القلب والعاطفة، ولكنها لا ترضي رغبات العقل الجامحة إلى معرفة كل ما هو موجود في هذا العالم

وفقاً لما يفرضه العقل على ذاته من مناهج وأساليب وطرائق في البحث، ليس من شأن العقل أن يطمئن إلى سواها.

أما معيار الإجابة الصحيحة لأسئلة الثقافة المتعلقة بالحياة الاجتماعية والسياسية لأمة ما، فيمكن أن يقاس بالتقدم الذي أحرزته هذه الأمة في المستوى الواقعي والتاريخي. فإذا ما تجاوزت الأمة اللحظة التاريخية التي استدعت ولادة هذا النوع من الأسئلة، فإن السؤال المطروح يكون سؤالاً صحيحاً ومتطابقاً مع الوقائع التي أدت إلى ظهوره. أما إذا مضى زمن طويل على طرح هذا السؤال، ولم تنجز الأمة من ضروب التقدم ما يشهد على أن هذا السؤال قد فقد قيمته المعرفية والتاريخية، فهذا يعني أن هذا السؤال قد يكون زائفاً، ومن ثم تكون الأمة في حالة كهذه محتاجة إلى طرح المشكلة المتعلقة بذلك السؤال على نحو جديد تماماً.

وأسئلة النهضة العربية، التي سنتعرض بالتحليل لواحد من أهمها تعد نموذجاً لهذا النوع من الأسئلة الزائفة أو شبه الزائفة، التي لا بد من تخطيها وطرح المشكلات المتعلقة بها انطلاقاً من اللحظة التاريخية الراهنة بدلاً من بقاء منظورنا إلى الواقع الراهن أسيراً لمثل هذا النوع من الأسئلة الزائفة.

والآن لنعد إلى السؤال الذي صاغه مثقفو عصر النهضة العربية عندما حاولوا أن يجيبوا عن مسألة التقدم التاريخي نتيجة ما استشعروه من فارق شاسع بينهم وبين أوروبا. لقد اتخذت إجابة النهضويين عن سؤال التقدم التاريخي صورة تقابل حاد، وتضاد لا حل له بين الأصالة والمعاصرة، ولم تزل أكثرية المعاصرين تسير في ركابهم. وقد اتخذ هذا السؤال الصورة الآتية: لماذا تقدم الغرب وتخلف العرب والمسلمون، بحسب الأمير (شكيب أرسلان).

وفي الإجابة عن هذا السؤال: ذهب فريق -كما قلنا تَوّاً- إلى أن التقدم التاريخي مرهون بالعودة إلى العناصر التي تشكل عنصر الأصالة أو الهوية في وجود هذه الأمة وثقافتها. وغالباً ما دلت الأصالة عند هذا الفريق على الموروث الثقافي والروحي. وبكلمة واحدة: لقد دلت الأصالة على ضرورة الارتباط الجوهري بين التقدم واسترجاع هذا الماضي بكليته، أو استجماع عناصر منتقاة من هذا الماضي انتقاء يلائم طبع هذا المفكر أو ذاك، أو يعكس مصلحة طبقية واجتماعية وسياسية عند آخر، أو رؤية ثقافية معينة. وبالجملية ظلت الأصالة وما يشتق منها من معانٍ -مهما تباينت وتغايرت- تحيل على الماضي بصورة أو بأخرى، وتتطلع في التحليل الأخير إلى اختزال الحاضر كله، وصبه، بطريقة أو بأخرى، في هذا القالب أو ذاك، من القوالب المفضلة لدى فرسان هذا التيار وأبطاله.

وثمة فريق آخر ذهب إلى أن حل مسألة (التقدم التاريخي) بالنسبة إلى العرب لا سبيل إليه إلا بضرب من الامتزاج أو التطابق الكلي مع الثقافة الغربية المعاصرة، وأن هذا التطابق ذاته هو الشرط الأوحد للخروج من وهدة التخلف التي أملت بالعرب منذ قرون وقرون وحتى أيامنا هذه. وقد تفاوت القائلون بهذا الرأي حماسة في الدفاع عن الثقافة الغربية بوصفها الثقافة الأكمل من ناحية، وبوصفها، من ناحية أخرى، ثقافة العقل والتقدم والتنوير، ومن ثم أصبحت (الثقافة الغربية)، على نحو من الأنحاء، وسيلة وغاية -لا محيص عنها في نظر دعاة المعاصرة كلهم- إذ تدل على أمرين في آن واحد: أولهما القطع الحاد والتام مع الماضي العربي-الإسلامي بصوره وأشكاله كلها، والثاني: التطابق التام مع صور الثقافة الغربية المعاصرة ومضامينها حتى ولو نجم عن ذلك التضحية بالهوية وهي ليست بشيء آخر غير ما يطلق عليه دعاة التيار الأول اسم الأصالة.

وبصرف النظر عن هؤلاء وأولئك فقد حاول نفر ثالث التوفيق، بدرجات مختلفة من الأخذ بأمشاج من الماضي وبأشتات من الحاضر بقصد إنتاج مزيج منهما. غير أن هذا المسعى قد كان في التحليل الأخير ينتهي إلى تغليب أحد هذين العنصرين على الآخر نظراً لكونه يحاول التوفيق بين أضداد، والأضداد لا يوفق بينها، بدلاً من أن يستهدف التركيب في ما بين هذين الحدين، ذلك لأن التركيب هو وحده القادر على تخطي تضادهما وإنتاج بنية جديدة واقعة في ما وراء الحدين المتضادين من غير أن يعود هذا التركيب أو يتقهقر من جديد إلى الوقوع في أحدهما.

ونرى أنه من الممكن لهذا التركيب أن يتخذ صورة تتمثل في تغيير السؤال وتطويره بصورة تسمح للعقل بالخروج من هذا التضاد، في المستوى النظري، وتمكّن الإرادة في المستوى الفعلي، من استحداث عناصر، يسمح اكتشافها أو استحداثها بالشروع في عملية تركيب تتجاوز الأضداد في مستوى الفكر والواقع على حد سواء.

وهكذا فإنه في ضوء ما تقدم من الممكن أن نتقل من التساؤل (لماذا تقدم الغرب وتخلف العرب والمسلمون؟)، وما اقترن به من إجابات تقليدية ضدية راوحت بين الأصالة والمعاصرة إلى التساؤل عن الدور التاريخي الذي يتعين علينا أن ننهض بعبئه في لحظة تاريخية محددة، فما دام الحاضر هو الذي يشغلنا بصورة أساسية، لأنه مدخلنا إلى المستقبل فإن الانطلاق من اللحظة الراهنة، واستكشاف إمكاناتها، وتعيين ما ينبغي علينا فعله في ضوء ذلك، يصبح هو الشرط الضروري -وإن لم يكن بالشرط الكافي- لتخطي ثنائية السؤال الضدية، الأمر الذي يسمح بإنتاج مقدرة تركيبية تؤهلنا للمضي قدماً من لحظة الماضي إلى لحظة الحاضر أولاً، تمهيداً للتشبيث الدائم أو الإقامة

الدائمة في صميم اللحظة الراهنة أو في قلب الحاضر ذاته ثانيًا. فبذلك -وبذلك فقط- قد نصبح قادرين على استكناه لحظة الحاضر وفهمها وتحليلها وتبين الدور الذي علينا أن نؤديه في ضوء حياة العالم الفعلية بدلًا من أن يكون الدور الذي نؤديه قد اختير استنادًا إلى الرغبة والهوى والعاطفة التي غالبًا ما تميل إلى السهولة واليسر، ما يجعلها أسيرة للذاكرة أو الهوى بصورة أو بأخرى. ذلك لأن التذكر أسهل من التفكير، والحنين أيسر من الفعل أو العمل.

ولو سلمنا بأن اللحظة الراهنة هي التحدي الذي علينا مواجهته، غير آبهين بكل ما عداها، لتعين علينا أن نكتشف الدور الذي إن قبلنا النهوض بعبئه تيسر أن يكون لنا بسببه وجود معين محسوس وملموس من الآخر، وحتى يكون كذلك فلا بد لهذا الدور أن يكون دورًا إيجابيًا نمارس من خلاله فاعلية تجعلنا نحقق وعيًا ذاتيًا بذاتنا على نحوين: أولهما مقاومة يبدوها الآخر نحونا فنستشعر نتيجة لذلك أن لنا وجودًا من نوع ما أو أننا نؤدي دورًا معينًا بصرف النظر عما إذا كان هذا الدور يروق الآخر أو يغضبه. وثانيهما يتمثل في ما نستشعره في ذواتنا من انبجاس وعي جديد أو الشروع في تكوين رؤية جديدة إلى العالم منطلقة من مقتضيات العالم الراهن من ناحية، ومسترشدة من ناحية أخرى، بما تمليه متطلبات الصراعات الكبرى المتمثلة في المواجهة بين الرؤى الثقافية المختلفة، الأمر الذي قد يفضي بنا إلى استكشاف هوية منطلقة من الدور الذي نختر أن نؤديه في العالم المعاصر. فالهوية التاريخية بطبيعتها تتكون عبر صراعات بين البشر وعالمهم، ذلك لأنها معطى ثقافي وتاريخي. وبما أن العوامل المادية أسرع في تطورها من العوامل الثقافية وبما أن العوامل المادية ذاتها ليست منبته من العوامل الثقافية على الإجمال أو هي لا بد لها أن تكون مقترنة بثقافة ما، لم يكن بد من بروز صراع بين الهوية التي نشأت في عصر ومصر معينين تحت تأثير التفاعل بين الإنسان وعالمه في حقبة تاريخية محددة، والهوية المترسبة عن ذلك التفاعل مع العناصر الثقافية الجديدة التي نجمت عن تطور العالم المادي وانعكاسه في حياتنا على هيئة مكونات ثقافية بعضها محلي وأكثرها وافد.

من هنا تبدو الأصالة -بمعناها الكلاسيكي- وكأنها واقعة خارج نطاق العصر، وتبدو الدعوة إلى المعاصرة -بالمعنى الكلاسيكي الذي حددناه لهذا اللفظ أعلاه- اغترابًا تامًا عن الهوية والثقافة وعن كل ما هو موروث، وربما كان في ذلك كله نوع من محو الوجود الأخلاقي والمعنوي للأمة ذاتها. ولعل فكرة الدور الحضاري المنطلق من متطلبات اللحظة الراهنة تسمح بتجاوز فكرة التوفيق الزائفة من ناحية، وتمكن من تخطي جملة الأوهام المرتبطة بالانتقائية بكل صورها وأشكالها التي لا يكاد يدركها العد من ناحية أخرى.

إن فكرة الدور التاريخي المنطلق من اللحظة الراهنة تتجنب الانحياز إلى أحد الضدين، وتتفادى في الوقت نفسه ترجيح أحدهما على الآخر، ولكنها في الوقت نفسه تظل مفتوحة على الحدين كليهما، لأن مقياسها مستمد لا من هذا الحد أو ذاك، ولا من هذه الفكرة أو تلك، ولا من هذا التفضيل الشخصي أو ذاك، وإنما من تحليل معمق لجملة المقتضيات التي تؤهلنا لأن نؤدي دورًا محددًا في حياة العالم الراهن. ومن هنا فلا يضير هذا الدور أن يفتح على ما يسمى بلحظة الأصالة ولا يضيره أيضًا أن يكون مفتوحًا على لحظة المعاصرة بل تستمد فكرة الدور التاريخي من هذين العنصرين المتضادين اللذين يستحيل التوفيق بينهما، كل العناصر التي يمكن لأحد الحدين أو لكليهما أن يعزز من خلالها كل ما من شأنه أن يدفع بفكرة الدور التاريخي قدمًا إلى الأمام.

غير أنه يتعين علينا أن نلاحظ أمرين أساسيين؛ أولهما أن المعيار أو المقياس مستمد من التحليل التاريخي الفعلي والوقائعي للدور المبتغى والممكن؛ وثانيهما ضرورة أن يُعاد بناء كل ما يمكن استمداده من هذا الحد أو ذاك أو من كليهما، بحيث تسمح إعادة البناء هذه للعناصر المشار إليها بأن تتحول إلى عنصر مطابق لطبيعة الدور التاريخي ذاته. وهذا يعني أنه لا بد من إعادة تكييف هذه العناصر وبنائها من جديد حتى تصبح في تطابق مع الحاضر والراهن في حدود الدور التاريخي المرسوم أو المتوقع بدلًا من أن يُكَيَّف الدور التاريخي لمتطلبات أحد الحدين أو كليهما. ذلك لأننا لو فعلنا ذلك لكننا نرتد إلى أحد الحدين، فنتقهقر مرة إلى الأصالة، ونصعد على نحو مقلوب لا يخلو من المفارقة فنقع في المعاصرة من جديد. وفي الحاليتين فإننا نبتعد عن النجاح في

تحقيق التقدم لأننا نسقط مرة في هذا الحد ومرة في الحد الثاني، والوقوع في أحدهما شاهد على أننا نراوح في المكان ونقف بعينين عن كل تقدم على الصعد والجهات كافة.

وإذاً ففكرة الدور التاريخي فرض ربما نتمكن من خلاله من تجنب الوقوع في أحد الحدين أو في كليهما، الأمر الذي يسمح للفكر والواقع باستئناف مسيرة التقدم التاريخي من جديد.

ولقد أثبتت وقائع (الربيع العربي) أن الأفق ما يزال مفتوحًا أمام تخطي الأضداد والانخراط من ثمة في مرحلة جديدة من التطور عنوانها مرتبط بتحديد المهمات التي يمكن أن تشكل (الدور التاريخي) الجديد الذي تشهد على إمكانه التضحيات الجسام التي قدمها الشباب العربي عبر السنوات الثماني السالفة، على الرغم من كل الآلام والخسائر التي اقترنت بها.

ومن حيث المبدأ، لم يكن بالناس حاجة إلى (الربيع العربي) لو أن العرب قد أنجزوا من الوقائع ما يشهد على أن سؤال (التقدم التاريخي) قد فقد مسوّغاته، وأنه قد دخل في دائرة المختصين في فروع التاريخ المختلفة، ولا سيما تاريخ الأفكار ومن ثم فإن الربيع العربي -الذي يخطئ كل من يظن أنه هُزم وذهب إلى غير رجعة تحت ضغط المحتلين المحليين والغزاة الخارجيين- يشهد على أمرين جوهريين؛ أولهما: أن سؤال (التقدم التاريخي) لم تجرِ الإجابة عنه من حيث المبدأ، وذلك لأن كل ما طالب به الشباب في إطار هذا الربيع لم يكن -بصورة أو بأخرى- إلا نسخة مما تطلع إليه الشباب في مطلع القرن العشرين في ساحات (دمشق) و(بيروت) و(القدس) و(بغداد)، ولم تزل هذه الساحات في أيامنا هذه مشتعلةً بالمطالب نفسها التي دفع الأجداد حياتهم ثمناً لها على أعواد المشانق في المدن المذكورة. ولم يزل الأحفاد مصممين على إنجاز ما لم يستطع أجدادهم تحقيقه. وما أشبه أمس باليوم. وثانيهما: أن استحقاق الدخول إلى العصر لم يستوف بعد أهم أركانه واشتراطاته. وقد مثلت الثورة (السورية) عام 2011 -ثورة الحرية والكرامة- خير تمثيل جملة الأهداف التي شغلت الشباب في الربيع العربي. ومن ثم فما لم تنجح حركة الربيع العربي في استكمال هذه الاستحقاقات -التي لا تخرج في مجملها عن ولادة الإنسان الحر، المتمتع بالحرية والكرامة والديمقراطية والعدالة من ناحية والقضاء على أشكال التمييز المستندة إلى الطائفية والعنصرية كلها في أشكالها كلها، وأن تكون المرأة في طليعة من يستمتع بهذه الحقوق ويمارسها- فسيظل دخولنا إلى العصر مشروطاً بنجاح أي حركة لا تقل جذرية في أهدافها عما تتطلع إليه اليوم جموع الثائرين في ساحات (بغداد) و(بيروت) و(الجزائر)، و(الخرطوم).

أنسنة العلم وثورة المنهج

جمال الشوفي⁽¹⁾

قبل ذي بدء

القول بأن العلم الحديث نفى للكلّيات بدءاً من لبنتها المعرفية الأولى في المنطق الصوري عند أرسطو، مروراً بميتافيزيقا الأديان وهيمنتها الغيبية المتعالية، وصولاً إلى قمته العليا في المثالية الهيغلية وجدل المنهج في سلبه النافي وإيجابه المتعين، لا يعني أبداً الذهاب مع الجزئية والتخصص وإقامة الوجود المادي بوصفه كلية كبرى مهيمنة إلى ما لا نهاية، فالحاضر اليوم مجموعة من العلوم المتخصصة والرقمية والمادية والعلاجية والسلوكية ومجال من التقانات المتاحة المتسعة رقعتها لتشمل عالم الإنسان في وجوده وذاته، تكاد تجتاح حسه وعواطفه وروحه أيضاً، ليس نهائياً أبداً.

اليوم وقد بات الإنسان كائنًا ماديًا يتجرد من صفاته الإنسانية والقيمية والروحية، حين غدا الكون هوية مادية جزئية قابلة للتركيب وفقاً لرغبة صانعها أو مُنتجها أو قوانينها العلمية والوضعية، فعلى أهمية التخصص وضرورته ووضعية العلوم التجريبية في العلم والعلوم سواء في إقامة الحد على اجتياح شطط منهج الكلّيات للوجود والإنسان بلا حدود، وعلى ما قدمته للبشرية من تطور هائل في حلقات التقدم البشري من علوم وأدوات معرفية علمية ساهمت في مجالاته المتنوعة كثيراً، إلا أنه منطقياً عادت للماهية والذاتية الصورية الأولى في المنطق، لكن ليس من بوابتها الكلية العليا، بل من بوابتها الجزئية المحض.

(1) كاتب وباحث سوري.

السؤال والمشكلة

في سؤال العلم والمعرفة اليوم، يقف سؤال المنهج مرة أخرى أمام حدين متناقضين، لا بل متنازعين في الوجود الإنساني وإشكالاته وحضوره ومصيره؛ فالجملة الكونية اليوم تكاد تنفرد في موضوعها العلمي من حيث الاتكاء على ثورة التكنولوجيا ومرجعيتها العلمية على أرضية نموذجها العلمي والسياسي في عصر العولمة، ليعبر الخلاف المعرفي حول سؤال الوجود الإنساني ومصيره بين حدي التقدم التقني الحضاري العام وأشكال استلابه الشبئية والرقمية والمادية، المترافقة مع تراجع إنساني في الحد القيمي للفلسفة وبعدها الإنساني، وبخاصة مع عجز النماذج المعرفية الأولى الصرف، سواء كانت صورية أم دينية أم فلسفية نظرية مثالية أم وجودية، من تحقيقها سعادة وخيرًا إنسانيًا عامًا؛ أمام تطور علمي وتقني يتصف بقدرة كبيرة على تحويل كلية الإنسان واجتزائها لمصلحة قدرة مالية أو سلطوية من جهة، أو تقنيها الحياة والقيم الإنسانية والمعرفية على قدر مستوى معلومة و/أو قانون سياسي و/أو اجتماعي و/أو اقتصادي استهلاكي وأداتي وظيفي فقط.

بين منهجين

المنهجان المتنافيان كلاهما: منهج الكلية العمومية مُعرف الهوية بذاتها وغير المعرفة بنقيضين معًا، ناسخًا عنها، أي عن الكلية، طرائق العلاقة والتكون والتشكل في الوجود المتنوع والمتخالف والمتغير، ولنقل بلا عودتها «الأليمة» إلى الواقع بجزئياته ومفرداته ومادياته. ومنهج التخصص والجزئيات الغارق في تفكيك الوجود، كما الإنسان أيضًا، وإحالاته إلى مفردات مادية مستقلة عن بعضها، لمناهج وطرائق وأدوات، الذاهب في دقائق المادة وما دون الذرة ومكوناتها الأولى، منهج التجربة والرقمية والشبئية والتخصص الدقيق، بلا عودتها «المتسامية» لكلية الوجود الإنساني حين يتحقق من معنى كونيته ووجوده العام؛ المنهجان كلاهما، وما مر بينهما من مناهج معرفية وعلمية تباينت بين هذا وذاك، على اختلاف طريقة كل منهما وأدواته هما في مصاف النتيجة الواحدة اليوم: العلم ومن ثم العالم وقد بات غير أنسي.

فالأول متعالٍ على الواقع عن الاختلاف والتنوع، وبالضرورة ينفي العلاقة في ذات الكلية، فالإنسان حيوان ناطق صوريًا، وفلان بالضرورة حيوان وناطق أيضًا، من دون الولوج في تحديد نوع نطقه «خيرًا» أم «شرًا» مثلًا؛ و«الله» مطلقٌ تجرد العقل البشري بلا حدود أو صفات إيمانيًا

وميتافيزيقياً، بينما الإنسان في إبداعه دونه وجوداً وقيمة، والعقل كلي القدرة إرادياً على أن يكون واقعاً في الجدل الهيجلي وطريقة تحقيقه شروط سعادته وحرية في كليته العقلية ومطلقه الفكري، ليغدو السؤال عن وجوده الحسي والمادي سؤالاً معرفياً وعملياً معاً، فسؤال من أنا أو من هو؟ سؤال المغامرة والحرية جدلياً، على أهميته المثلى، لكنه لا يغني عن الكيف والطريقة، ولربما يجوز القول بأن مقولة «ارفع رأسك يا أخي فأنت عربي» من دون أن يتمتع هذا العربي بحريته وشروط حياته الكفيلة بكرامته في دولته الوطنية وضمن وضعية قانونية ودستورية تضمن حريته وحقوقه وتصونها، تأتي من البوابة ذاتها التي تفترض البرهان في ذاتها وماهيتها، من دون حضورها العلاني مع الوجود والحياة.

منهج الكليات هنا بات يأسر الروح والعقل والخيال ويحزم الوجود ويصهره في كلية أولى، لا بل ينهبها عندها، هي مسلمة ومقدمة تستنتج كل ما دونها دون هذا المرور في الواقع وتجاربه وحسيّاته ونماذجه الخاصة شديدة التنوع. ولنقل مجدداً هذا الانتقال من عليّة الكل المتفوق، بما هو عالم أسطوري ووصايا إلهية وصورية المنطق وعلوم الكلام الدينية والقومية والاشتراكية ومنهاجها الشمولية في الجنة والشيوعية وأدلوجة الوحدة العربية من بعد، إلى الوجود بتعيينه واختلافه انتقال مؤلم حقاً، ولربما كان ألم العقل والفكر فلسفة تستوجب الحوار؛ هذا الانتقال من عليّة الكلي لحيز الوجود بحسه ومفرداته هو خلاصة التجربة البشرية الإنسانية وحققها في الحرية والاختيار من دون عواصم وقوانين صارمة، وهذا النقد شطر البيت.

بينما يصير الثاني على نفي الأول نفياً نهائياً، والذهاب مع الإعلاء من شأن التخصص والمفردة والجزء وجزء الجزء وعدّه القيمة العليا في الحياة والوجود، فالإلكترون أعلى من نور مصباح أديسون، والتحليل النفسي السلوكي أو العلاج الطبي أفضل من تحليل بني الاستلاب والتقديس المجتمعي، ولربما نقول إن الآلة المصنعة ستغدو أكثر جدوى وقيمة من الإنسان العامل صانعها، والدكتاتور الفرد أعلى قيمة من كلية المجتمع والشعب فوجب حرقه وترحيله وتهجير، وربما كان هرمون السعادة وحققه في ذاكرة أمهات المعتقلين والمعتقلات، أمهات المقتولين والمعوقين أو المشوهين من الأطفال بأدوات الحرب العلمية الحرام، أكثر قيمة من تحقيق العدالة المجتمعية وإنصاف حركات الشعوب التحررية وكفكفة دموع أم وحرقة قلبها، حتى استحال العلم والإنسان، الإنسان بتجربته الحسية والإنسية في الحرية والانعتاق، أحد أدوات العلوم التجريبية وحقل للتجربة المخبرية، وما احتمال فشلها أو نجاحها سيان، أمام تراجع قيمته الإنسانية وحرية للدرك الأسفل في اغترابه وسحق ذاته مرة أخرى، مع أنه اختار حريته ووجوده التحرري من أصنام الكليات الأولى، فوقع في أسر الشئيات

والرقميات مع تنامٍ غير محدود للاستحواذ بقوة التقنية وآلة الحرب والدمار الشاملة وما دونها، حيث غدا العلم وحشياً، وترافق هذا مع عجز فاضح لكل القيم العصرية للعدالة والحرية وحق تقرير المصير، تمثلت وتجلت بوضوح في مغامرة مادية مصالحة للصمت الماكر عن تأكل شعوب ثورات الربيع العربي وبخاصة السوري، وهذا عجز البيت.

المنهجان كلاهما التقيا في هذا الاغتراب وهذا السحق الإنساني في نفي الحرية، وما الإنسان في البدء واللحظة والممكن المستقبلي إلا ذلك المعرف بوجوده الحر بكلياته ومفرداته وجزئياته معاً.

حوار العلم والمعرفة

يذهب كثير من متبني إحدى طرائق العلم هذه للدفاع عن علمه ومعرفته وطرائقه البحثية منهجياً وتطبيقياً، وهذا حق لا بد منه في المبدأ، فالقول بوجود المطلق والكلي المتعالي بوصفه رافعة إنسانية في البحث عن تحقيقها النسبي لأعلى درجاتها في الحياة، لا ينفي القول بأن علاج سلوكات نفسية معقدة يتطلب علاجاً هرمونياً أو نفسياً أو كليهما معاً كحالات فردية، وهذا ما لم يمكن تركه إلى حين اكتمال تغير شروط المجتمع كلية، وهذه الأخيرة، الشروط الموضوعية وصناعتها أيديولوجيا، تحت مسمى نظرية علمية في التجربة العلمية الشيوعية أقامت الاستبداد الكلي والعسف الإنساني العام، حين بات البشر كأسنان المشط متساوين نفسياً وذهنياً كما حقوقياً أيضاً. ولم يكن من غير الممكن الولوج إلى عالم الميكروبات البيولوجية أو المايكروية المادية، مخلقة ثورة التكنولوجيا والاتصالات، لو بقينا عند مفهوم الكلية المادي بلا تخصيص وتعيين. وربما يجاز لنا علميا القول بأن عمل برومثيوس في نقل النار من الآلهة لعالم الإنسان أضاء وجوده وصراعه الأول المعتم مع الطبيعة المتوحشة وقتها، هو عمل بالمعرفة والعلم وبالكليات أولاً وكشف طرائق الإنارة والطهي والحماية، بينما إضاءة الذرة في مصباح أديسون فتحت الطريق أمام الإنسان في تتبع كشفه ما لا تراه عينه المجردة في الطبيعة الحسية والمادية، فولج مكنوناتها ودقائقها غير المرئية، وفي الطريقين كليهما ثمة حق معرفي وعلمي بأن شكل في لحظته ثورة كبرى، لكن استمراره للنهاية من دون تغير في المنهج والطريقة بات محط نقد وضرورة بحث في وجود الإنسان وحرية اليوم، وهو سؤال معرفي مفتوح لا يجب إقفاله أبداً بقانون مكاني أو بمقولة زمنية واحدة.

بين هاتين الطريقتين، ثمة مناهج وطرائق في العلم والمعرفة تدرجت في علاجها الواقع بصفتيه

المادية الطبيعية و/أو الإنسانية، وثمة محاولات متعددة في طرائق العلوم لوصول قطبيتها هذه، ولم يزل السؤال إلى اليوم يكرر ذاته، فالقول الفلسفي الأفلاطوني ألا علم إلا بالكميات هو سؤال فلسفي ومعرفي، يستجد اليوم وكل يوم في علاقة العلم مع المعرفة ونظريتها (Théorie de la Connaissance) أو (Theory of Knowledge) بما هي نظرية في الكميات والمطلق، في التصور المفهومي للكون راهنه وسيروورته ومصيره وأيضاً طريقته.

المنطق الشكي «الديكارتى» نسبة إلى رينيه ديكارت، ومن ثم التجريبي «البيكوني» نسبة إلى فرانسيس بيكون، وما أتى بعدهم من طرائق علمية من دون حصر أو استنفاد، والمترافقة مع ثورة صناعة محركات البخار والفحم الحجري، مع تخليص الدين المسيحي من قدسيته المطلقة، مع تجريد العدد الكسري (العادي رياضياً) من نهاياته المحسوسة والملموسة بشرياً إلى عدد حقيقي يُدرك اللانهاية عقلياً في القرنين السابع والثامن عشر. مناطق الشك والتجريبية الموصوفة بالعلمية، ومن بعد منطق العلوم المتسع وقد عمل على إيقاف امتداد نظرية المعرفة وحرصها المطلق على نزاهة الكل المعرفي، كما الأديان السماوية في حرصها على إطلاق مقولة الله وعصمة الرسل والأنبياء، شكلت ثورة معرفية في لحظتها، حين فتحت المجال للتجربة البشرية بتطور العلم والعلوم الطبيعية والمادية كما الاجتماعية والسلوكية والإنسانية؛ وهو ما نشهده اليوم من هذا المجال الواسع من العلوم وتخصصاتها اللامنتهية وتفوقها العمومي؛ ومع هذا ازداد الإنسان بؤساً، وازداد الخطر على وجوده أكثر أمام تزايد النزعة الوحشية المتغولة في القدرة على التحكم والسيطرة وإنتاج أدواتها التقنية المحكمة وفائقة التطور، ما هدد المناخ العالمي بذوبان الثلوج وغمرها البشر، مترافقاً مع زيادة مطردة في مؤشرات قوانين الترموديناميك وارتفاع حرارة الأرض وثقب الأوزون نتاجاً لهذا الاطراد في تغول العلوم ووحشية الإنسان ونزعت «الكلبية» في الاستحواذ والهيمنة بلا حدود، وأيضاً بات العالم اليوم على شفاهاوية في الانزلاق إلى حرب عالمية ثالثة، كان أن تنبأ بها ستيفن هوكينغ قبل أعوام من وفاته، وكان أن قال عنها أينشتاين ذات يوم ستكون مدمرة للبشرية وتعود بالإنسان، أن بقي منه بعض البشر، لعالم البدائية التي بدأ منها.

الانزلاق المتناهي في أحد شطري المنهجين امتد ردحاً من الزمن وما زال مستمراً، فعلى الرغم من محاولات المنهج الجدلي في إقامة العلاقة بين الواقع والفكر في محتواه الإنساني، إلا أن هيمنة الشمول الفكري الموجه أيديولوجياً، جعل المعرفة الإنسانية علماً ذا قوانين حتمية وصراع طبقي محتوم واتجاه وحيد للزمن، حتى استحالت إلى جملة من القوانين المادية الاستلابية أيضاً التي كانت تشكلت وعملت على نقيضها مستهدفة تقويضها، لتحول الإنسان إلى قطعة أو ماكينة في معمل الاشتراكية.

في مقابل هذا أرسى التطور التقني بمرجعياته الأولى في الشك والسؤال وأحقية التجربة، سؤال المعرفة العام لسؤال الماهية والخاصية، فمع الإدراك العام أن موضوعة الليبرالية في الحق الفردي ونموذجها المعرفي في الإرادة العامة بحسب جان جاك روسو، لم تجد صداها وحضورها الوجودي إلا مع الدولة العصرية/ الحديثة بعد عقود من الثورة الفرنسية، ثورة عصر الأنوار، وذلك عندما تلاقت مصلحة العموم البشري في حيزاتها الإنتاجية المتقدمة صناعيًا وتجاريًا بما تحمله من تخصص وكفاءة علمية، مع حق التملك الفردي والتنافس أيضًا، مع أفكار العقد الاجتماعي والهوية الوطنية ككلية عامة. هذا التلاقي كان لحظة ثورية في عالم الحقوق والحريات، مشكلًا فتحًا واسعًا في مناهج العلم والعلوم التي وصلت اليوم إلى ما هي عليه في المعلوماتية وثورة التقنية.

قد يقول قائل، إذاً هذا التطور العلمي هو البديل النهائي والإنساني وربما نهاية البشر في جنتهم الموعودة «الديمقراطية الليبرالية وثورة التقنية» بحسب فرانسيس فوكوياما، فمما لاشك فيه تعدد لليوم قمة حضارية وعلمية ومعرفية أيضًا، وربما كانت صبوة الربيع العربي وهدفه، لكن أبدًا لا يمكننا إلا التوقف المنهجي عند عدد من الجمل والملاحظات ذات الدلالات المعرفية والعلمية، من قبيل ازدياد مساحة التنافس العالمي سواء على الطاقة وبدايلها، أم الاستحواذ بالقوة على أماكن وجودها، كما ذلك الازدياد المطرد في صناعة الأسلحة، وبخاصة الدمار الشامل منها التي باتت تهدد البشرية بخطرها تبعًا لطروحات حنة أرنت «في العنف»، كما عودة التحالفات الدولية الجيوبوليتيكية الشائنة مرة أخرى بعد توقفها بعد نهايات الحرب العالمية الثانية من خلال المسألة السورية، وتنامي النزعة الوحشية للدول الكبرى المترافقة مع إذكاء نزعات العنف البينية ما قبل دولة (طائفية ودينية وأهلية)، أضف إلى مشكلات المناخ العالمي وغيرها، كلها تشير بالمبدء إلى غياب الكل الإنساني من واجهته العالمية أمام تنامي الرقمية والمادية والشيئية والتخصصية بغية استيعاب طلبات الشركات ذاتها القائمة على البيع والتجارة في السلاح والطاقة، حتى البشر.

العلم الحديث الذي قام على مثلث: الملاحظة، التجربة، التطبيق، قدم للبشرية حتى اليوم كثيرًا من الطرائق والأدوات التخصصية في مجالات الحياة شتى، فبات التخصص والكفاءة شرط النجاح العلمي للفرد، لكنها مع هذا لم توصل فيزيائيًا كآينشتاين أو فيلسوفًا كهابرماس إلى سدة الحكم في بلد ما، بقدر ما أوصلت أصحاب النفوذ المالي والسياسي إلى تلك المواقع العالمية كبوتين وترامب. وأيضًا طريقة العلم الحديثة هذه تخلت طوعًا عن الكلية المعرفية للإنسان، واكتفت باختبار أهليته أو تقييده بمتغيرات إنتاجه المحلية، فبقيت أفريقيًا حقل تجارب متسع لكل أشكال الطب والأدوية والعقاقير، وبقيت ساحة الشرق الأوسط بثوراتها كلها المتدافعة للحرية والعصرية حقل تجارب

سياسي متسع على الموت، كما بقي الإنسان المتقدم أسير القوانين الوضعية في العمل بما لها وعليها من إيجابيات وسلبيات، في مقدمتها انتفاء الروح والإيمانيات التي طالما بحث عنها إنسان هيرمان هيسه في روايته «ذنب البوادي»، وكثيراً ما توقف معها أدبياً ونقدياً دان براون في عمله الأدبي «الأصل». لنجيز القول المعرفي: إنه على الرغم من هذا التطور العلمي كله إلا أنه لم ينصف الإنسان كلية، ولم يصل بعد إلى العدالة والحرية والمساواة ككلية عامة، بل كحالات جزئية وخاصة.

في ثورة المنهج

بين هذا وذاك ثمة منهج يحاول التشكل معرفياً، يقيم بنائية العلاقة بين الكلية ومضامينها، جزئياتها، تعييناتها، لا يستغرق في إحداها وحسب، منهج يدرك معرفياً أن الكل لا يساوي مجموع أجزائه، فالإنسان في كليته أولاً، والعلم والمعرفة والروح من مكوناته، قادر في كل لحظة على تجاوز إحداها أو كلها مجتمعة، فالدولة ليست طبقتان: حكماً ورعية أو دونية وفوقية، بل وأيضاً هي هوية الدولة وحضورها الإنساني والعصري، والقانون ليس مادة تحكم بالإعدام وأخرى بالبراءة بل هو العدالة في روحها بالمبدأ؛ والكرسي ليس مجموعة من الأرجل ومسند الظهر والخلفية، بل شكله وأريحته، وإلا بات بضعة من الأخشاب المبعثرة، الكل هنا هي تلك العلاقة بين الأجزاء مضافاً إليها نكتها، طعمتها، قيمتها، فالمادة ليست ذرات وحسب، بل هي طاقة ومادة معاً، والفرق بين وجودها كمادة صماء ومكوناتها هو هذه الطاقة المتحررة في علوم النسبية الحديثة. والمجتمع ليس مجموعة من الأفراد تحكمهم القوانين، ديمقراطية كانت أم سلطوية أم قبلية عشائرية، هي الوجود الإنساني كما في حاجياته وضروراته الحياتية، هو بإبداعه، بفكره الحر، بخياله بقدرته الخلاقة على الخروج من قواقعه، وعلى أصدانه المسبقة، ولنقل حتى عن مألوف سابقه في فضاء عام نسميه دولة تستوعبه ولا تستنفده، ومن ثم في عالم وكون أكثر إنسانية وأناقة بحسب تعبير ستيفن هوكينغ. وكذا العالم ليس نظاماً عالمياً وحيد القطبية لدولة عظمى ذات قدرة نووية مدمرة كالولايات المتحدة، ومحط تنازع مدمر مع دولة بلطجية ذات طموحات قيصرية في الهيمنة كروسيا، وحاضرنا ليس أفراداً نصبوا أنفسهم حكماً على شعوبهم عسكرياً أو دينياً، بل هو عالمنا نحن المسؤولين عن بقائه واستمراره وانفتاحه على راحة الاتساع الإنساني وإنصاف مظالمه العامة. وجودنا التحرري هذا هو ثورة تفوق مكنوناتنا المادية وتصنيفاتها الأيديولوجية معارضة ومولدة، طوائف وملل وقوميات، هو طاقتنا البشرية متجاوزة حدود وجودنا النمطي والكلاسيكي والمادي، هي روح الحياة وطاقاتها المخترنة

فيما نحن البشر وفق مفعولي الحق والحرية.

المنهج هذا، هو ذاك الذي يحاول أن يصل الخيط الرفيع بين نظرية المعرفة في كلياتها، والعلوم في تخصصاتها، ومع هذا لم تتشكل بناه كاملة بعد، ويبدو أنه في نزاع مع العلم التقني بتفوقه اليوم وجنيه الكسب المضاعف بشكل أسي فائق، كما مع كليات الأديان والأيدولوجيات الشمولية وسلطاتها العنفية، فكان ركب الربيع العربي صارخاً بين هذين الحدين، ولم يزل سؤال المعقولية الأفلاطوني حاضراً اليوم لكن بمضامينه الأكثر اتساعاً، حيث لا إمكانية للمعرفة الحققة إلا بالمعقول، وهذا المعقول اليوم، لم يعد محض كلية استنباطية أو قياسية في ذاتها، كما أنه ليس جزئية أو فرضية علمية قابلة للتجريب في أي مكان وزمان قد تؤدي إلى نتائج كارثية على الحياة البشرية كما حدث حينما جرب العلم الحديث منتجه النووي في هيروشيما وناكازاكي اليابانية.

المعقول اليوم هو تلك العودة المتسامية إلى وحدة الوجود الكوني وأصل الكل الإنساني، بعد اتساع رقعة «آلامه» حين تخلى عنها. هي ليست عودة أفلاطونية حتمًا، بل تلك العودة حاملة معها المنتج الإنساني المادي كتتحقيق لثورة العلوم والتجريبية والوضعية ووضعها أمام كلية الوجود وخيارات الحرية العامة، إنها معقول الاستمرار والوجود مرة أخرى بنكهة أكثر إنسانية، أكثر عدالة، ولنقل عودة الروح إلى ذاتها بعد اغترابها.

في المنهج الباحث عن حدوده تلك، ثمة مقدمات علمية في الطرائق التعليمية تستلزم حضورها المعرفي، حيث توضع الإثارة والاستعداد والتمرين وبالضرورة الانتماء في النظرية الترابطية لثورندايك في مكانة إيجابية، ويأتي الاشتراط البافلوفي القائم على التباين كما التوافق بين شرطين يحقق أحدهما، المختلف عن الثاني، نموذجاً سلوكياً مختلفاً قابلاً للتطور أيضاً، فيما تذهب البنائية لدى جان بياجيه إلى شق طريقها في استعادة العلاقة المنفكة بين المعرفة والعلم في مقومات الأبستمولوجيا العصرية.

الأبستمولوجيا (Epistemology) لا بوصفها نسقاً أيديولوجياً يتبنى العلم على حساب المعرفة، أو يعود بالمعرفة إلى السؤال الفظ ذاته أيهما أولاً المادة أم الفكر، بل لتلك التكاملية البناءة بين حدي الوجود: الإنسان في وجوده المادي والحسي، والإنسان في وجوده الروحي والطاقي والعقلي، بلا أفضلية لإحدهما على الأخرى أو شرط تسابقي تنافسي في الأحقية والأهلية، فغياب حد سيسعى بالآخر للطغيان والانفلات والتغول؛ وإثبات أولوية أحدهما لن تفي بالغرض الوجودي والإنساني إلا بشكل تعميمي جزافي يتجاوز موضوعتي الزمان والمكان، فما يتحقق زمانياً أولاً ليس بالضرورة أن

يتحقق في المكان ذاته، وإلا لما كانت شعوب الأرض وحضاراتها تتبادل معارفها التاريخية كما منتجاتها السلعية والاستهلاكية، وأيضاً لم تكن ثمة ضرورة للتواصل الاجتماعي والرقمي الذي حقق معادلة اختصار المسافة والمكان لزمن يكاد يكون صفرياً.

الأبستمولوجيا بهذا المعنى تحاول استعادة مقولة الجدل لا بوصفه نافيّاً فقط، بل بوصفه تحديداً وتعييناً ونفيّاً بآن، حيث لا إغراق في التشيؤ المادي كلية في وضعية العلوم وهيمنتها المنهجية الناكرة لما عداها من معرفة إنسانية، ولا تسامي معرفي يصل إلى الإيمانية المطلقة أو التصوفية من دون تحقق الوجود المادي معها؛ ولربما لا تنجح في بناء نظرية مكتملة الأركان كسابقها، وهذا رهن بالإنسان في اجاباته اللحظية والمصيرية، لكنها محاولة إنسانية نقدية في استعادة الوجود الإنساني معانيه المتعددة وغير المستنفدة في واحدة منها أو أكثر.

الحقيقة العلمية المعرفية الواجب تعلمها وتعليمها اليوم ليست علوم المادة والطبيعة والسلوك والطب والعلاج والتقانة فقط، بل علوم الإنسانية أيضاً، الإنسان في طاقاته وإبداعاته وقدراته على إحداث التغيير والتقدم، وكل علم يذهب بالتخصص بلا بيئة عامة للإنسان في الحضور والمفهوم يحول العلم إلى تكريس منهجي في الإعلاء من شأن المادة على حساب الإنسان مكتشفها والمحقق في خصائص وجودها. وهنا تحضرني تلك المفارقة العلمية التي تقول مع طومسون ورذر فورد أوائل القرن العشرين، أن بنية الذرة المستقرة والمتعادلة كهربائياً قابلة للإشعاع إذا امتصت طاقة، وإشعاعها هذا هو جزء من تكوينها ذاته، وكذلك الإنسان قادر على الإشعاع والتفرد إذا ما كان في بيئة مستقرة ومتعادلة وجودياً، والتعادل هنا هو قيمة ومواطنة وحقوق وحريات، وإشعاعه هو شكل تفرده، فنقول إنه صانع، جابر، فنان، أديب، كاتب، سياسي،... وكلية تلك هي تلك التبادلية بين كل هذا وذاك معرفياً وعلمياً لمصلحة الكل ولكل جزء أو مفردة أيضاً، بلا استحواذ أو تعسف أو تسلط. فمن غير المعقول أبداً أن تكون كل مناهج العلم الحديثة تُدرس وتُعلم بطرائقها وتخصصاتها في دول الاستبداد الشرقي، ومع هذا تسخر كلية لمصلحة فرد وحزب أو فئة فقط، في استحواذ لا نهائي على جمل الحياة وشروطها وإقامة العسف والتسلط، وبالضرورة القمع والنبد للمختلف عنها حتى وإن كان متفوقاً علمياً أو تخصصياً؛ فلا معقوليتها تلك هي تغول الجزئية على الكل، وليس فقط، بل هدم الكل وقرضه كما تُهدم أوطان الشرق اليوم وحياة ناسه، ومخالفة لفعلي التطور والارتقاء المتسامي، فكان الربيع العربي لحظة فارقة ومفصلاً وجودياً عالمياً مهما تأخرت نتاجاته السياسية والمعرفية والعلمية والإنسانية لليوم.

ختامًا وليس آخرًا

ثورة المنهج هي ثورة الإنسان أولاً، الإنسان بوصفه الكلي متعدد التعينات وغير المنتهي عند واحدة منها، هو الكائن في وجوده المادي رغبة وحسًا، وهو الاجتماعي في حضوره التواصل والعاطفي، وهو المفكر مستبقًا مشروعه بالخيال كما العلم والمعرفة، وهو ذاته العامل والصانع والجابر والراسم.

ثورة المنهج تعني: - أولاً استعادة الإنسان كليته الأولى محملة برحلته العلمية الطويلة هذه - وثانيًا عدم ارتهانه الكلي لقانون وضعي مطلق الأحكام بالهيمنة ماديًا أو مثاليًا - وهي ثالثًا الخروج من بوتقة الجزء والتخصص لدائرة الوجود الإنساني العام؛ وهذا ما لا يمكن وضعه كمجموعة من الوصايا الأخلاقية أو النزعات الإنسانية فقط في مواجهة امتداد العلوم الوضعية، بل يتطلب تلك الأدوات المنهجية التي تعيد الصلة بين الفرد وكليته، بين الفرد وحاجاته الحسية والمادية، ما يقود مرة أخرى إلى سؤال الطريقة الديكارتية ولكن بطريقة مخالفة: أنا موجود أولاً إذا أنا أفكر وأشعر وأحلم، أنا موجود إذا أنا مسؤول عن سلامة هذا الوجود واستمراره، وعن ضرورة وحدته الكونية في ذاتي أولاً، ولنجزى القول: أنا موجود، إذا أنا وحدة الكون في ذاتي الإنسانية.

ثالثاً: ملف العدد تعليم السوريين ما قبل الجامعي في تركيا



التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة السوريين في المدارس التركية

دراسة ميدانية على عينة من الطلبة في مدارس إسطنبول

خالد ناصيف⁽¹⁾

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف عما إذا كان هناك تكيف نفسي واجتماعي عند أفراد العينة من الطلبة السوريين الدارسين في المدارس التركية بمدينة إسطنبول، وعما إذا كان هناك فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي تعزى إلى متغير النوع، وأيضاً هدف البحث إلى كشف الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على المقياس المذكور تبعاً لمتغير المستوى التعليمي، وتألّفت العينة من (101) طالبة وطالبة من المرحلتين، سُحبت بطريقة (كرة الثلج) وهي من أنواع العينات غير الاحتمالية، وجاءت النتائج كما يأتي:

1. الأغلبية من أفراد العينة يتمتعون بالتكيف النفسي والاجتماعي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي تعزى إلى متغير النوع.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على المقياس المذكور لمصلحة طلبة المرحلة الإعدادية، أي طلبة المرحلة الإعدادية أكثر تكيفاً من طلبة المرحلة الثانوية.

(1) باحث وأستاذ في علم النفس الاجتماعي.

أولاً: المقدمة

إن مفهوم التكيف (Adaptation) أو مفهوم التوافق (Adjustment) دخلا ميدان علم النفس من البيولوجيا حيث يطلق عليهما اسم المواءمة أو التأقلم (Conformity) ويقصد به "قدرة الكائن الحي على مواجهة الظروف البيئية وما يصاحبها من تغيرات، بحيث يشبع حاجاته ومن ثم تتحقق له المحافظة على حياته"⁽²⁾. وبعيداً عن سجال المصطلحات فإن جميعها تشير إلى العلاقة المتألفة مع البيئة والحصول على أكبر قدر من الإشباع للحاجات من هذه العلاقة. وإذا ما تحدثنا عن الكائن البشري فإن تكيفه مع متطلبات البيئة المحيطة به، سواء الاجتماعية أم الطبيعية، يجعله يتفاعل بنجاح مع الحوادث والتغيرات التي تحدث في العالم المحيط به، ويكون مؤثراً ومنجزاً في كل مكان يوجد فيه، ويتقبل ذاته وعادات مجتمعه وتقاليده، ويستمتع بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية⁽³⁾. من هنا يمكن القول بأن التكيف النفسي والاجتماعي يعدّان مؤشراً على شخصية متكاملة قادرة على التنسيق بين حاجاتها وسلوكها الهادف، ومنسجمة مع معايير مجتمعيها من دون التخلي عن استقلاليتها، ومحافظة على توازنها الانفعالي بعيداً عن التطرف والشذوذ.

وتؤدي الأزمات الإنسانية التي تؤثر تأثيراً كبيراً في الأطفال والشباب -في بعض الأحيان- إلى عرقلة العلاقات الأسرية، وتشويش التماسك الأسري، وتخلق مشاعر العزلة، وعدم اليقين، والخوف والغضب والخسارة والحزن، وهذه الأعراض قد تتطور إذا طال أمد الأزمة إلى اضطرابات جسدية ونفسية وسوءاً في التعلم والسلوك والتكيف مدى الحياة⁽⁴⁾.. ويمكن للتعليم، إذا أخذ بالحسبان الضغوط النفسية التي يعايشها أطفال مناطق الأزمات وشبابها، أن يقدم نفسه كطريقة في الدعم النفسي الاجتماعي، وذلك لأنه يوفر روتيناً وبيئة مستقرة يدعمان الشعور بوجود حياة طبيعية، وكذلك العوامل كلها التي تدعم الأطفال والشباب في مرحلة التعافي وتطوير القدرة على التكيف، ويوفر التعليم مساحات تعلم الصداقة، فضلاً عن دعم الأقران والراشدين، الأمر الذي يعدّ ضرورياً لإرساء بيئة اجتماعية صحية ورفاه نفسي واجتماعي ومرونة طويلة الأمد، وعلاوة على ذلك فإن بيئة

(2) خالد ناصيف وعربي كاتبي، ومحمد عزت، علم النفس الاجتماعي، ج 2، (دمشق، منشورات جامعة دمشق، 2013)، ص 130

(3) رجاء السيد، «التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى نساء السجون بولاية الخرطوم»، رسالة دكتوراه، (جامعة الرباط الوطني، 2017)، ص 2

(4) المذكرة التوجيهية للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE: تيسير الرفاه النفسي والتعلم الاجتماعي والعاطفي،

(نيويورك: الولايات المتحدة الأمريكية، 2018)، ص 7

التعليم توفر أرضية ملائمة لنشاط اللعب المنظم الذي يساعد الأطفال والشباب على التعافي من آثار التجارب المؤلمة وتطوير مهارات اجتماعية وعاطفية وتعزيز السلوك التعاوني وتشجيع التعبير عن الذات، ما ينعكس بالإيجاب على الأداء الأكاديمي والتعامل المثمر مع الشدائد⁽⁵⁾. ويعد التكيف النفسي والاجتماعي للطلبة اللاجئين في مختلف المراحل الدراسية مؤشراً على نجاعة السياسات التربوية المتبعة في المدارس تجاههم في بلاد اللجوء.

ثانياً: مشكلة البحث

إن التغير السريع في الشروط المحيطة بالإنسان الذي لا يصاحبه تغير في الاعتياد والتعلم يمكن أن يكون مصدراً لسوء توافقه وتعاسته⁽⁶⁾. من هنا فإن الأوضاع الاستثنائية التي وجد الطلاب السوريون أنفسهم فيها في بلاد اللجوء، وكذلك اضطراهم إلى العيش في عالم لم يشاركوا في صنعه ولم يتعودوا عليه في المراحل العمرية السابقة، جعل نسبة منهم عرضة لسوء التكيف النفسي والاجتماعي الذي يتجلى في مظاهر متعددة مثل: ضعف الانتباه وصعوبة التركيز والشروع عن متابعة المدرس في أثناء شرح الدرس، وإهمال الواجبات المدرسية، والانسحاب من المشاركة في نشاط المدرسة، والفشل في إقامة علاقات مرضية مع الزملاء والأهل، وكذلك ضعف الثقة بالنفس وعدم الانتظام في الدراسة⁽⁷⁾. يضاف إلى ذلك السلوك العدواني والمشغبة في الصف وعدم احترام المدرسين، والانحراف الجنسي وتعاطي المخدرات⁽⁸⁾. وتتوج تلك المظاهر بانخفاض الدافعية للتعلم⁽⁹⁾. أمام هذا التحدي الكبير الذي

(5) المرجع السابق، ص 9، واللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات IASC، الضوابط الإرشادية للصحة العقلية والدعم النفس-اجتماعي في حالات الطوارئ، (جنيف: منظمة الصحة العالمية، 2007)، ص 167.

(6) ناصيف وعربي كاتبي، المرجع نفسه، ص 138

(7) بوزاهر، ص 144-145

(8) عبد العزيز القوصي، أسس الصحة النفسية، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 1975)، ص 223-226

(9) فروجة بلحاح، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، (الجزائر: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري، 2014)، ص 223-230

يمكن أن يصادفه طلابنا في مدارس البلاد التي لجؤوا إليها، ولا سيما مشكلة اللغة، والمناهج المدرسية المختلفة، وإيجاد قواسم مشتركة في العلاقات مع زملائهم من أبناء البلد الأصليين ومشاطرتهم النشاط العلمي والترفيهي، ومدى تقبل هؤلاء الانخراط في نشاط مع زملائهم الغرباء، إضافة إلى بعض التصرفات العنصرية من الإدارة أو المعلمين أو الزملاء، لا بد من تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب اللاجئين من أجل تجاوز مشكلاتهم المختلفة والمساعدة في تلبية حاجاتهم الأساسية للوصول إلى تحقيق الانسجام مع البيئة المحيطة بعناصرها كلها المادية والبشرية. من هنا ومن أجل المحافظة على هذه الثروة الوطنية من الضياع، ووضع أساس علمي تبنى عليه البرامج الإرشادية وبرامج الدعم النفسي والاجتماعي وغيرها من الخدمات جاءت فكرة هذا البحث الذي حُدد موضوعه بـ «التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة السوريين في المدارس التركية: دراسة ميدانية على عينة من الطلبة في مدارس إسطنبول».

ثالثاً: أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من النقاط الآتية:

1. إن دراسة التكيف النفسي والاجتماعي الذي يعدّ مؤشراً على شخصية متكاملة ونشطة ومنجزة ومتوافقة مع متطلبات الواقع، ومسايرة للمعايير الاجتماعية، وقادرة على الاندماج ومواجهة الصعاب، لها خصوصية عندما تتعلق بطلاب المدارس عمومًا، وباللاجئين منهم خصوصًا، وذلك لدور التكيف النفسي والاجتماعي في الدافعية للتعلم وفي التحصيل الدراسي.
2. يمكن الاستفادة من نتائج البحث في إعداد البرامج الإرشادية وبرامج الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب السوريين الدارسين في المدارس التركية.
3. يمكن الاستفادة من نتائج البحث في رسم السياسات التي تحد من العوامل المساهمة في سوء التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب اللاجئين، وتزيد من إمكان اندماجهم في بيئاتهم المدرسية الجديدة.

4. يمكن الاستفادة من نتائج البحث في وضع البرامج العلمية الخاصة للمحافظة على المهارات الإبداعية عند الطلاب اللاجئين وتعزيزها وتطويرها ومنعها من التسرب والخروج إلى سوق العمل مبكرًا.
5. يمكن أن تخدم نتائج البحث المعلمين في الإدارة الناجعة للصف من خلال تعريفهم بمظاهر سوء التكيف، وتزويدهم بالمعلومات التي تساعد على التفاعل الناجع مع الطلاب في الصف.
6. يمكن أن تسهم نتائج البحث في إعادة النظر في بعض جوانب السياسات التربوية في البلاد المضيفة للاجئين السوريين تجاه الطلبة الدارسين في مدارسها، وذلك من أجل إيجاد بيئة تعليمية تحفز على التعلم والإنجاز.

رابعًا: أهداف البحث

يهدف البحث إلى تحقيق ما يأتي:

1. الكشف عما إذا كان الطلبة من أفراد العينة يتمتعون بالتكيف النفسي والاجتماعي.
2. التعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أفراد العينة على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي.
3. التعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الإعدادية وطلبة المرحلة الثانوية من أفراد العينة على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي.

خامساً: أسئلة البحث وفرضياتها

1. ما نسبة الطلبة الذين يتمتعون بالتكيف النفسي والاجتماعي؟
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغير النوع.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

سادساً: حدود البحث

الحدود البشرية: عينة من الطلبة السوريين من المرحلتين الإعدادية والثانوية والدارسين في المدارس التركية بإسطنبول.

الحدود المكانية: مدارس مختارة عشوائياً من مدينة إسطنبول.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2019-2020

الحدود العلمية: دراسة التكيف النفسي والاجتماعي لعينة من الطلبة السوريين في المدارس التركية بإسطنبول.

سابعاً: التعريف بمصطلحات البحث

سيعرض الباحث في هذه الفقرة التعريفات التي اعتمد عليها في التعامل مع المشكلة المدروسة، سواءً من حيث تصميم المقياس، أم معالجة النتائج التي جرى الحصول عليها وتفسيرها.

التكيف: حظي مفهوم التكيف باهتمام كثير من العلماء، ويبدو ذلك واضحاً من تعدد التعريفات

التي قدمت له. إذ عرّفه Kocijan-Hercigonija & Remeta بأنه "قدرة الأفراد على تغيير معتقداتهم المعرفية وسلوكياتهم من أجل تجاوز العقبات أو المشكلات التي تواجههم"⁽¹⁰⁾.

ويعرّفه Bier بأنه "عملية يقوم بها الفرد ليصل إلى درجة من الانسجام والتوازن داخلياً مع نفسه وخارجياً مع البيئة"⁽¹¹⁾.

وتعرفه مؤسسة إنقاذ الطفل بأنه "قدرة الأفراد (ومن ضمنهم الأطفال) والأسر والبلدان على مقاومة التغيير، والتكيف معه، وإدارته من خلال المحافظة على المعايير المعيشية أو تحويلها في وجه الضغط أو عوامل الضغط، من دون الإخلال بالآفاق على المدى البعيد"⁽¹²⁾.

التكيف النفسي: يعرف التكيف النفسي بأنه «مجموعة من الاستجابات التي تشير إلى شعور الفرد بالأمن النفسي والإحساس بالرضا، والثقة بالنفس، والقدرة على حل مشكلاته بنفسه، والتمتع بالاستقرار الانفعالي وتحمل المسؤولية»⁽¹³⁾.

التكيف الاجتماعي: وينظر إليه على أنه "قدرة الفرد على اتباع السلوك الذي يتوافق مع ما هو سائد في المجتمع، بشكل يحقق له الرضا عن نفسه ورضا الجماعة عنه"⁽¹⁴⁾.

التكيف النفسي والاجتماعي: عمومًا هناك ارتباط قوي بين التكيف النفسي والتكيف الاجتماعي،

(10) Kocijan-Hercigonija, D.&Remeta,D.(1996): family conflicts as sources of mental health disturbances.Croatian Medical Journal,(37),pp105-11

(11) سيف الدين الغرابية، ورامي طشطوش، «مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الأساسية العليا للاجئين السوريين في مخيم الزعتري (الأردن) في ضوء بعض المتغيرات»، المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس، المجلد (4) العدد (1)، 2016، ص 144

(12) مؤسسة إنقاذ الطفل، برنامج القدرة على التكيف لدى الشباب، الدعم النفسي اجتماعي داخل المدرسة وخارجها، (كوبنهاغن، الدنمارك، 2015)، ص 89

(13) جميعان، سابق، ص 10

(14) فهي، مرجع سابق، ص 25

بحيث لا يكون أحدهما من دون الآخر، فإذا استطاع الفرد التكيف مع بيئته الاجتماعية وإقامة علاقات إيجابية مع من حوله، فإن ذلك يعد مؤشراً على تكيفه مع ذاته، وإذا تكيف مع نفسه يصبح سهلاً عليه التكيف مع الآخرين. وفي هذا البحث يُنظر إلى التكيف النفسي والاجتماعي على أنه "قدرة الفرد على تقبل ذاته وتقبل الآخرين بصورة تجعله يشعر بالانسجام مع نفسه ومع بيئته المادية والاجتماعية"⁽¹⁵⁾.

ثامناً: الإطار النظري

1. الدراسات السابقة

دراسة الغرايبة وطشطوش (2015)

"مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا للاجئين السوريين في مخيم الزعتري (الأردن) في ضوء بعض المتغيرات".

هدفت الدراسة إلى كشف مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا للاجئين السوريين في مخيم الزعتري، وتكونت العينة من 382 طالباً وطالبة اختبروا بالطريقة العشوائية الحصصية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة كان متوسطاً، وأن هناك فروق في مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لمصلحة الطالبات، ولم تظهر فروق تبعاً لمتغيرات مدة الإقامة، وعدد أفراد الأسرة وموت أحد أفراد الأسرة⁽¹⁶⁾.

دراسة مهران (2018)

(15) سافرة الدوري، الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي، رسالة دكتوراه، (بغداد: كلية التربية، جامعة بغداد، 1993)، ص 40.

(16) الغرايبة وطشطوش، 2015، ص 141-165.

”تحديات التكيف الاجتماعي للاجئين السوريين في المجتمع المصري وسبل مواجهتها في ضوء بعض المتغيرات“.

هدفت الدراسة إلى كشف تحديات التكيف الاجتماعي لدى اللاجئين السوريين في مصر وسبل مواجهتها، وتكونت العينة من 87 لاجئاً سورياً من الذكور والإناث في مدينة أسيوط المصرية، وسُجبت العينة بطريقة كرة الثلج (عينة غير احتمالية)، وأظهرت نتائج البحث بأن اللاجئين السوري يعانون تحديات الاجتماعية وجاء في مقدمتها عدم القدرة على ممارسة الشعائر الدينية وصعوبة توفير التربية الدينية للأبناء، بينما كان أقلها ارتفاع رسوم استهلاك الماء والكهرباء⁽¹⁷⁾..

دراسة متولي وعبد العزيز (2018)

”الأمن النفسي وأثره في توافق اللاجئين السوريين في المجتمعات الجديدة“

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تأثير برنامج للأمن النفسي في توافق اللاجئين السوريين في المجتمعات الجديدة، وتألّفت عينة البرنامج من (10) لاجئين سوريين في مصر، وأشارت النتائج إلى أنه لوحظ تحسن لدى أفراد العينة، بعد تطبيق برنامج الأمن النفسي، في أبعاد التوافق النفسي (درجة الحرية، الرغبة في النجاح والتفوق، حب الاستطلاع والخلو من الأعراض العصبية...)، وفي أبعاد التوافق الاجتماعي (الاعتراف بالمسؤولية الاجتماعية، والعلاقة بالأسرة والمدرسة والبيئة المحلية)⁽¹⁸⁾.

دراسة القضاة (2016)

”الاختصاصي الاجتماعي في الأزمات: دراسة اجتماعية حول التكيف المجتمعي للاجئين السوريين مع المجتمع المحلي“

(17) أسماء جابر مهران، «تحديات التكيف الاجتماعي للاجئين السوريين في المجتمع المصري وسبل مواجهتها في ضوء بعض المتغيرات»، مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية، المجلد (5) العدد (3)، 2018، ص 622-658

(18) فكري متولي، ونهى عبد العزيز، «الأمن النفسي وأثره على توافق اللاجئين السوريين في المجتمعات الجديدة»، مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية، المجلد (5) العدد (3)، 1356-138

وهدف الدراسة إلى تحديد كفاءة الاختصاصيين الاجتماعيين وقت الأزمات، وبخاصة في ما يخص التكيف الاجتماعي للاجئين السوريين مع المجتمع المحلي. وتألفت عينة البحث من (20) اختصاصيًا اجتماعيًا، و(80) من اللاجئين ومن المجتمع المحلي وأكدت نتائج الدراسة الأهمية المرتفعة لكفاءة الاختصاصي الاجتماعي، إذ أشار 81,3 في المئة من المنتفعين الذين جرى تدريبهم وتأهيلهم للقيام بدورهم في تنمية المجتمع على أهمية ذلك الدور، وأشارت 97,5 في المئة من الأسر من المجتمع المحلي إلى أنها تعامل اللاجئين كأحد أبناء المجتمع المحلي، وأشار 93,8 منهم أنهم يساعدون في بناء العلاقات الاجتماعية مع اللاجئين⁽¹⁹⁾.

دراسة أبو الغنم، الخدام، نعيمات (2016)

”الآثار النفسية المترتبة على الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية تبعًا لبعض المتغيرات“.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الآثار النفسية المترتبة على الطلبة اللاجئين السوريين في محافظة مادبا في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (262) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أ. وجود مستوى متوسط من بعدي التوافق وهما الأمن النفسي والتوافق الاجتماعي.
- ب. عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد التوافق الاجتماعي والأمن النفسي تبعًا لمتغير الجنس ومدة اللجوء ووجود الوالدين.
- ت. عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد التوافق الاجتماعي تبعًا للمرحلة الدراسية.
- ث. وجود فروق دالة إحصائية في بعد الأمن النفسي لمصلحة المرحلة الأساسية⁽²⁰⁾

(19) طلال القضاة، «الاختصاصي الاجتماعي في الأزمات - دراسة اجتماعية حول التكيف المجتمعي للاجئين السوريين مع المجتمع المحلي»، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، المجلد (43) عدد (6)، 2016، ص 21-81.

(20) غدير أبو الغنم، وحمزة الخدام، ومحمد نعيمات، «الآثار النفسية المترتبة على الطلبة اللاجئين في المدارس الأردنية تبعًا لبعض

دراسة الصغير (2001)

”التكيف الاجتماعي للطلاب الوافدين [دراسة تحليلية مطبقة على الطلاب الوافدين في جامعة الملك سعود بالرياض]“.

هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين عدد من المتغيرات والخصائص للطلاب الوافدين في جامعة الملك سعود بالرياض ومستوى تكيفهم الاجتماعي، وتكونت عينة البحث من 98 طالباً وافداً، وأشارت النتائج إلى اختلاف الطلاب في مستوى تكيفهم الاجتماعي باختلاف خصائصهم الاجتماعية والثقافية والديموغرافية والمادية والأكاديمية، وتبين من النتائج بأن الطلبة يختلفون في مستوى تكيفهم الاجتماعي تبعاً لمتغيرات مثل: درجة الإلمام باللغة العربية، ومن ثم الإلمام بعادات المجتمع السعودي وتقاليده، تليه درجة العلاقة بالإداريين وأعضاء هيئة التدريس، وتليه الحالة المادية، فمستوى التحصيل الدراسي، ثم العمر، ثم مدة الإقامة في المملكة، فالمشاركة في النشاط الصفي وأخيراً عدد الأصدقاء. ولوحظ بأن الطلبة غير المتزوجين كانوا أكثر تكيفاً من المتزوجين⁽²¹⁾.

دراسة بلحاج (2014)

”التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق الدارس في التعليم الثانوي“

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم عند طلبة التعليم الثانوي، وبلغت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم، بحيث كلما زاد التوافق النفسي الاجتماعي زادت الدافعية للتعلم. وجاءت النتيجة نفسها في ما يتعلق بالتوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم وكذلك التوافق الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم. ولم يتبين وجود فروق دالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير

المتغيرات»، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد (22) العدد (2)، 2016، ص 271، 302.

(21) صالح الصغير، «التكيف الاجتماعي للطلاب الوافدين: دراسة تحليلية مطبقة على الطلاب الوافدين في جامعة الملك سعود بالرياض»، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (13) العدد (1)، 2001، ص 30-53.

الجنس، بينما ظهر فرق لمصلحة الذكور في التوافق النفسي⁽²²⁾.

دراسة العاني والعطار (2017)

“الاغتراب النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى اللاجئين السوريين”

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاغتراب النفسي والتوافق النفسي عند اللاجئين السوريين وذلك بالاعتماد على التحليل الكيفي للدراسات السابقة من دون اللجوء إلى التحليل الكمي، إذ توصلت الدراسة إلى اقتران الاغتراب النفسي بعدم إمكانية الفرد على تحقيق توافقه النفسي وتوافقه مع الآخرين، يتجلى ذلك في إحساس الفرد بعدم المساواة، ونقص الفرص الإبداعية، والشعور بعدم الانتماء، والملل، وجمود الشخصية ومن ثم الشعور بعدم الرضا في المحيط الذاتي

والاجتماعي⁽²³⁾.

دراسة (2006) Hosin, A; Moor,S; Gatanou,C

psychological “ the relationship failed between Well-Being and adjustment of both parents and children of failed and traumatized Irag refugee”

“العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق لدى عينة من الآباء والأبناء من اللاجئين العراقيين الذين تعرضوا للفشل والصدمة”

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأسر العراقية اللاجئة وأطفالهم، وتكونت عينة الدراسة من (61) من الأسر العربية والكردية العراقية اللاجئة إلى المملكة المتحدة و(162) طفلاً وطفلة من أولادهم، وأشارت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من التوافق النفسي والاجتماعي لدى أطفال الأسر اللاجئة، وعدم وجود فروق في ذلك تعزى إلى متغير القومية (كردي – عربي)، كما تبين عدم وجود فروق في القلق لدى الآباء

(22) بلحاج، مرجع سابق، ص 231-219

(23) العاني والعطار، مرجع سابق، ص 1370-1348

والأمهات تعزى إلى المتغير نفسه⁽²⁴⁾. (136-Hosin, Moore, Gatanou, 2006, p123)

دراسة Y, Deveci (2012)

Trying to understand: Promoting the psychosocial well-being of " Separated refugee children"

" التوقف من أجل الفهم: تعزيز الرفاهية النفسية الاجتماعية لدى عينة من الأطفال اللاجئين"

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الرفاهية النفسية الاجتماعية لدى عينة من الأطفال اللاجئين في المملكة المتحدة، وأشارت الدراسة إلى أن هذا المستوى كان منخفضاً لديهم وذلك بسبب المتغيرات الجديدة واستخدامهم وأهاليهم لاستراتيجيات تكيف سلبية في الأحيان معظمها⁽²⁵⁾.

2. التكيف النفسي والاجتماعي

إن طول مدة الأزمة السورية التي تعدّ أكبر مأساة إنسانية منذ الحرب العالمية الثانية، ضاعف من ردات الفعل والمشاعر المعادية تجاه اللاجئين السوريين في بلاد الجوار، وفي البلدان الغربية على حد سواء، وأسهم في هذا الأمر استخدام الحقائق

الجزئية أو الناقصة من بعض الفئات الاجتماعية والسياسية في المجتمعات المضيفة، وذلك في ما يخص الديموغرافيا بإبراز أرقام فلكية حول نسبة الولادات السورية السنوية، أو بإثارة الهواجس الأمنية وخطر الإرهاب، وفوق ذلك كله تضخيم العبء الاقتصادي للاجئين وتحميلهم مسؤولية تدني الأجور وتفشي البطالة بين مواطني الدولة المضيفة⁽²⁶⁾، طبعاً من دون أن نتناسى الأعداد الكبيرة للاجئين

(24) Hosin A. Moor,S. &Gatanou,C, the relationship between psychological Well-Being and adiustment of both parents and children of faild and traumatized Iraq refugees, journal of muslim mental health, (1), 2006, p123-136

(25) Deveci, Y, Trying to understand: promoting the psychosocial Well-Being of separated refugee children. journal of social work practice, 26(3), 2012, p367-383

(26) ناصر ياسين، 101 حقائق وأرقام حول أزمة اللجوء السوري، (بيروت: إصدار المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2018)، 7-8

الذين يتنافسون مع المواطنين المحليين على الخدمات العامة والمساكن والأعمال، ما يشكل ضغطاً سياسياً على الحكومات وخزينة الدولة المستضيفة مع طول مدة الاستضافة⁽²⁷⁾. ومن دون الدخول في تفاصيل مشكلة اللجوء وتحدياتها في ما يخص اللاجئين والدول المستقبلة لهم، فإن المضايقات من بعض الزملاء في المدرسة وتنمرهم على الطلبة اللاجئين، إضافة إلى الحوادث الصادمة التي عاشها هؤلاء من جراء الحوادث المأسوية في سوريا، واختلاف المناهج الدراسية، والدراسة بلغة جديدة (كما في تركيا والبلاد الغربية). والعزلة الاجتماعية، ذلك كله يترك بصماته السلبية على التكيف النفسي والاجتماعي للطلبة اللاجئين، ولا سيما أولئك الذين يعانون بالأصل ضعفاً في الشخصية وضغوطاً نفسية واجتماعية في البيت.

مؤشرات التكيف النفسي والاجتماعي

هناك مجموعة من المؤشرات يمكن الاستدلال من خلالها على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد نذكر منها ما يأتي:

الراحة النفسية: وتعني عيش الفرد من دون أزمات نفسية (مثل القلق الشديد، الاكتئاب، مشاعر الذنب....) يمكن أن تنغص حياته وتحد طموحه وتقيد إنجازاته. إنها القدرة على مواجهة العقبات والمشكلات بطريقة ترضاهم نفسه وبقراها المجتمع.

النظرة الواقعية للحياة: أي التعامل مع حقائق الواقع وفق المعطيات والإمكانات المتوافرة من دون تشاؤم ولوم الأوضاع، مع المحافظة على تقدير الذات والقدرة على الاستقلال عن الآخرين. ومثل هذه النظرة إنما تحفز على حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والرفاه النفسي الاجتماعي.

الإحساس بإشباع الحاجات النفسية: حتى يتوافق الفرد مع نفسه ومع البيئة المحيطة به، لا بد أن يكون مشبعاً لحاجاته الفيزيولوجية والمكتسبة وبذلك يحقق الرضا عن الذات الذي يكون أساساً لعلاقات طيبة مع الآخرين وحافزاً للنشاط والإنجاز.

سعة الأفق: يتسم الفرد الذي يتحلى بهذه السمة بقدرة عالية على تحليل الأمور وفرز الإيجابيات

(27) شيلي كالبرستون ولؤي كونستاننت، تعليم أطفال اللاجئين السوريين - إدارة الأزمة في تركيا ولبنان والأردن، (كاليفورنيا: إصدار مؤسسة راند، 2015)، ص 6-7.

من السلبيات، ويتسم بالمرونة واللامنطية، ويتابع كل جديد في مجال العلم.

المسؤولية الاجتماعية: وتعني الإحساس بالمسؤولية تجاه الآخرين وتجاه المجتمع بقيمه ومفهوماته.

الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية: مثل احترام العمل والنشاط بغض النظر عن طبيعته، وتقدير المسؤولية وأداء الواجب، واحترام الزمن والولاء للقيم وتقدير إنجازات الذات والآخر في مجالات الحياة كافة.

المسايرة الاجتماعية: وتعني القدرة على مراعاة ثقافة المجتمع من عادات وتقاليده وقوانين وأعراف، ما يحفظ الفرد من الصراع والتصادم.

الاتزان الانفعالي: ويعني قدرة الفرد على تناول الأمور بتأنٍ وصبر وعدم انفعال، ولا يستفز ولا يستثار من حوادث ومواقف تأفهة⁽²⁸⁾.

التعاطف: ويعني القدرة على تخيل ما تبدو عليه الحياة بالنسبة إلى شخص آخر، حتى في الوضع غير المألوف، إنه أساس التسامح والسلوك الحاضن، وهو مهارة شخصية، تُطوّر من خلال العلاقات الاجتماعية التي تتصف بالمحبة والرعاية والتفهم.

الوعي الذاتي: ويشمل الثقافة، وحس الهوية، ومعرفة الشخص لنقاط قوته ونقاط ضعفه، فهذا يساعد الشخص على صنع الخيارات الصحيحة ورسم الحدود، وطلب المساعدة، ومعرفة أين يمكن أن يساهم في التغيير الإيجابي.

تقدير الذات: ويشمل إدراك الجانب الجيد في الذات، وشعور الفرد أنه ذو قيمة ومحبوب تمامًا كما هو، ومعظم الأطفال والشباب الذين يقدّرون ذواتهم تقديرًا كبيرًا يستطيعون تعلم الثقة بالنفس. وبناء تقدير الذات يعد أساسًا لحمايتها، وصنع القرار والحزم⁽²⁹⁾. عمومًا فإن الشخص المتكيف نفسيًا واجتماعيًا هو شخص يستطيع أن ينال إعجاب الآخرين ويكسب محبتهم، ويحترم

(28) مومن الجموعي، القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة الوادي، رسالة ماجستير، (الجزائر: جامعة محمد خيضر، 2013)، ص 91-95

(29) مؤسسة إنقاذ الطفل، مرجع سابق، ص 19-20

نفسه والآخرين، ويفرح لقيامه بمبادرات لطيفة للآخرين، ويكون مسؤولاً عن أفعاله ويحذوه التفاؤل بأن كل شيء سيكون على ما يرام.

مؤشرات سوء التكيف النفسي والاجتماعي عند الطلبة

هناك مجموعة من المؤشرات التي تدل على سوء التكيف النفسي والاجتماعي للطلاب ونذكر منها ما يأتي:

ضعف الانتباه: ويشير إلى عدم القدرة على توزيع الفاعلية النفسية على مواضعها في الزمان والمكان، الأمر الذي ينتج منه صعوبة في تتبع الدروس والتفاعل المثمر مع المدرس، ما ينعكس سلباً على تحصيله

إهمال الواجبات المدرسية: ويعد هذا الأمر تنويجاً للمشاركة الفاعلة في نشاط المدرسة، وهو ما يعد غائباً عند الطالب غير المتكيف الذي يرى في الواجبات المدرسية إقلاقاً للراحة وإضاعة لمتعة اللعب مع الأصدقاء

الانطواء وعدم المشاركة: إن الانطواء والانسحاب من النشاط الصفي وغيره من النشاط المدرسي، إنما يعد مؤشراً على غياب الأمن النفسي الذي يعد أساساً للتكيف.

ضعف الثقة بالنفس: يشعر من يعاني سوء التكيف بقلّة الحيلة وانعدام القدرة على التصرف في المواقف الحياتية البسيطة، فنجدّه خجولاً، منعقد اللسان، محتاراً، وتنقصه الجرأة والقدرة على التفكير السليم، وذلك كله مؤشرات على ضعف الثقة بالنفس.

الغياب وعدم الانتظام في المدرسة: في ظل غياب الدافعية للتعلم الناجم عن سوء التكيف يصبح الدوام المدرسي عبئاً ثقيلاً يجري التخلص منه بالهرب الكلي أو الجزئي من الدوام المدرسي⁽³⁰⁾.

القلق: عموماً يعاني المراهق موجات من القلق والتوتر والخوف، ولا سيما القلق تجاه المستقبل، وذلك مظهر من مظاهر المرحلة العمرية التي تنسم بالتقلبات المختلفة من جسدية ونفسية واجتماعية وعقلية وانفعالية، ولكن تنتاب الطالب حالات قلق مرتبطة بعدم التكيف وتعبر عن نفسها بعلاقات

(30) لخضر، سابق، ص 144-145

غير مستقرة مع الزملاء والمدرسين والأهل، وهذا ما عبر عنه عدد من الدراسات⁽³¹⁾.

ضعف التحصيل الدراسي: لا شك في أن حالة القلق والخوف وغياب المشاركة وتكوين علاقات إيجابية مع البيئة المدرسية كمؤشرات على التكيف النفسي والاجتماعي، تترك بصماتها على التحصيل وهذا ما أكدته عدد من الدراسات⁽³²⁾.

ضعف دافعية التعلم: لا شك في أن التكيف بأبعاده كلها من معززات الدافعية للتعلم، لارتباط الأخيرة بالعلاقات الطيبة في المدرسة مع الزملاء والمعلمين والإدارة، وبالمفهوم الإيجابي عن الذات والراحة النفسية، وهذه العلاقة بين

التكيف والدافعية للتعلم أظهرها عدد من الدراسات⁽³³⁾.

تاسعاً: إجراءات البحث

1. **منهج البحث:** اعتمد الباحث في جمع البيانات والحقائق عن الظاهرة المدروسة ووصفها كمياً وكيفياً بصورة دقيقة وتفصيلية، وتحليلها وتفسيرها على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته طبيعة البحث.

(31) نسرين مرحوم، نسرين، القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب السنة النهائية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة ماجستير، (السودان: كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2018)، ص 52.

(32) بلابل الجندي، التوافق الدراسي في علاقته بالتحصيل الدراسي والميل العلمي والأدبي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، (السعودية: كلية التربية، جامعة أم القرى، 2013)، ص 87-101، فالح جميعان، التكيف الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والجنس عند طلبة كليات المجتمع الحكومية في أربد، رسالة ماجستير، (الأردن: كلية التربية، الجامعة الأردنية، 1983).

(33) حرزني عبد العزيز، التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى التلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة ميدانية بمتوسط عبد بن عمر بولاية مستغانم، رسالة ماجستير، (قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس، 2017)، ص 57.

عباسية بلحسين وفهمية مراح، التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط، «مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية»، المجلد (5) العدد (11)، 2018، ص 457-472، بلحاج، مرجع سابق، 2014، ص 155-16

2. عينة البحث: بلغت عينة البحث (101) طالب وطالبة، ووزعوا بحسب متغيرات البحث كما

يأتي:

الجنس	ذكور	إناث
العدد	51	50

المستوى التعليمي	مرحلة إعدادية	مرحلة ثانوية
العدد	22	29

وسُجبت العينة بطريقة (كرة الثلج) وهي عينة غير احتمالية ويطلب فيها من المفحوص المساعدة في الوصول إلى أفراد آخرين له بهم معرفة، إما عن طريق الجوار أو عن طريق القرابة أو لوجودهم في المدرسة نفسها، إذ تعذر على الباحث سحب عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي، بسبب طول الوقت اللازم للحصول على تصاريح الدخول للمدارس، إضافة إلى صعوبات أخرى.

3. أداة البحث: صمم الباحث مقياساً، وهو استبيان يتلاءم مع طبيعة البحث ويساهم في تحقيق أهدافه، وذلك بالاعتماد على عدد من المقاييس العالمية والعربية (مثل مقياس كاليفورنيا للتوافق الشخصي والاجتماعي لكلاارك وزملائه (1940)، مقياس جوبلوك للتوافق التصنيفي (1978)، مقياس السوداني للتوافق الاجتماعي والنفسي (1990)، مقياس عبد الله للتكيف الاجتماعي المدرسي (1978)، ومقياس الصغير للتكيف الاجتماعي (2001)، مقياس سري للتوافق النفسي العام (1982)، مقياس عثمان للتوافق النفسي والاجتماعي (2005) وغيرها..). ويتألف المقياس في صورته النهائية من (45) فقرة، وتكون أمام المفحوص ثلاثة خيارات للإجابة (أوافق، لا أوافق، لا رأي لدي).

أ. صدق الأداة: اعتمد الباحث على الصدق الظاهري للتأكد من أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، إذ عُرض على خمسة من المحكمين من الأكاديميين والمدرسين أصحاب الخبرة (الدكتور محمود ملكاوي، الأستاذ الدكتور عبد الجابر عبد الظاهر، الدكتور خالد حموري، الدكتور عمر عبد الله، الأستاذ أحمد إسماعيل)، وحُذِفَت وعُدِّلَت كل عبارة لم يوافق عليها ثلاثة محكمين وأكثر.

ب. ثبات الأداة: جرى التأكد من ثبات الأداة عن طريق الإعادة، إذ طُبِّقَ المقياس على عينة مؤلفة

من (10) طلاب من المرحلة الإعدادية والثانوية ومن الذكور والإناث، وبعد مرور (15) يومًا أعيد التطبيق على العينة نفسها، وجاءت النتائج كالآتي:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	ت المحسوبة	الدلالة المعنوية
القبلي	10	2.173	0.151	0.99	0.808-	0.44
البعدي	10	2.175	0.153			

ويتضح من الجدول أن معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين كانت عالية وبلغت (0,99)، وجاءت قيمة الدلالة المعنوية (0,44) وهي أكبر من (0,05) ويعني أنه لا يوجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي، وذلك كله يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ ويصلح لقياس الظاهرة المدروسة.

عاشرًا: مناقشة النتائج وتفسيرها

1. نتائج الفرضية الأولى: ما نسبة الطلبة الذين يتمتعون بالتكيف النفسي والاجتماعي؟

حتى لا يلجأ الباحث إلى حساب النسب المئوية لكل فقرة، ومن ثم حساب النسبة المئوية العامة، درس الفروق واستخلص النتائج منها وذلك كما يأتي:

العدد	المتوسط	الانحراف عن المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة المعنوية
101	2,530	0,53	0,389	13,625	0,00

يتضح من الجدول أن قيمة الدلالة المعنوية هي (0,00) وهي أقل من (0,05) ما يعني وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسط تكيف الطلاب الذي بلغ (2,530) ومتوسط المقياس الذي افترضه الباحث وهو (2)، وهذه النتائج تؤكد وجود تكيف نفسي واجتماعي عند نسبة عالية من الطلبة أفراد العينة.

هذه النتائج يمكن تفهمها في إطار المرحلة العمرية لأفراد العينة، ألا وهي مرحلة المراهقة حيث الرغبة لدى المراهق في الظهور بمظهر القوي الذي يمتلك القدرة على مواجهة المتغيرات وتطويعها لخدمته، الأمر الذي يجعل من الممكن إيجاد فرص للتواصل المثمر مع الزملاء الأتراك في المدرسة بخلاف طلاب المرحلة الابتدائية الذين ينشدون البيئة المحبة من دون بذل الجهد لخلق هذه البيئة والتأثير فيها. يضاف إلى ذلك المبالغة من بعض السوريين ووسائل التواصل الاجتماعي في إبراز بعض التجاوزات وكأنها قواعد ثابتة في المدارس التركية. وهذا لا ينفي وجود مشكلات لدى بعض الطلبة، وهذا ما تبين من الإجابات على بنود المقياس، في ما يخص اللغة والمناهج، إضافة إلى غياب المدرسين القادرين على التعامل مع الطالب المأزوم من أوضاع الحرب.

2. نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي تعزى إلى متغير النوع.

للتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث Levens Test عبر برنامج SPSS وجاءت النتائج كالآتي:

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة المعنوية
ذكر	51	2,5730	0,3947	1,110	0,27
أنثى	50	2,4867	0,3864		

يتبين من الجدول أن قيمة T المحسوبة هي (1,11) وبقيمة معنوية تساوي (0,27) وهي أكبر من (0,05) ولذلك نقبل الفرضية، ونقول لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغير النوع. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً وفق المرحلة العمرية لأفراد العينة (مرحلة المراهقة) حيث الرغبة في الظهور بالمظهر المثالي وإبراز المقدرة على التحكم بالمتغيرات، والقدرة على تجاوز الصعاب وإقامة علاقات متوازنة

مع الزملاء في المدرسة من مختلف الجنسيات، كذلك لا ننسى السنوات الثمانية على وجود الطلبة السوريين في المدارس التركية، وهي مدة طويلة ساهمت في طي كثير من الصعوبات التي واجهوها وكانت

تؤثر سلباً في توافقهم النفسي والاجتماعي في بيئة المدارس التركية والبيئة الاجتماعية المحيطة بهم عموماً، حيث تشكلت الصداقات وزادت فرص التواصل مع الأقران من الأتراك، ما ساهم في الحد من الضغوط النفسية وتعزيز الأمن النفسي لديهم.

3. **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التكيف النفسي والاجتماعي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي (إعدادي- ثانوي) للتأكد من صحة الفرضية استخدم الباحث Levens Test عبر برنامج SPSS

وجاءت النتائج كما يأتي:

المستوى التعليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة المعنوية
إعدادي	47	2,7697	0,2324	6,976	0,00
ثانوي	54	2,3218	0,3798		

يتبين من الجدول أن قيمة T المحسوبة هي (6,976) والقيمة المعنوية (0,00) وهي دالة إحصائياً ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية أو فرضية عدم ونقول هناك فروق معنوية بين طلاب المستويين وذلك عند مستوى الدلالة (0,05) لمصلحة طلاب المستوى الإعدادي، أي إن أفراد العينة من المرحلة الإعدادية أكثر تكيفاً من أفراد العينة من طلاب

المرحلة الإعدادية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من حيث إن طلاب المرحلة الإعدادية أقل قلقاً تجاه المستقبل وأبعد عن التفكير بدخول الجامعة إذ تفصلهم عنها سنوات عدة، وربما يضاف إلى ذلك أن طلاب المرحلة الإعدادية كانوا أقل تقديراً لبنود المقياس وتعاملوا بسطحية مع بنوده، وعوائق التواصل عندهم قليلة بحكم ضعف إمكانية ظهور التمييز عند أقرانهم من الأتراك، ما يفسح المجال للعب والترفيه مع بعضهم.

حادي عشر: توصيات البحث

1. إجراء دراسات على عينات كبيرة من الطلبة السوريين الدارسين في المدارس في بلاد اللجوء للحصول على نتائج أكثر دقة وتوفير إمكانية التعميم.
2. الابتعاد عن التخمين والأفكار النمطية والتقارير السطحية المسيسة في ما يتعلق بمشكلات الطلبة السوريين في بلاد اللجوء، حيث إن محض وجودهم في بيئة منظمة مثل المدرسة يساعد في الحد من توترهم وبناء أرضية ملائمة للرفاه النفسي.
3. إخضاع المدرسين الذين يتعاملون مع الطلاب السوريين لدورات متخصصة بالتعليم العاطفي والاجتماعي بهدف مساعدتهم على الدمج الآمن والتعامل الفعال مع وضعهم النفسي.
4. تعزيز مشاركة الطلبة السوريين في المدارس التركية وغيرها من المدارس في بلاد اللجوء في النشاط الصفي واللاصفي بهدف خلق الفرص الملائمة للدمج.
5. تعيين مرشدين نفسيين مؤهلين للتعامل مع الطلاب المأزومين ومساعدتهم على التكيف المثمر مع البيئة المدرسية الأجنبية.
6. عدم فصل الطلبة السوريين عن زملائهم الأتراك في صفوف خاصة، والاستعاضة عن ذلك بدورات تقوية منتظمة خارج الدوام الرسمي.
7. تشجيع الأهل لأبنائهم على التفاعل مع أقرانهم الأتراك، وعدم الحديث أمامهم عن التجارب السيئة.

الملحقات

مقياس التوافق النفسي والاجتماعي

الرقم	الفقرة	نعم	لا	لا أدري
1	أشعر بالضجر عند ممارسة أي نشاط			
2	أعاني الشرود الذهني			
3	أتجنب المشاركة في أي نشاط مع زملائي في المدرسة			
4	أغضب بسرعة لأتفه الأسباب			
5	أشعر بأن أحلامي المستقبلية قد تلاشت			
6	أحترم دوري في الحياة			
7	علاقتي مع زملائي في المدرسة جيدة			
8	أسعى لإقامة علاقات وثيقة مع زملائي في المدرسة			
9	أتصرف بمرونة في أموري الشخصية كلها			
10	أشعر بالوحدة على الرغم من وجودي مع الآخرين			
11	أطوع لمساعدة زملائي في المواقف الحرجة			
12	أشعر بأنني غريب بين زملائي بالصف			
13	أشكو من القلق معظم الوقت			
14	أعاني تقلبات المزاج من دون سبب واضح			
15	أشعر بأنني أكره كل شيء يتعلق بالمدرسة			
16	أتغيب عن المدرسة كلما سنحت لي الفرصة			
17	أشعر بأن زملائي يتجنبون الحديث معي			
18	أدخل في نزعات مع زملائي من دون سبب			
19	أنزعج من قول زملائي لي (يا سوري)			
20	أشعر بأن المناهج التركية تسبب لي المعاناة			
21	أحب أسرتي إلى حد كبير			
22	أتمنى أن أدرس في مدرسة عربية			
23	أبادر إلى الحديث مع زملائي في المدرسة			

24	زملائي في المدرسة يسألون عني عندما أتغيب		
25	أشعر بالرضا عن أدائي في المدرسة		
26	لا أتردد في طلب المساعدة من زملائي عند الحاجة		
27	تعلم المنهاج باللغة التركية يسبب لي التوتر		
28	لدي القدرة على مواجهة كل ما يواجهني من صعوبات في المدرسة		
29	أتعهد أن أصل إلى المدرسة متأخراً		
30	أشعر بأنني محبوب بين زملائي		
31	أعبر عن رأيي بحرية		
32	أحب المشاركة في الألعاب الرياضية الجماعية		
33	شعبيتي بين زملائي جيدة		
34	لا أرغب في تكوين صداقات مع زملائي		
35	أحب أن أبقى وحدي		
36	أحتاج إلى وقت طويل للخلود إلى النوم		
37	ألجأ إلى أحلام اليقظة للتخلص من مشكلاتي		
38	أشعر بالسرور عند الحديث مع مدرسي		
39	أختلق المشكلات مع زملائي في المدرسة		
40	أجد صعوبة في تركيز انتباهي على شرح المدرس		
41	لا توجد لدي رغبة في التحصيل العلمي		
42	أقبل نقد الآخرين بصدر رحب		
43	أتناقش مع مدرسي المسائل التي لا أفهمها في المنهاج		
44	يجرح شعوري لأتفه الأسباب		
45	أشعر بأنني عاجز عن القيام بأي نشاط بدني أو عقلي		

مراجع البحث

1. د.م، الشبكة الدائمة المشتركة بين الوكالات IASC (2007): الضوابط الإرشادية للصحة العقلية والدعم النفس - اجتماعي في حالات الطوارئ، منظمة الصحة العالمية، جنيف، سويسرا.
2. د.م، المذكرة التوجيهية للشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ INEE: تيسير الرفاه النفسي والتعلم الاجتماعي والعاطفي، (نيويورك: الولايات المتحدة الأمريكية، 2018).
3. فهمي، مصطفى، التكيف النفسي، ط1، (القاهرة: دار مصر للطباعة، 1979).
4. القوصي، عبد العزيز، أسس الصحة النفسية، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 1975).
5. مؤسسة إنقاذ الطفل، برنامج القدرة على التكيف لدى الشباب، الدعم النفسي اجتماعي داخل المدرسة وخارجها، (كوبنهاغن، الدنمارك، 2015).
6. ناصيف، خالد وعربي كاتبي، محمد عزت، علم النفس الاجتماعي، ج2، (دمشق، منشورات جامعة دمشق، 2013).
7. ياسين، ناصر (2018): 101 حقائق وأرقام حول أزمة اللجوء السوري، بيروت، إصدار المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين.



واقع عناصر العملية التعليمية في ولاية غازي عينتاب التركية بعد قرار دمج الطلاب السوريين ضمن المدارس التركية⁽¹⁾

(دراسة استطلاعية وتحليلية على عينة من الطلاب في المرحلة الإعدادية والثانوية مع رصد أهم المشكلات التي واجهت العائلات السورية وأهم التحديات التي واجهت المعلمين الأتراك)

أحمد عزام

مقدمة الدراسة

لا يستطيع الباحث من خلال الدراسات الاستطلاعية الصغيرة الادعاء بأنه يقدم مسحاً شاملاً لمعرفة المشكلة، ولكنه يكتفي بتقديم قراءة تدعي الموضوعية لجزء من العينة. لذلك سوف يجري الاعتماد على مناهج عدة وذلك من أجل الإلمام بمشكلة الدراسة من جوانبها كافة مع محاولة للتعمق في قضايا معينة على حساب قضايا أخرى، وذلك للوقوف على شكل السياسة التعليمية التي أثبتت منذ اتخاذ قرار الدمج ومعرفة مدى قدرة الطالب وتأهيله لهذا الدمج لأن الطالب أحد أهم عناصر العملية التعليمية مع رصد أهم المشكلات التي واجهت الطالب والأسرة والمدرسة التركية نتيجة قرار الدمج. مع العلم أن البحث لا يمارس أي حالة نقد أو رقابة على سير عمل المدارس التركية أو علاقة المعلمين الأتراك بالطالب السوري وأسرته أو العكس. إنما هو جهد موضوعي من أجل الخروج بتوصيات تفيد المستهدفين من هذا البحث بدرجة أولى، سواء المدارس التركية أم الطلاب السوريين وأسرهم.

وقد جُعِلت هذه الدراسة ضمن ثلاثة فصول: الفصل الأول وهو الإطار المنهجي وتعرض فيه مشكلة الدراسة وأهميتها وأهداف الدراسة والتساؤلات المرتبطة بالأهداف وعرض لمناهج الدراسة المتبعة

(1) أشرف على هذا البحث يوسف سلامة، وستنشر مجلة قلمون جزءاً منه، على أن تنشر البحث كاملاً في إطار اتفاق التعاون مع

الجمعية السورية للعلوم الاجتماعية في موقعها الإلكتروني: <https://syrian-sfss.org>

وإجراءاتها مع تحديد مجالات الدراسة وتبسيط الضوء على بعض التعريفات الإجرائية الخاصة بالدراسة ثم عرض دراسات سابقة تشترك ببعض القواسم مع دراستنا والتعليق عليها مع شرح بعض الصعوبات التي واجهها الباحث والخصوصيات المتعلقة بالبحث. وفي الفصل الثاني جرى تناول تعريفات تخص العملية التعليمية عموماً مع تحديد أهم عناصر العملية التعليمية وتبسيط الضوء على أسس العلاقة بين المدرسة والأسرة وشرح نموذج "أبتسن" الخاص بتحديد أشكال التواصل المحددة بعامل الارتباط والتدخل بين الأسرة والطالب والأسرة والمدرسة ثم التحدث عن أهم معايير العملية التعليمية وضرورة تكاملها الوظيفي أما الفصل الثالث فسيعرض النتائج في أربعة محاور، المحور الأول متعلق بنتائج المسح المطبق على عينة من طلاب المدرسة الإعدادية في مدينة "كراتاش مركزي" في ولاية غازي عنتاب، والمحور الثاني متعلق بنتائج بطاقات دراسة الحالة المطبقة على عينة قصدية لمجموعة من طلاب الثانوية، والمحور الثالث يتعلق بنتائج المجموعة البؤرية لعدد من أولياء الأمور السوريين، والمحور الرابع متعلق بنتائج المقابلات التي أجريت مع ثلاثة وحدات قصدية لمدير واثنين من المعلمين الأتراك. هذا هو باختصار الجهد المتواضع الذي حاولت الدراسة الإجابة من خلاله عن التساؤلات المطروحة ما أمكن لتحقيق الهدف البحثي.

أولاً: إطار الدراسة المنهجي

مشكلة الدراسة وأهميتها

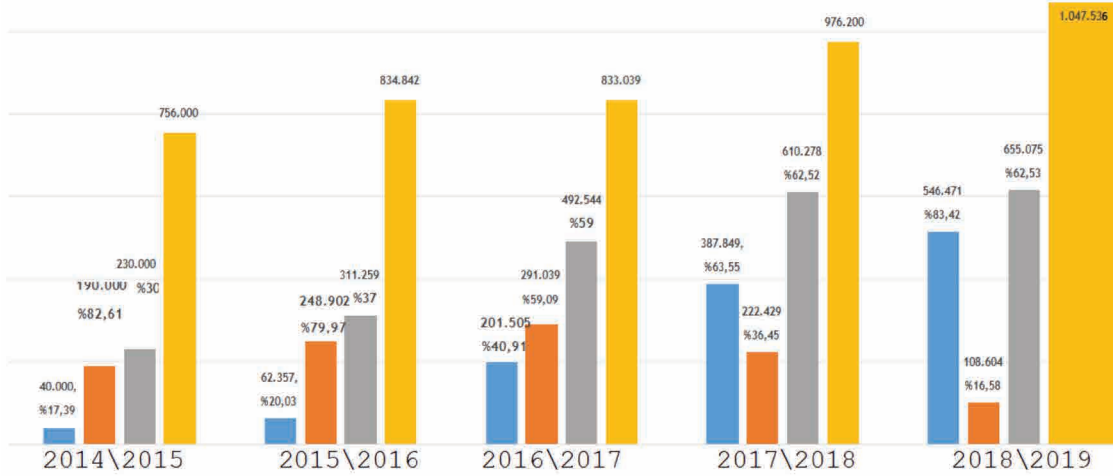
يبقى ملف التعليم الأثر الأكبر في التغيرات التي تطرأ على المجتمع نتيجة الحروب، ومنذ الحراك السوري عام 2011 واجهت العملية التعليمية للتعليم ما قبل الجامعي تحديات كبيرة نفت أكثر من ثلاثة مليون طفل خارج العملية التعليمية ودخلت المدارس قائمة الأهداف العسكرية لدى الأطراف المتصارعة على الأرض السورية، ما حدا ببعضها إلى فرض أيديولوجيته الخاصة على التعليم.

ومع بداية دخول أول دفعة من اللاجئين السوريين إلى مخيمات اللجوء في تركيا استمر التعليم بصورة متواضعة وتطوعية من أصحاب الشهادات السوريين من دون وجود خطة تعليمية واضحة أو ملتزمة بمنهاج معين ثم مع اشتداد الصراع ارتفعت نسبة الأطفال من اللاجئين إلى حوالى سبعمئة ألف طفل داخل المخيمات وخارجها بحسب الإحصاءات التركيبية عام 2013 ما أدى إلى تدخل المنظمات والجمعيات الخيرية من أجل إنقاذ ما يمكن إنقاذه.

ومنذ عام 2014 بدأت وزارة التعليم التركية باستحداث مراكز تعليمية موقّعة خارج المخيمات حيث يمكن دمجها ضمن الإطار الوطني التركي إلا أن هذه المراكز التعليمية تتخذ صفة المراكز الموقّعة، ولم تلبي حاجة التعليم إلى الديمومة، ولم تستطع حلّ مشكلاته، ولا سيما أنّ العدد الأكبر من الطلاب، لم يلتحق بها لأسباب عدة، منها عدم قدرتها على الوصول إلى الطلاب كلهم وجذبهم إليها، وعدم جدية المراكز التعليمية في تطبيق إلزامية التعليم المعمول بها عالميًا، إضافة إلى مشكلات إدارية تتعلق بالعلاقة بين المديرين والمدرسين، وعدم وجود نظام داخلي ينظم تلك العلاقة، ومشكلة التواصل اللغوي؛ لأن المدرسين أغلبهم لا يتقنون اللغة التركية، ولا يتقن المديرون الأتراك اللغة العربية.

جاء قرار الدمج في أيلول/ سبتمبر من عام 2017 نتيجة انزياح عمل المراكز التعليمية الموقّعة عن المعايير الأساسية للعملية التعليمية في التعليم ما قبل الجامعي التي حددها كثير من الأدبيات العالمية المتبنّاة من اليونيسيف وهي التي تتعلق بحماية الطفل والتواصل السليم بين المدرسة والطالب والأسرة وضرورة وجود منهج تعليمي وتربوي سليم. إذ سادت الفوضى على المناهج السورية؛ فمنها المعدل ومنها الذي تبني منهاجًا لبيبيًا أو سعوديًّا أو سودانيًّا، إضافة إلى عدم توافر المعايير والمهارات الرئيسة في المعلم السوري فأغلبهم لم يكونوا خريجي معلم صف وإنما من أصحاب شهادات متوسطة وعالية، فضلًا عن عدم اعتراف اليونسكو بالشهادة الصادرة عن هذه المراكز بسبب تبعيتها للحكومة السورية الموقّعة وليس للحكومة السورية في دمشق، من هنا كان قرار الدمج قرارًا حيويًا وضروريًا.

هذه الأعمدة البيانية توضح تطور أعداد الطلاب السوريين وحالتهم بوصفهم مسجلين رسميين أو لاجئين في المدارس التركية منذ بداية إنشاء المراكز التعليمية مروراً بصدور قرار الدمج وحتى العام الدراسي الماضي.



السوريين المسجلين في المدارس التركية

يوبس وهم الطلاب المقيدين كطلاب لاجئين قبل الدمج yopis

إجمالي عدد الطلاب المسجلين

الأطفال في سن التعليم

نلاحظ من بعض الأرقام السابقة ما يأتي:

1. ارتفاع نسبة الطلاب المسجلين عمومًا من 30 في المئة في العام الدراسي 2015-2014 إلى 63 في المئة في العام الدراسي 2019\2018 أي أكثر من الضعف.
2. نلاحظ انخفاض تسجيل الطلاب السوريين المسجلين طلابًا لاجئين في نظام (اليوبس)

على الشكل الآتي:

أ. من 82,61 في المئة عام 2014\2015 إلى 59,09 في المئة في سنة التطبيق الجزئي لقرار الدمج من عام 2016\2017 وكان الدمج يشمل الصف الأول والخامس والتاسع (وهي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية).

ب. انخفاض نسبة الطلاب السوريين المسجلين في أليوبس الخاص بالطلاب اللاجئين في السنة الثانية للدمج حتى 36,45 في المئة سنة 2017\2018 وقد شملت هذه السنة الصفوف الثانية للمراحل الثلاثة (الصف الثاني الابتدائي والسادس الإعدادي والعاشر الثانوي) بحسب النظام التعليمي التركي.

ت. انخفاض النسبة في أليوبس الخاص باللاجئين في السنة الثالثة للدمج حتى 16,58 في المئة سنة 2018\2019 وقد شملت الصفوف الثلاثة (ثالث ابتدائي، سابع إعدادي، حادي عشر ثانوي).

نلاحظ أنه حتى صدور قرار الدمج في سنة 2016\2017 انخفض عدد الطلاب المقيدين طلاباً لاجئين بحسب نظام (أليوبس) من 82,61 في المئة من إجمالي الطلاب السوريين المسجلين في المدارس التركية والمراكز التعليمية الخاصة عام 2015\ إلى 16,58 في المئة من إجمالي الطلاب المسجلين في السنة الدراسية لعام 2019 وهذا رقم كبير الدلالة إذا أردنا أن نقيسه بما سيؤثر في مستقبل الأطفال السوريين وإنقاذهم من المراكز التعليمية التي كانت ضبابية وفوضوية وغير مضمونة من حيث نوعية الشهادة المقدمة، فهم الآن مسجلين طلاباً أترافاً. مع العلم أنه خلال السنة الحالية طُبّق قرار الدمج الكامل كلياً بعد ضم الصف الرابع الابتدائي والثامن الإعدادي والبيكالوريا، أي إن نسبة السوريين المقيدين في نظام أليوبس قد لا تتجاوز 2 أو 3 في المئة ولكن إلى الآن لا توجد أي أرقام صادرة.

على الرغم من هذه الأهمية الإحصائية التي نتجت من قرار الدمج كلها، يسعنا بعد مرور ثلاث سنوات على هذا القرار أن نقوم مدى مواءمة هذا الدمج مع عناصر العملية التعليمية للطلاب السوري في المرحلتين الإعدادية والثانوية ونحلل مدى انزياحه عنها ونحدد ما هي أكثر المؤشرات الإيجابية والسلبية الناتجة من هذا الإدماج، وذلك من خلال التمهيد لتلك التساؤلات بدراسة

استطلاعية مبسطة على عينة من طلاب الإعدادية ومحاولات تقديم بعض الأجوبة التحليلية من خلال إخضاع فئة طلاب الثانوي لدراسة حالة معمقة ومعرفة أهم المشكلات الناتجة من هذا الدمج، ومعرفة مدى تفاعل أولياء الأمور وشكل التواصل الجديد ونوعه من خلال مجموعة بؤرية لأولياء الأمور وتحليلها ورصد آرائها.

تكمن أهمية الدراسة في محاولة استخدام مجموعة من الطرائق أو (المناهج) من أجل كشف جوانب الظاهرة كلها ما أمكن، من دون الادعاء بإمكانية التعميم ولكن هي إحاطة بالمشكلات التي قد تكون ناتجة من قرار عملية الدمج ليس إلا.

أهداف الدراسة الفرعية

1. تقييم تكيف الطالب السوري في المرحلة الإعدادية والثانوية مع المنهاج التركي.
2. ترتيب أهم المشكلات الناتجة من قرار الدمج (التنمر، التسرب، الإهمال الدراسي، الآثار النفسية، اللغة العربية) وتقويمها.
3. قياس تفضيلات الطلاب المدرسية بعد تجربة الدمج.
4. تقييم مدى تطبيق آلية الارتباط والتدخل بين الأسرة والمدرسة.
5. تقييم فاعلية مجلس أولياء الأمور.
6. رصد آراء العائلات السورية عن أهم المشكلات التي نشأت بعد قرار الدمج.
7. رصد آراء بعض عناصر الكادر الإداري والتدريسي والتربوي التركي حول الطلاب السوريين بعد قرار الدمج.
8. الوقوف على الآليات المتبعة في سد الثغرات التي قد تكون نشأت بعد قرار الدمج.

فرضيات الدراسة

ستوضع افتراضات تخص الطالب الإعدادي والثانوي وافتراضات تخص الأسرة متمثلة في أولياء الأمور وافتراضات تخص الإدارة والهيئة التدريسية في المدارس التركية.

في ما يخص المرحلة الإعدادية

1. قد يمتلك الطالب السوري المنضم إلى المدرسة التركية المعارف الأساسية والكاملة التي تؤهله لهذا الاندماج.

2. انضمام الطالب السوري المفاجئ للمدرسة التركية حرمه من مهارات المشاركة والتفكير.

3. هنالك اهتمام من المعلم التركي بتحفيز الطلاب السوريين داخل الصف.

4. قرار الدمج في المرحلة الإعدادية دفع الطالب السوري إلى الإهمال الدراسي.

5. قد يؤدي قرار الدمج الحاصل إلى تراجع مستوى اللغة العربية عند الطلاب في المرحلة الإعدادية.

6. ربما تكون هناك ظاهرة تنمّر تقع على الطلاب السوريين ضمن مدارسهم الجديدة.

7. قد يكون هناك أشكال مختلفة للمضايقات التي يتعرض لها الطالب السوري.

8. قد يكون هناك امتدادات خارج المدرسة للمضايقات التي يتعرض لها الطالب السوري.

9. إن قرار دمج الطالب السوري ضمن المدارس التركية أدى إلى تأثيرات سلوكية ونفسية سيئة عليه.

10. هناك مجموعة من التفضيلات لدى الطالب السوري بسبب وضعه المدرسي الجديد.

ما يخص المدرسة الثانوية

1. قد يمتلك الطالب السوري المنضم إلى المدرسة التركية المعارف الأساسية والكاملة التي تؤهله لهذا الاندماج.
2. انضمام الطالب السوري المفاجئ للمدرسة التركية حرمة من مهارات المشاركة والتفكير.
3. إن قرار الدمج الجديد فرض على الطالب السوري عدد ساعات أكثر في أثناء الدراسة.
4. إن نجاح الطالب السوري بمعدل جيد في المدرسة الإعدادية يساعده على اختيار المدرسة الثانوية التي تناسب معدله.
5. ربما تكون هناك ظاهرة تنمّر تقع على الطلاب السوريين ضمن مدارسهم الجديدة.
6. ربما يعاني الطالب السوري آثارًا نفسية واجتماعية سيئة عليه كانت نتيجة لقرار الدمج.
7. ربما أدى قرار الدمج إلى تسرب بعض الطلاب السوريين.

ما يخص الأسرة

1. قد يكون هناك أزمة تواصل (التدخل والارتباط) بين الأسرة والمدرسة التركية
2. ربما يؤدي المستوى التعليمي للأهل دورًا في تحديد شكل التعاون (التدخل والارتباط) بين المدرسة والأسرة.
3. ما مدى تفعيل مجلس أولياء الأمور.
4. هناك تجاوب من المدرسة التركية مع الشكاوى التي يقدمها أولياء الأمور السوريين.
5. نفترض نوعًا من التواصل بين المرشد التربوي والعائلة السورية في ما يخص أبناءهم.

ما يخص الإدارة والمدرسة

1. قد يكون المعلم التركي غير مؤهل للتعامل مع الطلاب السوريين.

2. هناك وسائل يستخدمها المرشد التربوي لإحياء روح التعاون بين الأطفال السوريين والأتراك.
3. قد يكون هناك بعض السياسات الاجتماعية والتعليمية التي تتخذها التربية التركية من أجل تخفيف المشكلات الناتجة من العملية المفاجئة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

يمكننا أن نصنف هذه الدراسة ضمن الدراسات الاستطلاعية في ما يخص كشف أهم التغيرات التي طرأت على العملية التعليمية بالنسبة إلى الطالب السوري، ولكن نحن في هذه الدراسة لا نكتفي فقط بالكشف، بل نحلل ونوصف عمودياً بعض المشكلات الناجمة عن قرار الدمج الصادر في السنة الدراسية 2016-2017، لذا كان لا بد لنا من أن نمهد منهجياً من أجل ضبط بعض المفاهيم والمتغيرات التي يمكن تناولها تحليلياً، لذلك بُنيت الدراسة على ثلاثة أسس متناولة عناصر عدة من الفئات المرتبطة بالعملية التعليمية.

1. المرحلة الإعدادية: جرى تبني منهجية الدراسات المسحية على هذه الفئة وذلك من خلال القيام بمسح على طلاب الإعدادية في مدرسة ضمن مدينة (كراتاش مركزي) وقد خُصصوا بالمسح لأنهم يشكلون المرحلة الأولى التي تصطدم بقرار الاندماج بعد تجربة المدارس السورية التي تترك آثارها في المراحل التالية (وهذه وجهة نظر ذاتية يتبناها الباحث).

استُخدمت استبانة مسح أولية ومن ثم عُدلت على مراحل عدة بعد اختبارها حتى وصلت إلى صيغتها النهائية وهي تحمل تسلسلاً منطقياً يتناسب مع أسئلة الدراسة مراعيًا ضرورة وجود أسئلة مفتوحة وملاحظات عامة من أجل إعطاء رقم حيوي وغير جامد، وكان تسلسل الأسئلة على النحو الآتي:

- أ. أسئلة حول المنهاج واللغة التركية والمشاركة الصفية.
- ب. أسئلة تتعلق بأهم المشكلات التي تعرض لها الطالب السوري بعد قرار الدمج (تنمر، تسرب، إهمال دراسي، تراجع اللغة العربية).

ت. أسئلة تتعلق بأولياء الأمور.

ث. أسئلة تتعلق بالسلوك لدى الطالب السوري في آخر ستة أشهر.

ج. أسئلة تتعلق بأهم التفضيلات المدرسية للطالب.

2. طلاب الثانوية

سوف يجري تناول مجموعة من الحالات بالدراسة وهي حالات قصدية متنوعة مختلفة بحسب الاختصاص الثانوي، وقد جرى الاعتماد على دراسة الحالة ذات الشأن بالوصف والتفسير لأي ظاهرة، بناءً على مشاهدتنا البحثية من تغير الأرقام بصورة لافتة وبدلالة إحصائية كبيرة للفرق بين الطلاب في عمر الثانوية ونسبة التسجيل في العمر ذاته، إذ وصلت نسبتهم إلى 19.17 في المئة من أعداد المسجلين في عمر الدراسة الثانوية، بينما سنلاحظ أن هناك تغيرًا حاصلًا بين المرحلة الإعدادية والثانوية من حيث تناقص أعداد المسجلين في الثانوية بشكل كبير وهنا من حقنا أن نعلم مدى أثر قرار الإدماج في هذا الانخفاض بالتسجيل في المدارس الثانوية علمًا أن الأرقام الصادرة كافة تعود إلى العام الدراسي 2018-2019.

دراسة الحالة تأخذ شكلًا معقدًا ومعمقًا من خلال الإمام بمتغيرات الوحدة (الطالب) جميعها؛ في الأسرة والمدرسة، من ثم سوف تكون المقابلات مع الطالب وولي أمره وقد استثنى المعلم التركي من هذه المقابلات بسبب صعوبة إجراء هذه المقابلات معه.

مع الاعتماد على الملاحظة، وجمع الوثائق الخاصة بالطالب في مراحل دراسية سابقة ولاحقة والتعليق عليها.

إن الأسئلة الخاصة بالطلاب كلها سوف تشمل المنهاج واللغة وأهم المشكلات الناتجة من قرار الدمج وكيفية التعامل مع الوضع الجديد وأسباب التسرب (أخذ عينة من الطلاب المتسربين) وكل ما يتعلق بتنوع الاختصاصات وآلية اختيار الطالب السوري للمدارس المتاحة له في تركيا.

3. فئة المعلمين والإداريين الأتراك

مجموعة مقابلات فردية مع معلم إداري وتوجيهي تركي، مع العلم أن هذه المقابلات كان يجب

أن تكون مرتبطة بالحالات في المرحلة الثانوية أو عينة الدراسة المسحية في المدرسة الإعدادية لكن بسبب صعوبة إجراء هذا النوع من المقابلات في تركيا اضطررنا إلى أخذ عينة قصدية ممن هم في محيط الباحث ومعارفه.

وهنا لن تختلف الآلية البحثية بحيث ستكون المقابلة والملاحظة أساس التحليل الكيفي وقد طُرحت أسئلة تتعلق بمجلس أولياء الأمور وأهم المشكلات الناتجة التي واجهها المعلمون الأتراك بعد قرار الدمج وأسئلة حول بعض الشكاوى التي يقدمها أولياء الأمور السوريين وكيفية التجاوب وفهم آلية المدارس التركية في فرز الطلاب وتسجيلهم.

4. أولياء الأمور

وقد اعتمدت آلية المجموعة البؤرية من خلال إجراء مقابلات متعددة مع ست (6) وحدات من أولياء الأمور. والمجموعة البؤرية تقنية تهدف إلى جمع المعطيات الكيفية عن أهم المشكلات الناتجة من قرار الدمج وفهم اتجاهات المجموعة المبحوثة وسلوكياتها وتقويمها، وتسمح بتقويم الاحتياجات والتوقعات ودرجة الرضى عن هذا الدمج، وتُمكن من فهم أفضل للآراء والدوافع، وتُمكن كذلك من اكتشاف أفكار جديدة لم يتوقعها الباحث ولم تخطر في باله. وبخاصة أن المجموعة التي اختيرت تحتوي على أولياء أمور ذوي مستوى تعليمي عالٍ، إضافة إلى وجود معلمين بينهم، ما يمنح الدراسة معلومات مستقاة من وحدات ذات خبرة في الموضوع المدروس.

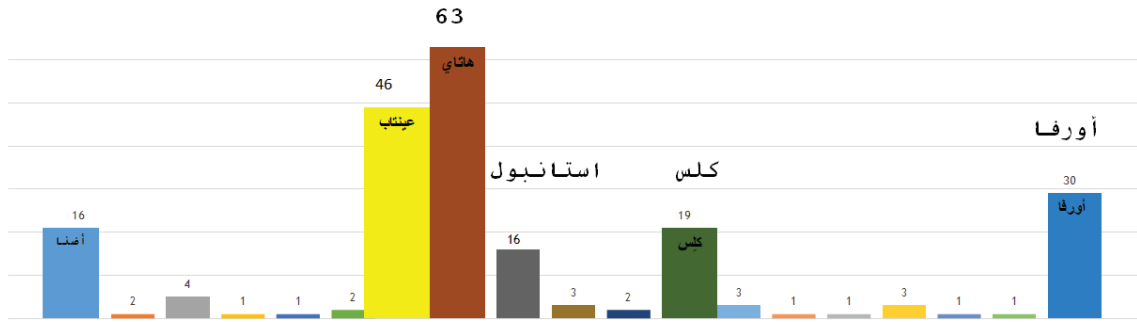
5. مجالات الدراسة

تتوزع مجالات الدراسة على ثلاثة أقسام وهي على التوالي:

- أ. **المجال المكاني:** أجريت الدراسة في مدينة غازي عنتاب واختيرت إحدى مدارسها الإعدادية عشوائياً من أجل إجراء المسح عليها، المعلمون وأولياء الأمور كلهم من ساكني مدينة غازي عنتاب التركية وقد اختيرت هذه المدينة بسبب احتلالها المركز الثالث من حيث أعداد السوريين حيث بلغ عددهم 330 ألف نسمة سنة 2018 وهي من أعلى النسب بالنسبة إلى الولايات الأخرى، إذ بلغت نسبة السوريين فيها 16,75 في المئة من مجموع سكان عنتاب الكلي.

وبلغ مجموع الأطفال المسجلين بسن التعليم بحسب الإحصائية ذاتها حوالي مئة وعشرة آلاف نسمة، سجّل منهم حوالي سبعة آلاف طالب في المراكز السورية الموقّعة والمدارس، أي ما نسبته حوالي 60 في المئة من مجموع الأطفال السوريين المسجلين في سن التعليم.

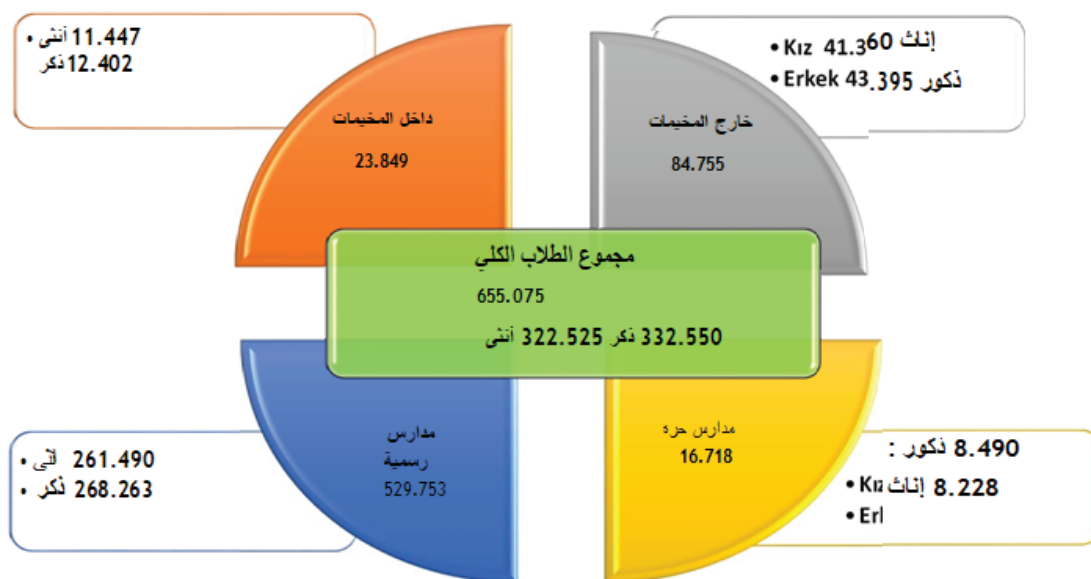
جدول يوضح عدد المدن التي تتوزع فيها المراكز التعليمية التي يدرس فيها الطلاب السوريون بحسب أهم الولايات التركية حتى كانون الأول/ ديسمبر عام 2018



نلاحظ من الجدول السابق أن ولاية غازي عنتاب تحتل المركز الثاني بين الولايات من حيث عدد المدن التي تحتوي المراكز التعليمية التي يسجل بها الطلاب السوريون وقد بلغت 46 مدينة في العام الدراسي 2018\2019 وهذا أيضاً من العوامل المهمة في أن تكون دراستنا ضمن هذه الولاية.

ب. المجال الزمني: طبقت الدراسة في المدة من 1\10 وحتى 25\11 من عام 2019.

ت. المجال البشري: بلغ مجموع الطلاب السوريين المسجلين في المراكز التعليمية والمدارس (655.075) حتى أواخر العام الدراسي 2018\2019 وهم موزعون على الشكل الآتي:



وبالنسبة إلى توزيع الفئات لدى الطلاب السوريين على مراحل التعليم ما قبل الجامعي فهي كما في الأعمدة البيانية الآتية:



نلاحظ من الأعمدة البيانية السابقة ما يأتي:

هناك تقارب بين عدد الطلاب المسجلين في المدارس الابتدائية وأعداد من هم في سن المدرسة

الابتدائية، أي إن نسب التسرب ليس لها أي دلالة إحصائية لافتة وهذا بطبيعة الأحوال قد يكون من النتائج الإيجابية لقرار الدمج حيث قانون التعليم الإلزامي يُطبق بصرامة أكبر عما كانت عليه في المراكز السورية الموقفة.

هناك تفاوت واضح بين أعداد المسجلين في المدرسة الإعدادية والثانوية وأعداد من هم في سن التعليم الإعدادي والثانوي وتصل في المدرسة الثانوية إلى ما نسبته 19 في المئة أي فقط 19 في المئة ممن هم في عمر المدرسة الثانوية مسجلين في المدارس الثانوية، ومن خلال الملاحظات العامة تبين لنا أن الفئتين الأكثر تأثراً بقرار الدمج هما فئتا الإعدادي والثانوي لذلك سوف ينقسم المجال البشري في ما يخص الطلاب ضمن دراستنا إلى هاتين الفئتين:

طلاب الإعدادي: وهم عينة عشوائية يمثلون الفئة الطلابية من صف الخامس وحتى الثامن في مدرسة واحدة ضمن مدينة كرتاش مركزي في ولاية غازي عينتاب التركية التي تحتوي على 44 طالباً وطالبة سوريين وهم الذي سيخضعون لعملية المسح بالاستمارة من أجل معرفة أثر الدمج في معايير العملية التعليمية بالنسبة إلى الطلاب السوريين ضمن المدارس التركية.

يبلغ حجم هذه العينة 22 طالباً ويشكلون أكثر من نصف عدد الطلاب السوريين في المدرسة أي 50 في المئة من العدد الكلي وفي ما يأتي تعريف بعينة البحث بحسب متغيرات البيانات الشخصية.

1 - توزيع العينة بحسب الجنس: تتوزع عينة الدراسة من الطلاب الإعدادي على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (1)

توزيع العينة بحسب الجنس		
الجنس	التكرارات	النسبة
أنثى	11	50%
ذكر	11	50%
مجموع	22	100

الجدول رقم (1)

2 - توزيع العينة بحسب المراحل الصفية ضمن المدارس الإعدادية الذي يوضحه الجدول رقم (2)

توزيع العينة بحسب المراحل الصفية		
الصف	التكرارات	النسبة
الخامس	5	27.27
السادس	5	27.27
السابع	6	22.73
الثامن	6	22.73
المجموع	22	

الجدول رقم 2

أ. طلاب الثانوي: وهم عينة قصدية من طلاب الثانوية حيث تم تناول خمس وحدات للطلاب الثانوي من أجل إجراء دراسة حالة معمقة عليهم مع مراعاة التنوع الجنسي والمدرسة الثانوية بشقيها المسلكي ومدارس الأئمة والخطباء. فكانت الحالات على الشكل الآتي:

الحالة الأولى: طالب حادي عشر ثانوي من مدارس الأئمة والخطباء

الحالة الثانية طالبة صف تاسع ثانوي من مدارس الأئمة والخطباء

الحالة الثالثة: طالبة صف تاسع من المدارس المسلكية (..)

الحالة الرابعة: طالب صف عاشر من المدارس المسلكية

الحالة الخامسة طالبة تاسع ثانوي مسلكية (متسربة بسبب قرار الدمج)

مع العلم أن المقابلة أجريت بتعمق مع أولياء أمور الطلاب والطالبات السابقين بوصفهم وحدات مؤثرة في وحدة البحث الأساسية التي هي الطالب الثانوي في المدارس المهنية ومدارس الأئمة والخطباء.

ب. المعلمين والإداريين والتربويين الأتراك: وهذه من أكثر العينات التي واجه فيها الباحث صعوبات جعلته يغير آلية عمله وسوف تُشرح الأسباب ضمن الصعوبات المدرجة أدناه، وكانت الحالة المستقر عليها ضمن الشكل الآتي:

الحالة الأولى: معلم تركي «أدبيات» ضمن مدارس الأئمة والخطباء.

الحالة الثانية: معلم التربية الرياضية ضمن إحدى المدارس الإعدادية.

الحالة الثالثة: مدير لإحدى المدارس الإعدادية التركية.

ت. مجموعة من أولياء الأمور السوريين

وهذه المجموعة رُصدت أراها بعيداً عن المقابلات المعمقة التي جرت مع أولياء أمور الطلاب الثانوي، إذ أخذت عينة من أربع أمهات وولي أمر واحد ضمن عمل المجموعة البؤرية المركزة التي جرت من خلال جلسة مناقشة موسعة حول أهم المشكلات التي نجمت عن قرار الدمج وقد اختيرت هذه العينة قصدياً بحيث أنهم جميعاً من ذوي الشهادات العليا أو المتوسطة ويوجد لدينا اثنتين من أولياء الأمور معلمات في المدارس التركية فكانت عينة المجموعة البؤرية على الشكل الآتي:

الحالة الأولى: معلمة صف وولية أمر طالبيين إعدادي وطالب ثانوي

الحالة الثانية: معلمة صف وولية أمر طالبيين إعدادي وثانوي

الحالة الثالثة: مرشدة نفسية وولية أمر طالب إعدادي

الحالة الرابعة: سيدة لديها طالب وطالبة في الثانوي

الحالة الخامسة: ولي أمر لديه أطفال في الابتدائية (وحدة ضابطة).

تعريفات الدراسة الإجرائية

الدمج في العملية التعليمية

اصطلاحاً: هو التكامل الاجتماعي والوظيفي للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة أو الطلاب من ذوي المتغيرات الطارئة كمتغيرات الحرب التي تضعهم في بيئات غريبة عنهم ما يُتيح لهم التفاعل مع محيطهم وأقرانهم تفاعلاً يساعدهم على امتلاك جو تعليمي حيوي وطبيعي يؤمن لهم الحماية والتنشئة الملائمة⁽²⁾.

إجرائياً: وهو القرار الصادر من مديرية التربية التركية في أيلول/ سبتمبر من عام 2017م والخاص ببدء عملية دمج الأطفال السوريين تدريجياً ضمن المدارس التركية وما نشأ عن عملية الدمج من إيجابيات وسلبيات.

التنمر

اصطلاحياً: أحد أشكال العنف الذي يمارسه طفل أو مجموعة من الأطفال ضد طفل آخر عن عمد وبطريقة متكررة، سواء وجهاً لوجه، أو عبر الإنترنت، بدءاً من الأذى الجسدي إلى الإساءة اللفظية والنفسية والاجتماعية التي يمكن أن تؤدي إلى الإقصاء، والاكتئاب، وأحياناً الانتحار⁽³⁾.

إجرائياً: وهو العنف الممارس على الطالب السوري ضمن المدارس التركية سواء كان لفظياً أم جسدياً أم نفسياً أم اجتماعياً استناداً إلى كونه طالباً أجنبياً ضمن المدارس الحكومية التركية بعد قرار الدمج الذي وصلت مؤشراتته الخطورة إلى درجة انتحار أحد الطلاب السوريين⁽⁴⁾.

التواصل بين الأسرة والمدرسة

(2) مجموعة مختصين، الدليل الإجرائي للتعليم النشط، ص 37 بتصرف.

(3) <https://www.unicef.org/egypt/ar/bullying> اليونيسيف.

(4) <https://www.unicef.org/egypt/ar/bullying> اليونيسيف.

اصطلاحاً: وهو أحد أهم عوامل نجاح معايير العملية التعليمية وقد اتجهت بحوث التنمية التربوية كلها مؤخراً إلى أهمية التواصل بين الأسرة والمدرسة ما يساهم في توجيه الأبناء فكرياً وعلمياً ومهنياً، وكذلك في متابعة مشكلاتهم النفسية والدراسية والاجتماعية، وملاحظة أي تغيرات في سلوك الطالب أو تفكيره⁽⁵⁾.

التسرب المدرسي

اصطلاحاً: هو انقطاع الطالب عن الدراسة وعدم إتمامه هذه المرحلة، وهي من الظواهر الخطرة المنتشرة كثيراً في مختلف المجتمعات، إذ إنها تؤثر في الطفل سلباً وتعوق نمو المجتمع وتطوره، وتقدمه في مختلف مجالات الحياة⁽⁶⁾.

إجرائياً: هو انقطاع الطالب السوري عن الدراسة لأسباب تتعلق بقرار الدمج وما نتج منه من مشكلات اجتماعية أو تعليمية أو شخصية تخص الطالب السوري.

هذه أهم المصطلحات التي سوف تُدرّس مع العلم أن الدراسة تتناول عدداً من المفاهيم والمتغيرات الفرعية كالإهمال الدراسي وساعات الدراسة والمشاركة الصفية وغيرها من المتغيرات التي نشأت نتيجة الدمج في العملية التعليمية ضمن المدارس التركية.

التواصل

وقد حُدِّد إجرائياً بعنصري التدخل والارتباط؛ فمثلاً مصطلح التدخل يرتبط بنشاط متنوع يدعم أولياء الأمور من خلاله تعليم أبنائهم داخل المدرسة وخارجها بإشراف وتوجيه من المدرسة كمساعدة الطفل في حل الواجبات المدرسية أو حضور الأهل بعض الدروس مع أبنائهم. أما الارتباط فيقصد به النشاط المرتبط بالتعلم داخل المنزل الذي يمكن للطفل أن يتعلم منه من خلال تفاعله مع والديه وأفراد أسرته وقد يكون مرتبطاً بالتعلم المدرسي بصورة مباشرة أو غير

(5) عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، ص88.

(6) <https://2u.pw/6QiNh>

مباشرة لكنها ليست تحت توجيه المدرسة كتشجيع الطفل على قراءة القصص⁽⁷⁾.

بعض الدراسات السابقة والتعليق عليها

الدراسة الأولى

دراسة استطلاعية ممولة من مركز «السياسات العامة في الشرق الأوسط» توفر لمحة عامة عن وضع تعليم اللاجئين في الدول الأكثر استقبالا للاجئين (الأردن، لبنان، تركيا) 2015

هدفت الدراسة إلى وصف التعقيدات في العملية التعليمية ضمن البلدان الثلاثة مع تقديم مفاضلة بينهم من أجل التقدم بتوصيات عملية.

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على ما يسمى بالمنهج الوصفي التحليلي مستخدمةً جداول معتمدة وأرقاماً بيانية صادرة بخصوص عدد المسجلين في تلك الدول وعدد المتسربين وآليات تفعيل الإدارة والوصول إلى الطلاب وأهم السياسات التي يمكن اتباعها في ما يخص جودة التعليم واستمراريته مع مسح بالاستبانة من أجل تسويق نتائجها بنسب مئوية تخص الإدارة والوصول وجودة التعليم والسياسات المتبعة.

أما عن أهم توصيات الدراسة فقد تنوعت على الشكل الآتي:

1. إدارة التعليم: من خلال تضمين خطط للتطوير طويلة الأمد والاستثمار في بناء قدرات الحكومات لإدارة الأزمة في المستقبل وإعطاء الأولوية لدعم التعليم النظامي أي ما يعتمد على الدمج ضمن المدارس الحكومية
2. المجتمع: من خلال قياس سلبيات دمج السوريين في المدارس الحكومية وإيجابياتها وتنسيق معايير المناهج التعليمية وتطوير برامج خاصة بمعلمي البلد المضيف من أجل تأهيلهم للتعامل مع حاجات اللاجئين النفسية والاجتماعية.
3. الجودة: وذلك من خلال الحرص على تقديم أوقات ملائمة للتعليم والتركيز على

بتصرف <https://www.stqou.com/ar/learning-theories> (7)

دعم المعلمين الذين يتعاملون مع الطلاب اللاجئين⁽⁸⁾.

الدراسة الثانية

دراسة نظرية وصفية عن «الواقع التعليمي للاجئين السوريين في تركيا في التعليم ما قبل الجامعي» مركز حرمون/ محمد النمر، تهدف للإجابة عن مجموعة من التساؤلات التي برزت في تلك المدة 2016-2017 وهي السنة التي بدأ فيها اتخاذ قرار الدمج ضمن المدارس التركية. وأهم هذه التساؤلات كان عن الأعداد الكبيرة من المتسربين، وأهم مشكلات الطلاب السوريين، والوضع القانوني للإلزامية التعليم وتطبيقها على الطالب السوري.

منهجية الدراسة اعتمدت على أرقام صادرة ومن ثم تحليل نظري تناول المناهج الدراسية السائدة وفوضيتها؛ مناهج ليبية سودانية نظامية معدلة.. إلخ من ثم تناولت الدراسة مراكز التعليم الموقت وبداية التحاق السوريين بها وبعض المشكلات المتعلقة بالانتماءات السياسية للمسؤولين عنها وكيفية فرض أيديولوجيات معينة في التعليم ثم تناولت التسرب المدرسي مع تحليل للعوامل الاقتصادية والقانونية والاختبارات المعيارية للامتحانات.

خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات وأهمها: 1- تشكيل مجلس تعليمي من الأتراك والسوريين لوضع سياسة تعليمية واضحة تراعي خصوصية الطالب السوري 2- تطبيق مبدأ إلزامية التعليم على الطلاب السوريين. 3- تشكيل لجنة خاصة بالامتحان المعياري، تُوضّح آليات إجراءاته، وتصدر تعليماته باللغة العربية، والتركية، وتكون هذه اللجنة معيّنة من المجلس التعليمي المذكور آنفاً. 4- وضع برامج خاصة بالدعم النفسي وتنويع النشاط المختلف الذي يساهم في عملية التكيف الاجتماعي⁽⁹⁾. ثامناً- الصعوبات والخصوصية

واجهت الباحثة مجموعة من الصعوبات منها ما كان مؤثراً في مسار الدراسة بحيث خضعت الدراسة لبدائل متناوبة في كل مرحلة من مراحل البحث، ومنها ما أعاق وقت الباحث ونحدها في ما يأتي:

(8) <https://2u.pw/NaJXd>

(9) <https://harmoon.org/#/Toc460433519> الواقع- التعليمي- للاجئين- السوريين- في- ت-

صعوبات إجرائية: وتتعلق بإجراءات البحث التي اصطدمت بـ:

- أ. عدم إمكانية أخذ موافقة من مديرية التربية لإجراء المقابلة في مدرسة ضمن مدينة "كراتاش مركزي".
- ب. عدم موافقة المعلمين على إجراء مقابلات ضمن المدرسة ذاتها وعدم موافقة مدير المدرسة على إجراء البحث بين الطلاب السوريين ما اضطر الباحث إلى الالتفاف على الموضوع بطرائق متعددة.
- ت. عدم موافقة بعض الأهالي على إجراء لقاءات مع بناتهم وبخاصة المتسربات من المدرسة.

الخصوصية: أُخبر المبحوثون جميعهم أن المعلومات التي يدلون بها ستكون كلها من أجل العمل البحثي ولن تُكشف بياناتهم الشخصية أو تُستخدم في أي محتوى أو مجال آخر، وستُخفى الأسماء بما فيها اسم المدرسة التي طُبق المسح عليها وذلك لأسباب تتعلق بالمبحوثين الذين لا يرغبون في الإفصاح عن أسمائهم⁽¹⁰⁾.

ثانيًا: الإطار النظري

مقدمة

إن كل عملية تعليمية ناجحة تعتمد على مجموعة من المعايير التي تسهم في تطوير النمو والتعلم لدى الطالب ومع تقدم الدراسات التربوية الحديثة صار من الواضح تشابك الأدوار وتعقيدها بين المدرسة والطالب والأسرة من حيث التكامل الوظيفي بينهم الذي يسعى دائمًا لمساعدة عناصر العملية التعليمية في التخطيط والتطوير والتوجيه بحيث يسهم ذلك في تحسين الأداء لدى العناصر جميعها في العملية التعليمية وتحليل الأدوار المتوقعة من كل عنصر من عناصرها آخذين بالحسبان نسبة المعايير التعليمية من دولة إلى أخرى ومن مكان إلى آخر.

(10) https://harmoon.org_#/Toc460433519/الواقع-التعليمي-للاجئين-السوريين-في-ت-#

في تعريف العملية التعليمية

هناك تعريفات متعددة للعملية التعليمية سنحاول أن نشملها بتصرف ضمن هذين التعريفين:

1. هي العملية التي ينتج منها ظهور سلوك جديد للمتعلم يختلف تمامًا عن السلوك الذي كان يتبعه سابقًا نتيجة حصوله على كم ونوع جديدين من المعلومات اللازمة لإحداث هذا التغيير الإيجابي، أي إنها تُشكل نموًا في استجابات المتعلم التي يكتسبها بفعل المثيرات البيئية المحيطة.

2. هي العملية التي تقوم على جُملة من العناصر الأساسية التي تتمثل في المُعلم أو المُدرس الذي تقع على عاتقه مسؤولية نقل المعلومات والمعارف، والحقائق، والأرقام إلى المتعلم بأساليب متعددة يثق بها ويؤمن بدورها الفاعل في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها من العملية التعليمية، وكذلك المتعلم الذي يُمثل الطرف المُستقبل لهذه المعلومات الذي يهدف من خلالها إلى الانتقال من مرحلة اللامعرفة إلى مرحلة المعرفة، ومن مرحلة الجهل إلى العلم، وكذلك المادة التعليمية أو المساق الذي يضم الموضوعات الحياتية المختلفة من فيزياء، وكيمياء، وتاريخ، ولغات وغيرها، فضلًا عن الصف والبيئة التعليمية وبخاصة الأسرة، والوسائل الجانبية جميعها المُساندة والمُسهمّة في تسهيل وصول المعلومة للمتعلم.⁽¹¹⁾

عناصر العملية التعليمية

عناصر العملية التعليمية يوجد مكونات أساسية للعملية التعليمية وقد تتغير من مجتمع إلى آخر وفقًا لمتطلباته وما يحتاج إليه لتحسين إنجاز الطلاب، وهذه العناصر هي:

1. الطلاب، تركز الأنظمة التعليمية على قياس أداء الطلاب الذين يعدّون عنصرًا أساسيًا في التعليم، ويجري إنجاز تقارير ليتمكن الطلاب من فهم آلية سير عملية التعليم والعمل بها، إضافة إلى أهمية استعداد الطلاب للتعليم وتحضيرهم المسبق للمدارس وهذا يشمل تأهيل الطلاب في المستويات كافة من حضنة إلى مدرسة أو من مدرسة محلية إلى أجنبية الخ.

(11) منصور بن سلمة وآخرون، معايير عناصر العملية التعليمية، ص 23-30 بتصرف.

2. **الوالدان، تعد مشاركة الوالدين في العملية التعليمية أمرًا مهمًا، إذ يدعمون الأبناء ويؤثرون في المدارس في اتخاذ القرارات الملائمة لتحسين تعليم أطفالهم.**
3. **المدارس، النظام الذي يُتبع من المدارس في تعليم الأطفال يؤثر في كفاءة العملية التعليمية وأداء العمل فيها، ومن الضروري تحديث المهمات والخطط الداخلية من الإدارة والمدرسين بصورة دورية.**
4. **تقنيات التعليم، تؤثر التقنيات التعليمية المتبعة في جودة التعليم، إذ إن استخدام التكنولوجيا الحديثة يسهل الوصول إلى المعرفة ويجعل إنتاج الطلاب أكثر.**
5. **تحديد المعايير، من العناصر المهمة في التعليم تحديد المعايير ووضع الخطط الملائمة لما يحتاج الطلاب إلى معرفته، إضافة إلى تحديث النظم والبرامج لتتماشى مع ما تتطلبه العملية الأكاديمية.**
6. **السلامة والانضباط، يوفر النظام التعليمي بيئة ملائمة للتعليم، ويجب أن تكون آمنة ومنظمة.**
7. **الطلاب والمعلمون، يجب أن تحرص المدارس والمعلمون على تعليم الطلاب بكفاءة وتحسين مهاراتهم في القراءة والكتابة والمعرفة لجعل التعليم عملية ذات فائدة وكفاءة، وتطوير الطرائق الدراسية بما لا يكتفي بالنقل الآلي للمعلومات.**
8. **مهارات التفكير النقدي، من المهم تلقي الأطفال تعليمًا من شأنه تعزيز مهارات التفكير النقدي لديهم، إذ إن هذه المهارات ضرورية للتعلم والتحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات، فاعتماد خطط وأنظمة هدفها تحسين هذه المهارات لدى الطلاب سيؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي لديهم.**
9. **تعزيز القيم الأخلاقية تعليم القيم والأخلاقيات للأطفال في سن مبكر يجعلهم أشخاص أفضل عندما يكبرون. ويعد دور المدارس مهمًا لتثقيف الطلاب وغرس القيم الأخلاقية في أنفسهم، ويجعلهم هذا الأمر يطورون مجموعة من القيم الخاصة بهم وتتكون لديهم أفكار وآراء في الموضوعات المختلفة.**

10. المشاعر والأحاسيس، أُهملت الحساسية البشرية في العملية التعليمية سنواتٍ طويلة، لكن يجب إدراك أهمية المشاعر لدى الطلاب، إذ لهم أحلام وطموحات وقدرات فردية وحساسيات مختلفة تجعل كلاً منهم مختلفاً عن الآخر، ومن المهم تشجيعهم على الاستقلال في شخصياتهم والقدرة على تطوير أنفسهم⁽¹²⁾.

نموذج أبتسين

هناك مجموعة من النماذج التعليمية الحديثة التي تناولت العلاقة بين الأسرة والمدرسة والطالب. سأختار نموذج "أبتسين" لأنه أكثر النماذج شمولية للبيئات الاجتماعية المختلفة كافة وهو الأكثر خدمةً لبحثنا.

قدمت «جويس أبتسين» الباحثة المعروفة في مجال العلاقة ما بين البيت والمدرسة تصنيفاً لستة أنواع من نشاط مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم وهي كما يأتي:

1. الرعاية الأبوية

ويقصد بها توفير الوالدين لأبنائهم البيئة المنزلية الجيدة التي تدعم التعلم وتتضمن توفير الأمن النفسي، الرعاية الصحية والتغذية الملائمة، أساليب التربية والتنشئة الإيجابية، تنمية السلوك والقيم والأخلاق، النصح والوعي بأهمية التعليم وغيرها ما يربى الطفل للحياة المدرسية ويؤسس شخصيته وسلوكه ودافعيته نحو التعلم.

2. التواصل (Communication)

ويقصد بها عملية التواصل ما بين أولياء الأمور والمعلمين للحصول على معلومات تتعلق بتحصيل الطفل وسلوكه وأدائه في الاختبارات، ميوله واهتماماته وغيرها. ويمكن أن تجري عملية التواصل من خلال الزيارات المدرسية، اليوم المفتوح، الاتصالات الهاتفية، الرسائل والملاحظات.

(12) <https://2u.pw/NA7v0>

وينبغي أن تكون عملية التواصل ذات اتجاهين أي إن المعلم يقدم معلومات لولي الأمر بشأن تحصيل الطفل أو سلوكاته داخل الصف وكذلك ولي الأمر يقدم للمعلم معلومات بشأن شخصية الطفل وميوله واهتماماته وأدائه للأعمال المدرسية في المنزل.

3. التطوع (Volunteering)

وتتضمن تطوع أولياء الأمور في أنواع النشاط التي تنظمها المدرسة كالمساهمة في الاحتفالات، المسابقات الرياضية، الرحلات، توفير الخبرات أو الدعم المادي.

4. التعلم في المنزل (Learning at home)

ويقصد به مساعدة أولياء الأمور لأبنائهم في أداء النشاط التعليمي كالواجبات المدرسية، المذاكرة، القراءة، البحث، عمل المشروعات والتجارب. ويتضمن مساعدة المدرسة لأولياء الأمور لتقديم الدعم التعليمي الكافي لأبنائهم. فمثلاً يمكن إرشاد أولياء الأمور إلى أفضل الطرائق والاستراتيجيات التي يمكنهم استخدامها في أثناء تعليم أبنائهم في المنزل، كيفية التغلب على المشكلات السلوكية أو التعليمية التي يواجهها المتعلمون، أو التعرف إلى المناهج أو المشروعات التربوية الجديدة.

5. اتخاذ القرار (Decision making)

أي مشاركة أولياء الأمور في عملية اتخاذ القرار في المدرسة كالانضمام إلى مجلس الآباء أو مجلس إدارة المدرسة، أو قيادة مجتمع أولياء الأمور وتمثيله.

6. التعاون مع مؤسسات المجتمع (Collaborating with the community)

وهي العلاقة التعاونية بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة التي توفر خدماتها في المجال الصحي، الديني، الرياضي، الاجتماعي، العلمي وغيرها. ويجري فيها تحديد الموارد والخدمات الموجودة في محيط المدرسة واستغلالها وتوظيفها لتطوير الخدمات المدرسية، وتنمية مهارات أولياء الأمور ورفع التحصيل العلمي والمهارات والقيم لدى المتعلمين⁽¹³⁾.

(13) مرزوق عبد المجيد، الاتجاهات الحديثة في التعلم التعاوني، ص 96 بتصرف.

ثالثاً: نتائج البحث النهائي

قد يبدو إعطاء تقرير نهائي مبني على مجموعة المتغيرات المرصودة وتغير المناهج المستخدمة ضمن الدراسة المطروحة، وكأنه دخول في حقل ألغام لما له من تأثير في أن كل ما سيطرح من خلال التقرير هو بمنزلة تلخيص عام لنتائج البحث، وإننا نتيجة التعقيدات والتشابكات المرتبطة بالعينات والفئات المختلفة ضمن البحث سوف ندعي أننا نقدم تقريراً موضوعياً ما أمكن ولكن هذا التقرير لا يغني عن مراجعة البحث كاملاً، مع إقرارنا بعدم إمكان التعميم من العينات التي أجري البحث معها. وأهم النتائج التي حصلنا عليها كانت الآتي:

بالنسبة إلى المسح الخاص بطلاب الإعدادي

1. إن الأرقام الصادرة والخاصة بالمسح لدى طلاب المرحلة الإعدادية تجعلنا نضع إشارة استفهام حول السياسة التعليمية والتربوية المتبعة بعد قرار الدمج نتيجة ظهور مشكلات متعددة، حيث نلاحظ أن الطالب السوري لم يكن مؤهلاً ولم يخضع لأي دورة تأهيلية تساعده على الاندماج مع المنهاج التركي أو مع المحيط الاجتماعي الجديد إذ أجاب 73 في المئة من العينة المدروسة بعدم انضمامهم إلى أي دورة تأهيلية، وهو ما ترك مشكلات في مستوى المشاركة والإهمال الدراسي فقد تفاوتت الاستجابات بالقدرة على المشاركة بصورة ملحوظة عند أفراد العينة جميعاً، بينما استجابت ثمانى مفردات من أصل (22) مفردة وهم كامل العينة، بأن مشاركتهم أغلبها تكون في المواد العلمية كالرياضيات وذلك مؤشر على أن عامل اللغة ما زال يؤدي دوراً كبيراً في تأثيره في شكل المشاركة والمتابعة ضمن الصف.

2. تقدم لنا نتائج البحث مؤشراً يعدّ سلبياً في درجة اهتمام المعلمين ضمن المدارس الإعدادية بتحفيز الطلاب للمشاركة داخل الصف حيث أجابت (8) مفردات بعدم وجود اهتمام مقصود من المعلمين الأتراك وذلك بسبب تلثم الطلاب السوريين وإطالهم في تقديم الإجابات قياساً بأقرانهم الأتراك، وهذا يأخذنا إلى إهمال السياسة التعليمية الخاصة بتأهيل المعلمين الأتراك للاستجابة لمثل هذا النوع من المشكلات.

3. يتضح لدينا من نتائج المسح الخاص بطلاب الإعدادية أن هناك تفاوتاً شاسعاً بين الإهمال الدراسي والاجتهاد الدراسي لدى الطلاب السوريين فحوالي نصف العينة (9) مفردات من

أصل (22) مفردة يدرسون أقل من نصف ساعة في اليوم و(9) مفردات تتجاوز دراستهم ثلاث ساعات ونصف، وهذا يعتمد على المستوى التعليمي للأسرة والمستوى المادي وكان لمتغير الجنس أثر واضح من حيث ارتفاع مستوى الاجتهاد لدى الإناث على حساب الذكور.

4. يخبرنا المسح بوقوع حالات تنمر متعددة الأشكال على (77 في المئة) من عينة البحث ككل وقد راوحت أشكال التنمر المتكررة بين تنمر لفظي وجسدي واجتماعي وممتلكات من دون وجود أي دلالة إحصائية تتعلق بمتغير الجنس، حيث إن نسبة الإناث اللواتي تعرضن للتنمر بلغت 53 في المئة بينما تعرض 47 في المئة من الذكور لأشكال مختلفة من التنمر مع الأخذ بالحسبان أن التنمر الجسدي بين الذكور سجل نسباً مرتفعة عما هو عند الإناث.

5. كان هناك بروز واضح للدعاية السياسية في تأثيرها في سلوك الأقران الأتراك تجاه زملائهم السوريين في الصف، إذ لوحظ ارتفاع الشتيمة غير المهذبة وهي تدخل ضمن نطاق التنمر اللفظي عن غيرها من أشكال التنمر الأخرى وقد تبين أن هذه الشتائم أغلبها مشابهة لما يجري ترديده من أحزاب المعارضة التركية.

6. لم يقتصر التنمر بالبقاء ضمن مجال المدرسة، فقد أجاب 41 في المئة من العينة أن التنمر امتد من المدرسة ليصل إلى الحافلة الخاصة بالمدرسة والشوارع أو الحدائق.

7. لا يمكننا الجزم أن التأثيرات النفسية الخاصة بالطالب السوري تتعلق بقرار الدمج ولكن يمكن لنا ملاحظة بعض التأثيرات الخاصة السلبية التي تركت أثرها في الطالب السوري، إذ وزعت نسب الآثار النفسية على الشكل الآتي 21 في المئة للشعور بالخوف داخل الصف، و16 في المئة للرغبة في الانضمام إلى جماعات سورية خاصة و13 في المئة لتخيل أفكار عنيفة، بينما راوحت النسب بين متوسطة وخفيفة لمشاعر مثل العزلة والاكتئاب والفوضوية والتشتت والغضب المفاجئ، الخ وعلينا التنبيه إلى أن عدم خبرة أولياء الأمور السوريين بالتعامل مع أبنائهم تجاه وضعهم الجديد دفع الطالب إلى شعور الاغتراب داخل المدرسة، إذ يمارس بعض أولياء الأمور سلوك لوم دائم للمعلمين الأتراك والطلاب أمام أبنائهم، ما يجعل الطالب السوري يعيش حالة دائمة من القلق تجاه محيطه وهذا ما لوحظ مباشرة من الباحث.

8. من الواضح أن الطلاب السوريين على الرغم من المشكلات الناتجة من قرار الدمج إلا أنهم استجابوا بنسبة (59 في المئة) على أنهم يفضلون البقاء ضمن المدارس التركية وذلك بعد تطبيق قوانين تمنع التجاوزات بحقهم في حين من عبر عن رغبته بالعودة للمدارس السورية السابقة لم تتجاوز نسبتهم 14 في المئة من نسبة العينة ككل وهذا مؤشر على أن التجاوزات التي تحصل بحق الطلاب السوريين هي تجاوزات فردية وليست جماعية وإلا كانت المدرسة التركية الجديدة طاردة للطلاب ولرغبتهم في البقاء والاستمرار فيها.

بالنسبة إلى دراسة الحالة الخاصة بطلاب الثانوية

1. النتائج الخاصة بدراسة الحالة تخبرنا أن الطالب السوري كانت لديه مشكلات كبيرة في مستوى اللغة وأنه لم يكن مؤهلاً لقرار الدمج في حين إن الحالات التي كانت مؤهلة للاندماج ضمن المدرسة التركية اعتمدت على دورات خاصة.
2. من الواضح ضمن دراسة الحالة أن للفروق الفردية دوراً كبيراً في ما يخص الاجتهاد الدراسي مع ملاحظة تغير المؤشرات بين الجنسين بحيث راوحت بين إهمال شديد من الذكور وارتفاع عدد ساعات الدراسة لدى الإناث.
3. إن التسرب المدرسي الذي يسجل أعلى مستوى له في المدارس الثانوية بحسب الإحصاءات الصادرة من مراكز بحثية تركية كافة كان نتيجة عوامل عدة، منها صعوبة المنهاج للطلاب وتعرض الطالب في المدرسة الثانوية لأنواع مختلفة من التنمر وكذلك بسبب الفرز إلى مدارس مختلطة الذي لا يبدو أنه يتلاءم مع بعض العادات الاجتماعية لدى بعض الأسر السورية.
4. اختلفت أشكال التنمر التي يتعرض لها طالب الثانوي من لفظي وجسدي واجتماعي، ويبدو أن لمفهوم الهوية الذي يبدأ بالتشكل لدى الطالب في هذا العمر مؤشر خطر على قمع الطلاب لانتمائهم السوري، وتزداد أشكال التنمر الجسدي في هذا العمر وتصل إلى حد استخدام العصي والسكاكين، ويبدو أن لتأثير الدعايات السياسية أثر واضح في العقل الجمعي لدى بعض الطلاب الأتراك الذين يمارسون أشكالاً مختلفة من التنمر اللفظي.

5. من الملاحظ أن بعض الحالات من طلاب الثانوية وبخاصة الإناث لديهن أفكار نمطية مسبقة عن أقرانهم من الأتراك بحيث يعدّون أنهم ذوو سلوك سيء وهذه أفكار تعززها بعض آراء العائلات السورية وبخاصة المحافظة، ما يترك أثره في تقبل الأقران السوريين لأقرانهم الأتراك.

6. ليس هناك علاقة سببية بين معدل الطالب السوري وفرزه إلى المدارس الثانوية المختلفة وخصوصاً أن امتحان (lgs) الذي يتقدم به الأتراك لكي يفاضلوا على مدارسهم الخاصة لا يشمل السوريين جميعهم، بل يعتمد على حالة مزاجية في اختيار الطلاب السوريين أو عدم اختيارهم، وهو ما رمى بظلاله على تسرب بعض الطالبات لأسباب تتعلق بفرز الفتيات إلى مدارس مختلطة.

بالنسبة إلى المجموعة البوذية من أولياء الأمور

1. أصبح الشغل الشاغل للأسرة السورية التخفيف من وطأة شعور الطالب بأنه منبوذ ومرفوض من أقرانه وهذا بدوره انعكس على حالة اللااستقرار النفسي التي تعيشها الأسرة وبسبب أن العينة أغلبها من ذوي التعليم العالي الجيد والمستوى المادي المتوسط فقد اتخذت إجراءات لمساعدة الطالب ضمن الامكانيات المتاحة، بينما من هم من ذوي التعليم المنخفض أبدوا استجابات أقل نحو الاهتمام بتسجيل أبنائهم في دورات خاصة. ونلاحظ ظهور أعباء مادية جديدة ومرهقة لبعض الأسر السورية بحيث إن بعض أولياء الأمور ربطوا بين متطلبات الطالب والحصول على عمل إضافي يساعدهم على ردم هذه الهوة.

2. لقد أجابت أكثر من نصف العينة بتعرض أبنائهم للتنمر، وكان من الواضح أن هذا السلوك يتكرر دائماً وهو ما يؤكد لنا أنه يدخل ضمن خانة التنمر ومن الواضح أن هناك تماثلاً في الاستجابة لأشكال التنمر بحيث يمكننا أن نجزم أن هذا النوع من التنمر يأخذ أشكلاً متماثلة في العقل الجمعي لدى الطلاب الأتراك وبخاصة في ما يتعلق بالتنمر اللفظي الذي يبدو متأثراً بالدعاية السياسية التي يرددها الطلاب الأتراك مع ملاحظة وجود فئة قليلة جداً من المعلمين الأتراك الذين يمارسون سلوكاً غير مسؤول تجاه الطلاب السوريين بما يجعل الطلاب الأتراك متأثرين بمعلميهم.

3. أخطر مؤشرات التسرب كما حددها الأهالي تكمن في فقدان الأسرة دورها الحيوي في توجيه الطالب نحو الالتزام بالدوام المدرسي بسبب قلقهم من تأزم حالة الطالب النفسية التي قد تدفعه إلى أفعال شاهدها على أرض الواقع (كانتجار الطلاب) ومن المؤشرات الخطرة أيضاً تسرب عدد كبير من الطلاب الإناث في المرحلة الثانوية بسبب فرزهم إلى مدارس مختلطة وهو ما لا يتوافق مع العادات المحافظة لبعض الأسر السورية.

4. إن التواصل بين الأسرة - والطالب والمدرسة يعاني خللاً معيارياً أثبتت الدراسات الحديثة جميعها أهميته في سد الفجوة بين الأطفال وبخاصة الأطفال ذوي المرجعيات الاجتماعية والاقتصادية التي تحتاج إلى رعاية ومن الواضح أن التواصل بين مجلس أولياء الأمور وأولياء أمور الطلاب السوريين يحدث من جهة واحدة (one way)، ويتبين أنه لا يوجد ضمن المدارس التركية أو ضمن المستويات العليا في مديرية التربية أي سياسة اجتماعية أو تعليمية واضحة تجاه طرح برامج تساعد أولياء الأمور السوريين على طرح المشكلات المتعلقة بأبنائهم دورياً، وهذا ما أثر بدوره في عمليتي التدخل والارتباط، ما أفقد بعض الأسر قدرتها على توجيه أبنائهم أو تنمية ميول خاصة بهم أو حتى قدرتهم على إقناع أبنائهم بضرورة تقبل أقرانهم من الأتراك وتحفيزهم من أجل تعلم اللغة وتحقيق الاندماج السريع.

5. من الواضح أن أولياء الأمور السوريين لديهم ارتدادات سلبية وأفكار مسبقة عن أن ما يحدث من إهمال في التواصل هو لأنهم سوريون، ما يترك انطباعاً سيئاً لدى العائلة عن المدرسة وبطبيعته سوف ينتقل هذا الشعور إلى الطالب السوري الذي سيبدأ هو الآخر بتشكيل مفهوم سلبي عن مدرسته أو أنه مرفوض فيها.

6. استجابت المجموعة البؤرية للأسر السورية لملاحظة مجموعة من السلوكيات لدى أبنائهم وكان أهمها اللامبالاة والفوضوية والغضب السريع والعزلة والتمارض الدائم والتلعثم والعنف المتزايد والشللية.

بالنسبة إلى المقابلات الخاصة بالكادر التدريسي والإداري التركي

1. على الرغم من الجهد الحثيث الذي يمارسه المعلمون الأتراك والتحديات الجديدة التي ظهرت أمامهم إلا أنهم لا يمتلكون الأرضية الملائمة ولا التأهيل الملائم للتعامل مع هذه

التحديات فقد أظهرت النتائج أن المعلمين الأتراك بأفضل الحالات عندما نسألهم عن اقتراحات أو حلول يميلون إلى التحدث بلغة التعاطف الشخصي أو استخدام الرابط الديني بين الطلاب بعيداً عن وجود أي خطة أو فكرة أو أرضية للتعامل، فيقول المعلم مثلاً أنا أهتم بالطلاب السوريين أنا أحبهم، أطلب من الطلاب الأتراك أن يقدروا وضعهم الخ. وهو ما ينفي وجود سياسة اجتماعية أو تربوية لوضع خطة استراتيجية لحل المشكلات الناتجة من قرار الدمج ومن ثم حاجة المعلمين الأتراك إلى إعادة تأهيل بما يلائم الخبرات الجديدة التي يواجهونها مع هذا الكم من أعداد الطلاب السوريين في مدارسهم.

2. يعاني المعلم التركي الارتدادات السلبية النفسية للطلاب السوري تجاه أي نوع من أنواع التوبيخ فالطلاب السوري يربط بين توجيهات المعلم في ما يخص الانضباط والانتباه للدرس وكونه سورياً، ما يوقع المعلم التركي في مأزق لم يكن معتاداً عليها في السابق.

3. لا يتعامل المرشدون التربويون بطريقة علمية خاضعة لبرامج اجتماعية مع الأزمات الناشئة في إثر قرار الدمج، وأكثر الحلول المقدمة لا تتجاوز الملاحظات الشفوية وهذا يعطينا مؤشر واضح لانعدام الوسائل المعرفية لدى المرشد التربوي.

4. التواصل بين المرشد التربوي والأسرة معدوم كلياً في مستوى متابعة الحالات الخاصة للطلاب السوريين وقد يكون ذلك بسبب الخلل في العملية التعليمية ضمن المدارس التركية ككل وليس بسبب الإهمال المتعمد من المرشدين التربويين.

5. رُصدت بعض الإجراءات التي تتخذها التربية التركية في إنشاء مراكز تخصصية للطلاب السوريين لسد الثغرات الناشئة بعد ثلاث سنوات من قرار الدمج، ولكن هذه المراكز أغلبها تهتم بتقوية اللغة التركية لدى الطلاب السوريين، وهي إلى الآن لا ترقى إلى مستوى حل المشكلات ذات الشأن بفرز الطلاب أو المشكلات الاجتماعية والنفسية المتأثرة بقرار الدمج.

التوصيات والمقترحات

كلما ازداد تعلم الطالب السوري للغة التركية وتمكّن إدراك المنهاج التركي ساعده ذلك على الاندماج مع المحيط الجديد، وكلما تقبل المحيط الخاص بالأقران والمعلمين الأتراك الطالب السوري داخل المدرسة سرّع ذلك في إمكان تعلمه اللغة التركية وإدراكه المنهاج ومهارات المشاركة، وأي اقتراحات أو توصيات لا تأخذ هذه القاعدة بالحسبان سوف تكون جهداً مشتتاً وبلا أي نتيجة، ومن هنا بناءً على مشاهداتنا نوصي بما يأتي:

1. ضرورة إنشاء مراكز تأهيلية تساعد الطلاب السوريين على فهم المنهاج التركي والقيم الثقافية التركية الغربية عنهم.
2. إقامة جلسات خاصة بالمعلمين الأتراك من مختصين من أجل تدريبهم على أفضل الطرائق التي يمكن التعامل بها مع وجود طلاب أجانب في صفوفهم.
3. زيادة النشاط الترفيهي الذي يحيي روح التعاون بين الطلاب الأتراك والسوريين.
4. تفعيل مجلس أولياء الأمور بحيث ينظم لقاءات بين أولياء الأمور السوريين والأتراك وتوجيههم إلى الابتعاد عن أي خطابات تنمي روح العداء بين أبنائهم.
5. ضرورة توعية الطلاب والمعلمين الأتراك بأن الوجود التركي في سوريا ليس دفاعاً عن السوريين بل دفاعاً عن الأمن القومي التركي بدرجة أولى.
6. اتباع سياسات تعليمية واجتماعية واضحة ومركزية من مديرية التربية منعاً لحدوث أي تذبذب أو خضوع الطلاب السوريين للأهواء الشخصية الخاصة بالمديرين أو المعلمين الأتراك.
7. تفعيل دور المرشدين الاجتماعيين من سوريين وأتراك داخل المدارس التركية بناءً على خطة تربوية واضحة تتبع برامج خاصة في تسريع عملية الدمج.

نكتفي بهذه التوصيات ويمكن لأي دارس للسياسات التعليمية والتربوية أن يقترح ما يجده ملائماً بهذا الخصوص.

خاتمة

ما عُرض خلال البحث جميعه محاولة منا لدعم جهد الدولة التركية بحيث تكون مواكبة لمشكلات السوريين الذين أُصدر قرار دمجهم لإنقاذهم من الفوضى التي كانت حاصلة في المراكز السورية السابقة وإن المشكلات السابقة كافة التي طُرحت لا تقلل من أهمية قرار الدمج وحيويته وأن المستفيد أولاً وأخيراً هو الطالب السوري، وقد أثبت ذلك من خلال رأي الطلاب السوريين وأولياء أمورهم الذين يجدون في المدارس التركية خطوة جيدة لإعطاء أبنائهم فرصة في التعليم ضمن متغيرات أكثر طبيعية واستقرار، ولكن لا بد من تضافر الجهد من الحكومة التركية والمنظمات الدولية ذات الشأن بتعليم اللاجئين حول دعم برامج مديرية التربية التركية الخاصة بالنشاط الذي تساعد على تسهيل الاندماج بين الطلاب السوريين والأتراك، وتوجيه نظر الحكومة التركية إلى ما يُعرض من دعايات سياسية ضد السوريين وتأثيرها في تشكيل أفكار مسبقة عنهم من أقرانهم الأتراك، من أجل السير بالعملية التعليمية نحو غايتها الإنسانية والنبيلة وتأمين الدعم بأشكاله كافة لعناصر العملية التعليمية جميعها التي تصب في النهاية في مصلحة الجميع.



تطبيق التعليم المنزلي على الأطفال السوريين خارج المدارس

دراسة ميدانية في مدينة غازي عنتاب التركية

زكريا ظلام⁽¹⁾

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى قياس فاعلية طريقة جديدة لتعليم الأطفال السوريين غير الملحقين بالمدارس، أو المتسربين منها. وتضمنت هذه الطريقة تعليم هؤلاء الأطفال في أماكن سكنهم نفسها عن طريق معلمات يقطنن الأحياء نفسها، بعد أن تم إخضاعهم لدورات تدريبية على العملية التدريسية، وإكسابهم مهارات في سبل التعامل مع هؤلاء الأطفال. حيث اعتمد المنهج التدريسي (B) المعد من قبل اليونيسيف، وهو منهج معد لتعليم الأطفال المنقطعين عن التعليم.

وقد نُفذ البحث في مرحلتين، تم في المرحلة الأولى التعرف على مدى إمكان إجراء هذا البحث من خلال اختبار عينة أولية، والوقوف على مدى إمكان التطبيق. في حين تضمنت المرحلة الثانية وضع خطة محكمة لتنفيذ البحث وقياس النتائج. وقد بلغت عينة الدراسة في المرحلتين 347 طفل أشرفت على تعليمهم 23 معلمة. وقد استخدمت الاستبانة لاستطلاع آراء الأطفال المشاركين في المرحلة الثانية.

وقد دلت نتائج سبر المعلومات الذي أجري للأطفال عند البدء بالتجربة وعند الانتهاء منها على تطور جيد في مستوياتهم العلمية، من حيث إجادتهم القراءة والكتابة والإملاء والحساب، ما شكل حافزاً لدى عدد منهم لاتخاذ قرار العودة إلى المدرسة، وشكلت هذه التجربة حافزاً لدى عدد من المعلمات للمشاركة في مشروعات من هذا النوع، مشروعات ستسهم في انتشار أعداد كبيرة من الأطفال السوريين من براثن الجهل واستعادة طفولتهم المفقودة من جراء الأوضاع الصعبة التي يعانونها.

(1) مدير الدراسات والبحوث في مؤسسة مداد.

وختم البحث بمجموعة من التوصيات المهمة التي سيؤدي اعتمادها إلى إنجاح أي تجربة مستقبلية لتعليم الأطفال السوريين المتسربين من المدارس، وضمان عودتهم إلى مقاعد الدراسة.

المقدمة

أدت الجرائم التي ارتكبتها النظام بحق المدنيين السوريين خلال السنوات السبع الماضية إلى نزوح الملايين من أبناء المحافظات النائية إلى المناطق المحررة، وإلى هجرة الملايين منهم واللجوء إلى الدول المجاورة، هرباً من الموت ومحافظة على حياة أبنائهم ومستقبلهم.

يبلغ عدد الأطفال السوريين النازحين داخل سورية واللاجئين في الدول المجاورة حوالي 4 ملايين طفل⁽²⁾، على الرغم من الجهد المبذول من قبل جهات عدة في صعد مختلفة (الأمم المتحدة، والدعم الدولي، والدعم الإقليمي، ومنظمات المجتمع المدني في الداخل السوري وخارجه) لتعليم الطلاب السوريين في مناطق النزوح وبلدان اللجوء، وما يزال ملايين الأطفال السوريين خارج العملية التعليمية.

لن نتوقف هنا كثيراً في البحث عن الأسباب، فهي تبدأ من حاجة الأسر المادية، ما يدفعهم إلى إرسال أطفالهم إلى العمل عوضاً عن إرسالهم إلى المدارس، مروراً بالصعوبات والعقبات التي يعانها الراغبون في الالتحاق بالمدارس في مناطق النزوح ودول اللجوء، وتنتهي عند العجز الدولي في تأمين الدعم المالي اللازم للعملية التعليمية.

أتت فكرة هذه الدراسة من خلال البحث عن طرائق بديلة لتعليم هؤلاء الأطفال، الذين لم تسمح لهم أوضاعهم بالالتحاق بالمدارس، وفي اجتماع بين مؤسسة تعليم بلا حدود/ مداد وجمعية أثر،

(2) تقرير اليونيسف (أطفال تحت القصف) عام 2017.

تقرير هيومان رايتس ووتش (حول تعليم السوريين في لبنان) عام 2017.

تقرير المديرية العامة لإدارة الهجرة في وزارة الداخلية التركية بتاريخ 2017/7/03.

تقرير عن النازحين السوريين صادر عن منسقي الاستجابة في الشمال السوري - مكتب التنسيق والدعم للعام الماضي 2017.

تقرير منظمة حقوق الإنسان عن الهجمات على التعليم، وأعداد الأطفال خارج المدارس. آذار 2018.

تقرير مكتب الشؤون الإنسانية التابع للأمم المتحدة الصادر في آذار 2018

الناشطين في الداخل السوري وفي مدينة غازي عنتاب التركية، تم الاتفاق على تطبيق تجربة لتعليم بعض هؤلاء الأطفال في منازلهم، أو بالأحرى ضمن أحيائهم التي يسكنون فيها.

إشكالية البحث

تشير الإحصاءات التي حصلنا عليها إلى ضخامة أعداد الطلاب السوريين غير المسجلين بالمدارس في الداخل السوري وخارجه، حيث تبلغ أعداد الطلاب خارج المدارس في سورية 2,08 مليون طالب، إضافة إلى وجود 5,8 مليون طالب سوري بحاجة إلى دعم تعليمي⁽³⁾، ويبلغ عدد الأطفال المتسربين مع عدد الأطفال غير المسجلين بالمدارس في تركيا 500 ألف طفل، منهم حوالي 45 ألف طالب في مدينة غازي عنتاب التركية⁽⁴⁾. إضافة إلى حوالي 255 ألف طالب في لبنان⁽⁵⁾، وحوالي 75 ألف طالب في الأردن⁽⁶⁾.

ولأن عملي في مدينة غازي عنتاب، فقد قررت أن أجري البحث على عينة من أطفال هذه المدينة.

من خلال الاستبيان الذي أجريناه على شريحة من الأطفال غير الملحقين بالمدارس، والقاطنين سبعة أحياء فقيرة من أحياء غازي عنتاب، بلغ عددها 181/ استبانة، يمكن إيجاز أهم الأسباب التي أدت إلى عدم التحاقهم بالمدارس بما يأتي:

حاجة الأسر المادية، ما يجبرهم إلى دفع أطفالهم للعمل.

جهل أولياء الأمور بأهمية التعليم لمستقبل أطفالهم.

(3) تقرير مكتب الشؤون الإنسانية التابع للأمم المتحدة الصادر في آذار 2018.

(4) تقرير المديرية العامة لإدارة الهجرة في وزارة الداخلية التركية بتاريخ 2017/7/03.

(5) تقرير هيومان رايتس ووتش (حول تعليم السوريين في لبنان) عام 2017.

(6) تقرير ممثل الحكومة السورية المؤقتة في الأردن عام 2016.

مقابلة مع السيدة شروق الفاخوري مسؤولة التعليم باليونيسف في الأردن (تلفزيون أورينت آذار 2017).

تسرب الأطفال من المدارس التركية بسبب عامل اللغة، ويُعد المدرسة عن مكان السكن. وجود حاجز نفسي عند الأطفال الذين لم يتلقوا أي تعليم، وتجاوزت أعمارهم سن الدخول إلى الصف الأول.

أهمية البحث

تنذر أعداد الطلاب السوريين غير الملتحقين بالمدارس بمستقبل مظلم لجيل كامل، وربما لأجيال قادمة، فلا بد من إيجاد الحلول التي يمكن أن تسهم في تعليمهم، وتتماشى مع الأحوال التي منعتهم من الالتحاق بالمدارس.

لذلك اتبعنا في هذا البحث طريقة تعليم غير نمطية، تعتمد تعليم الأطفال في مناطق سكنهم، من قبل معلمات يسكنن بالجوار.

تكمن أهمية البحث أيضاً في إمكان تطبيق نتائجه في مختلف المدن التركية وفي الداخل السوري المحرر، بسبب تشابه الأوضاع التي أدت إلى عدم التحاق الأطفال بالمدارس، مع بعض التعديلات البسيطة، بما يلائم كل منطقة من المناطق.

أهداف البحث

1. تعليم الأطفال المنخرطين في سوق العمل وفقاً لأوقات فراغهم.
2. تعليم الأطفال المتسربين من المدارس بسبب عامل اللغة، لأنهم لا يستوعبون تدريس بعض المواد باللغة التركية (بمثل العلوم والرياضيات)، والعمل على إعادتهم إلى المدارس.
3. التركيز على تدريس اللغة العربية للأطفال الملتحقين بالمدارس التركية للمحافظة

على انتمائهم الوطني.

4. إعادة بعض الأطفال إلى المدارس بعد كسر حاجز الأمية لديهم، حيث سيصبح بإمكانهم الالتحاق بصفوف تتناسب مع أعمارهم.

منهج البحث

اعتمدنا في البحث المنهجين الإحصائي والتجريبي، حيث رُبطت المعطيات الإحصائية التي حصلنا عليها من المؤسسات الرسمية والمنظمات الدولية ومنظمات المجتمع المدني بالواقع الاجتماعي للأسر السورية، آخذين بالحسبان العقبات التي تقف عائقاً أمام التحاق الأطفال بالمدارس.

بدأنا البحث بتجربة أولية، بعد أن قمنا بعملية سبر معلومات أولية للأطفال المستهدفين، ثم كررناها في منتصف مدته، وفي نهايته. وفقاً للنتائج التي حصلنا عليها، تمكنا من تحديد الإجراءات الواجب اتباعها للوصول إلى النتائج المرجوة من البحث. وهذا ما حصلنا عليه فعلاً في نهاية المرحلة الثانية.

مراحل البحث

نظراً لعوز الأبحاث التجريبية السابقة للاستفادة منها وتطويرها، فقد قمنا بإجراء البحث على مرحلتين؛

1. المرحلة الأولى

اعتبرت المرحلة الأولى تجربة أولية للتعرف إلى إمكان إجراء مثل هذا البحث. وحددنا في نهايتها الإيجابيات والسلبيات التي فرضها الواقع.

نُفذت المرحلة الأولى وفق الخطوات الآتية:

أ. تحديد المنهاج التدريسي المعتمد

اعتمدنا في تدريس الأطفال المنهاج التدريسي المكثف المعتمد من اليونيسيف لمرحلة التعليم الأساسي (ب) والمخصص لتعليم الأطفال الذين لم يذهبوا إلى المدارس، والأطفال المنقطعين عنها.

يتألف هذا المنهاج من مستويين:

المستوى الأول المؤلف من الكتب الآتية:

- 1 - كتاب اللغة العربية.
- 2 - كتاب الرياضيات الجزء الأول.
- 3 - كتاب الرياضيات الجزء الثاني.
- 4 - كتاب العلوم.

المستوى الثاني المؤلف من الكتب الآتية:

- 1 - كتاب اللغة العربية.
- 2 - كتاب الرياضيات.
- 3 - كتاب العلوم.

ب. اختيار المناطق

بحثنا في مدينة غازي عنتاب عن الأحياء التي توجد فيها كثافة كبيرة من اللاجئين السوريين، ووقع اختيارنا على الأحياء الأكثر فقرًا، وهي:

طاش لجا، غونيش محلاسي، الجمهوريات، تشارشي، كارشيكا.

ج. اختيار المعلمات

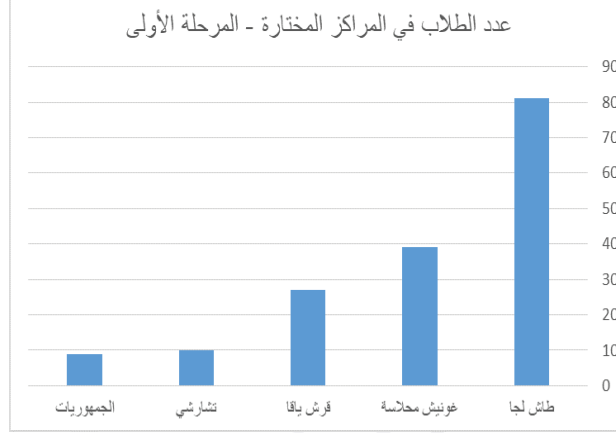
تركز البحث في الأحياء المختارة عن المعلمات اللواتي لديهن خبرة تدريسية، وعند عدم توافر العدد الكافي، بحثنا عن خريجات جامعيات، ثم خريجات معاهد متوسطة، أو حملة شهادة الثانوية العامة. واجهتنا في البداية بعض الصعوبات في طريقة التواصل مع المعلمات، وفي طرق إقناعهن بتبني فكرة التعليم المنزلي، ولا سيما أن التدريس سيكون في منازلهن ومن دون أي أجر (التدريس تطوعي). ثم ما لبثت أن تلاشت هذه الصعوبات، وانقلب ترددهن إلى حماس كبير بعد أن اقتنعن بالهدف النبيل للتجربة.

د. اختيار الطلاب

قامت المعلمات المختارات بالبحث عن الأطفال المنقطعين عن التعليم في الأحياء التي يسكنون فيها، وطلبنا من كل معلمة أن تكون مجموعة من الأطفال، تضم كل مجموعة ما بين (10 - 15) طفلاً.

اسم الحي	عدد المجموعات	عدد الطلاب
طاش لجا	7	81
غونيش محلاسي	3	39
كارشيك	2	27
تشارشي	1	10
الجمهوريات	1	9
المجموع	14	166

جدول رقم (1) يمثل توزيع الأطفال عينة الدراسة وفقاً لأماكن سكنهم في مدينة غازي عنتاب



هـ. تحديد السوية التعليمية للأطفال (7)

قبل البدء بالعملية التدريسية، أجريت عملية سبر لمعلومات الطلاب، وبناء على مستوياتهم التعليمية، وزّعناهم على الفئة الأولى أو الفئة الثانية.

بلغت نسبة الأطفال الذين استطاعوا الإجابة على بعض الأسئلة 30 بالمئة. وكانت أعلى درجة حصل عليها الطلاب حوالي 60 بالمئة.

وضع 150 طفلاً في المستوى الأول، و6 أطفال فقط في المستوى الثاني.

قبل انطلاق العملية التعليمية، طبعت الكتب للمستويين الأول والثاني، وقمنا بتأمين القرطاسية للأطفال والمعلمات. واتفقنا مع المعلمات على التدريس أربعة أيام في الأسبوع بمعدل ساعتين في كل يوم.

وبعد شهرين من بدء العملية التعليمية، ولمعرفة الفائدة التي حصل عليها الأطفال، قمنا بعملية سبر ثانية للسوية التعليمية للأطفال.

بلغت نسبة الأطفال الذين استطاعوا الإجابة عن الأسئلة 60 بالمئة. وكانت أعلى درجة حصل عليها

(7) لقد وضعنا أنموذجاً من آلية السبر لمواد العلوم والرياضيات كملحقات في نهاية البحث.

الطلاب حوالي 70 بالمئة.

في نهاية المرحلة الأولى التي استمرت ثلاثة أشهر، أجرينا عملية سبر ثالثة. في الواقع لاحظنا تقدماً كبيراً في السوية التعليمية للأطفال، حيث استطاع 75 بالمئة من الأطفال الإجابة عن الأسئلة. وحصل عدد لا بأس به من الأطفال على درجات تراوحت ما بين 70 بالمئة و 80 بالمئة.

ولدى فرز أوراق السبر ومقارنة أوراق كل طالب، استطعنا تحديد نسبة الفائدة التي حصل عليها الأطفال وفق الآتي:

40 بالمئة من الأطفال تطورت مستوياتهم التعليمية تطوراً جيداً.

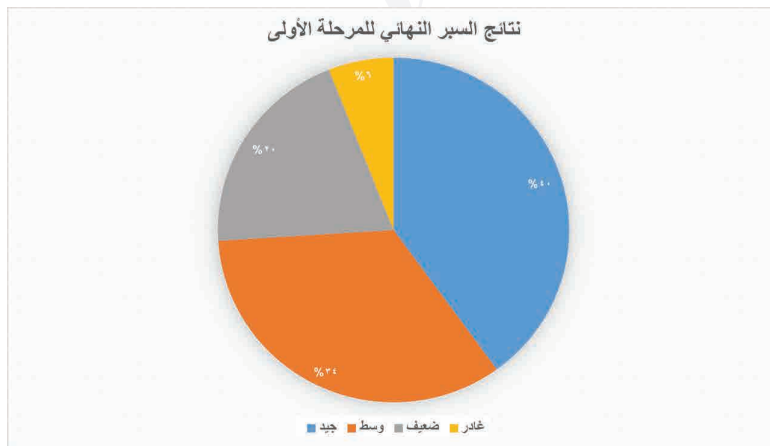
34 بالمئة من الأطفال استفادوا استفادة متوسطة.

20 بالمئة من الأطفال تحسنت مستوياتهم التعليمية تحسناً مقبولاً.

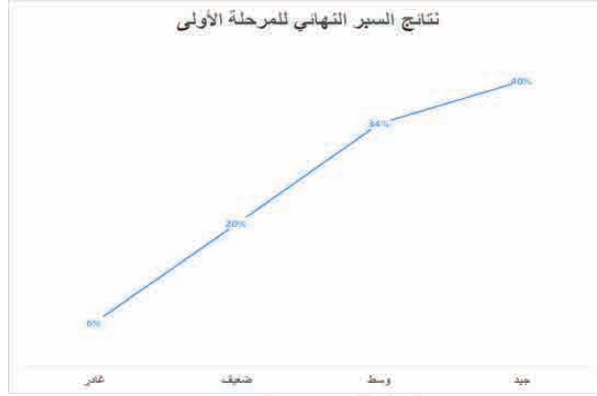
6 بالمئة غادروا العملية التعليمية.

10	31	34	62	0	أعداد الطلاب
غادروا	مقبول	متوسط	جيد	جيد جداً	السوية العلمية

جدول رقم (2) يمثل نتائج السبر النهائي للأطفال في المرحلة الأولى



مخطط بياني رقم (2) يمثل نتائج السبر النهائي للأطفال في المرحلة الأولى



و. تقييم المرحلة الأولى

بعد انتهاء المرحلة الأولى عقدنا جلسة تقييم مع المعلمات للوقوف على الإيجابيات لتطويرها، وعلى السلبيات لتجاوزها. ويمكن إيجاز النتائج بما يأتي:

1. على الرغم من النتائج الإيجابية التي حصلنا عليها لتطور السوية التعليمية للأطفال، إلا أنها لم تكن بالصورة المطلوبة.
2. كانت مدة المشروع وعدد الساعات الأسبوعية غير كافيين، ما تسبب بتكثيف الدروس في الشهر الأخير، وانعكس ذلك سلباً في النتائج النهائية.
3. كان عمل المعلمات تطوعياً (من دون أي مكافأة)، ما أثر في التزامهن. ولا سيما أنهن استقبلن الأطفال في منازلهن.
4. عبّرت المعلمات عن حاجتهن إلى بعض المستلزمات الضرورية، مثل: الألواح للشرح، ومقاعد للأطفال.
5. لم نشرف مباشرة (ميدانياً) على العملية التعليمية.
6. أدى اختلاف السوية العلمية للمعلمات (الشهادة التي تحملها)، والخبرات التدريسية السابقة إلى اختلاف النتائج بين مجموعة وأخرى.
7. لم نأخذ بالحسبان أهمية المكافآت التشجيعية للأطفال، لحثهم على الالتزام بالدوام والدراسة.

2. المرحلة الثانية

بدأ التخطيط للمرحلة الثانية من اليوم التالي لانتهاء المرحلة الأولى. ووضعنا خطة لتجاوز سلبياتها.

تضمنت الخطة الموضوعة الخطوات الآتية:

- أ. البحث في الأحياء التي سنختارها عن معلمات من ذوات الخبرة ما أمكن.
- ب. إقامة دورات لتعريف المعلمات بطرائق التدريس.
- ت. تقديم مكافآت مالية رمزية للمعلمات.
- ث. تأمين مستلزمات العملية التعليمية من كتب وقرطاسية وألواح ومقاعد.
- ج. تشجيع الأطفال بإعطاء المجددين منهم مكافآت رمزية. والتخطيط لاصطحاب الأطفال برحلة ترفيهية.
- ح. اعتماد المنهاج الذي اعتمد في المرحلة لأولى.
- خ. زيادة مدة المشروع إلى خمسة أشهر.
- د. حُدد عدد ساعات التدريس الأسبوعية بخمس عشرة ساعة موزعة على خمسة أيام على الأقل.
- ذ. ضرورة متابعة العملية التعليمية عبر زيارات ميدانية لأماكن التدريس.
- ر. إقامة اجتماعات شهرية دورية للمعلمات للتعرف إلى ما أنجزته كل منهن من المنهاج.
- ز. ضرورة تقديم المعلمات تقارير أسبوعية عن سير العملية التعليمية والالتزام الأطفال بالدوام.
- س. الإشراف المباشر على عمليات سبر معلومات الأطفال، في بداية مدة المشروع (البحث)، ومنتصفها، وفي نهايتها.

اتبعنا في المرحلة الثانية الخطوات نفسها التي اتبعناها في المرحلة الأولى.

البدء بمشروع المرحلة الثانية

أ. الاتفاق مع المعلمات

بعد اختيار المعلمات، عقدنا اجتماعنا الأول معهن بتاريخ 2017/8/15، شرحنا فيه خطة العمل المقترحة، وتم التوقيع مع كل منهن على بروتوكول التعاون لإنجاز المشروع. ثم تركنا لهن حرية اختيار الأطفال في الأحياء التي يسكنون فيها، وحددنا تاريخ 2017/9/15 موعداً نهائياً لبدء العملية التعليمية.

وخلال هذه المدة، قمنا بتأمين مستلزمات العملية التعليمية من كتب، وقرطاسية، وألواح ومقاعد.

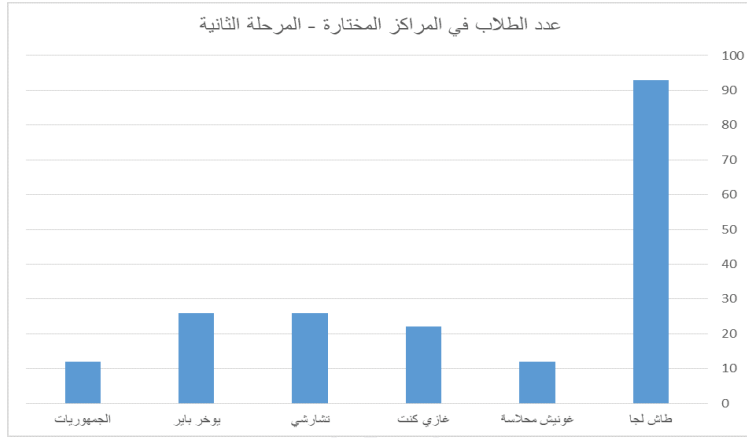
ب. الأحياء المختارة وعدد الأطفال في كل منها

نبين في الجدول الآتي الأحياء التي أقيمت فيها المرحلة الثانية مع عدد المجموعات وأعداد الأطفال في كل حي.

جدول رقم (3) يمثل توزيع الأطفال عينة الدراسة في المرحلة الثانية وفقاً لأماكن سكنهم في مدينة غازي عنتاب

اسم الحي	عدد المجموعات	عدد الطلاب
طاش لجا	7	93
غونيش محلاسى	1	12
غازي كنت	2	22
تشارشى	2	26
يوخر باير	2	26
الجمهورية	1	12
المجموع	15	191

المخطط رقم (3) يمثل توزيع الأطفال عينة الدراسة في المرحلة الثانية وفقاً لأماكن سكنهم في مدينة غازي عنتاب.



ج. تحديد السوية العلمية للأطفال⁽⁸⁾

لتحديد السوية التعليمية للأطفال أجرينا في بداية المشروع سبراً لمعلوماتهم، وبناء على نتائج السبر حُدد المستوى الذي سيوضع فيه الطفل.

دلت نتائج هذا السبر على أمية شبه كاملة للأطفال المسجلين في هذه المرحلة، لذلك وضع الأطفال جميعهم تقريباً في المستوى الأول، عدا ستة أطفال وضعوا في المستوى الثاني.

وقد كان التدريس في منازل المعلمات أو في المساجد.

د. دورات لتأهيل المعلمات

بالتزامن مع بدء التدريس، أخضعت المعلمات إلى دورة في اللغة العربية وطرائق تدريسها استمرت لمدة شهر واحد. ثم أتبعته بدورة أخرى في الرياضيات. ولإكساب المعلمات خبرة في طرائق التعامل مع الأطفال وجذبهم إلى التعليم، أخضعت المعلمات إلى دورة ثالثة بعنوان المعلم المحترف.

لقد عبرت المعلمات معظمهن عن سرورهن بما تلقينه من معلومات، وأضفن أن هذه الدورات لعبت دوراً مهماً وكبيراً في إنجاح العملية التعليمية.

(8) يمكن مراجعة نماذج السبر في الملحقات.

زادت الزيارات الميدانية من حماس المعلمات والتزامهن، وشعرنا فعلاً بأهميتها من الفرح في عيون الأطفال.

هـ. تقييم منتصف المشروع

بعد شهرين من بدء المرحلة الثانية، أجرينا سبر معلومات لتحديد السويات التي وصل إليها الأطفال. ووضعنا الأسئلة بعد اجتماع مع المعلمات تم من خلاله معرفة الجزء الذي أنهين تدريسه.

كانت نتائج سبر المعلومات ممتازة، فإضافة إلى التطور الملحوظ في سويات الأطفال العلمية، لاحظنا التأثير الإيجابي للدورات التي أجريت للمعلمات، حيث تضاءلت الفوارق بين المجموعات. وأصبح أكثر من نصف الطلاب يجيد القراءة والكتابة والحساب.

استمرت العملية التعليمية بخطى وثيقة، وقدمنا للأطفال المتفوقين هدايا رمزية وأخرى معنوية، ولاحظنا الأثر الإيجابي لهذه الخطوة في حماس الأطفال.

مع بداية الشهر الرابع للمشروع، رافقنا الأطفال برحلة إلى أحد المنتزهات الجميلة، حيث أمضى الأطفال يوماً رائعاً. ظل الأطفال لمدة طويلة يتغنون بذلك اليوم. وللأسف لم يسمح الطقس بتكرارها.

ومن خلال الاجتماعات الدورية مع المعلمات، كنا نتابع ما أنجز من المنهاج. وتابعنا الإشراف على العملية التعليمية حتى نهايتها.

و. النتائج النهائية

بعد الانتهاء من تدريس المنهاج المقرر، طلبنا من كل معلمة من المعلمات وضع نموذج لسبر المعلومات النهائي، ثم وضعنا نموذجاً موحداً، وأجرينا السبر النهائي في يوم واحد.

كانت نتائج هذا السبر رائعة، حيث دلت على تجاوز لأطفال معظمهم حال الجهل التي كانوا يعيشونها، بل أصبحوا جاهزين للعودة إلى المدرسة.

نبين في الجدول الآتي درجات الأطفال في السبر النهائي موزعة ضمن شرائح مختلفة.

الدرجة العظمى (60).

أقل من 30	30 - 39	40 - 49	50 - 54	55 - 60	شريحة الدرجات
2	4	37	31	117	عدد الأطفال

جدول رقم (4) يمثل شرائح درجات نتائج السبر النهائي للأطفال في المرحلة الثانية.

تدل هذه النتائج على أن:

61 بالمئة من الأطفال أصبحت مستوياتهم التعليمية ممتازة.

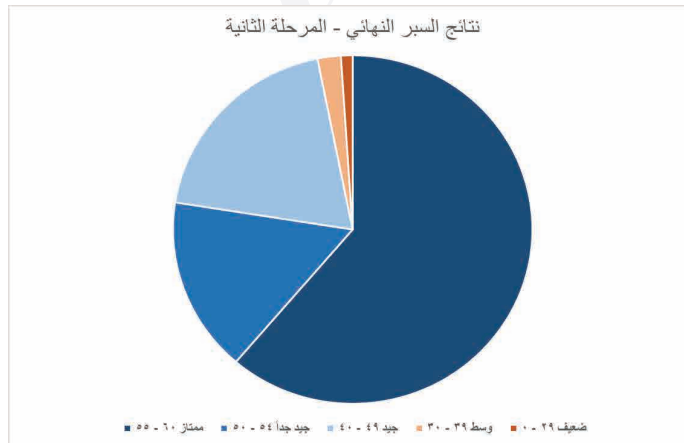
17 بالمئة من الأطفال أصبحت مستوياتهم التعليمية جيدة جداً.

19 بالمئة من الأطفال أصبحت مستوياتهم التعليمية جيدة.

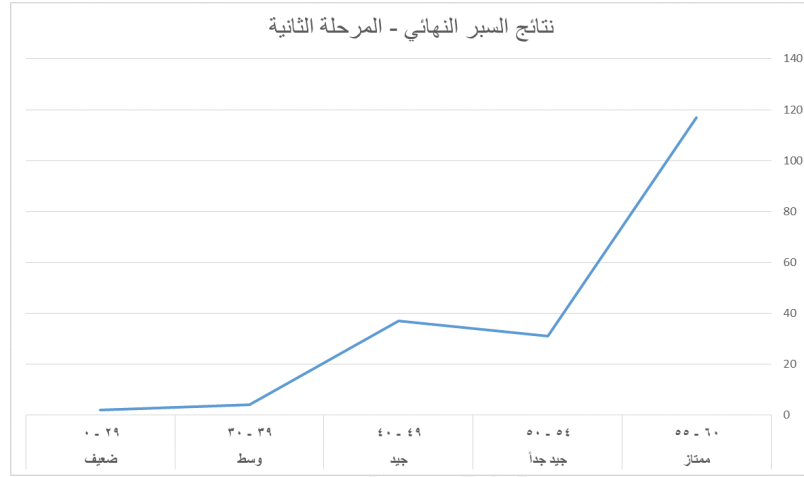
2 بالمئة من الأطفال أصبحت مستوياتهم التعليمية متوسطة.

1 بالمئة من الأطفال لم يستفيدوا من المشروع.

مخطط رقم (4) يمثل شرائح درجات نتائج السبر النهائي للأطفال في المرحلة الثانية



مخطط بياني رقم (4) يمثل شرائح درجات نتائج السبر النهائي للأطفال في المرحلة الثانية



بهذه النتائج الرائعة، نرى أن البحث قد حقق هدفه، حيث إن 97 بالمئة من الأطفال استفادوا من هذا المشروع، وأصبحوا قادرين على العودة إلى المدرسة.

للقوف على آراء المستفيدين الحقيقيين من المشروع، والمنفذين له. أجرينا استبيانين لرأي الأطفال ولرأي المعلمات في نهاية المشروع. حيث عبر الأطفال عن سعادتهم بما تعلموه، وقرر معظمهم العودة إلى المدرسة. كانت سعادة المعلمات كبيرة جداً، لأنهن أسهمن بمحو أمية عدد كبير من الأطفال السوريين، وبرغبة الأطفال بالعودة إلى المدرسة. وعبرن عن استعدادهن للمشاركة في المشروعات المستقبلية.

التوصيات

لقد كانت نتائج السبر النهائي، وآراء الأطفال والمعلمات الدافعين الحقيقيين وراء كتابة هذا البحث. فالنتائج الرائعة التي حصلنا عليها يجب أن تُنشر وتعمم، ويجب ألا تبقى حبيسة التجربة التي أجريناها. ولا سيما أنها صالحة للتطبيق في أي زمان ومكان، وما أكثر المناطق التي يعيش فيها النازحون واللاجئون السوريون، والتي تكتظ بالأطفال غير المتعلمين، وغير الملتحقين بالمدارس، وسيؤدي تعميم هذه التجربة إلى إنقاذ جيل من الجهل، وهذا بدوره سيؤدي حتماً إلى حماية لأطفال من الانجراف إلى التطرف، أو الانحراف إلى الجريمة والتشرد، كما سيؤدي إلى ضمان مستقبل أفضل لأبناء سورية،

ليكونوا فاعلين في بناء سورية الجديدة.

سنقدم فيما يأتي توصيات واقعية جداً، وقابلة للتطبيق، وسيؤدي تنفيذها حتماً إلى إعادة مئات آلاف الطلاب السوريين إلى مقاعد الدراسة:

إعادة تطبيق التجربة في الأماكن التي تحوي أطفالاً متسربين من المدارس.

يجب ألا تضم المجموعة أكثر من 12 طفلاً، حتى تستطيع المعلمة التحكم باختلاف السويات العلمية للأطفال.

وضع الأطفال العاملين في مجموعات خاصة، ليتم التحكم بأوقات الدروس مساء وفي عطلة نهاية الأسبوع.

إيلاء الجانب النفسي أهمية كبرى، والإكثار من المكافآت التشجيعية.

اجراء دورات تأهيل للمعلمات قبل البدء بالمشروع.

إضافة دورة في الدعم النفسي للمعلمات، لإكسابهن خبرة في التعامل مع الأطفال الذين يعانون آثار الحرب التي عاشوها. حيث جاءت هذه الاقتراحات من المعلمات معظمهن.

يمكن تعميم التجربة على الأطفال اليافعين المنقطعين عن التعليم في مرحلة التعليم المتوسطة. فهم أكثر شريحة معرضة للضياع.

على الرغم من الكلفة المادية البسيطة، مقارنة بالنتائج الرائعة التي حصلنا عليها، إلا أن تنفيذ التجربة يحتاج إلى جهة داعمة لتأمين مستلزمات العملية التعليمية ومكافآت المعلمات.

اسم الطالب :	مادة الرياضيات	اسم المعلمة :
العلامة :	سبر المرحلة الأولى	التاريخ : / /

الأحاد	العشرات	المئات	أحد الألوف	مئات الألوف

.....الصيغة الخطية للعدد

تصاعدي

من (3) اشطب لتحصل على الناتج :

1 درجہ



2 درجہ



8 درجات

$$\begin{array}{r} 9 \ 1 \ 2 \ 7 \\ 9 \ 6 \ 5 \ 8 \ + \\ \hline 1 \ 0 \ 2 \ 4 \end{array}$$

3. درجہ

• احسب كم المبلغ الذي دفعه أحمد ثمن لـ 5 كيلو رمان؟

..... الحل :

اسم الطالب : مادة الرياضيات اسم المعلمة :
 العلامة : سبر المرحلة النهائية (ب) التاريخ / /

س١) مثل العدد (٤٥٨٧٥) في جدول المنازل ثم اكتبه بالصيغة اللفظية وبالصيغة الكتابية: ٣ - درجات

الأحاد	العشرات	المئات	أحاد الآلاف	مئات الآلاف

س٢) رتب الكسور الآتية تنازلياً : ٣ - درجات

$$\frac{5}{6} \quad \frac{4}{24} \quad \frac{4}{8} \quad \frac{9}{12}$$

س٣) املأ الفراغات الآتية : ٣ - درجات

$$21 = 3 \times \dots\dots\dots$$

$$3 \text{ طن} = \dots\dots\dots \text{كغ}$$

$$1000 \text{ كغ} = \dots\dots\dots \text{طن}$$

س٤) احسب ناتج ما يأتي : ٨ - درجات

$$\begin{array}{r} 9 \ 2 \ 3 \\ + 2 \ 9 \ 9 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9 \ 6 \ 9 \\ + 8 \ 2 \ 1 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4 \ 9 \ 1 \\ + 3 \ 3 \ 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9 \ 5 \ 2 \ 7 \\ + 9 \ 3 \ 8 \ 8 \\ \hline \end{array}$$

س٥) أوجد ناتج مايلي : ٣ - درجات

$$\dots\dots\dots = 10 \div 150$$

$$\dots\dots\dots = 5 \div 20$$

$$\dots\dots\dots = 3 \times 6$$

$$\dots\dots\dots = 7 \times 5$$

انتهت الأسئلة

اسم الطالب :	مادة العلوم	اسم المعلمة :
العلامة :	سيرة المرحلة الأولى	التاريخ / /

س1) املأ الإجابة الصحيحة بدائرة:

- يبدأ السبيل الهضمي ب:	الفم	المعدة
- تزرع النباتات في:	التربة	بالفضاء
- يعد الكبد من	أقسام الجهاز الهضمي	الغدد الهاضمة
- تقع الرئتين في:	داخل الرأس	أسفل القدم
- تسمى دخول الهواء إلى الرئتين ب:	شهيق	زفير
- يجري الدم داخل :	المري	الرغامى
	الشرايين والأوردة	

س2) اصل التركيب في العمود الأول مع ما يناسبه في العمود الثاني: 2 درجة

<u>العمود الأول</u>	<u>العمود الثاني</u>
الكريات الحمر	تخثر الدم
الكريات البيض	أمام الحنجرة
الصفائح الدموية	نقل الاوكسجين
تقع الغدة الدرقية	الدفاع عن الجسم

س2) اكمل الفراغ بالكلمة المناسبة : 6 درجة

(هيكل الجزع , الشم , اللسان, المخ , قلب)

- العضلات الإرادية تتحرك متى أردنا مركز حركتها.....
- العضلات اللاإرادية تستطيع السيطرة على حركتها مثل الأحشاء و.....
- الأنف عضو حاسة
- كتلة عضلية يقع في تجويف الفم.....
- يقسم الهيكل العظمي إلى: هيكل الرأس , هيكل الأطراف.....

اسم الطالب : مادة العلوم المعلمة :

العلامة : شهر المراجعة النهائية (ب) التاريخ : / /

س١) أخط الإجابة الصحيحة يدائرة:

١٢ - درجة

- تنقل الحرارة في المعادن بطريقة : النقل العمل النقل والعمل معا الإشعاع

- يدعى تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة بـ : الانصهار التجمد استخار تكاثف

- يعد الكبد من : أقسام الجهاز الهضمي الغدد الباضعة

- يقع المخ في : داخل الرأس أسفل القدم داخل جوف الصدر أسفل البطن

- يساعد ثاني أكسيد الكربون على : الاحتراق التحو منع الاحتراق التنفس

- تستمد الأرض الحرارة من : القمر الإنسان الشمس

س٢) صل التركيب في العمود الأول بما يناسبه في العمود الثاني: -٢ درجات

<u>العمود الأول</u>	<u>العمود الثاني</u>
من ملوثات الهواء	الألف
وظيفة الكريات البيض	الأفقى
اللافقاريات	دخان المصانع
جهاز التنفس	الدفاع عن الجسم

س٣) أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة : -٦ درجات

(الشرح ، المعدن ، الدجاج ، التنوق ، حشرة)

- أسلاك التوصيل الكهربائي مصنوعة من

- ينتهي السليل الهضمي بـ

- اللسان عضو حاسة

- يتكاثر بالبيوض

- تعتبر الفراشات من فصيلة

انتهت الأسئلة

اسم الطالب :	مادة اللغة العربية	اسم المعلمة :
العلامة :	سنة المرحلة الأولى .	التاريخ / /

س(1) اختر الإجابة الصحيحة للكلمة التي تحتها خط :

4 درجة

- (نهضت تجمع الأصداف) مفردها: صدفة , صدف , مصادفة .
- إلى اللقاء أيتها الزهرة المعطاء معناها: الوفية , النيلية , الكريمة .
- جاء المستعمر عن أرض الوطن : كشف , رحل , وصل .
- نحترم العالم (الذي , التي , اللذين) يقدم خدمات للبشرية .

س(2) اكمل الفراغات في الجمل التالية:

4 درجة

- اكتب حرف عطف.....
- المفعول به منصوب وعلامة نصبه
- علامة رفع المبتدأ المفرد.....
- تتألف الجملة الاسمية من المبتدأ و.....

س(3) اكتب الجملة التالية بصيغة المثني:

2 درجة

الصف جميل.

س(4) حدد الخير في الجملة الآتية :

2درجة

الحدائق رنة المدينة.

الخير هو: حركة آخره.....

3 درجة

س6) اعرّب ما تحته خط :

العلم مفيدٌ:

يحبُّ التلاميذُ الوطنَ:

5 درجة

س7) الإملاء:

- إملاء قاعدي: ضع علامة الترقيم / : / ؟ / في المكان الصحيح بالجملة التالية.

قال المعلم ☐ هل كتبت الوظيفة ☐ وحفظت الدرس ☐

نص الإملاء:

(.....)



اسم الطالب:	مادة اللغة العربية	اسم المعلمة:	
العلامة :	سبب المرحلة الثانية /ب/	التاريخ:	/ /

س١) اختر الإجابة الصحيحة للكلمة التي تحتها خط :

٤ درجة

١- (العقرب يلسع الحشرات والعناكب) مفردهما: عنكب . عنكبوت . عنكبة .

٢- إلى اللقاء ايها الزهرة المعطاء معناها: الوفية . النبيلة . الكريمة .

٣- نسي النبي: الذي: اللذان: أسماء إشارة . أحرف عطف . أحرف جر .

٤- الهمزة في كلمة استقبلنا هي: همزة قطع . همزة وصل . همزة متطرفة .

س٢) اكمل الفراغات في الجمل التالية:

٤ درجة

تتألف الجملة الفعلية من الفعل و.....	اكتب حرف جر.....
تتألف الجملة الاسمية من المبتدأ و.....	الفاعل مرفوع وعلامة رفعه.....

س٣) أعرب مايلي : زار التلاميذ الأثاث

٢ درجة

..... زار :

..... التلاميذ :

..... الأثاث :

س٤) حدد الخبر في الجملة الآتية :

٢ درجة

الجدان في رلة المدينة.

الخبر هو: حركة آخره:

س٥) اكتب جمع الكلمات التالية :

٣ درجة

قلم: سفينة: معلم:

س٦) الإملاء:

٥ درجة

١- إملاء قاعدي: ضع علامة الترقيم (/ : / : /) في المكان الصحيح بالجملة الآتية.

قالت أمي ☐ من يذهب معي ☐ فأجابها أخي قائلا ☐ أنا أذهب معك يا أمي ☐

٢- نص الإملاء:

.....

.....

بيانات التلميذ	
الاسم:	الكنية:
اسم الأب:	اسم الأم:
مكان وتاريخ الولادة:	
رقم هاتف الشخص المسؤول عنه في أسرته أو مكان إقامته:	
الوضع الأسري:	عدد الأخوة وأعمارهم:
هل يوجد جهة تغطية مادية؟	
من هي؟	
طولان السكن الحالي:	
هل سبق وأن التحق بمدرسة أو برنامج تعليمي؟	
إن كان نعم .. أين ومتى؟	
اسم المدرسة:	رمز المشروع:
هل يعمل حالياً؟	أين؟
من؟	ماذا؟
هل عمل سابقاً؟	أين؟
من؟	ماذا؟
تاريخ بدء المشروع التعليمي:	
تاريخ انتهاء المشروع التعليمي:	

تقرير استبيان لطلاب التعليم المنزلي

استبيان 181 طالب وطالبة بأعمار (6 - 12)

رقم	السؤال	لا	النسبة المئوية	نعم	النسبة المئوية
1	هل تمارس أي عمل؟	158	88.3%	21	11.7%
2	هل تذهب حالياً إلى المدرسة؟	79	44.6%	98	55.4%
3	هل التحقت سابقاً في المدرسة؟	108	61.0%	69	39.0%
4	هل يساعدك أحد من أفراد أسرتك بالدراسة؟	117	66.1%	60	33.9%
5	هل ترغب في العودة إلى المدرسة؟	22	13.1%	146	86.9%
6	هل ترغب في المناظرة في التعليم المنزلي العام القادم؟	1	0.6%	180	99.4%
7	هل تشعر بالتعب من الدراسة والعمل معاً؟	148	81.8%	33	18.2%
8	ما هي أكثر المواد التي أحببتها من مواد التعليم المنزلي؟	عربي 75	رياضيات 79	علوم 23	
9	ما هي احتياجاتك في حال رغبت في العودة إلى المدرسة؟	كملتك ، مستلزمات مدرسية ، باص ، رحلات ترفيهية ، دعم عادي ، أجور مواصلات ...			



تقييم محتوى ترجمة مواد الدراسات الاجتماعية التركية في منصات التعليم الإلكتروني

محمد نور النمر⁽¹⁾

سمير منصور⁽²⁾

المقدمة

لم يكن وجود منصات التعليم الإلكتروني الخاصة بتعليم الطلاب السوريين في تركيا ترفاً أو طموحاً مشروعاً للوصول إلى درجة متقدمة في التصنيف العالمي للتعليم على غرار الدول المتقدمة تعليمياً مثل فلندا أو غيرها، إنما كان وجودها للحاجة الملحة التي فرضها قرار دمج الطلاب السوريين في العملية التعليمية التركية عام 2017. إذ يختصر مفهوم الصدمة التعليمية⁽³⁾ مشاعر القلق والتوتر والريبة والحالة المعرفية والنفسية والاجتماعية والتربوية التي أصابت الطلاب السوريين بعد قرار نقلهم من المدارس السورية الموقفة إلى النظام التعليمي التركي.

يستهدف هذا البحث تقييم ترجمة المحتوى التعليمي لمواد الدراسات الاجتماعية الذي تقدمه منصات التعليم الإلكتروني للطلاب السوريين بعد عملية دمجهم في نظام التعليم التركي، فضلاً عن التعرف إلى طبيعة منصات التعليم الإلكتروني التي نشأت بعد عملية الدمج مباشرة، ودورها في

(1) عضو هيئة التحرير في «قلمون: المجلة السورية للعلوم الإنسانية».

(2) كاتب وباحث.

(3) «الصدمة التعليمية»: هو مفهوم جديد حاولنا نحته على منوال أشكال الصدمات الأخرى: الصدمة النفسية، والصدمة الحضارية، والصدمة الثقافية، والصدمة العصبية والصدمة الطبية وغيرها، وقد عرفنا بالمفهوم الجديد في التعريفات الإجرائية للبحث.

تسهيل تكيف الطلاب السوريين في نظام التعليم التركي.

وتهدف الدراسة الاستكشافية إلى المساهمة في التعرف إلى واقع تكيف الطلاب السوريين مع المناهج التركية، وتحديدًا مواد الدراسات الاجتماعية بما لها من خصوصية في تحديد هوية الطالب الوطنية والثقافية والاجتماعية.

أولاً: الإطار المنهجي للبحث

هذه دراسة استكشافية تسعى لاستطلاع واقع منصات التعليم الإلكتروني التي نشأت بعد عملية دمج الطلاب السوريين في التعليم التركي، ثم تقييم المحتوى الذي تقدمه هذه المنصات، علمًا أن النتائج التي تتوصل إليها هذه الدراسة لا يمكن تعميمها، ولكنها تشكل مقدمات ضرورية لأي باحث لإجراء مزيد من الأبحاث الأكثر دقة في ما يتعلق بجملة المشكلات التي يطرحها هذا البحث.

مشكلة البحث وتساؤلاته

شكل قرار دمج الطلاب السوريين في منظومة العملية التعليمية التركية عام 2017 انعطافة أساسية في ميدان تعليم الطلاب السوريين في تركيا؛ لأن المدارس السورية الموقته التي احتضنتهم، في مرحلة ما قبل قرار الدمج، لم تخضع للمعايير التعليمية الدولية الخاصة بتعليم اللاجئين، فكانت غير قادرة على تلبية الحاجات التعليمية لمتعلميها؛ نظرًا لمعاناتها مشكلات إدارية وتعليمية متعددة تمس جوهر العملية التعليمية منها: المعلمون والمناهج الدراسية وغيرها.

أدت فجائية قرار دمج الطلاب السوريين في العملية التعليمية التركية، وعدم وجود خطة تنفيذية واضحة لهذا القرار، إلى مشكلات متعددة، يمكن أن نسميها بـ «الصدمة التعليمية» نتيجة تحويلهم من نظام تعليمي ناطق بلغتهم الأم إلى نظام تعليمي جديد ناطق بغيرها، وهذا ما ولّد عقبات مختلفة تتعلق باستيعاب الطالب السوري للمناهج التركية، فضلًا عن المشكلات المتعلقة بالهوية الوطنية السورية للطلاب المدمجين في العملية التعليمية التركية.

نشأت ظاهرة منصات التعليم الإلكتروني (المواقع الإلكترونية والفيديو بوك واليوتيوب والواتس أب) بفعل الصدمة التعليمية وما بعدها، بوصفها محاولة حل المشكلات الناجمة عن دمج الطلاب

السوريين، وبخاصة مشكلة فهم اللغة التركية في مجال الدراسات الاجتماعية، ليس لارتباط الأخيرة باللغة التركية، واختلافها عن المواد العلمية: الفيزياء والكيمياء والرياضيات ذات الطبيعة الرمزية التي لا تختلف كثيرًا بين لغة وأخرى، وإنما - وهو الأهم - ارتباط مادة الدراسات الاجتماعية بهوية المتعلمين الوطنية والاجتماعية.

إن مشكلة البحث المتمثلة، إذًا، هي الصدمة التعليمية، وما نجم عنها من آثار ترتبت على دمج الطلاب السوريين في العملية التعليمية التركية، ومن أهمها، عدم قدرة الطالب السوري على فهم محتوى الدراسات الاجتماعية لعدم إتقانه اللغة التركية، الأمر الذي يضع أمامنا سؤالين أساسيين هما:

1. إلى أي حد استطاعت منصات التعليم الإلكتروني نقل المحتوى التعليمي التركي إلى اللغة العربية، بغية تسهيل اندماج الطلاب السوريين في المدارس التركية؟
2. هل كان بوسع منصات التعليم الإلكتروني أن تسهم بدور يتجاوز اهتمامها بالترجمة إلى القيام بدور في تعزيز الهوية الوطنية السورية؟

فرضيات البحث

من المفترض بهذه المنصات أن تنقل محتوى المناهج التركية إلى اللغة العربية، وأن تحقق غايات متعددة، منها:

1. تيسير عملية اندماج الطلاب السوريين مع المناهج التركية، ومساعدتهم على تحقيق درجة أعلى من التكيف المدرسي بمقتضى النظام التعليمي الجديد.
2. من المفترض أن تسعى منصات التعليم الإلكتروني إلى نشاط إضافي لا صفي من شأنه تعزيز الشعور بالهوية الوطنية حتى تكتمل رسالتها.

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة الاستكشافية إلى التعرف إلى آثار دمج الطلاب السوريين في التعليم التركي، وما نجم عنه من صدمة تعليمية، تمثلت في أثرين بارزين هما: عجز أكثرهم عن استيعاب المناهج التركية، وانقطاعهم عن هويتهم الوطنية والاجتماعية.

وعن هذا الهدف الرئيس تتفرع مجموعة من الأهداف الفرعية:

1. التعرف إلى المشكلات التعليمية التي ولدتها الصدمة التعليمية وأثارها.
2. التعرف إلى مشكلات نقل المحتوى التعليمي للمناهج التركية الذي تقدمه منصات التعليم الإلكتروني للطلاب السوريين في تركيا.
3. تحديد أهم الآثار السلبية لغياب الأبعاد المختلفة لهوية الطالب السوري الوطنية.
4. التعرف إلى وسائل جديدة لتعزيز الهوية الوطنية والاجتماعية والثقافية للطلاب السوري.

منهج البحث

تعتمد هذه الدراسة الاستكشافية على المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة، ويتعرف إلى علاقاتها، وأثارها، كما يسعى إلى تجاوز تحليل الظاهرة وتفسيرها واستخلاص النتائج ونقدها، فضلاً عن اقتراح الحلول التي يراها ملائمة لهذه الظاهرة.

مجالات البحث

يتحدد مجال الدراسة بالفضاء الإلكتروني الذي تشكله منصات التعليم الإلكتروني التي انصب جهدها على نقل محتوى المناهج الدراسية التركية، وتحديدًا مواد الدراسات الاجتماعية إلى اللغة العربية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات

الصدمة التعليمية

يقصد بها ما يواجهه الطالب من صعوبات تعوّقه عن التكيف مع النظام التعليمي الجديد، مثل: حالات الذهول والخوف والريبة والقلق والارتباك الناجمة عن اختلاف المعايير التعليمية، وعدم إتقان الطالب للغة النظام التعليمي الجديدة. يضاف إلى ذلك جملة المشاعر السلبية التي أصابت الطلاب السوريين بعد قرار نقلهم من نظام المدارس الموقته الناطقة باللغة العربية بمناهجها كلها، إلى النظام التعليمي التركي الناطق باللغة التركية بمناهجها كلها، وهو ما يعرف بقرار الدمج الذي بدأ تطبيقه في تركيا عام 2017م.

منصات التعليم الإلكتروني

يعرّف التعليم الإلكتروني بأنه تقديم المحتوى التعليمي مع ما يتضمنه من شروحات وتمارين وتفاعل ومتابعة بصورة جزئية أو شاملة في الفصل أو عن بعد بواسطة برامج متقدمة مخزنة في الحاسب أو عبر شبكة الإنترنت⁽⁴⁾.

وتعرف منصات التعليم الإلكتروني بأنها ساحة تحتوي جميع ما يتعلق بالتعليم الإلكتروني، من مصادر وموارد تعليمية ومقررات إلكترونية، وأنظمة إدارة التعلم ونشاط تعليمي مختلف، تتحقق عن طريقها عملية التعلم باستخدام مجموعة من أدوات الاتصال والتواصل الحديثة⁽⁵⁾.

أما التعريف الإجرائي لمنصات التعليم الإلكتروني فهو الفضاء الإلكتروني الذي وظف مواقع الشبكة العنكبوتية لأغراض تعليمية متعددة، وتشمل المواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي بمثل «الفيس بوك والواتس آب واليوتيوب» التي تقدم المناهج التركية للطلاب السوريين باللغة العربية، وتحديداً الطلاب الذين يعانون مشكلة التواصل مع المناهج الدراسية التركية واستيعابها.

المحتوى التعليمي

يشير إلى مجموعة من المعارف والمهارات المراد إكسابها للمتعلمين، بمعنى أن المحتوى يشمل الخبرات المعرفية، والمهارية، والوجدانية التي يتوقع من الطلبة اكتسابها⁽⁶⁾.

أما التعريف الإجرائي للمحتوى التعليمي فهو مجموع المعارف والقيم والأفكار والمفاهيم والحقائق التي تنظم لأغراض تربوية نظرية وعملية، ويختلف باختلاف الأهداف التي تسعى لتأصيلها السلطة السياسية والاجتماعية التي تحكم العملية التعليمية وتنظم شؤونها.

(4) يوسف العريفي، التعليم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة، الندوة العالمية الأولى للتعليم الإلكتروني التي عقدتها مدارس الملك فيصل بالرياض، 2003م.

(5) دالية خليل عبد الكريم الشواربة، درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير، (جامعة الشرق الأوسط، 2019)، ص9.

(6) فريق عمل، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، (الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، 2011)، ص62.

ثانيًا: الإطار النظري للبحث

تحولات تعليم الطلاب السوريين في تركيا

ترك زلزال الحرب التي شنها النظام على الشعب السوري أثره العميق في البنية الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والسياسية وغيرها، وأدى هذا الزلزال إلى انهيارات اجتماعية قل نظيرها في التاريخ المعاصر، لعل أهم مظاهرها التغيير الديموغرافي والهجرات القسرية بالملايين إلى دول الجوار السوري هربًا، من المجازر والحصار والقتل والاعتقال.

لجأت النسبة الكبرى من المدنيين السوريين إلى تركيا، بسبب تركيز جزء كبير من المعارك في الشمال السوري المحاذي لتركيا (يبلغ طول الحدود بين الدولتين 911 كيلو مترًا)، فضلًا عن اتخاذ الحكومة التركية سياسة الباب المفتوح، تحت شعار «المهاجرين والأنصار» بسبب تبني هذه الحكومة سياسة دعم الثورة السورية آنذاك.

تُعد مشكلة التعليم واحدة من أعقد المشكلات التي واجهت اللاجئين السوريين في تركيا، منذ عام 2011م، وهو العام نفسه الذي بدأت فيه أولى محاولات تعليم الأطفال السوريين في تركيا بدعم من جمعيات المجتمع المدني السوري التي حاولت تنظيم العملية التعليمية داخل المخيمات وخارجها. إذ «سمحت التسهيلات التركيّة للسوريين، بتوصيفهم ضيقًا في تركيا، بممارسة نشاطهم التعليمي، ولم تضع أمامهم عراقيل كما وُضعت في دولٍ أخرى –كتصديق الوثائق من حكومة النظام- واكتفت بتصديق الوثائق والشهادات الصّادرة من وزارة التّعليم في الحكومة السّوريّة الموقّعة، كما اعترفت بالشهادات الثّانويّة العامّة الصّادرة عنها»⁽⁷⁾.

وفي خريف 2014م، بدأت وزارة التعليم التركية باستحداث «مراكز تعليمية موقّعة» خارج المخيمات، وهي مدرّس ابتدائية، وإعدادية، وثانوية، تتخذ من المدرّس التركية مراكز لها، بعد الدوام الصباحي التركي، وتُدّرّس مناهج النظام المعدلة، وعمل فيها مدرّسون، ومهندسون، ومحامون، وغيرهم من ذوي الاختصاصات البعيدة عن حقل التعليم.

قدمت «منظمة اليونيسف» الدعم المالي والبنية التحتية اللازمة للمراكز الموقّعة من حقائب،

(7) زكريا ظلام، تعليمُ السّوريين في دول الجوار (دول اللجوء)، Route Educational and Social Science Journal، العدد 5، 2018،

وقرطاسية، وكل ما يتعلق باللوازم المدرسية، حتى بناء مدراس جديدة -في بعض المخيمات، وقدمت اليونيسف للمعلمين -وما تزال - مساعدات شهرية، لا رواتب؛ لأن المعلمين في قانون هذه المنظمة، يعملون بصفة متطوعين. غير أن المراكز المشار إليها، لم تلبّ حاجات التعليم الضرورية وأهمّها الديمومة والاستمرار، وثم لم تنجح في إيجاد الحلول للمشكلات التي واجهت تعليم السوريين في ذلك الوقت، لا سيما أنّ العدد الأكبر من الطلاب، لم يلتحقوا بها لأسباب عدة، منها: عدم قدرتها على الوصول إليهم، وجذبهم إليها، وعدم قدرة المراكز التعليمية على الوفاء بمتطلبات إلزامية التعليم المعمول بها عالمياً، إضافة إلى مشكلات إدارية بين المديرين، والمدرسين ناجمة في معظمها عن ضعف التواصل اللغوي؛ لأن المدرسين أغلبهم لا يتقنون اللغة التركية، ولا يتقن المديرون اللغة العربية، فضلاً عن غياب نظام داخلي ينظم تلك العلاقة ويضبطها⁽⁸⁾.

إن الأوضاع المذكورة أعلاه للمدارس السورية الموقّعة، مضافاً إليها عدم إتقان الطلاب السوريين للغة التركية، وهو الشرط الضروري لإكمال الدراسة الجامعية، دفعت الحكومة التركية إلى أن تقرر دمج الطلاب السوريين في نظام التعليم التركي في نهاية عام 2016م، والبدء بالخطوات التنفيذية التمهيديّة لهذا القرار، المتمثلة في «رفع حصص اللغة التركية إلى 15 ساعة أسبوعياً، وفرد المدارس السورية الموقّعة بأكثر 2,500 مدرس»⁽⁹⁾. وأتبع ذلك بنقل طلاب الصفوف الأولى من المراحل الدراسية (الابتدائية - المتوسطة - الثانوية) إلى المدارس التركية.

مع بداية عام 2017م بدأت عملية دمج الطلاب السوريين في نظام التعليم التركي بنقلهم من المدارس السورية الموقّعة إلى المدارس التركية الرسمية، وعلى الرغم من إيجابية هذا القرار وأهميته في قضية تعليم السوريين في تركيا، فإنه ولّد مشكلات اجتماعية ونفسية، فضلاً عن مشكلة التكيف المدرسي، وهذا الموضوع الأخير هو محور بحثنا الحالي.

(8) محمد نور النمر، «الواقع التعليمي للاجئين السوريين في تركيا في المرحلة ما قبل الجامعية»، مركز حرمون للدراسات المعاصرة، 2016م، ص5.

(9) زكريا ظلام، «تعليمُ السُّوريين في دولِ الجوار (دول اللجوء)»، Route Educational and Social Science Journal، العدد 5، 2018، ص137.

منزلة مادة الدراسات الاجتماعية في المناهج الدراسية

تشكل المناهج الدراسية حجر الزاوية في بناء العملية التعليمية ذات الأركان الأربعة: الطالب، المحتوى التعليمي، المعلم، الإدارة والبناء المدرسي، فالمناهج الدراسية تشكل الهوية الفكرية والاجتماعية والمعرفية والوطنية لمتعلميها؛ لأنها «المرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته، وهي الصورة التي تنفذ بها سياسة الدول في أبعادها كلها؛ السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية»⁽¹⁰⁾.

وعلى الرغم من الأهمية المعرفية للمواد الدراسية كلها، فإن مواد الدراسات الاجتماعية تنفرد بمسؤوليتها عن زرع قيم الانتماء الوطني وما يتعلق بها، من معرفة المعالم الأثرية والمقدسات وحمائتها والمحافظة عليها. أضف إلى ذلك أن هذه المواد تيسر لمتعلميها التعرف إلى المنزلة الحضارية لوطنهم من خلال إلمامهم بالحوادث التاريخية في سياقها الزماني والمكاني، وإدراك أهمية الموقع الجغرافي لبلدهم، فضلاً عن تعزيزها للقيم الإنسانية المشتركة، كالتسامح والتعاون والصدق وغيره. «إذا كانت التربية العامة، تعد الإنسان للتكيف تكييفاً سلوكياً سليماً مع البيئة المحيطة به اجتماعياً وطبيعياً، فإن التربية الوطنية -التي ينهض بمهمتها كتاب الدراسات الاجتماعية- تعد الإنسان ليعيش في مجتمع معين، ويتكيف تكييفاً سليماً مع نظم المجتمع الذي يعيش فيه وقواعده وقوانينه، ويتفاعل معه بتقديم واجباته نحوه، وأخذ حقوقه منه داخل حدود الوطن وخارجه»⁽¹¹⁾.

وفي مقابل ذلك تسهم المواد العلمية الأخرى -ذات الطبيعة الرمزية - دوراً مكملًا في إعداد «المواطن الذي يؤمن بوطنه وبالأهداف العليا التي يسعى إليها»⁽¹²⁾. ثم إن المناهج الدراسية "تعد أهم أدوات الدولة في غرس الروح الوطنية بين أطفالها وشبابها، وتنميتهم على حب الوطن والبذل في سبيله"⁽¹³⁾.

(10) مهند محمد الجندي، «علاقة المنهج التربوي بالمجتمع». <http://al3loom.com/?p=3377>.

(11) سميرة هنيدي، تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني (دراسة نقدية)، أطروحة لنيل درجة الماجستير، (فلسطين: جامعة النجاح الوطنية، 2009م)، ص3.

(12) شراد محمد العلمي، النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية: كتب المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجاً، أطروحة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع، (الجزائر: جامعة اسطيف 2، 2015م)، ص48.

(13) المرجع السابق نفسه.

وإذا كان ثم اتفاق بين مصممي المحتوى التعليمي في منهج الدراسات الاجتماعية على تضمينه المفاهيم التاريخية والاقتصادية والاجتماعية والقانونية والسياسية⁽¹⁴⁾ في حالة السلم، فإن الأمم المتحدة قد أكدت أن المناهج الدراسية، «يجب أن تكون مقبولة في بلد الأصل والبلد المستضيف، من أجل تسهيل العودة الطوعية إلى الوطن»⁽¹⁵⁾، وقد نهت اليونيسيف إلى ضرورة «إغناء مناهج التعليم الرسمي وغير الرسمي بالمعرفة والمهارات المحددة بسياق حالة الطوارئ»⁽¹⁶⁾.

ثالثاً: نتائج البحث

جاءت منصات التعليم الإلكتروني في تركيا استجابة طبيعية للمشكلات التعليمية والتربوية والفكرية التي ولدتها عملية دمج الطلاب السوريين في نظام التعليم التركي، وسنحاول في ما يأتي مناقشة عدد من النماذج التي قدمتها منصات التعليم الإلكتروني لمساعدة هؤلاء الطلاب في كتب الدراسات الاجتماعية، وفي المراحل الدراسية المختلفة.

الخصائص العامة لنماذج الترجمة

عدد النماذج هو خمسة نماذج مختارة من منصات التعليم الإلكتروني المتعددة، على الشكل الآتي:

- أ. نموذج للمرحلة الابتدائية من اليوتيوب، «منصة بسيط لتعليم اللغة التركية».
- ب. نموذجان للمرحلة الإعدادية أو المتوسطة من منصة ألكترونية «مؤسسة فصيح التعليمية».

(14) تختلف مضامين هذه المفاهيم بين دولة وأخرى، راجع عطية أبو سرحان، أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، (دار الخليج للنشر والتوزيع، 2017)، ص38.

(15) الحد الأدنى لمعايير التعليم: الجهوية، الاستجابة، التعافي، رامي شمس الدين (مترجمًا)، (اليونيسيف قسم التعليم، 2010)، ص78.

(16) المصدر السابق نفسه، ص78.

ت. نموذجان للمرحلة الثانوية من الفيس بوك (منصة همم التعليمية ومنصة أستاذي التعليمية).

تفسير نتائج البحث ومناقشتها

لم تفلح الخطوات التمهيدية القليلة التي سبقت عملية الدمج في التخفيف من آثار الصدمة التعليمية التي تلت عملية نقل الطلاب السوريين من نظام المدارس الموقفة إلى نظام التعليم التركي بعناصره كلها، لأسباب عدة:

يأتي في مقدمتها العقبة الأساسية التي انتصبت في وجه اندماج الطلاب السوريين في نظام التعليم التركي نعتي هنا اللغة التركية، وخصوصاً لطلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة، لأن طلاب المرحلة الابتدائية يتعلمون اللغة سريعاً، فعدم إتقان هذه اللغة هو المعوق الرئيس لاستيعاب الطلاب السوريين للمناهج الدراسية وفهمها، وهو ما أدى إلى وجود ظاهرة منصات التعليم الإلكتروني التي حاولت تقريب هذه المناهج للطلاب السوريين عن طريق ترجمة هذه المناهج إلى اللغة العربية.

على الرغم من الأهمية العظمى للمهمة التي انتدبت هذه المنصات لأدائها، فإنها مع ذلك لم تفلح في هذا المجال إلا قليلاً، وذلك راجع إلى القيمة المحدودة للمحتوى العربي الذي قدمته هذه المنصات للمناهج التركية، فهي لم تقصر في النقل الصحيح لمضمون هذه المناهج فحسب، ولكنها أيضاً قد عرضت هذا المحتوى الضعيف وغير الواضح أو المشوش على نحو مبتور عن سياقه الصحيح، وسنكتفي بأمثلة مختلفة من المراحل الدراسية المختلفة، تتضمن ترجمة النماذج التي اختارتها دراستنا، إذ سنضع صوراً ملتقطة لترجمة منصات التعليم الإلكتروني، ثم نتبعها بالترجمة الصحيحة، لنذكر السبب في محدودية فائدة منصات التعليم الإلكتروني في مادة الدراسات الاجتماعية، وهي المادة الأكثر طلباً أو حاجة إلى الترجمة من اللغة التركية إلى اللغة العربية:

المرحلة الابتدائية

النموذج الأول من الصف الثاني الابتدائي، وتحديداً الدرس الرابع من كتاب «معلومات الحياة»،

إذ ترجمت منصة بسيط لتعلم اللغة التركية⁽¹⁷⁾ الشكل (1)⁽¹⁸⁾ كالآتي:

بسبب عيد الجمهورية سيست الصف أو يقول لهم: يعني يقول لهم أن يهدؤوا. (بيزي) لنا. أي كيف نُسَكِت.. سأل الطلاب كيف أهدئكم؟ أو كيف سنهدئ الصف؟

يعني الطلاب الآن يقولون، وقلنا أشياءنا واحدة تلو الأخرى، وبعدها بدأ التطبيق الأشياء التي قلناها، وأكثرنا انقبلت الأشياء التي قالها، يعني تسكيت الصف أو تزيينه.. يعني يمكن أن زينوا الصف.

يعني زينا الصف حسب قرارات أي قراراتنا يعني عندما زينا الصف كل شخص أخذ أشياءه ومهماتَه وهكذا عملنا هذا الشيء..



الشكل رقم (1)

نتساءل هنا عن المعنى الذي يفهمه طالب الصف الثاني ابتدائي، وهو المستهدف من الترجمة السابقة، وهل من شأن هذا النموذج أن يقرب الطفل السوري من المضمون التركي الصحيح لهذا المثال؟ وهل من

(17) منصة بسيط لتعلم اللغة التركية: قناة تعليمية مجانية، أسست 2017 م، تستهدف تعليم اللغة التركية بأبسط الطرائق الممكنة، وكذلك ترجمة المناهج الدراسية من اللغة التركية الى العربية في المرحلة الابتدائية، وتنشر الترجمة عن طريق الفيديوهات على قناتها أو على حساباتها الأخرى كالفيس بوك وغيره.

(18) <https://www.youtube.com/watch?v=q6iMQ3VOy0o&list=PLnZ157RsAgeYJSWI4EeDNw55OoBXX9Xe3&ind>

.ex=3

شأن هذه الترجمة أن تيسر سبل التكيف الاجتماعي والنفسي للطفل السوري مع زميله التركي؟ لأننا إذا ترجمنا النص ترجمة صحيحة فسيكون الفارق كبيراً، والترجمة الصحيحة هي كما يأتي:

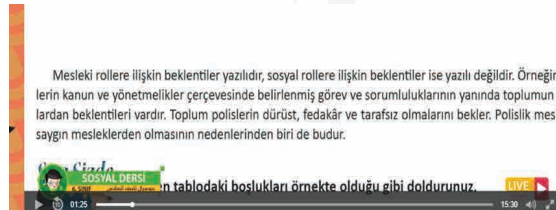
أخبرنا المعلم، لماذا سوف نزين صفنا في عيد الجمهورية؟ وسألنا، كيف نريد أن نزين صفنا؟ أولاً اقترح كل منا على حدة، ثم قمنا بالتصويت على ذلك، وعلى رأي الأغلبية قمنا بتزيين صفنا، ثم أخذ كل منا مهماته وشاركنا جميعاً في ذلك.

المرحلة المتوسطة

النموذج الثاني سيكون من كتاب دراسات اجتماعية للصف الثاني الإعدادي، إذ ترجم موقع فصح الألكتروني⁽¹⁹⁾ الشكل رقم (2)⁽²⁰⁾ على النحو الآتي:

الأدوار المهنية تكتب أما الأدوار الاجتماعية فهي لا تكتب، مثال: يعني ممكن الشرطي لما يعمل، له قوانين وله أساسيات يمشي على طريقها، ولديه مهمات ومسؤوليات يجب أيضاً أن يفعلها، وأيضاً كذلك المجتمع ينتظر منه، يعني الشرطي حمايتهم وحمايتهم وتطبيق عمله.

المجتمع ينتظر من الشرطي أن يكون أيضاً إنساناً منتظماً وفدائياً، وليس لديه طرف أو طرف أو يتجه الى طرف معين. وجهته الشرطي هي مهنة محترمة.



الشكل رقم (2)

(19) مؤسسة فصح التعليمية: منصة إلكترونية غير مجانية، وتعرف المنصة عن نفسها بأنها أول مدرسة إلكترونية تهتم بتقديم شروحات للصفوف كلها وفي كل مواد المنهاج التركي باللغة العربية والتركية المبسطة، من خلال أساتذة أتراك متمكنين من اللغة العربية لشرح المواد الأدبية وأساتذة عرب متقنين للغة التركية أصحاب تخصص في المجالات العلمية، إضافة إلى تقديم واجبات واختبارات لدروس يقوم الموقع بتصحيحها إلكترونياً وإرسال النتائج إلى حسابات الأهل المسجلين في الموقع للمتابعة المستمرة.

(20) <http://fasih.org/mod/book/view.php?id=7331>

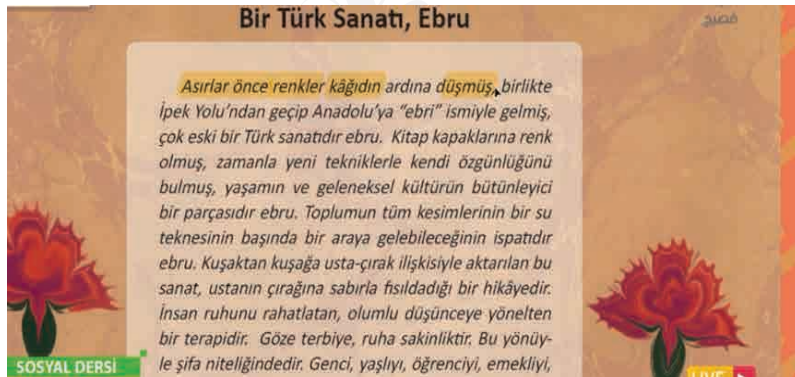
يؤكد المثال الثاني ما ذهبنا إليه من أحكام سابقة حول القيمة المحدودة لهذه الترجمة في مادة الدراسات الاجتماعية؛ لأن الترجمة الصحيحة للشكل (2) هي كما يأتي:

الأعمال المهنية يمكن كتابة توقعاتها، ولكن الأعمال ذات الطبيعة الاجتماعية لا تكتب، مثال: الشرطة في أثناء عملهم يلتزمون بقوانين وأساسيات، ولهم مهمات ومسؤوليات تؤطرهم، والمجتمع ينتظر منهم ذلك، فالمجتمع ينتظر من الشرطي أن يكون صادقًا ومضحياً، وغير منحاز؛ لأن مهنة الشرطة هي من المهن التي تفرض على الشرطي ذلك.

أما النموذج الثالث فسيكون من الصف الثاني إحصائيًا، وتحديدًا من كتاب الدراسات الاجتماعية، إذ ترجم موقع فصيح الألكتروني الشكل رقم (3)⁽²¹⁾ كما يأتي:

قبل عصور قديمة سقطت الألوان على ورقة، ورقة سقط ألوان وعبرت هذه الورقة، التي سقطت عليها، هذه الألوان من طريق الحرير سميت «ايبرو»، وايبرو هو فن قديم جدًا، فنٌ تركي قديم جدًا، هي ألوان على غلاف الكتب، ومع الزمن، وجدت حرياتها في تقنيات جديدة. -حريتها أو خاصيتها.

الأيبرو هي ثقافة تكميلية من ثقافة المجتمع. تضع هنا خط، الأيبرو هي إثبات لإمكانية أن كل جزء من أجزاء المجتمع على رأس إثبات. من جيل إلى جيل. إثبات جيل لعلاقة المعلم الحرفي والمعلم المبتدئ هذا الفن الذي بدأ من معلم إلى مبتدئ. هذا الفن يهمس به المعلم بإذن المبتدئ.



الشكل رقم (3)

<http://fasih.org/mod/book/view.php?id=7331> (21)

وهذا المثال أيضًا لا يشذ عن سابقه في تأكيد محدودية المحتوى التعليمي الذي قد يعود على الطالب السوري من هذه الترجمة، لأن الترجمة الصحيحة للشكل رقم (3) كما يأتي:

منذ عصور قديمة سقطت الألوان خلف الورق، جنبًا إلى جنب من خلال طريق التحرير إلى الأناضول جاء اسم «إيرو». والإيروا فن تركي قديم جدًا، أصبحت ألوانه على أغلفة الكتب، ومع الزمن وجدت ذاتها الحرة، وتقنياتها الجديدة.

الإيرو هي جزء من الحياة والثقافة التقليدية. إيرو هي دليل على أن المجتمع بجميع شرائحه يمكن أن يجتمع على رأس قارب مائي.

تنتقل هذه المهنة من جيل إلى جيل، ومن معلم إلى تلميذه، فالمعلم يهمس حكاية هذه المهنة بصبر إلى تلميذه.

المرحلة الثانية

يؤكد النموذج الرابع أن الصعوبات التي تواجهها هذه المنصات في نقل المحتوى التركي إلى اللغة العربية تتزايد كلما تقدم المستوى الدراسي للطلاب السوري في المراحل الدراسية، وبخاصة ما يبدو من ضعف في ترجمتها للمحتوى التعليمي في مادة الدراسات الاجتماعية، فقد ترجمت منصة «همم التعليمية»⁽²²⁾ الشكل رقم (4)⁽²³⁾ كما يأتي:

كاللار، عفوًا. ضمن اليابسة أو ضمن القارة، انيارات الجليدية مع القوة الخارجية -اليابسات مع البحار، ماذا تنقل؟ كيف يمكن أن يكون هناك ارتفاع خفيف في القشرة الأرضية؟ يكون حدث أكثر نموذجية - طبعًا مرجع للفكرة لأن الفكرة مهمة. انيارات الصفحة الجليدية ضمن اليابسات يكون مع القوى الخارجية. اليابسات هنا تكون بانجراف إلى البحار، وتنتقل إلى البحار، هذه الأحداث أكثر نموذجية كمثال ارتفاع شبه الجزيرة الاسكندنافية بخفة نتيجة الانجراف للجليديات.

(22) همم التعليمية: منصة إلكترونية مجانية، تقدم محتوى تعليميًا مُترجمًا للمناهج الدراسية كافة. وتركز نشاطها على حل أسئلة للدروس التركية وترجمتها إلى اللغة العربية، وتعرف عن نشاطها بأنها تقدم شرحًا للمناهج التركي إلى اللغة العربية لكل المراحل الدراسية في تركيا.

(23) <https://www.facebook.com/130926537553716/videos/434491184078053>.

“Karalar üzerindeki örtü buzullarının erimesi ve dış kuvvetlerin karaları aşındırarak denizlere taşıması yer kabuğunun hafifleyerek yükselmesine neden olur. Bu tür olayların en tipik örneği buzullarla kaplı iken buzulların erimesi sonucu hafifleyen İskandinav Yarımadası’ndaki yükselmedir. Örneğin Botni Körfezi çevresinde 275 metrelik yükselme belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar bu çevrede yılda bir santimetreyi

الشكل رقم (4)

إذا تأملنا الترجمة السابقة للشكل رقم (4) فسنجد أن الفائدة من ترجمة هذا المحتوى التعليمي لطالب في الصف الأول الثانوي معدومة. أما الترجمة الصحيحة لهذا المحتوى فهي:

الانهيارات الجليدية وانجرافات القوى الخارجية فوق التربة باتجاه البحار هي سبب ارتفاع طفيف في القشرة الأرضية.

هذا النوع من الحوادث يكون أكثر نموذجية كارتفاع شبه الجزيرة الإسكندنافية نتيجةً لذوبان الثلوج.

ولا يختلف النموذج الأخير عن النماذج السابقة في تقديمه للترجمة غير الدقيقة والمبتورة من سياقها للمحتوى التعليمي، فقد ترجمت «منصة أستاذي»⁽²⁴⁾ الشكل (5)⁽²⁵⁾ كما يأتي:

نقول هنا هذه كلها اتفاقيات أسست بين الدولة العثمانية والدولة الصفوية «إيران»، أي هذه الأجوبة هي: اتفاقية، أي من هذه الأجوبة خاطئة جداً؟

- يعني أنه في اتفاقية فرحات باشا وصلت الدولة العثمانية من ناحية الشرق إلى أقصى حدود لها - إلى أقصى توسع لها من ناحية الشرق.

- الجواب الثاني يقول: أنه في اتفاقية “نصوح باشا” الأراضي التي كسبتها أو أخذتها الدولة العثمانية في هذه الاتفاقية تمت إعادتها إلى إيران.

(24) أستاذي التعليمية: منصة إلكترونية تنشط في تقديم ملخصات للدروس التركية، وحل أسئلتها باللغة العربية، مع تقديم حل أسئلة هذه الدروس مقابل أجر مادي تحدده المنصة، وقد أسست عام 2019 م .

(25) <https://www.facebook.com/375870163283777/videos/802771640152572>.

- أنه في اتفاقية "سيراف" أنه في هذه الاتفاقية حددت، أوقفت توسع الدولة العثمانية من ناحيه الشرق.

- اتفاقية "أماسيا" كانت أول اتفاقية أساسًا بين الدولة العثمانية وإيران.

- اتفاقية "قصر شيرين" هي الاتفاقية التي حددت، و التي رسمت الحدود المعروفة اليوم بين إيران وتركيا.

أي من هذه المعلومات خاطئة أو الاتفاقيات خاطئة؟.

هي اتفاقية «سيراف»؛ لأنها من التي حددت ورسمت أراضي الدولة العثمانية، هي اتفاقية قصر شيرين، ولذلك فالجواب الصحيح هو اتفاقية سيراف.

KAZANIM KAVRAMA 2 TESTİ

11. Sınıf Tarih

Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595 - 1774) - 2

1. Osmanlı Devleti'nin İran ile yaptığı antlaşmalar ve özellikleri hakkında aşağıda verilen eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?

A) Ferhat Paşa Antlaşması - Osmanlı Devleti'nin doğuda en geniş sınırlara ulaşması
B) Nasuh Paşa Antlaşması - Ferhat Paşa Antlaşması ile kazanılan yerlerin İran'a geri verilmesi
C) Serav Antlaşması - Osmanlı'nın doğuda toprak kaybına son antlaşma olması
D) Amasya Antlaşması - Osmanlı Devleti'nin İran ile yaptığı ilk antlaşma olması
E) Kasr-ı Şirin Antlaşması - Günümüz İran sınırının çizilmesinde belirleyici olması

4. II. Viyana Kuşatmasında Osmanlı ordusunun bozguna uğratılması Avrupa devletlerini harekete geçirdi. Bu zor durumundan yararlanmak isteyen devletler papanın öncülüğünde bir araya geldiler. Osmanlı Devleti'ni Avrupa'dan tamamen atmak için papanın öncülüğünde kurulan bu birlik aşağıdakilerden hangisidir?

A) Avrupa Birliği
B) Kutsal İttifak
C) Papa Birliği
D) Koalisyon İttifakı
E) Dükya Projesi

الشكل رقم (5)

بمعنى أن هذه المنصات عندما حاولت مساعدة الطلاب السوريين في ترجمة الأسئلة الامتحانية انتهت إلى ما انتهت إليه في ترجمتها للمحتوى التعليمي للمناهج التركية، وهذا ما تؤكدته الترجمة الصحيحة:

أي من الخيارات في الأسفل يعدّ خاطئًا في ما يتعلق بالاتفاقيات المبرمة بين الدولة العثمانية وإيران؟

1. اتفاقية «فرحات باشا»: حدود الدولة العثمانية من ناحية الشرق وصلت إلى أقصى حد.
2. اتفاقية «نصوح باشا» الأراضي التي جرى كسبها من اتفاقية فرحات باشا، أعيد إلى إيران.

3. اتفاقية «سيراف» حددت حدود الدولة العثمانية من ناحية الشرق.
4. اتفاقية «أماسيا» كانت أول اتفاقية أبرمت بين الدولة العثمانية وإيران.
5. اتفاقية «قصر شيرين» هي التي رسمت الحدود المعروفة اليوم مع إيران.

تحدد النماذج الخمسة السابقة بعض مشكلات ترجمة منصات التعليم الإلكتروني للمحتوى التعليمي التركي، فهي ليست محدودة الفائدة في مساعدة الطلبة السوريين على فهم المحتوى التعليمي بعد عملية الدمج فحسب، ولكنها أيضًا محدودة الجدوى في تسهيل عملية التكيف النفسي والاجتماعي للطلاب السوري مع زملائه الأتراك، لأن مظاهر التكيف هذه تنبني أساسًا على التكافؤ العلمي بين الطرفين، وهو ما لا يتحقق إلا إذا كان الطالب السوري قادرًا على فهم المنهج التركي واستيعابه، والدخول من ثم في عملية تنافس نزيه مبنية أساسًا على الفهم والإدراك العلميين. وهذا يعني أن عمل هذه المنصات قد يؤدي -عن غير دراية- إلى نتائج عكسية، تزيد من أثر صدمتهم التعليمية الأولى؛ ما قد يؤثر سلبيًا في حاضر اندماج الطلاب السوريين في المدارس التركية ومستقبلهم.

وقد يظن بعض أن منصات التعليم الإلكتروني تسهم بدور رئيس في عملية دمج الطلاب السوريين في التعليم التركي، لأن دورها لا ينحصر في تقديم المحتوى التركي باللغة العربية من أجل التحصيل الدراسي فحسب، ولكنها تخلق علاقة صحيحة بين الطالب السوري ولغته الأم، وما تمثله هذه العلاقة من قيم اجتماعية وفكرية ووطنية وتربوية تشكل أساسًا لهوية الطلاب السوريين في تركيا.

غير أن الأمر بخلاف ذلك، نظرًا لأن هذه المنصات لا تقدم محتوى المناهج التركية بلغة عربية فصحي سليمة، وإنما تقدم ترجمة ناقصة بلهجة عامية لا تعبر بدقة عن محتوى التعليمي التركي، وأهم من ذلك كله أن هذه المنصات قد قصرت مهمتها على ترجمة المحتوى التعليمي التركي إلى اللغة العربية فحسب، فنجم عن ذلك إهمالها تخصيص حيز -يضاف إلى حيز الترجمة- يُكرس لزراعة كل ما من شأنه تعزيز الهوية الوطنية السورية.

التوصيات والمقترحات

بناء على أهمية النتائج التي توصل إليها هذا البحث ذو الطبيعة الاستكشافية، يمكن تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات نجملها في ما يأتي:

1. العمل مع وزارة التربية التركية، وتحديدًا مديرية التربية مدى الحياة -لأنها الجهة المسؤولة عن دعم التعليم عن بعد - لإيجاد منصات تعليم ألكتروني تُعنى بتعليم اللغة التركية للناطقين بغيرها، تستهدف بها الطلاب السوريين المدمجين في المدارس التركية.
2. السعي إلى ترجمة صحيحة ودقيقة للمناهج التركية إلى اللغة العربية، لأن اللغة التركية مانع مؤقت -طويل المدى- لاندماج الطلاب السوريين في المدارس التركية، والعمل على نقل محتوى المناهج الدراسية التركية بدقة للطلاب السوريين؛ لأن نقل المحتوى الصحيح يساهم إيجابيًا في اندماج الطلاب السوريين في العملية التعليمية التركية.
3. بما أن العملية التعليمية تتكون من أربعة عناصر رئيسة: وهي المناهج والمعلمين والطلاب والإدارة المدرسية، فيجدر بمنصات التعليم الألكتروني أن تشمل باهتمامها هذه العناصر جميعًا. إذا يمكن لهذه المنصات على سبيل المثال أن تشجع الطلاب السوريين على العلاقات الودية مع زملائهم وأساتذتهم الأتراك، فضلًا عن علاقاتهم بالإدارة المدرسية. ويمكن أن تقدم هذه المنصات بعض الملاحظات التي تستفيد منها الإدارة التركية. ومن شأن ذلك كله أن يعود بالنفع على الطالب السوري بصفة خاصة، وعلى العملية التعليمية بصفة عامة.
4. قيام منصات التعليم الألكتروني من خلال النشاط اللاصفي بتقديم محتوى تاريخي وثقافي وحضاري حول المساهمات السورية في الحضارة الإنسانية. فمن شأن ذلك أن يساهم بدور مهم في الربط بين الطالب السوري وهويته الوطنية.
5. ما لم تنخرط هذه المنصات جديًا في أداء ما تقتضيه الوظائف السابقة -الثالثة والرابعة- فلن يكون المجتمع السوري في تركيا بحاجة إليها في حال تمكن الطلاب السوريون من اللغة التركية.

المراجع والمصادر

1. الحد الأدنى لمعايير التعليم: الجهوزية، الاستجابة، التعافي، رامي شمس الدين (مترجمًا)، (اليونيسيف قسم التعليم، 2010م).
2. عطية أبو سرحان، أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، (د.م: دار الخليج للنشر والتوزيع، 2017م).
3. فريق عمل، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، (الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، 2011).
4. يوسف العريفي، التعليم الإلكتروني تقنية واعدة وطريقة رائدة، الندوة العالمية الأولى للتعليم الإلكتروني، (الرياض: مدارس الملك فيصل، 2003).



أدوار المعلمين السوريين في تعليم الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا

عبد العزيز الخطيب

ملخص الدراسة

سعت الدراسة لتحقيق أهداف عدة، تتعلق بمعرفة واقع المعلمين السوريين في تركيا، وأدوارهم في المراحل التي مرت بها عملية تعليم الأطفال السوريين اللاجئين إليها، والصعوبات التي واجهتهم، وفرص استمرارهم في العملية التعليمية مستقبلاً.

وتوصلت الدراسة إلى أن جهد المعلمين السوريين الصادق وإحساسهم بالمسؤولية كان الحجر الأساس لانطلاق عملية إنقاذ مئات الآلاف من الأطفال السوريين اللاجئين واستمرارهم تعليمياً -لا سيما في المرحلتين الأوليين- ومن ثم منحهم فرصة جديدة لحياة إنسانية لائقة مستقبلاً، لكن جهدهم المقدس ذلك لم ينل الحد الأدنى من التقدير، أو الاعتراف بالجميل من القائمين على العملية التعليمية، بل في كثير من الأحيان تعرضوا للظلم والتمييز، سواء في مستوى التعويضات أم المكافآت المادية، أم في مستوى التقدير الاجتماعي، وكانوا ضحية للصراعات القائمة والفوضى الإدارية والتعليمية خلال مرحلتَي البدايات والانتقالية.

و في مرحلة الإدارة التركية (مرحلة الدمج) دخلوا في تحديات إضافية -لا سيما العمل في بيئة ثقافية أخرى بلغة جديدة لا يتقنها كثيرون منهم، في إطار علاقات بينية غير منصفة تفتقد إلى الندية في كثير من الأحيان من حيث التعامل أو الأجر -ما لبثت هذه الإدارة أن بدأت بسحب البساط تدريجياً من تحت أقدام المعلمين السوريين، ليصبح أكثرهم محض فريق إداري، فني، مكتبي، غير متدخل فعلياً في العملية التعليمية.

والمجال الوحيد الذي فتحته لهم الحكومة التركية هو ترشيحهم للحصول على الجنسية التركية التي حصل عليها فعلياً جزء كبير منهم، لكن مع تراجع دورهم التعليمي بصورة كبيرة - لا سيما في نهاية

مرحلة الدمج.

ونبهت الدراسة إلى أن السنوات المقبلة تُنذر بخروج مجموعة كبيرة من المعلمين خارج العملية التعليمية، ليضافوا إلى أعداد كبيرة أخرى من المعلمين السوريين في تركيا الذين لم تسعفهم الأوضاع، أو الشروط المعقدة لممارسة مهنة التعليم التي أحبوها بعد أن أصبحوا لاجئين.

مقدمة

إن الاستهداف المباشر للمؤسسات التعليمية في أغلب المحافظات السورية التي شهدت حراكاً شعبياً ضد النظام القمعي، أدى إلى انهيار المنظومة التعليمية فيها، وانفراط عقد أهم مكوناتها (المعلمين - الطلاب)، وتحول عدد كبير منهم في ما بعد إلى لاجئين، وقد بات لجوء السوريين إلى خارج الحدود منذ عام 2011 هو الأضخم عبر التاريخ المعاصر، بعد أن فاق نظيره الفلسطيني الذي قدر بخمسة ملايين لاجئ⁽¹⁾، إذ وفقاً لتقرير منظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF) فإن ما يزيد على (5,7) مليون هو عدد السوريين اللاجئين خارج الحدود، في ظل أوضاع إنسانية ومعيشية قاسية وقاهرة لنسبة كبيرة منهم⁽²⁾.

وقد كانت قضية تمكين الأطفال السوريين اللاجئين في سن المدرسة من الوصول إلى التعليم أحد التحديات الدولية والإقليمية المهمة والملحة، إذا ما علمنا أن تقديرات المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR) تشير إلى أن أقل من 40 في المئة من الأطفال السوريين اللاجئين يتابعون تعليمًا نظاميًا⁽³⁾، وهذا بدوره سيترك آثاراً سلبية في التنمية والأمن المجتمعيين في كل من

(1) Nebehay, Stephanie, " Syrians Largest Refugee Group After Palestinians", UN, 7 January 2015, As of 15 January 2015 <http://www.reuters.com/article/07/01/2015>.

(2) منظمة المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، الأزمة السورية: حقائق سريعة، تقرير آذار 2019، موقع اليونيسيف الرئيسي باللغة العربية، <https://www.Unicef.org/mena/ar>.

(3) مكتب التنسيق للشؤون الإنسانية التابع للأمم المتحدة ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF)، نظرة عامة على الاحتياجات الإنسانية في سورية، آذار 2019، <https://www.Unicef.org>.

سورية والدول المستضيفة للاجئين مستقبلاً، إذا لم تعالج المشكلة.

وفي هذا الإطار كان المعلمون السوريون اللاجئون في طليعة من بادر لتقديم يد العون للأطفال السوريين في سن المدرسة في بلدان اللجوء، داخل مخيمات اللجوء وخارجها، إدراكاً منهم أن أزمة السوريين ستتعقد بضياح هؤلاء الأطفال في حال حرمان هذا الجيل من الوصول للتعليم.

الخطوات المنهجية للدراسة

إشكالية البحث وأهميتها

عانت شريحة المعلمين السوريين كغيرهم من أبناء الشعب آلام الهجرة القسرية واللجوء في ظل متغيرات مأسوية تحت سمع العالم وبصره.

و في هذا الصدد أشار تقرير وزارة التربية في الحكومة الموقته إلى أن عدد المعلمين السوريين الذين لجؤوا إلى تركيا يقدر بأكثر من (20000) معلم⁽⁴⁾.

تنوعت إقامتهم بين مخيمات اللجوء، والمدن الحدودية مع سورية، أو المدن الداخلية التركية.

وعلى الرغم من المعاناة الكبيرة التي عاشها هؤلاء المعلمون وأسرههم، إلا أن ذلك لم يمنعهم من استشعار خطر ضياح جيل من الأطفال تسببت الحرب الكارثية في ابتعادهم عن المدرسة والوطن معاً، ما دفع بكثير من المعلمين إلى تحمل مسؤولياتهم الإنسانية والوطنية -منذ موجات اللجوء الأولى- لإنقاذ ما يمكن إنقاذه.

وقد أدى المعلمون السوريون خلال المدة السابقة بعدد من الأدوار المتعلقة بعملية تعليم الأطفال السوريين اللاجئين، ابتداء من عملهم التعليمي التطوعي داخل المخيمات، مروراً بعملهم في المراكز التعليمية الموقته التي أنشئت برعاية الدولة التركية، والمنظمات الدولية، والجمعيات الأهلية في مناطق وجود الأطفال اللاجئين، وصولاً إلى المشاركة الصورية لبعضهم، وغير التعليمية لبعض آخر

(4) وزارة التربية والتعليم، تقرير حول واقع العملية التعليمية للسوريين في تركيا، الحكومة السورية الموقته، 2017/ 4/ 3.

في مرحلة دمج الأطفال السوريين في المدارس التركية تدريجيًا ابتداء من العام الدراسي 2016 - 2017 حتى الآن⁽⁵⁾.

وعلى الرغم مما قدمته هذه الشريحة - خلال السنوات التسع السابقة - من جهد كبير في ظل أوضاع غير طبيعية، إلا أنها لم تنصف - عن قصد أو غير قصد - في المراحل كلها، وكانت وما زالت الحلقة الأضعف، إذ دفعت ثمن السياسات الارتجالية والخيارات غير المهنية في المراحل الأولى، واستمرت معاناتهم مع التهميش وعدم الندية، والشروط والمتطلبات الصعبة التي وضعتها في ما بعد الحكومة التركية للقبول بهم عاملين في المؤسسات التعليمية التي قد تقف عائقاً أمام استمرارهم بعد انتهاء العقد الموقع بين الحكومة التركية ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) عام 2022 - الذي تقدم من خلاله اليونيسيف منحة مالية شهرية للمعلمين السوريين⁽⁶⁾ - ما قد يهدد آفاقاً منهم بعدم الاستمرار في عملهم مستقبلاً، ومن ثم تركهم لمصيرهم أمام مستقبل مجهول يزيد من معاناتهم التي لم تتوقف أصلاً.

وبناء على ما سبق ستحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلين الرئيسيين الآتيين:

هل قام المعلمون السوريون بأدوار مهمة وفاعلة في تعليم الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا؟

وما الصعوبات والعقبات التي واجهتهم في أثناء تأدية رسالتهم الإنسانية، أو التي تنتظرهم في المرحلة المقبلة؟

و تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تسلط الضوء على معاناة هذه الشريحة من جهة، وحجم الهدر الناجم عن عدم استثمار خبرات وكفاءات هؤلاء المعلمين من جهة أخرى، وانعكاس ذلك على نجاح وصول الأطفال السوريين إلى التعليم، ومدى جودة مخرجاته.

كما أنها فرصة ملائمة في الوقت ذاته لتنبية الجهات المختلفة المعنية بالملف التعليمي للاجئين

(5) Carlier, Wannes : Background Report – The Widening Educational Gap for Syrian Refugee Children – Kids rights Report 2018, page 7, noorderakerweg 90 LW Amsterdam, Netherland, www.kidsright.or

(6) حسام الجبلاوي، المعلمون السوريون في تركيا تحت الخط الأدنى للرواتب

Al-fanar Media, 18 /4 / 2018 www.al-fanarmedia.org/ar/

السوريين في تركيا - والمعلمين جزء أصيل منه - بدورهم في حماية هؤلاء من استمرار تعرضهم للتهميش أو الإقصاء في الوقت الحالي أو مستقبلاً.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يأتي

1. معرفة الدور الذي أدّاه المعلمون السوريون في تعليم اللاجئين السوريين في تركيا في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي.
2. رصد الواقع الذي يعيشه المعلمون، والتحديات التي تواجههم.
3. تسليط الضوء على مصيرهم المجهول في المستقبل.

منهجية الدراسة

ستعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل التقارير والوثائق والدراسات المتاحة عن المعلمين السوريين، وعن الأدوار التي قاموا بها في تعليم اللاجئين السوريين في تركيا منذ بداية اللجوء إليها عام 2011 ونقدها.

الدراسات السابقة

إن أغلب ما كتب عن المعلمين السوريين في تركيا كان ذو طبيعة صحافية (مقالات أو تقارير مختصرة) أو إشارات صغيرة جداً في تقارير منظمات دولية، لذلك وبسبب ندرة الدراسات الأكاديمية التي تناولت الموضوع، سيجري استعراض موجز لدراستين تقاطعتا جزئياً مع هذه الدراسة، والتعليق عليهما.

الدراسة الأولى للباحث شحادة عكر بعنوان «المعلمون السوريون في التعليم ما قبل الجامعي (مشكلات وحلول)⁽⁷⁾».

(7) شحادة عكر، المعلمون في التعليم قبل الجامعي: مشكلات وحلول، المؤتمر الدولي للتعليم ما قبل الجامعي للطلاب السوريين في المناطق المحررة ودول الجوار، (إسطنبول 18 - 19 شباط 2017).

سلط من خلالها الضوء تسليطاً وافياً على معاناة المعلمين السوريين ومشكلاتهم في تركيا، وقدم اقتراحات حلول لها، وعلى الرغم من أهمية الدراسة وما قدمته إلا أنها:

- أ. افتقدت إلى الحلول المقترحة للواقعية، وكانت عامة ونظرية.
 - ب. عدم التطابق في حالات عدة بين تحليل نتائج الدراسة الميدانية مع المؤشرات الإحصائية الواردة فيها، مثال ذلك الحديث عن المشكلات الصحية وأثرها في التعليم، إذ أسهبت الدراسة في الحديث عن الأسباب والحلول من دون أن تعير أي اهتمام للرقم الإحصائي في عملية التحليل.
 - ت. ضعف استثمار المؤشرات الإحصائية الواردة في نتائج الدراسة الميدانية في عمليتي التحليل الإحصائي، والتفسير الاجتماعي لتلك النتائج.
 - ث. كانت هناك فجوة في حالات عدة بين وجهة نظر الباحث، ونتائج دراسته الميدانية.
- الدراسة الثانية للباحث د. باكير محمد علي بعنوان «اللاجئ السوري والتعليم الجامعي»⁽⁸⁾ التي حاول فيها الباحث رصد تعليم اللاجئين السوريين في تركيا، ولا سيما التعليم الجامعي (الطلاب، المدرسين الأكاديميين، الجامعات السورية) وحدد أشكال المعاناة التي تواجههم، وحدد أيضاً دور المؤسسات السورية العاملة في هذا المجال، ومدى استفادة الطلاب من الخدمات التعليمية الجامعية التي قدمت لهم من الدولة التركية.

في الواقع يحسب لهذه الدراسة غزارة المعلومات التي ساقتها، وتسلسلها الزمني، إلا أن هناك نقاطاً عدة لا بد من الإشارة إليها:

- أ. غياب إشكالية الدراسة أو التساؤل الذي تحاول الدراسة الإجابة عنه.
- ب. غياب الأهداف التي تسعى الدراسة للوصول إليها.
- ت. تغلب اللغة الأدبية في مواطن عدة على اللغة البحثية التي تتلاءم مع الموضوع الذي تناولته الدراسة.
- ث. لا بد من التماس العذر للباحث، إذ إن غياب المراجع وندرتها جعله يلجأ في حالات عدة إلى

(8) باكير علي، اللاجئ السوري والتعليم الجامعي في تركيا

المواقع والصحف الإلكترونية.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة

المعلم لغة اسم فاعل من الفعل علم بفتح العين وتشديد اللام وفتح الميم⁽⁹⁾، والمعلم اصطلاحاً: الشخص الذي تخوله الجماعة أو ينوب عنها في تربية أبنائهم وتعليمهم⁽¹⁰⁾.

في حين إن الدور يشير وفقاً لمعجم اللغة العربية المعاصرة إلى: مهمة أو وظيفة⁽¹¹⁾.

والدور الاجتماعي: هو السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة، أو النمط الثقافي المحدد لسلوك الفرد الذي يشغل منزلة معينة⁽¹²⁾.

وفي تعريف آخر للدور: فإنه يدل على عمل أو وظيفة أو موقع يقوم به بعض أفراد المجتمع، يفرض عليهم الالتزام أو القيام بأنماط سلوكية عدة يتوقعها المجتمع منهم⁽¹³⁾، وفي هذا الاتجاه تحدد الدراسة التعريف الإجرائي للدور المنوط بالمعلم بأنه: مجموعة المهمات والواجبات التي على المعلم القيام بها في إطار العملية التعليمية بجوانبها المختلفة المعرفية والإدارية والفنية والاجتماعية، إضافة إلى الميزات التي من المفترض حصوله عليها نتيجة قيامه بهذا الدور.

(9) أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، المجلد الأول، ط1، (القاهرة: عالم الكتب، 2008)، ص1544.

(10) ناصر الدين زبيدي، سيكولوجية المدرس: دراسة وصفية تحليلية، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2005)، ص 44 - 45.

(11) أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص 784.

(12) المرجع السابق نفسه، ص 784.

(13) مجلة العلوم الاجتماعية، نظرية الدور، 2018/1/15، www.swmsa.com

أدوار المعلمين السوريين في تعليم الأطفال السوريين اللاجئين في تركيا

حددت الدراسة مراحل ثلاثاً مرت بها عملية تعليم اللاجئين السوريين، وهي:

1. مرحلة بدايات اللجوء (التعليم في المخيمات).
2. المرحلة الانتقالية (التعليم في مراكز التعليم المؤقتة في عموم تركيا).
3. مرحلة الدمج (التعليم بالمدارس والمناهج واللغة التركية).

وسترصد الدراسة أدوار المعلمين السوريين في هذه المراحل كافة، إضافة إلى الصعوبات التي واجهتهم في كل مرحلة، ودورهم المستقبلي في العملية التعليمية بعد أن أشرفت عملية الدمج على نهايتها.

المعلمون وأدوارهم في مرحلة البدايات (مرحلة المخيمات)

إن الأحداث المأسوية والمدمرة للحرب في سورية منذ بداية الحراك الشعبي التي كان الشعب السوري ضحيتها الأولى، شكلت صدمةً للعالم، إذ وفقاً لمؤسسة (RAND) بلغ عدد المهجرين من السوريين حتى أيلول/ سبتمبر 2015 أكثر من نصف سكان سورية البالغ عددهم (23) مليون نسمة، منهم حوالي (7,6) مليون نزحوا داخلياً، في حين (4) مليون أصبحوا لاجئين خارج الحدود⁽¹⁴⁾.

في هذا الإطار كانت تركيا من الدول السبّاقة في إقامة مخيمات على الحدود مع سورية لاستقبال اللاجئين الفارين من سعيير الحرب في بلادهم، وكانت هذه المخيمات مجهزة بالخدمات الأساسية كافة التي يحتاج إليها اللاجئون، وتحفظ لهم إنسانيتهم ك: (الكهرباء، الماء، وجبات الطعام، الرعاية الصحية)، وبلغ عددها (20) مخيماً في عام 2013، بإشراف (AFAD) هيئة إدارة الكوارث والطوارئ التركية، يعيش فيها ما يزيد على نصف مليون لاجئ⁽¹⁵⁾. ثم ارتفع عدد تلك المخيمات إلى (22) مخيماً عام 2014، ليرتفع في ما بعد إلى (25) مخيماً

(14) شيلي كالبرتسون ولؤي كونستانت، تعليم أطفال اللاجئين السوريين: إدارة الأزمة في تركيا والأردن ولبنان، (كاليفورنيا: مؤسسة (RAND)، 2015)، ص 1 - 2.

(15) ديانة إسماعيل، التعليم البديل: مخيمات اللجوء السورية، برنامج المعرفة حول المجتمع المدني في غرب آسيا (Hivos)، نشرة خاصة حول إصلاح نظام التعليم في سورية، ص 18، www.hivos.net.

موزعة على إحدى عشرة ولاية تركية⁽¹⁶⁾.

المبادرات الأولى

بدأ التعليم بمبادرات فردية من المعلمين داخل الخيم، لكن مع بداية العام الدراسي 2012 - 2013 أنشأت تركيا مدارس لكل المراحل في المخيمات كلها، تدرس باللغة العربية، ويُدرس فيها معلمون سوريون متطوعون، لا يتقاضون أي رواتب أو أجور لقاء عملهم⁽¹⁷⁾.

ذلك أن الحلول الإسعافية لم تعد كافية، وبات الأمر يحتاج إلى معالجة مختلفة تأخذ بالحسبان التغيرات والمستجدات الدائمة في المشهد السوري، ووضع الخطط الملائمة لما تقتضيه تلك المستجدات، والاستفادة من التسهيلات التي تقدمها تركية لمواجهة التحديات الصعبة المتعلقة بتعليم أطفال اللاجئين السوريين داخل المخيمات، لتكون عملية التعليم أكثر يسراً وانضباطاً وتوجيهاً، وتبعاً لمناهج تعليمية ثابتة.

لذلك بعد تجهيز المدارس في المخيمات من الحكومة التركية، واستكمالاً لتوفير بيئة مقبولة للعملية التعليمية، واختصاراً للوقت، أشرف الائتلاف الوطني المعارض على إصدار نسخة معدلة من المناهج السورية، إضافة إلى تدريب (1232) معلماً - بالتعاون مع وزارة التربية التركية - على معايير التعليم الذي يراعي الجانب المعرفي والسلوكي والنفسي للطلبة السوريين في الوضع الراهن، علماً أن عدداً من هؤلاء المعلمين المتطوعين كانوا قد دخلوا العملية التعليمية لأول مرة، ولهم مرجعيات أكاديمية غير تعليمية، أو من غير الحاصلين على الإجازة الجامعية في الأساس.

أما أعداد الطلاب الملتحقين بالدراسة في المخيمات في تلك المرحلة فقد بلغ (45696) طالباً، وزعوا في (693) شعبة صفية، على الرغم من أن عدد من تلقى دعماً بالإمدادات التعليمية آنذاك بلغ حوالي (80000) طالب، أي إن نسبة كبيرة من الأطفال بقيت خارج التعليم⁽¹⁸⁾.

(16) شيلي كالبرتسون ولؤي كونستانت، تعليم أطفال اللاجئين السوريين، مرجع سابق، ص 6.

(17) ديانة إسماعيل، التعليم البديل: مخيمات اللجوء السورية، مرجع سابق، ص 19.

(18) المرجع السابق، ص 19 - 21.

أهم الصعوبات التي واجهها المعلمون في مرحلة البدايات

في الواقع؛ على الرغم من الجهد الكبير، والدور التربوي والإنساني المهم الذي أداه المعلمون السوريون في مرحلة البدايات، وعملهم التطوعي غير المأجور، إلا أنهم عانوا صعوباتٍ عدة أثرت في سير العملية التعليمية، سواءً ما ارتبط بدور المعلمين ومعاناتهم المهنية والنفسية من جهة، أم ما ارتبط بمخرجات العملية التعليمية أو جودة التعليم من جهة أخرى، ويمكن اختصار تلك الصعوبات في النقاط الآتية:

1. افتقدت البدايات إلى خريطة طريق، فبدأت العملية التعليمية ارتجالية وبدائية.
2. تزايد أعداد الطلاب في الشعبة الصفية الواحدة مع استمرار تدفق اللاجئين، إذ زاد عدد الطلاب فيها على (70) طالباً في أحيانٍ كثيرة.
3. تدخل منظمات المجتمع المدني (الجمعيات الخيرية) التي استقطبت المدرسين الذين يتوافقون مع أيديولوجيتها وأجندتها الخاصة.
4. غياب المعايير والأسس العلمية، والخبرات المتخصصة، لاختيار المعلمين القادرين على أداء المهمة بنجاح.
5. دخل إلى العملية التعليمية خريجون من تخصصات غير تعليمية ك: (المهندسين على اختلاف تخصصاتهم، الحقوقيين، شهادة ثانوية، طلاب جامعات غير متخرجين... الخ)⁽¹⁹⁾.
6. بدء تفشي المحسوبيات في نهاية هذه المرحلة.
7. تفاوت نسب الالتحاق بالتعليم والخدمات التعليمية المقدمة بين المخيمات، ويرجع ذلك لطبيعة الوافدين، وتقديرهم لأهمية التعليم.
8. كان هناك تقصير ما من جانب المعارضة السورية، وهي الجهة المسؤولة سياسياً وسيادياً عن العملية التعليمية البديلة داخل مخيمات اللجوء السورية، وهذا التقصير ناجم عن أنه لم يكن التعليم من أولوياتها المباشرة، سواءً من خلال إثارة المسألة دولياً أو إقليمياً أو محلياً، أم طرح بدائل أو حلول لاستثمار الإمكانات المتاحة، لمحاولة تخفيف التداعيات السلبية لانقطاع ملايين الأطفال عن التعليم.
9. ما أنفقه الائتلاف الوطني المعارض في تلك المدّة على تعليم الأطفال اللاجئين لا يتجاوز 1 في

(19) محمد نور النمر، «المعلمون في تركيا إلى أين؟»، شبكة جيرون الإعلامية، www.geiroom.net archives-61758

المئة مما أنفقتة منظمة دولية واحدة⁽²⁰⁾.

انطلاقاً مما سبق، يمكننا القول إنه في مرحلة البدايات تغلب الإحساس بالواجب الإنساني والوطني والأخلاقي والدافع المهني لدى المعلمين على ما سواه، بما فيه معاناتهم الخاصة، والحياة البائسة التي عاشوها، لذا نجحوا في تجاوز كثير من العقبات التي واجهتهم، واستمروا طوعاً في بذل كل الجهد الممكن، حتى لا يُحرم جيل بريء -لا ذنب له في الحرب الدائرة- من فرصة التعلم التي هي أبسط حقوقه الإنسانية ليحلم بمستقبل أفضل.

أدوار المعلمين في المرحلة الانتقالية (مراكز التعليم المؤقتة)

واقع المعلمين السوريين في المرحلة الانتقالية

إن وضع المعلمين السوريين لم يكن أفضل حالاً من الطلاب السوريين في هذه المرحلة، مع استمرار معاناتهم في الحصول على فرصة عمل في المراكز التعليمية - تقيم ذل السؤال - وبخاصة أن عقبات المرحلة السابقة ما زالت قائمة، لا بل زادت تلك العقبات مع احتكار أصحاب تلك المؤسسات لإدارتها وتعيين كوادرها، في ظل غياب نظام داخلي أو قانون ينظم العلاقات بين مكونات العملية التعليمية، ما سمح لمديري المراكز التعليمية المؤقتة باتخاذ عدد من القرارات بصورة فردية، غابت عنها الموضوعية في كثير من الأحيان، في ظل غياب المراقبة والمحاسبة.

فعلى سبيل المثال: كان تعيين المعلمين في تلك المراكز يحدث من خلال مديري المراكز، وليس من خلال لجان أكاديمية مختصة، أو وفق معايير مهنية، ما سهل تفشي المحسوبية والوساطة، والتفضيلات التي تأخذ بالحسبان علاقات القرى، أو التماثل الأيديولوجي، وغيره من الأمور التي انعكست سلباً على سير العملية التعليمية من جهة، وجودة المخرجات التعليمية من جهة أخرى⁽²¹⁾.

تلك المنغصات جعلت كثيراً من المعلمين يقبلون العمل -في ظل أوضاع أقل ما يقال عنها أنها سيئة- بأجور منخفضة لا تكفي لسد احتياجاتهم الأساسية (إيجار منزل، فواتير كهرباء وماء واتصالات، تنقلات ... الخ) الأمر الذي دفع ببعضهم إلى البحث عن عمل إضافي يعينهم على تأمين تلك المتطلبات، مع محافظتهم على العمل التربوي الذي أحبه وبقوا أوفياء له من دون أن تغريهم مغامرة البحث عن

(20) إسماعيل، التعليم البديل: مخيمات اللجوء السورية، ص 21.

(21) محمد نور النمر، المعلمون في تركيا إلى أين؟، مرجع سابق.

فرص عملٍ أخرى داخل تركيا أو خارجها.

لكن في الوقت نفسه كثير من المعلمين أيضاً في المرحلة نفسها، لم يحالفهم حظ الوصول إلى فرصة عمل في المراكز التعليمية، ما حدا بهم إلى البحث عن العمل في قطاعات مهنية أخرى، بما فيها القطاعات التي يتطلب العمل فيها جهداً عضلياً، أو طرق أبواب المنظمات الإنسانية والجمعيات الخيرية، وما مثله ذلك لهم من شعورٍ بالإهانة والأذى النفسي، أو الاضطرار إلى ركوب البحر في مغامرة مجهولة النتائج.

أهم الصعوبات التي واجهها المعلمون في المرحلة الانتقالية

لا شك في أنه طرأ تحسن طفيف على أوضاع عدد كبير من المعلمين السوريين في نهاية هذه المرحلة، إلا أن هناك عدداً من الصعوبات التي واجهتهم خلال المرحلة كلها التي يمكن تلخيصها مما سبق بالنقاط الآتية:

1. غياب المرجعية الواحدة لمراكز التعليم الموقّعة.
2. غياب سياسة واضحة للتعليم، وإدارة مكوّناته.
3. تحكم عدد كبير من مديري مراكز التعليم -الذين فُرضوا من الممولين- بمصائر المعلمين، وانحيازهم للمعلمين المنتمين إلى التيارات السياسية والأيدولوجية نفسها.
4. تحول عدد من المدارس أو المراكز التعليمية إلى مشروعات استثمارية، ما أدى إلى لجوء مديري المدارس إلى تعيين معلمين من خارج الشهادات التعليمية، أو من حملة الثانوية العامة، أو المعلمين ذوي الخبرة المحدودة، لقبولهم شروط المديرين وعلى رأسها الأجور المتدنية.
5. غياب المراقبة والمحاسبة ساهم في ضياع حقوق عدد من المعلمين.
6. تعدد المناهج التعليمية (سورية معدلة، ليبية، ... الخ).
7. انتشار ظاهرة تزوير الشهادات، وما تركته من أثر سلبي.
8. استمرار أصحاب الشهادات غير التعليمية بالعمل معلمين، على الرغم من انتفاء الحاجة بوجود كوادر متخصصة.
9. ضعف الكفاءة والتدريب عند كثير من المعلمين.
10. تقييد تنقلات المعلمين، بسبب التزامهم بالولاية التي حصلوا فيها على بطاقة هوية (كملك) ومن ثم تضائل فرصة بعضهم في الحصول على عمل أفضل.
11. صعوبة تعديل الشهادات بحجة عدم وجود تواصل دبلوماسي، أو قنوات تواصل رسمية

- أخرى بين الحكومة التركية والنظام السوري.
12. عدم فاعلية المؤسسات والهيئات التعليمية المعنية بالنظر في شؤون المعلمين والدفاع عن حقوقهم، كوزارة التربية والتعليم في الحكومة الموقته، أو نقابة المعلمين السوريين في تركيا.
13. ضعف أجور المعلمين وتدنيها.
14. العبء التعليمي الناجم عن الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة الذين التحقوا بمراكز التعليم، في ظل نقص الأمكنة، ما اضطر كثيرًا من المدارس إلى العمل على فترتين، صباحية ومساءلية.
15. صعوبات تتعلق بضعف اللغة التركية لدى الطلاب والمعلمين الذين انضموا إلى المدارس التركية مبكرًا.

أدوار المعلمين السوريين في مرحلة الدمج

خطة الدمج

أسهمت مشكلات المرحلة الانتقالية في اتخاذ الحكومة التركية قرارًا جريئًا عام 2016، قضى بدمج الأطفال السوريين في المدارس التركية، على الرغم مما خلفه ذلك من تداعيات نتيجة رفض بعض الأطراف التركية لهذا القرار الذي أصبح أمرًا واقعًا مع وضع خطة الدمج المرحلية وآليات تنفيذها والتي بدأت فعليًا مع انطلاق العام الدراسي 2016 - 2017، إذ فرزت وزارة التربية والتعليم التركية إداريين أتراك -مندسقين- إلى مراكز التعليم الموقته في الولايات جميعها، للإشراف على سير عملها، والتنسيق مع مديريات التربية التركية الفرعية لإعداد قوائم بأعداد الطلاب والمعلمين المداومين في هذه المراكز وأسمائهم، ومن ثم رفعها إلى المديريات.

بعد هذه الخطوة أعلنت دائرة (تعليم مدى الحياة)، وهي الجهة المشرفة على التعليم ما قبل الجامعي في وزارة التربية عن الخطوة التالية من خطة الدمج التي تقضي بنقل الطلاب والمعلمين السوريين إلى مدارس حكومية تركية قريبة من أماكن سكنهم، يداومون فيها بعد انتهاء الدوام الصباحي المخصص للأتراك⁽²²⁾.

وارتأت الجهات المختصة التركية أن يكون الدمج على مراحل لتهيئة المتغيرات الملائمة لنجاحه، وحشد الإمكانيات التي تساعد على تحقيق الهدف منه، وتقويم الخطوات الأولى، وتدارك الأخطاء.

(22) أحمد طالب الناصر، من الفوضى إلى الدمج، مرجع سابق.

و كان الجدول الزمني لخطة الدمج وفق الآتي:

1. العام الدراسي 2016 - 2017 دمج كل من الصفين الأول والخامس.
 2. العام الدراسي 2017 - 2018 دمج كل من الصفوف الثاني والسادس والتاسع.
 3. العام الدراسي 2018 - 2019 دمج كل من الصفوف الثالث والرابع والسابع والعاشر.
 4. العام الدراسي 2019 - 2020 دمج كل من الصفين الثامن والحادي عشر، على أن يُعطى طلاب الصف الثاني عشر موقتاً فرصة لسنة واحدة يتقدمون فيها للامتحان باللغة العربية، والمنهاج السوري المعدل، وعلى أن يجري تدريسهم داخل المدارس التركية، أو في مراكز تعليم شعبية إن تعذرت الأولى، من معلمين سوريين تختارهم مديريات التربية التركية⁽²³⁾.
- على أن تغلق مراكز التعليم الموقته تدريجياً مع تقدم عملية الدمج التي يفترض أن تنتهي مع نهاية العام الدراسي 2019 - 2020، لتصبح بعدها عملية تعليم اللاجئين السوريين تركية المنهج والتعليم والإشراف، أي من ألفها إلى يائها.

وهذا ما تحقق بالفعل، إذ مع بداية العام الدراسي الحالي 2019 - 2020، التحق عدد قليل من الطلاب بمراكز التعليم الموقته في بعض الولايات فقط، وللتعليم الثانوي حصراً، بينما ولايات أخرى أنهت ملف مراكز التعليم الموقته، وأتمت عملية الدمج كلياً⁽²⁴⁾.

و اقع المعلمين السوريين في مرحلة الدمج

بدايةً لا بد من الإشارة إلى أن المعلمين السوريين المسجلين لدى وزارة التربية في الحكومة الموقته، أو الجهات التربوية التركية، والعاملين منهم في مراكز التعليم الموقته، والبالغ عددهم حوالي (20000) معلم، دعوا إلى إجراء امتحان معياري، على أن يمنح الناجحون فيه تصاريح عمل تمكنهم من العمل في المراكز التعليمية الموقته، ريثما يدمجون تدريجياً، على أن يلتحق الناجحون أيضاً بدورات تأهيل تربوية متعددة، وعلمهم اجتيازها أيضاً بنجاح كشرط رئيس لقبول التعاقد معهم أيضاً.

و هذا ما حصل بالضبط، إذ تشير الأرقام إلى زيادة عدد المعلمين الذين حققوا الشروط، وجرى

(23) وزارة التربية والتعليم: تقرير حول واقع العملية التعليمية للسوريين في تركيا، الحكومة السورية المؤقتة، مرجع سابق، ص 4 - 5.

(24) «جيل كامل من الأطفال السوريين في تركيا لا يجيد اللغة العربية»، القدس العربي، 1 تشرين الأول 2019، www.alquuds.co.uk.

التعاقد معهم من (9500) معلم عام 2016، إلى (12000) معلم وفق تقرير وزارة التربية في الحكومة الموقته عام 2017، وصولاً إلى (13400) معلم مع بداية العام الدراسي 2018 - 2019 -

و بالعودة إلى خطة الدمج قررت الجهات المعنية التركية نقل الكوادر التعليمية السورية تدريجياً إلى منظومة التعليم التركية، وفق أولوية إجادة اللغة التركية، والتخصص في العملية التربوية، واجتياز الدورات المشار إليها سابقاً، لكن كان هناك نقاط استفهام عن الدور غير واضح للمعلمين السوريين في مرحلة الدمج المقبلة، وأشارت التوقعات إلى أن دوراً هامشياً أو مساعداً ينتظرهم في أحسن الأحوال.

و رافق عملية الدمج في سنتها الأولى فرز حوالى (5000) معلم تركي إلى مراكز التعليم الموقته، لتدريس اللغة التركية للطلاب السوريين في المراحل كلها، تمهيداً لدمجهم وفق الخطة المشار إليها سابقاً، على أن يتقاضى هؤلاء المعلمون رواتبهم التي تبلغ حوالى (1000) دولار لكلٍ منهم شهرياً من منحة مفوضية الاتحاد الأوروبي المخصصة لدعم السوريين.

في حين كان المعلم السوري في المرحلة نفسها يتقاضى مبلغاً قدره (900) ليرة تركية، منحة من (اليونيسيف) تعادل تقريباً ثلث راتب المدرس التركي، ما أثار غضب المعلمين السوريين لعدم الإنصاف والتمييز، وعدم تناسب هذا الأجر مع زيادة تكاليف الحياة، لا سيما بعد انخفاض قيمة الليرة التركية وزيادة الأسعار.

لكن الشعور بالغضب خف قليلاً بعد أن زادت قيمة المنحة المقدمة للمعلمين السوريين من (اليونيسيف) مرات عدة، استجابةً لمطالبهم المستمرة بتحسين أوضاع حياتهم التي تزداد سوءاً نتيجة الأزمة الاقتصادية التي تمر بها تركيا، إلا أن هذه الزيادة التي تدرجت من (900) ليرة عام 2016، بداية التعاقد، إلى (1300) ليرة في العام الذي يليه، إلى (1603) ليرة في العام التالي، وصولاً إلى مبلغ (2020) ليرة في عام 2018، وهو ما يوازي الحد الأدنى من الأجور في تركيا،

لم ترتق إلى مستوى الجهد الكبير الذي يبذله المعلمون، ولا تغطي الاحتياجات الأساسية لهم ولأسرهم، لذا فقد بقيت دون الطموح⁽²⁵⁾.

(25) الناصر، من الفوضى إلى الدمج.

أما أهم الخيبات التي واجهها المعلمون السوريون في مرحلة الدمج فكانت الأدوار المهمة نوعاً ما التي كلفوا بها في العملية التعليمية التي تخلو من الندية مع نظرائهم الأتراك في الغالب، وتبتعد أيضاً عن المهنة التي أحبوها ومارسوها سنوات طويلة، إذ فُرضَ أغلبهم إلى أعمال غير تعليمية أو تربوية، وسنشير إلى أهم تلك الأعمال التي قاموا بها، أو من المتوقع القيام بها، وهي وفق الآتي:

1. تدريس اللغة العربية والإنكليزية والقرآن الكريم في المدارس الحكومية التركية.
2. تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية في مدارس ومعاهد الأئمة والخطباء.
3. مساعد معلم صف في التعليم العام.
4. مترجم بين المعلمين والطلاب، وبين الأهالي والإدارة، وفي اجتماعات أولياء الأمور.
5. مدرس أطفال في التعليم المكثف لمن يتقن اللغة التركية.
6. المساعدة في تسجيل الطلاب.
7. الإشراف على الطلاب السوريين بصفة معلم مناوب، ومراقبتهم لا سيما في الاستراحات بين الحصص الدراسية.
8. المساعدة في إجراء البحوث الميدانية للبحث عن الأطفال المتسربين من المدارس.
9. التنسيق بين أولياء الطلاب وإدارة المدرسة.
10. تحديد الأطفال الذين هم بحاجة إلى عناية خاصة.
11. تحديد الأطفال الموهوبين، سواءً السوريين منهم، أو الجنسيات الأخرى، وتوجيههم إلى مراكز خاصة تعنى بهم.
12. العمل بصفة مساعد موجه أو مرشد نفسي، لتحقيق التوافق داخل المدرسة بين الطلاب السوريين، وأقرانهم من غير السوريين.
13. التأكد من استمرار الطلاب في المدرسة، ومتابعة أوضاعهم.
14. التدريس في دورات التقوية في حال كان هناك ضرورة لافتتاحها، لا سيما في اللغتين التركية والعربية، والإنكليزية لاحقاً.
15. مساعدة الإدارة في المهمات الأخرى التي توكلهم بها⁽²⁶⁾.

(26) «ما هو مصير المعلمين السوريين في تركيا؟»، ترك برس، 27 كانون الثاني 2019، www.turkpress.co/node/57250.

أهم الصعوبات التي واجهها المعلمون في مرحلة الدمج

إن الآمال الكبيرة التي كانت معقودة من المعلمين السوريين على أن تكون مرحلة الدمج هي نهاية آلامهم، لا سيما الوظيفية منها، قد تبددت مع كثير من التحديات التي واجهتهم، وما تزال، فالانتقال هنا ليس من مدرسة إلى أخرى، إنما من بيئة ثقافية إلى أخرى، إذ لا تكفي تهيئة البنية اللوجستية لنجاح هذا الأمر، فتثبيت هذا النجاح يحتاج إلى احتضان شعبي ومجتمعي له، إضافة إلى القرار السياسي.

إن تركيا وفي المستويات كلها فيها، قدمت نموذجًا متقدمًا للتعاطف مع الشعب السوري واحتضان اللاجئين منه في أراضيها، وتقديم كل ما تستطيع للتخفيف من آلامهم، لكن طول الأزمة، وتراجع الاقتصاد التركي، والاستخدام السياسي لورقة اللاجئين في السنوات الأخيرة الذي تزامن مع تطبيق مرحلة الدمج، أثر سلبيًا نوعًا ما في نجاح هذه الخطوة، وخلق صعوبات جديدة للطلاب والمعلمين السوريين على حدٍ سواء.

إن الاستقرار الوظيفي الموقت للمعلمين السوريين في مرحلة الدمج لم يكن كافيًا لإشعارهم بالأمان، إذ وجدوا أنفسهم أمام مجتمع مهني جديد ذي ثقافة مختلفة، فيه كثير من التحديات والصعوبات الجديدة بشقيها الذاتي والموضوعي التي لا مجال أمامهم إلا مواجهتها والتغلب عليها، حتى يضمنوا لأنفسهم عملاً ثابتًا في الأيام والسنوات المقبلة.

أما أهم الصعوبات التي واجهت المعلمين على مدى مرحلة الدمج يمكن تلخيصها بالنقاط الآتية:

1. صعوبات تتعلق بالحصول على شهاداتهم من البلد الأم، وتصديقها من الحكومة السورية الموقته، ومن ثم معادلتها بمديريات التربية التركية.
2. معوقات اللغة التي شكلت حاجزًا حقيقيًا أمام الطلاب والمعلمين في الوقت نفسه، لا سيما في بداية رحلة الدمج، إذ إن حصول المعلم على وثيقة نجاح في تعلم اللغة التركية لا يقل عن مستوى «2» كان شرطًا أساسيًا للتعاقد.
3. عدم إتقان اللغة التركية، جعل الحكومة التركية تخفض التوقعات من اعتماد المعلمين السوريين بوصفهم معلمين أصلاء، مع وجود أسباب أخرى تتعلق بضعف المحتوى والتدريب

لديهم⁽²⁷⁾.

كثير من الدورات التدريبية كان يدعى إليها فقط المعلمون المتمكنون من اللغة التركية.

4. محدودية التدريب الذي يحصل عليه المعلمون السوريون حول المنهاج الدراسي التركي.
5. اهتزاز الصورة المثالية للمعلم السوري عند الطلاب في المدارس التركية، مقارنة بالمعلم التركي بسبب ضعف المهارات اللغوية عند عدد كبير من المعلمين السوريين.
6. ظاهرة الفصل الذاتي الشائعة بين المعلمين السوريين وأقرانهم الأتراك في غرف المدرسين، أعطى مؤشراً أولياً على التحديات التي تواجه عملية الدمج.
7. عدم الاحترام من بعض المعلمين الأتراك لزملائهم السوريين، يعوّق بطبيعة الأحوال حدوث تعاون مثمر بينهم.
8. ساعات العمل الطويلة مقارنةً بالمرحلة السابقة.
9. عدم التزام الحكومة التركية حرفياً بالخطة التي وضعتها عند دمج الطلاب السوريين مع نظرائهم الأتراك، في ما يخص تدريسهم ساعات عدة باللغة العربية، بسبب رفض عدد من المديرين الأتراك ذلك بحجة تأثيره في الاندماج، ما فوت على عدد من المعلمين السوريين الحصول على فرصة تعليمية حقيقية، لمادة اللغة العربية.
10. الفجوة الكبيرة في الرواتب بين المعلمين السوريين وأقرانهم الأتراك، ما عدّه بعضهم امتيازاً إنسانياً من خلال استغلال حاجتهم، وأوضاعهم القاسية.
11. ذهاب جزء من الدعم المالي المقدم من الجهات الدولية، والمخصص لتعليم السوريين، رواتب للمدرسين الأتراك الذين يعلمون اللغة التركية في مراكز التعليم الموقّعة خلال سنوات الدمج، ما أثار حفيظة المعلمين السوريين لشعورهم بالظلم، والكيل بمكيالين من المنظمات الدولية، للفرق الشاسع بين المنحة التي يحصلون عليها، ورواتب أقرانهم الأتراك في المدارس نفسها.
12. الشعور بالتهميش أعطى انطباعاً سيئاً عند المعلمين السوريين، لا سيما قبل رفع قيمة المنحة المقدمة من (اليونيسيف) إلى الحد الأدنى من الأجور في تركيا، إذ اشترطت تلك المنظمة على المعلمين السوريين عند التعاقد معهم، عدم مزاوله أي عمل آخر، ما جعلهم تحت خط

(27) كنانة قدور، تعليم اللاجئين السوريين في تركيا، CARNEGIE ENDOWMENT FOR INTERNATIONAL PEACE، 20 تشرين الثاني 2017،

الفقر سنوات عدة.

13. إن عدم تقبل قسم من المجتمع التركي لمشروع الدمج، قد ساهم في حدوث بعض الإشكالات مع الطلاب والمعلمين في مدارسهم، لاعتقاد عدد من الأتراك أن الطلاب أو المعلمين السوريين يأخذون مكان آخرين من الأتراك، في ظل ارتفاع نسبة البطالة عند خريجي الجامعات من الأتراك من ذوي التخصصات التعليمية⁽²⁸⁾.

من خلال ما سبق نرى أن مرحلة الدمج لم تكن طوق نجاة كما حلم بها المعلمون السوريون، بل زادت في معاناتهم، وبخاصة بعد أن جُرد أكثرهم من شعورهم كمعلمين، عندما تحولوا إلى محض موظفين في أعمال لا تمت بصلة إلى عملهم السابق، ما أربك أكثرهم في ظل واقع مؤلم عاشوه، ومستقبل مجهول ينتظرهم.

العلاقة بين المعلمين السوريين والهيئات المؤسسية والنقابية السورية في تركيا

من المنطق أن نطرح السؤال المركب الآتي: هل كانت هناك هيئات تربوية حقيقية سورية منظمة في تركيا، تُعنى بـمهموم المعلمين السوريين ومعاناتهم، وتسعى بجدية لحل مشكلاتهم ومساعدتهم؟ وهل قامت بما عليها تجاههم؟

حتى تكون الإجابة دقيقة وعادلة قبل الحديث عن هذه الهيئات، لا بد من الفصل بين النية والصلاحيات والإمكانات، إذ لكل منها دور يحدده مدى اعتراف الآخر بها، والإمكانات الموجودة لديها، لذلك سنرى تفاوتاً في النقاط السابقة المشار إليها بين الهيئات الثلاث التي سنتطرق إليها باختصار.

1. هيئات تربوية خاصة بمؤسسات الائتلاف: قبل عام 2014 لم تكن هناك حكومة فعلياً للائتلاف، ومن ثم أشرف على ملف تعليم الأطفال السوريين اللاجئين في دول الجوار السوري ما سمي بالهيئة الوطنية للتربية والتعليم التابعة للائتلاف، وكان لها فروع في تلك البلدان، ومن ضمنها تركية.

وقد أشرفت هذه الهيئة على المرحلة الأولى (التعليم في المخيمات) وبدايات المرحلة الانتقالية

(28) حسام جبلاوي، المعلمون السوريون في تركيا تحت خط الفقر، مرجع سابق.

حتى نهاية عام 2013، وكان دورها محدود جداً، لضعف الإمكانيات وعدم اعتبار الملف التعليمي على رأس الأولويات الملحة عند الائتلاف، ومن ثم لم تقدم كثيراً للمعلمين، بل أظن أن مبادرات المعلمين وعملهم التطوعي هو من قدم لها المساعدة في ظل غياب رؤية واضحة لديها لإدارة الملف التعليمي.

ولم يتغير الحال كثيراً إلى الأفضل مع إحداث وزارة التربية والتعليم منذ عام 2014، إذ مع تراجع التمويل الخارجي، وزيادة أعداد اللاجئين بصورة كبيرة، وقفت الوزارة عاجزة عن تأمين المتطلبات وحل المشكلات، بل في أحيان عدة ساهمت في زيادة المشكلات بدل حلها، في ظل تحكم جهات أخرى في العملية التعليمية، ما حدا بتركيا إلى اتخاذ قرار الإشراف على مراكز التعليم الموقته منذ العام الدراسي 2014 - 2015، أي باختصار لم يكن لديها حول أو قوة، وإشرافها شكلي لم يتعد الإشراف على إعداد المنهاج الدراسي، وإعداد قوائم وبيانات خاصة بالمعلمين السوريين الموجودين في تركيا.

2. النقابة السورية العامة للمعلمين: عام 2014 أسست نقابة للمعلمين السوريين في تركيا، على أمل أن تكون صوت المعلم السوري، والجهة المخولة للدفاع عن حقوقه المهنية والإنسانية، وانتُخب نقيب لها، وأُحدثت فروع لها في المدن والولايات التركية، إلا أن عدم اعتراف الجهات التربوية الرسمية التركية بها، أفقدها مضمونها، وأضحت بلا فاعلية حقيقة، على الرغم من كثير من النشاط الذي أقامته مع جهات أكاديمية تركية، لدعم قضايا المعلمين⁽²⁹⁾.

3. مجلس التربويين السوريين: كانت هذه الهيئة حالة مختلفة عن غيرها من الهيئات المعنية بملف تعليم السوريين في تركيا، إذ إنها لم تكن صوتاً للمعلمين أو الطلاب السوريين، إنما كانت سوطاً عليهم، لأن الهدف من تأسيسها في العام الدراسي 2014 - 2015 كان مختلفاً، فقد بدأت بمسمى (مجلس مديري إسطنبول)، قبل أن تأخذ تسميتها اللاحقة.

و كان هدفها توحيد القرارات الصادرة بحق المدارس والعاملين فيها والطلاب وتعميمها، أي إنها منذ البداية عبرت عن مصالح ملاك المدارس ومديريها بالدرجة الأولى، وليس مصالح سواها من مكونات العملية التعليمية⁽³⁰⁾.

مما سبق يمكن القول إن المعلمين السوريين لم يكن لهم سند حقيقي، يدافع عن حقوقهم

(29) الناصر، التعليم السوري في تركيا بين التخبط والفساد.

(30) المرجع السابق نفسه.

المشروعة في العمل التعليمي، والحياة اللائقة بهم إنسانياً، مع الأخذ بالحسبان الأوضاع القاهرة التي فرضت عليهم مغادرة بلادهم، فقد عاشوا الألم مضاعفاً، ألم الغربة وألم التهميش.

مستقبل المعلمين السوريين في تركيا

مع بداية العام الدراسي المقبل، على الأرجح سيحدث الانتهاء من عملية الدمج، ومن ثم ستصبح مراكز التعليم الموقته محض ذكرى، بإيجابياتها وسلبياتها، ليبدأ السوريون طلاباً ومعلمين بعدها رحلة جديدة جزء منها معلوم، والجزء الآخر غامض.

فما هو معلوم يخص الطلاب السوريين، إذ إن الخطة واضحة وهي تمكين أي طفل سوري في سن المدرسة من الالتحاق بمنظومة التعليم التركية، باللغة التركية، و الحد من التسرب، وإعطاء الفرصة للمتسربين في العودة مجدداً إلى عملية التعليم، من خلال برنامج يأخذ بالحسبان مدة الانقطاع، وطريقة الدمج.

أما ما هو غامض نوعاً ما فهو مصير المعلمين السوريين بعد انتهاء تعاقدهم مع وزارة التربية التركية عام 2022، والممولة من (اليونيسيف)، في ظل تراجع الدعم المالي الدولي من جهة، والضغط الشعبية الممارسة على الحكومة التركية، لإعطاء الأولوية في التوظيف للمواطنين الأتراك، أي باختصار ليس لدى الحكومة التركية خريطة طريق حول مستقبل المعلمين السوريين واضحة، بوضوح تلك التي أعدتها للطلاب السوريين.

في ضوء ما سبق ما الاحتمالات التي تنتظرهم مستقبلاً؟

في الواقع هناك احتمالات عدة يمكن مناقشتها، حول مصير المعلمين السوريين بعد انتهاء عقدتهم مع (اليونيسيف) والجهات التركية المعنية عام 2022:

1. الاحتمال الأول أن تستمر (اليونيسيف)، أو أي منظمة دولية أخرى في تحمل مسؤولية دفع أجور المعلمين السوريين، لسنوات أخرى مع ضغط الحكومة التركية في هذا الاتجاه. وهذا الاحتمال قد لا يكون قوياً، بسبب تراجع عدد من الدول المانحة عن تسديد ما التزمت

به، وعجز المنظمات الدولية عن سد الاحتياجات المتزايدة للاجئين في العالم كله، ووقف دعم المعلمين السوريين في الأردن قد يعطي إشارة سلبية لما قد يأتي⁽³¹⁾.

2. الاحتمال الثاني هو أن تفي الحكومة التركية بالتزاماتها -متمثلةً بوزارة التربية- التي قطعتها للداعمين الدوليين (اليونيسيف والاتحاد الأوروبي) نحو تأمين تعليم ذي جودة عالية للطلاب السوريين في تركيا، إضافة إلى إعداد المعلمين السوريين على أكمل وجه للانخراط في القوة العاملة التعليمية في تركيا⁽³²⁾.

وهذا الاحتمال يبدو ضعيفاً أيضاً، بسبب الأزمة الاقتصادية التي تمر بها تركيا والمرشحة للاستمرار، إضافة إلى المعضلة التي ستواجه الحكومة التركية في ظل تنافس المعلمين السوريين والأتراك على الوظائف، إذ قد يشكل المعلمون السوريون عبئاً على الجهات المعنية التركية.

3. الاحتمال الثالث هو أن تمنح وزارة التربية التركية فرصة للمتميزين فقط من المعلمين السوريين، للاستمرار في العملية التعليمية بعقود مؤقتة أو دائمة.

وهذا أقوى الاحتمالات، في حال تراجعت المنظمات الدولية أو توقفت عن تقديم الدعم لتعليم السوريين في تركيا، وهنا سيتضرر بالدرجة الأولى كل من لم يتقن اللغة التركية من المعلمين، لأن عملية الاستغناء عنهم هي الأقرب، وبالتالي معاناة جديدة بانتظار عدد منهم.

4. الاحتمال الرابع وهو الأسوأ، أي أن يُترك المعلمون السوريون لقدرهم، من دون تثبيت أو تمديد، وتتخلى عنهم المنظمات الدولية ووزارة التربية التركية.

وهذا احتمال ضعيف، لكن لا يمكن إسقاطه، ونتائجه كارثية على المعلمين السوريين، لأنه سيضعهم أمام الخيارات الصعبة التي أشرنا إليها سابقاً، وهي البحث عن فرصة عمل جديدة، وغالباً من خارج حقل التعليم، أو العودة إلى مناطق في الشمال السوري مستقرة نوعاً ما، أو محاولة الهجرة إلى أوروبا بصورة شرعية أو غير شرعية.

في ضوء ما سبق، إن مستقبل المعلمين السوريين في تركيا لن يكون ودياً، مع غياب الضمانات حولهم من الجهات كلها، وعدم وضوح استراتيجية تعامل الجهات التركية المعنية مع ملفهم، لذا يجب من الآن الاستعداد للمرحلة المقبلة، ودق ناقوس الخطر، والضغط على المنظمات الدولية ذات الشأن لإيجاد حل دائم لهم بالتعاون مع الحكومة التركية، لأن التخلي عنهم مستقبلاً، سيدفعهم

www. 25 تموز 2018، ANADOLU AGENCG، ليث الجنيني، غياب التمويل يوقف رواتب المعلمين السوريين بمخيم الزعتري، (31)

aa.com.tr

(32) كنانة قدور، تعليم اللاجئين السوريين في تركيا، مرجع سابق.

إلى المجهول، وسيساهم أيضاً في إرباك آلاف الأسر التي يعولونها، مع صعوبة إيجاد البديل في ظل المتغيرات المتقلبة التي تعيشها تركيا.

خاتمة

على الرغم من أن مصير المعلمين السوريين في تركيا - في الوقت الراهن - أفضل حالاً من زملائهم اللاجئين في كل من لبنان والأردن والعراق، من حيث استمرار الدعم الذي يحصلون عليه من المنظمات الدولية، أو المشاركة - ولو بصورة غير أصيلة - في منظومة التعليم التركية خلال مرحلة الدمج، إلا أن رحلتهم كانت معبدة بكثير من الصعوبات في المراحل كلها.

فقد عانوا مرارة اللجوء، وقسوة الحياة الجديدة كغيرهم من اللاجئين، إلا أن معاناتهم كانت مضاعفة، إذ إن تضحياتهم العظيمة وعملهم الدؤوب خلال السنوات التسع السابقة، لمنع ضياع جيل من الأطفال السوريين - معقود عليه العزم لإعادة بناء سورية مستقبلاً - لم تلق التقدير المعنوي والمادي المناسب، بل كانوا عرضةً للتمييز والاستغلال وتحكم الجهات المتنفذة بالملف التعليمي بمصائرهم تحت ضغط الحاجة إلى العمل.

حتى العقود التي أبرموها مع كل من (اليونيسيف) والمؤسسة التربوية التركية كانت في الأساس مبنية على معايير أخلاقية، أكثر منها معايير علمية وعملية، وصيغة التعاقد تفصح عن طبيعتها التي تنص على أنها عقود تطوعية، أو في أحسن الأحوال هي شبه تطوعية، يمنح من خلالها المعلمون مكافأةً في نهاية كل شهر - وليس راتباً - كانت في سنواتها الأولى لا تستطيع أن تنتشلهم من تحت خط الفقر.

و هذه العقود التي ما زالت سارية حتى عام 2022، ليست ذات طابع توظيفي رسمي، وهي غير ملزمة للطرف التركي بتثبيتهم، أو استمرارهم بعد ذلك التاريخ، ما يعني أن معاناتهم مستمرة إلى أجل غير معروف، وأن مستقبلهم معلق، أو مفتوح على الاحتمالات كلها.

مقترحات الدراسة

في ضوء التغيرات التي حدثت على طبيعة أدوار المعلمين السوريين في العملية التعليمية في تركيا، والصعوبات التي يعانونها، وقلقهم من أي مفاجآت مستقبلية تقترح الدراسة النقاط الآتية:

1. دعوة الجهات السياسية المشرفة على ملف اللاجئين السوريين في تركيا، بالتنسيق مع الجانب التركي إلى دعم تشكيل رابطة أو مجلس أو نقابة، معترف بها من وزارة التربية التركية، تجمع المعلمين السوريين العاملين في تركيا كلهم، تُعنى بشؤونهم، وتساعدهم في حل مشكلاتهم المهنية، وتدافع عنهم أمام المؤسسات الرسمية.
2. حث الجانب التركي والجهات الدولية الداعمة لدمج السوريين في منظومة التعليم التركية - من خلال الرابطة أعلاه، والائتلاف السياسي المعارض بوصفه جهة معنية باللاجئين السوريين - لإعادة النظر بصيغة العقود الموقعة، لتصبح قانونية ودائمة بعد عام 2022، ومتوازنة من حيث الأجور، مع الأخذ بالحسبان الشروط التركية التي يتطلبها تحويل العقد من موقت إلى دائم.
3. حث الجانب التركي على الالتزام بوعوده لمنظمة (اليونيسيف) والاتحاد الأوروبي في ما يخص تعليم السوريين في تركيا، لا سيما في جانب إعداد المعلمين السوريين على أكمل وجه للانخراط في القوة العاملة التعليمية في تركيا.
4. منح فرصة للمعلمين السوريين لترميم النقص لديهم في الكفايات اللغوية والمعرفية والمهارية التي تتطلبها عملية تعيينهم معلمين أصلاء بإشراف أكاديمي تركي، ووفق أسس معيارية.
5. حث الجانب التركي على الإيفاء بوعوده، تجاه تدريس مادة اللغة العربية في المدارس التركية ساعات عدة أسبوعياً، ما يتيح تواصل الطلاب السوريين مع لغتهم الأم من جهة، وإعطاء فرصة تعليمية حقيقية ومستمرة لآلاف المعلمين السوريين.
6. أن يفتتح في كل ولاية عدد من مراكز النشاط الطلابية للطلاب السوريين، برعاية تركية، ومعلمين سوريين، لتدريسهم اللغة العربية في العطل الأسبوعية أو الصيفية، في حال لم تفِ الحكومة بالتزاماتها في البند السابق.
7. تحسين صورة المعلم السوري، من خلال تسليط الضوء إعلامياً على إنجازات مهمة لبعض المعلمين المتميزين، وأيضاً من خلال منح المعلمين السوريين مزيداً من الصلاحيات في المستوى التعليمي والإداري في المدارس التركية.
8. إبعاد المعلمين كما غيرهم من اللاجئين السوريين من ميدان التجاذبات السياسية في تركيا

التي دفعوا ثمنها غالباً في محطات عدة.
9. في حال التخلي عن خدمات بعض المعلمين مستقبلاً، منحهم قروضاً ميسرة، ليبدؤوا مشروعاً بديلاً.

المصادر والمراجع

زیدی. ناصر الدين، سيكولوجية المدرس: دراسة وصفية تحليلية، (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2005).

عمر. أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، (القاهرة: عالم الكتب، 2008).



رابعًا: الدراسات



الدفن المتعذر

ابن عربي وابن رشد ونحن

محمد حافظ يعقوب

”أعظم ما طرأ عليّ في النكبة أنّي دخلتُ وولّدي عبدُ الله مسجداً بقرطبة وقد حانت صلاةُ العصر، فثارلنا بعضُ سفلةِ العامة فأخرجونا منه« (ابن رشد)

محمد بن علي ابن عربي (560-638 هـ - 1165-1240 م) / ابن رشد (1198-1226 م) 595 هـ

”وروى أنه (=ابن رشد) قدم مراكش وافداً على يعقوب المنصور ونزل بجوار الشيخ أبي العباس السبتي فقبل ذلك لأبي العباس السبتي، قال فقيه الأندلس وابن فقيهها يفتح الله في ضيافته. وإذا بالحرّة زوجة يعقوب المنصور بعثت له خمسمائة دينار، فقال لبعض أصحابه قم بنا حتى نزور هذا الفقيه واحمل الدراهم أو قال الذهب معك. فلما بلغه سلّم عليه وطرح المال بين يديه وقال له: هذه ضيافتك. فقال له: من أنتم، رُحمتنا بكم؟ فقال: عبيدكم أحمد السبتي... فروى أن الشيخ أبا العباس أخذته الحمى في تلك الليلة، وقال لأصحابه: هذا رجلٌ عاملناه بالخير فدعا علينا بالحمى، وزعموا فيما رووا أنه قال: اللهم سلِّطْ عليه الموت، أو كلامٌ هذا معناه، فضربه وجعٌ في تلك الليلة، فما أصبح حتى خرجت روحه. (...) رُوي أن الحفيد هذا كانت فيه نزعةٌ اعتزالية، فله تواليفٌ عجيبةٌ كبداية المجتهد ونهاية المقتصد... وأنه توفي عام خمسة وتسعين وبقي بقبْره مائة يوم وأنت أسلافه ونبشوا عليه وحملوه إلى قرطبة. ومن عجيب الأمر أن موضعَ قبره فيما زعموا لما مات أبو العباس عام إحدى وستمئة دُفن فيه وبقي بعد موت أبي الوليد ست سنين لم يُدفن فيه أحدٌ حتى دُفن فيه الشيخُ رحمه الله«⁽¹⁾

(1) أحمد التادلي الصومعي، كتابُ المعزى في مناقب الشيخ أبي يعزى، على الجاوي (محققاً)، (أكادير: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1996)، ص

ما الذي تقوله روايةُ كاتب سيرة الشيخ أبي العباس السبّتي، المقرّب من الخليفة يعقوب المنصور الموحدى، بخصوص ابن رشد؟ وبالأصح ما الذي لم تُقله هذه الرواية الفريدة أيضاً؟ لنبدأ بالتفاصيل.

1

جرت أحداثُ «القصة» في العام 595 هـ / 1198 م، أي في السنة التي توفي فيها كل من أبي الوليد ابن رشد ثم يعقوب المنصور (بعده بأشهر قليلة)؛ وإثر محنة ابن رشد وصحبه من أركان حزب «النظر العقلي»، وبعد عودة يعقوب المنصور من قرطبة إلى مراكش، ورجعته عن قراراته بخصوص «تحريم الفلسفة» على الخصوص.

لا تشيرُ الرواية إلى لقاء مباشر بين قطبي «التيارين المركزيين» في دولة الموحدين، أي ما يُدعى بتيار التصوّف، وبالأصح التزمّت، وما يُقال إنه تيار «النظر العقلي». ولكنها توفر لنا أمرين. أولاًهما أنّ لكل من الرجلين معرفةً كافية بالآخر، وثانيهما أنّ الرواية تتكشف بما لا يدع مجالاً لأي لبس، أنّ الشيخ السبّتي يُكنّ لابن رشد عداوةً لم تستطع كلماتُ الراوي المتحفظة إخفاءها أو التخفيف من حدّتها. غير أنّ ما هو بارز في الرواية أنّ السبّتي يخشى قدوم ابن رشد إلى مراكش، ويشتهي موته واختفاءه نهائياً عن الأنظار. فابن رشد وفد لمراكش من قرطبة لمقابلة يعقوب المنصور، بعد أن «تراجع» السلطان عن موقفه السابق بخصوص الفلسفة ومحاربتها. ولم يكن نزول ابن رشد بالقرب من إقامة أبي العباس السبّتي، كما يبدو، وليد المصادفة. فقاضى قرطبة وفقهها كما يقول الصومعي وقدّ إلى مراكش بناء على استدعاء من الخليفة، ويتعذّر في هذه الحالة أن يقيم خارج الأماكن المخصصة لكبار الشخصيات ممن يود السلطان لُقياهم؛ بدلالة أن الحرّة، زوجة يعقوب المنصور، هي التي هيأت للضيف مبلّغاً كبيراً من المال لتلبية احتياجاته في مراكش، وربما لإرضائه والتعويض عليه بعد المحنة. والسبّتي، الذي كان وقتئذٍ رجل يعقوب المنصور القوي، وأداته في السيطرة على الرعية وضبطها، لم تفتحه دلالات هذا الاستدعاء ولا دلالات أن زوجة المنصور هي التي قامت شخصياً بأمر الضيافة، ولا دلالات المبلغ الكبير. هكذا طلب أن يُحمل المبلّغ إلى ابن رشد، وأن يُنظر ماذا سيفعل. من الممكن أن يكون رسخ في ذهن الشيخ السبّتي أن ظهور ابن رشد في مراكش إشارة إلى خطر ممكن، ونذير تحول في سياسة السلطان يعقوب المنصور، تقني السلطة المتقلب، الذي لا يتورّع عن فعل شيء، أي شيء مهما كان، من أجل سلطته وتعزيزها.

بحسب رواية الصومعي، توترّ السبتي، الذي أخذته الحمى «في تلك الليلة»، وغضبه، كان السبب المباشر لموت ابن رشد. على غير عادته، لم يحلم الشيخ أبو العباس السبتي بابن رشد، ولم يقل إنه رآه في منامه. كان حكمه قاطعاً، وكذلك غضبه: إنه عدو وينبغي أن يموت. قد نتساءل في هذه الحالة، هل استجاب الله لرغبة السبتي، أم أن رغبته هذه وجدت من ينفذها بحق نزيل وحيد في مكمين سلطة لا حول له إزاءها؟. ليس لدينا سوى رواية الصومعي. وهذه لا توفر لنا أدلة كافية عن تلك الليلة التاريخية التي شهدت موت قاضي قرطبة سوى أن الشيخ السبتي أبدى إرادته في موت عدوه الفيلسوف، واكتُشف في الصباح أن الرجل مات. ولكن الصومعي في روايته يحسم القضية من غير تلثم: إنه انتصار المتزمت على الفقيه المنفتح، وهزيمة الفيلسوف العقلاني النهائية أمام المتصوفة.

نعرف أنه في زمن الموحدين، حيث تعمم التزمت بتشجيع من السلطة السياسية، لم يكن الاغتيال والتمثيل بالخصوم السياسيين أو المذهبيين عملاً نادرة. ولكن الصومعي يختزل الأمر بقوله إن الفيلسوف مات لأن الشيخ السبتي أراد ذلك وجسد إرادته وترجمها بدعاء. غير أن لغته المترددة وحرجه البين يترك فراغات كبيرة تحت على المساءلة. ومن البين أن اعتدال الراوي، وانفتاحه النسبي، يوفران له فرصة التخفيف من حدة العنف الكامن في الرواية، من ناحية، وإقامة مسافة ضرورية بين هذا العنف الكثيف (ومصادره القريبة من أوساط الشيخ السبتي) ومآلاتها التراجيدية، كما سنرى لاحقاً، من ناحية أخرى.

غير أن الدلالة الأولى لهذه الواقعة التي «سيكتشف» فحواها المثير بعض من معاصرنا اليوم، هي دلالة «انتصار» المتصوف على الفقيه، والتزمت على النظر العقلي. بحسب الرواية التي سيستند عليها بعضهم اليوم، قضى الشيخ السبتي على الفيلسوف، واستولى على أمكنته جميعها بما في ذلك قبره في مراكش الذي صار، منذ احتلته جثة الشيخ السبتي، مزاراً تتبرك منه الناس. في حين ترك جثمان ابن رشد يرحل بعيداً جداً على ظهر دابة، ومعه أعماله كلها، إلى الأندلس. وهذا يعني، بحسب أحد معاصرنا اليوم، أن جثمان الفيلسوف ترك يسار بعيداً من غير اعتراض، ما يدل على ألا أمل يرجى فيه نهائياً، ولا بركة مأمولة في بقائه⁽²⁾. وليس من غير دلالة أن قبر ابن رشد المؤقت في مراكش صار، منذ غادره الفيلسوف واحتله الشيخ السبتي، صار ضريح وليّ ومزار تبرك، أي دائم. دون أن يغفل عنا أنه يتعذر على قبر الفيلسوف، الشكّك بالتعريف، أن يغدو مزاراً شعبياً يُتقرب به من الله.

(2) محمد صلاح بوشتلّه، «عن علاقة المتصوّف بالفيلسوف، ابن عربي مشيعاً ابن رشد»، مجلة تبين، العدد 21 / 1977 ص 45-62،

لا يُزارُ قبر الفيلسوف من أجل التقرب من كراماته؛ في حين أن النجاح الشعبي للصوفي مصدره أن هذا الأخير صنعُ الناس، ونتاجُ متاعهم في الحياة ومصاعب حلها.

ثم إن الذي رحل ابن رشد إلى الأندلس بعد مئة يوم من وفاته هم أهلُه الأقربون. ولا يذكر لنا الصومعي أو غيره شيئاً عن مراسم دفن ابن رشد في مراكش. هل عومل من قبل يعقوب المنصور الذي استدعاه معاملةً تليق بواحد من أعيان قرطبة ومن كبار رجال الدولة قضى نحبه في مهمة رسمية؟ أم أن دفنه جرى بصمت ومن غير إعلان؟ في هذه الحالة الأخيرة، سيصبح انتصار السبتي كلياً: الموت المضاعف لابن رشد، موته الفيزيائي، وموته الأكبر كفيلسوف: الجحود والنسيان.

ماذا لو بقي جثمان ابن رشد في قبره الأول في مراكش؟ هل كانت الأمور أخذت مساراً آخر وسلكت سيرورات التاريخ أسيقاً مغايرة؟ لا يقاربُ عبد الفتاح كيليطو أو غيره السؤال، ذلك أن «ترحيل» ابن رشد ستكون دلالاته الكبرى بحسب كيليطو ترحيل الفلسفة نهائياً من جنوب المتوسط إلى غربه، من المغرب إلى أوروبا، حيث سيغدو ابن رشد منذئذ Averroes اللاتيني وليس قاضي قرطبة الفقيه الأندلسي: «ترحيل جثمان ابن رشد سيكون له، بالنسبة لنا نحن، مدلول دقيق: رفض أرسطو وترحيل الفلسفة إلى اللاتينيين»⁽³⁾. بعد كيليطو بحوالي ربع قرن، سيحسم وائل فاروق المسألة بالقول إن ابن رشد يحملُ بالأصل جراثومة عجزه، وأن خياراته الحقيقية هي التي ولدت هذه الهزيمة التي مازلنا نعيش عقابيلها حتى يومنا هذا. نعم سيكون لهذه الواقعة تأثيرها الحاسم على مصير الفكر وهامشية العقلانية والفلسفة في بلادنا حتى اليوم⁽⁴⁾، بحسب وائل فاروق. وهكذا سندخلُ القرنَ الحادي والعشرين وقد عرفنا، بمعية وائل فاروق، مصدرَ البلاء الفكري الذي نكابُدُ وأسسَ مشاكلنا المزمنة: قاضي قرطبة أبي الوليد ابن رشد⁽⁵⁾.

(3) عبد الفتاح كيليطو، ترحيل ابن رشد، في: لسان آدم، (الدار البيضاء: دار توبقال، 1995)، ص 64.

(4) وائل فاروق، «استعادة ابن رشد وتكريس العقل السلفي»، مجلة الكلمة، ع: 138، (أكتوبر، 2018).

(5) وكان الراحل نصر حامد أبو زيد في نص ربما يعود إلى العام 2000 أكد على أن ابن رشد يمثل ثقافة الهامش، وأنه بين المركز (الذي يمثله أبو حامد الغزالي) والهامش «دار صراعٍ انتهى بطرد الهامش خارج الحدود حيث وجد مناخاً قابلاً له، وفي ذلك المناخ صار ابن رشد يعرف بـ Averroès أي صار غريباً، (ص 22). ثم إن ابن رشد في محاولته «تجاوز الهامش للاقترب من المركز، دفعته إلى تقديم تنازلات أو ترصيات زادت من هامشيته...» (ص 27). نصر حامد أبو زيد، الخطاب والتأويل، ط3، (المركز الثقافي العربي، 2008).

لم يكن الشيخ ابو العباس السبتي المتصوف الوحيد الذي سيُذكر إنه أوقع الهزيمة بقاضي قرطبة أبي الوليد ابن رشد؛ ذلك أن متصوفًا آخر، كان تتلمذ على يد الشيخ السبتي، سيكون له شأنٌ خاصٌ مع ابن رشد وشأن كبير في عالم المسلمين، هو محمد بن علي بن العربي، الذي سيصبح في ما بعدُ الشيخ محيي الدين بن عربي.

ولكن بخلاف رواية السبتي، التي نقلها إلينا الصومعي، سيكون الشيخ محيي الدين ابن عربي هو نفسه الراوي الوحيد لواقعة اللقاء الوحيد بين الفتى محمد ابن علي ابن عربي وقاضي قرطبة أبي الوليد ابن رشد ولكن بعد سنوات كثيرة من اللقاء، ومن رحيل ابن رشد، وبعد عقود طويلة من رحيل الشيخ محيي الدين النهائي عن قرطبة ومراكش، والترحال الدائم في مواضع كثيرة في الشرق.

الملاحظة الأولى التي تثير الانتباه، وربما التساؤل، أن الغائب الأكبر في الروایتين، هو قاضي قرطبة أبو الوليد ابن رشد. فنحن لم نعثر على أية إشارة خُلفت لنا، من قبله هو شخصيًا أو من قبل واحد من تلامذته وأنصاره الكثر، بخصوص اللقاءين، أية إشارة على الإطلاق. هكذا لا يتبقى لدينا غير رواية المتصوفة عن الفيلسوف، وغير الاكتفاء بهذه الحقيقة التي تحدد الخيارات أمام الباحث.

في الجزء الرابع عشر من الفتح المكي⁽⁶⁾، يُفرد لنا الشيخ محيي الدين ابن عربي تفاصيل تعرّفه إلى ابن رشد، وخبايا علاقته به: «ولقد دخلت يومًا بقرطبة على قاضها أبي الوليد ابن رشد؛ وكان يرغب في لقائي لما سمع وبلغه ما فتح الله به عليّ في خلوتي؛ فكان يُظهر التعجّب مما سمع»⁽⁷⁾. هكذا يحدد ابن العربي إطار العلاقة وسياقها: فرادة تجربته، وفضول الفيلسوف وربما تشككه ورغبته في معاينة الأمر كما سنرى بعد قليل. ذلك أن "ما فتح به الله عليّ في خلوتي" من كشوفٍ أثارت لدى الفيلسوف شكوكًا وتساؤلات حثته على طلب اللقاء. ولكن الفتى محمد ابن علي ابن عربي أظهر بحسب رواية الشيخ محيي الدين ابن عربي، قسوة تجاه ابن رشد يتعذر تبريرها. فالرجل الذي كان، كما يقول الشيخ محيي الدين «من أبواب الفكر والنظر العقلي» وأحد كبار أعيان قرطبة، هو صديق والده الذي بعثه إليه «في حاجة، قصداً منه حتى يجتمع بي... وأنا صبيّ ما بقلّ وجهي ولا طُرّ شاربِي... فعندما دخلت

(6) محيي الدين ابن عربي، الفتوحات المكية، عثمان يحيى (محققًا)، م:2، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985)، ص 372-373.

(7) المصدر السابق نفسه، ص 372.

عليه، قام من مكانه إليّ محبةً وإعظامًا..».

يعرض ابن عربي روايته بعد أن أصبح قطب الصوفية الأكبر الشيخ محيي الدين، وليس الصبي الذي «ما بقل» وجهه «ولا طُر» شارب. ويثبت في روايته أمرين؛ الأول أنه كان ولج منذئذ عالم المتصوفين المتميزين؛ إذ إنه «دخل خلوته جاهلاً وخرج مثل هذا الخروج» (نفسه). والثاني أن تفوقه لا يتوقف لدى تخوم عالم التصوف والمتصوفين، بل يشمل، في من يشمل، فيلسوفًا يشار إليه بالبنان هو أبو الوليد ابن رشد.

ولم يغيّر تعظيم ابن رشد للفتى ابن صديقه من الأمر شيئاً. فقد حكم عليه الشيخ الأكبر بالهزيمة وقرر أنها مستحقة بحسب طبائع الأشياء. فالفتى محمد ابن علي ابن العربي لا يقصر «سجاله» مع فيلسوف قرطبة على الأفكار، بل يتخطاها إلى تعمد الإرباك والإغضاب الذي يشرح منه، ربما، الرغبة في الحط من مكانة الفيلسوف صديق والده. هكذا لا حاجة لابن عربي تحثه على أن يشرح لنا لماذا أراد التنغيص على مزاج ابن رشد وإثارة حنقه: «ثم استشعرت بما أفرحه من ذلك، فقلت: لا، فانقبض وتغيّر لونه وشكّ فيما عنده.. فاصفرّ لونه، وأخذ الأفكل (= الرعدة)، وقعد يحوقل؛ وعرف ما أشرت إليه..». بل إن قاضي قرطبة سيقوم مع ذلك، بحسب رواية الشيخ ابن عربي الذي يُمعن في الإجهاز على «ضحيته»، بشكر الله على أنه تعرّف على «حالة أثبتناها، وما رأينا لها أرباباً. فالحمد لله الذي أنا في زمانٍ فيه واحدٌ من أربابها (أي المعرفة الصوفية وهو الفتى محمد بن علي ابن العربي)، الفاتحين مغالِقَ أبوابها، والحمد لله الذي خصني برؤيته».

ثمة لقاء ثان مليء بالرمزية كان يمكن أن يحدث رواه ابن عربي في المكان نفسه من (الفتوحات المكية). فقد «أردت الاجتماع به مرة ثانية؛ (ولكن) .. ضُربَ بيني وبينه حجابٌ رقيقٌ؛ أنظرُ إليه منه ولا يُبصرُني ولا يعرف مكاني، وقد شُغلَ بنفسه عني. فقلت: إنه غيرُ مُرادٍ لما نحنُ عليه، فما اجتمعت به»⁽⁸⁾.

هنا يلتقي الشيخ محيي الدين ابن عربي بشيخه السابق أبو العبّاس السّبيّ في أن كليهما يائس من «حالة» الفيلسوف ابن رشد: إنه «غير مُرادٍ لما نحن عليه». وهي «حالة» قد تضع قسوة محيي الدين ابن عربي حيالَ الفيلسوف ابن رشد في دائرة الضوء، وتفسّر، في الوقت نفسه، لماذا يتكشف أسلوب ابن عربي هنا عن عنف قد لا نجده في نصوصه الأخرى كلها. هل يجوز اللجوء إلى التحليل الفرويدي

(8) السابق نفسه، 373.

بشأن هذا العنف الاستثنائي الذي تفيضُ به رواية الشيخ محي الدين ابن عربي، بخصوص ابن رشد؟ هل هي تعبيرٌ عن الرغبة بتصفية الحساب مع الأب عبر وبواسطة «قتل» صديق الأب؟ لن أستطرد. أكتفي هنا بالإشارة وبالمساءلة.

حكمُ الشيخ أبي العباس السبتي بإعدام قاضي قرطبة أبي الوليد ابن رشد له ما يبرره إذن، فهو «حالة» ميؤوس منها تمامًا في زمن السبتي. وما رفضُ الفتى ابن عربي تكرار اللقاء سوى رجْعٌ لهذا الحكم، أولًا، ويفهمُ في سياق تلك الحقبة التي سيطر فيها «المتصوفة» وبالأصح التزمت على البلاد ثانيًا. يصف ابن خلدون الحال بلغته التي لا تحتمل اللبس: «ثم إن المغرب والأندلس، لما ركبت ريحُ العمران بهما، وتناقصت العلوم بتناقصه، اضمحل ذلك (= العلوم العقلية) إلّا قليلًا»⁽⁹⁾

بخلاف الصومعي الذي يُخفف من شحنة العنف الماثلة في موقف الشيخ السبتي، لا يُظهر الشيخ ابن عربي أية رغبة في التخفيف من الحكم على ابن رشد وإدانته. إنه يأسُّ مطلقً من هذا الذي ما رأى في الفتى محمد ابن علي ابن عربي سوى حالةً يعرفها نظريًا ولم يُعانيها ويسبرها بعد: «هذه حالةٌ أثبتناها وما رأينا لها أربابًا»، ينقل ابن عربي على لسان ابن رشد. هي حالة تثيرُ الفضولَ إذن وينبغي تفحصها ومعاينتها؛ الأمر الذي يقلقُ ابن عربي ويثير حنقه وحكمه النهائي بحقه: إنه «غير مُراد لما نحن عليه».

في الطرف الآخر من الصورة، تبدو استراتيجية ابن رشد بخصوص المتصوفة متسقةً مع معاييرها أي مع العقلانية الرشدية التي تسائل الأشياء والأمور وتضعها قيد المعاينة. وإذا لا يُقْلُ اللَّغْزُ من غير معاينة، تتضح رغبة ابن رشد القوية في أن يسبرَ الشيخ السبتي ويدرسه ويعرف سرّه: روى أبو القاسم عبد الرحمن الخزرجي أن ابن رشد كلفه بمعاينة الشيخ أبي العباس السبتي، وقال له: «إذا رأيت أبا العباس السبتي بمراكش فانظر مذهبه وأعلمني به. قال فقدمت مراكش فذهبت إلى أبي العباس السبتي ولزمته أيامًا حتى حَقَّقْتُ مذهبَه ومنحاه.. فذهبت راجعًا إلى قرطبة فدخلت على ابن رشد فأعلمته بذلك. قال لي هذا رجلٌ مذهبه أن الوجود ينفعُ بالجُود، وهو مذهبُ فلانٍ من قدماء الفلاسفة»⁽¹⁰⁾.

(9) عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، الباب 6، الفصل 19.

(10) التادلي الصومعي، المرجع نفسه، ص 232.

والواقع أن ما يكتبه ابن عربي نفسه وما يكتبه معاصرون اليوم بخصوصه و/أو نقلًا عنه من المسافات ما يحث على وضعه في دائرة الضوء والمساءلة بالضرورة. ففي هذا النص الاستثنائي، يتجاوز الشيخ محيي الدين ابن عربي شطحاته، وإن كان يؤكد عليها. ذلك أنه لا يرضى بالتوقف لدى تخوم القضية، وهي هنا «حالة» ابن رشد، بل يتوخى أن يذهب أبعد بكثير من ذلك: إلى الطرف الأقصى فيها. يتضح ذلك بإحالة سريعة من قبله إلى «هذا القطب الإمام، أعني مداوي الكلوم»؛ وهي إحالة تنقل السجال مع ابن رشد إلى مستوى استراتيجي آخر يتعدى شخص الفتى محمد ابن علي ابن عربي، ليغدو سجالاً بين (القطب الإمام) أي (مداوي الكلوم) ومعه الصوفية كلهم، من جهة، وقاضي قرطبة وما يمثله، في الجهة المقابلة؛ إنها بالأصح قضية التعارض بين التصوف والفلسفة. ومن المستحسن، من قبيل التوضيح، أن نعرف شيئاً عن (مداوي الكلوم) الذي وقف بمواجهة ابن رشد إلى جانب ابن عربي: شخص «إلهي عنده السر الذي يطلبونه والعلم الذي يريدون تحصيله، وإقامة الحق فيهم، قطباً يدور عليه فلكنهم يقال له مداوي الكلوم. فانتشر عنه فيهم من العلم والحكم والأسرار ما لا يحصره كتاب»⁽¹¹⁾؛ ومداوي الكلوم هو الإمام الذي هو «من أعلم الناس بهذا النشء الطبيعي؛ وما للعالم العلوي فيه من الآثار المودعة في أنوار الكواكب»⁽¹²⁾. وهو الإمام الذي سيعود، كما بشر أصحابه، بعد غيبته: «أذن لي في الرحيل.. فاثبتوا على كلامي.. فلا تبرحوا حتى آتيكم بعد هذه المدة...»⁽¹³⁾

ثم هنالك لقاء ثالث، بين ابن عربي وابن رشد، لنقل إنه اللقاء الأكبر والأكثر إثارة من حيث حظي، في الآونة الأخيرة على وجه الخصوص، بالكثير من التعليق والتحليل، وبالضرورة، الاهتمام. حدث «اللقاء» في العام 595 هـ لحظة نقل رفات ابن رشد من قبره «الموقت» في مراكش إلى قبره الدائم في قرطبة. «ولما جُعِلَ التابوت الذي فيه جسده على الدابة، جُعِلَتْ تواليفه تُعادله من الجانب الآخر. وأنا واقفٌ ومعي الأديب أبو الحسن محمد بن جُبَيْر، كاتبُ السيد أبي سعيد، وصاحبي أبو الحكم عمرو بن السراج، الناسخ. فالتفت أبو الحكم إلينا وقال: ألا تنظرون إلى من يُعادلُ الإمام ابن رشد في مركوبه؟ هذا الإمام وهذه أعماله، يعني تواليفه. فقال له ابن جُبَيْر: يا ولدي، نعم ما نظرت، لا فُضَّ فولك. فقيدتها عندي موعظةً وتذكرة... وقلنا في ذلك:

(11) ابن عربي، نفسه، ص366.

(12) السابق نفسه، ص369.

(13) ابن عربي، نفسه، ص371.

يَا لَيْتَ شِعْرِي هَلْ أَتَتْ آمَالُهُ

هَذَا الْإِمَامُ وَهَذِهِ أَعْمَالُهُ

لكن «آمال» ابن رشد لم تأت بالفعل. ولا آمال ابن عربي بالتأكيد. فما زال الرجلان يُستعادان في الزمان والمكان، ولكن من غير أن يتمكنّا من الفعل. لا يفهم اللقاء الثالث هذا من غير اللقاء الأول، من ناحية، ومن غير صلة هذا اللقاء بالشيخ السبتي الذي «كان السبب في موت ابن رشد وطرده الفلاسفة من حوزة العصر الموحدى... هو الذي شيعه، وهو الذي ورث قبره بعد نقل جثمانه من المغرب إلى الأندلس»⁽¹⁴⁾

لم يقل السبتي إنه رأى ابن رشد في منامه؛ حكم عليه ببساطة بالموت. وقد قال ابن عربي شيئاً كهذا حين امتنع عليه لقاء ابن رشد؛ صار يراقبه دون أن يراه، وفهم الفتى، كما يقول، أن قاضي قرطبة ميؤوس منه، ولا يُعوّل عليه.

يصعب تصديق رواية ابن عربي أن الفتى المراهق الذي كانه (عمره حوالي 16 سنة) أفحم الفيلسوف الكهل (عمره حوالي 57 سنة)، الذي هو قاضي القضاة الوقور، وأن هذا الأخير كان تواقاً للقياء وأنه أقرّ له بالتفوق. أرجح أن ابن عربي لا يكذب. إنه يروي الواقعة بعد عقود من حدوثها، وبرمزيها التي هيئاً للشيخ الأكبر أنها لا يمكن أن تكون إلا كذلك بين إمام العقل وإمام الإشراق. للعقل بحسب المتصوّف حدود لا يعرفها الإشراق. وفق المتصوف، يتعذر الوصول إلى الحقيقة من غير التعالي عن المادة والعقل والمحسوس والصعود للقياء الإشراق. إنه نوع من الاتصال بالخالق الذي هو الحقيقة. فكل موجود يستتر في أعماقه الأنطولوجية حقيقته الباطنة: هو صورة خارجية ظاهرة يتجلى فيها ومن خلالها الحق غير المرئي. فإذا يسعى المتصوف لمشاهدة الحقيقة التي تشرق خلف الحجاب الذي يسترها، فذلك لأنه، بخلاف الفيلسوف، لا يكتشف الحقيقة، بل يعيشها، يتصل بها ويندمج فيها. هي تشرق، فيتلقاها المتصوف المتحفّز أبداً لتلقيها ولقيائها. أما الفيلسوف فيجهد ويتساءل ويشكّ ويبحث في المنهج قبل أن يبرهن، إن برهن.

ثم إن «تفوق» المراهق الذي سيصبح لاحقاً الشيخ الأكبر يتسق كلية مع روايات المتصوفة الآخرين بخصوص «تفوق» إمامهم أبو العباس السبتي على قاضي قرطبة وبالضرورة على العقلايين جميعهم.

(14) محمد صلاح بو شتلة، عن علاقة المتصوف بالفيلسوف، (دن، د.ت)، ص 47.

فبحسب التادلي الصومعي مؤلف (كتاب المعزى في مناقب الشيخ أبي يعزى)⁽¹⁵⁾، أن الشيخ السبتي هو من تسبب في موت ابن رشد. فقد دعا عليه بقوله: «اللهم سلط عليه الموت، أو كلام هذا معناه فضربه وجع في تلك الليلة فما أصبح حتى خرجت روحه».

3

في كتابه (لسان آدم)، سينشر الأستاذ عبد الفتاح كيليطو في العام 1995 نصًا رياديًا بعنوان (ترحيل ابن رشد)⁽¹⁶⁾. أقول نصًا رياديًا ليس بسبب لغته الأنيقة فقط، بل لأنه افتتح بتقديري أو دشّن موجةً جديدة من موجات قراءة ابن رشد المتعاقبة؛ ولأن الفكرة المحورية في نصّه ذي الصفحات الخمس هي أن "وفاة ابن رشد تختم بالنسبة للعرب نهاية حقبة ونهاية تاريخ"، وأن ترحيل جثمانه من مراكش إلى قرطبة دلّلته "ترحيل الفلسفة إلى اللاتينيين" (ص 65). ثم هو نص ريادي كذلك لأنه عبّد الطريق لغيره، كي يجدد اليوم دفن ابن رشد، ولكن من غير جنازة، ومن غير مراسيم دفن، كما سنتطرّق بعد قليل.

بحسب كيليطو الذي يبحث عن المدلول المفقود، لم يكن بمكنة شهود ترحيل جثمان ابن رشد الثلاثة، ابن عربي وصاحبيه ابن جبير وأبو الحكم الناسخ، إدراك مغزى ترحيل جثمان ابن رشد بصحبة كتبه، وهو بحسب كيليطو رفض الفلسفة وترحيلها إلى الغرب الذي أحسن توظيفها في نهضته القادمة. هكذا يبدو الثلاثة «بمثابة متفرجين، يبعثون على السخرية، على مشهد تغيب عنهم دلّلته الحقيقية»، كما يقول.

ولكن عبد الفتاح كيليطو يّكف مع الأسف عن متابعة مفارقاته وإشارات الذكيرة. أُرَجِّح أنه يعرف أن شهود ترحيل ابن رشد الثلاثة، لم يكونوا شهودًا بالمعنى الدقيق للكلمة. كانوا بمعنى ما شهود الشيخ السبتي على مصير ذلك الذي أرادوا ربما أن يموت؛ وشهود حملة الاضطهاد الشرسة التي كابد ابن رشد وصحبه منها، وكانوا ثلاثتهم شاركوا فيها. فإلى موقف ابن عربي شديد القسوة، فإن ابن جبير

(15) أحمد التادلي الصومعي، كتاب المعزى، ص 233.

(16) عبد الفتاح كيليطو، لسان آدم، عبد الكبير الشرقاوي (مترجمًا)، (الدار البيضاء: دار توبقال. للنشر والتوزيع، 1995)، وترحيل ابن رشد، ص 63-67.

كان أسهم بنشاط في الحملة ضد الفيلسوف، ونظم أشعارًا كثيرة بحقه، هذا بعضها:

أَنَّ تَوَالِيْفَهُ تَوَالِفٌ
هَلْ تَجِدُ الْيَوْمَ مَنْ تَوَالَفَ؟

الآن قد أيقنَ ابنُ رشدٍ
يا ظالمًا نفسه تَأْمَلُ

وهذا أيضًا:

لَمَّا علا في الزمان جدُّك
ما هكذا كان فيه جدُّك

لم تلزم الرشدا يا ابنَ رشدا
وكنْتَ في الدِّينِ ذا رياءٍ

وأيضًا:

قد وضعَ الدِّينَ بأوضاعِهِ
وأخذ من كان من أتباعِهِ

كان ابنُ رشدا في مدى غيِّهِ
فالحمدُ لله على أخذه

كيف يمكن لمعنى جملة أبي الحكم النَّاسخ التي استولت على مشاعر ابن عربي، وحظيت باستحسان ابن جبير، أن يكون غير معنى عبثية حياة الفيلسوف الذي رُحِّل، وهزيمته النهائية؛ وغير معنى دفن الفيلسوف الذي يخشون قيامته؟

لكن المثير في الروايات المختلفة كلها هو كما قلنا صمت ابن رشد؛ هو دائمًا الحاضر الغائب في كل ما يقال أو يروى عنه. لم يخلف ابن رشد لنا أية إشارة تدل على موقفه مما يدبّر بخصوصه. صمْتُ ابن رشد كثيف في كل من رواية ابن عربي، ورواية الصومعي؛ حتى في العبارات الغاضبة والمتهمة التي أطلقها الشيخ السبتي بحق ابن رشد ونجم عنها تبرير موته، لا يظهر ابن رشد إلا بوصفه موضوعًا، مُتَلَقِيًا للحكم القاطع الذي أطلقه الشيخُ الصوفي، وقرّر فيه أن على ابن رشد أن يموت؛ وأن يختفي عن الأنظار.

بخصوص «النكبة الشنعاء في عام ثلاثة وتسعين وخمس مئة»، يخبرنا المراكشي (أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الملك الأنصاري المراكشي)؛ في (الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة)؛ أن أبا الحجاج بن غمر، الذي «ألم بذكرها في تاريخه» أفاد بأن بعض أهل قرطبة حاولوا تأليب السلطان على ابن رشد: «فانتدب الطالبون لنعي أشياء عليه في مصنفاته... وجمعت في أوراق... ومشي رافعوها إلى حضرة مراكش سنة تسعين»، ولكن من غير جدوى كما يؤكد المراكشي. «فنكص الطالبون على أعقابهم، وقنعوا من السفر بسرعة إياهم» . غير أنهم عاودوا الكرة بعد ثلاث سنوات، ونجحوا. لكن المراكشي يستطرد بتنبيهنا إلى عنصر خطير قد يفسر نجاح «الطالبين» هذه المرة بالإيقاع بابن رشد: «يذكر أن من أسباب نكبته هذه اختصاصه بأبي يحيى أخي المنصور والي قرطبة»، الذي سعى لخلافة أخيه حين مرض المنصور في العام 578 هـ، وانتهى أمره إلى القتل. أي إن المراكشي يرجح سبباً سياسياً لنكبة ابن رشد. وهو التفسير الأكثر منطقية من بين التفسيرات التي يتداولها البعض، كما يرجح محمد عابد الجابري كذلك؛ بدلالة أن ابن رشد ألّف في هذه المدة كتابه (الضروري في السياسة) الذي يندد فيه، كما نعرف، بالاستبداد وغير ذلك من القضايا التي لا تُسرّ حاكمًا على شاكلة الموحد يعقوب المنصور. ويرجح محمد عابد الجابري أن ابن رشد كتب (الضروري في السياسة)، وهو تلخيص لكتاب أفلاطون الجمهورية، بناءً على طلب من أبي يحيى أخي المنصور ووالي قرطبة في الوقت نفسه.

وبخلاف ما يقوله باحثون كثيرون، من المرجح أن نكبة ابن رشد وصحبه لم يتسبب بها المتصوفة والفقهاء المتزمتون، أو أنهم لم يكونوا سببها المباشر؛ نعم، أوغرّ أبو العباس السبّتي وغيره صدر السلطان على ابن رشد وصحبه، لكن الذي نكب (حزب) الفلاسفة هو السلطان الموحد يعقوب المنصور وليس غيره. ونحن نعلم أن يعقوب المنصور كان تقني سلطة بالمعنى المباشر للكلمة. هو رابع الأمراء الموحدين؛ خلف أباه يوسف سنة 580 هـ/ 1180 م وعمره 32 سنة. قتل أخاه عمر وعمه سليمان بن عبد المؤمن صبرًا. ثم قتل أخاه أبا يحيى «بمحضر من الناس وأمر بإخراج بقية الأمراء حفاة عراة الرؤوس». ثم إنه بعد قتل أخيه وعمه «أظهر زهدًا وخشونة ملبس»؛ وفي أيامه انتشرت كرامات الصالحين والمتبتلين و«عظمت مكانتهم». هو الذي استقدم أبا العباس السبّتي إلى مراكش؛ وهذا كان، كما يقول التادلي الصومعي، «ربما أمسك بيده سوطًا ويمضي به في الأسواق ويذكر الناس ويضربهم على ترك الصلاة في أوقاتها». وأمر المنصور بإحراق كتب مالك، و«تقدم إلى الناس في ترك الاشتغال بعلم الرأي والخوض في شيء منه، وتوعد على ذلك بالعقوبة الشديدة. وفي حقبة زهد

المنصور حدثت نكبة ابن رشد. وجاء في المنشور الذي صاغه كاتبه ابن عياش بخصوص ابن رشد وصحبه وقت محنتهم: «فاحذروا وفقكم الله هذه الشرزمة على الإيمان حذرکم من السموم السارية في الأبدان؛ ومن عُثِر له على كتاب من كتبهم فجزأوه النار التي بها يُعَذَّب أربابه وإلها يكون مآل مؤلفه وقارئه ومآبه».

والحقيقة أن ابن رشد عايش وكابد في آخريات حياته انتعاشاً ملحوظاً للتمت والتعصب كان يعقوب المنصور غذاه وشجّعه. ولكنه ككل مفكر نزيه، لم يتكيف مع الموجة السائدة، التي وظفتها السلطة السياسية وقتئذ لصالحها، وأخضع التصوّف والمتصوفة أنفسهم لمنهج العقلاني في السّبر والتحليل. وقف من زهدهم موقف الشك، واعتبر أن «الظالم هو الذي يحكم الرعية لمصلحته لا لمصلحتها، وأفطع أنواع الظلم هو ظلم القساوسة». وقد أوردت في فقرة سابقة رواية أبو القاسم عبد الرحمن الخزرجي عن معاينة الشيخ أبي العباس السّبي بتكليف من ابن رشد.

من الطبيعي ألا ينظر ابن رشد إلى الصوفية التي انتشرت في أيامه بغير الشك والنقد، وأن يطعن في زهدهم وسلوكهم، وألا يُسلّم بما يرويه المتصوفة وما ينسبونه لأنفسهم من كرامات. فطرُق الصوفية في النظر، كما يقول في (كشف مناهج الأدلة في عقائد الملة)، «ليست طُرُقاً نظرية، أعني مركبة من مقدّمات وأقيسة؛ وإنما يزعمون أنّ المعرفة بالله، وبغيره من الموجودات، شيء يُلقى في النفس عند تجريدها من العوائق الشهوانية؛ ونحن نقول إن هذه الطريقة، وإن سلّمنا بوجودها، فإنها ليست عامة للناس. ولو كانت هذه الطريقة هي المقصودة بالناس، لبطلت طريقة النظر، ولكان وجودها بالناس عبثاً، والقرآن كلّهُ إنما هو دعاءٌ إلى النظر والاعتبار».

وليس من المستغرب في هذه الحال أن تندرج رواية ابن عربي في هذا المناخ الذي يستهدف اقتلاع النظر العقلي، الذي يمثله الفقيه المالكي أبو الوليد ابن رشد.

قلنا إن نص عبد الفتاح كيليطو (ترحيل ابن رشد) ريادي من حيث أنه دشّن موجةً جديدة من موجات أو مراحل قراءات ابن رشد. وهي موجات لا يخفى فيها ترابطها بتحوّلات العرب الثقافية والسياسية في التاريخ الحديث، وبنظرتهم إلى أنفسهم، أي هويتهم، وبالضرورة تراثهم.

افتتح كتاب الفرنسي إرنست رينان *Averroès et l'Avorroïsme. Essai historique*.

عصرًا جديدًا من عصور ابن رشد المديدة. فقد قرأ رينان ابن رشد باعتباره Averroès اللاتيني أو المعلق الكبير، واختزله إلى مُلَخِّصٍ لأرسطوطاليس والشارح الأمين لأفكاره. وأكد فيه على أمرين سيكرهما كثيرون اليوم كما سنرى. أولاهما أن «العرب لم يصنعوا غير انتحال مجموع الموسوعة اليونانية»، وثانيهما أن الفلسفة بقيت هامشية في ثقافة العرب المسلمين، وأنها تلاشت نهائيًا بعد القرن 12 الميلادي، أي بعد موت ابن رشد. ولكن كتاب فرح أنطون (ابن رشد وفلسفته؛ الصادر في الإسكندرية عام 1903)، الذي تبرز فيه بصمات كتاب إرنست رينان بشكل جلي، هو الذي افتتح بتقديري هذه المرحلة الأولى، إن لم يكن هو الذي دشّن بها بالفعل.

أكّد فرح أنطون في هذا الكتاب، وخصوصًا في سجله مع الإمام محمد عبده الذي احتل قسمًا كبيرًا من صفحات الكتاب المنشور، أكد على الحاجة إلى «الفصل بين الدنيا والدين أي الفصل بين السلطة الدينية والسلطة المدنية» من أجل النهضة المرجوة. حدثت النهضة في أوروبا عندما أطلق الأوروبيون «عقول العلماء والفلاسفة من قيود الماضي وأعدّوا للعلم ميدانًا فسيحًا قُرنَ فيه العلم بالعمل فنشأت عنه الاكتشافات والاختراعات.. فكأنه روح الحرية بُثّ في العقل والعلم والعمل فأحيها معًا». ثم إن الاعتراض ليس على طبيعة هذا الدين أو ذاك، بل على الجمع بين الدين والدنيا». وليس من غير دلالة أن فرح أنطون يختم كتابه بقوله «إننا نريد أن نحكّم في أمورنا عقولنا لا عقول الذين تقدّمونا. أي إننا لا نصدّق أحدًا ولا نبني حكمًا على حكم أحدٍ ما لم تظهر لنا صحة قوله بالتجربة والامتحان والمشاهدة والبرهان».

بخلاف الطيب تيزيني، الذي يحتفي بفرح أنطون، وبابن رشد بطبيعة الحال، ويعد اللجوء إليه «أصبح من ضرورات الموقف»، لا يتردد وائل فاروق، الذي يتبنى الفكرة المركزية لعبد الفتاح كيليطو،

وكلاهما يستبطنُ فكرة رينان المحورية بخصوص هامشية الفلسفة والعقلانية في الثقافة العربية، ويتبناها، لا يتردد عن التأكيد على أن فرح أنطون كان يبحث عن «أصل» في التراث الإسلامي للحدثة؛ وعن «فقيه يُصدر فتواه بشرعية الحدثة». وقد وجد ضالته في ابن رشد «الذي أصدر فتواه بشرعية النظر العقلي، وما النظر العقلي إلا جوهر الحدثة المرجوة».

يتفق وائل فاروق مع طرح عبد الفتّاح كيليطو ونصر حامد أبو زيد وقبلهما بزمن طويل إرنست رينان بخصوص أن فلسفة ابن رشد عرفتُ النسيان والإهمال في جنوبي البحر المتوسط، في حين إن الاهتمام الكثيف بابن رشد في الشمال لم يكن «مقصودًا لذاته». كان قاضي قرطبة «مجرّد وسيط ضمن استمرارية تجربة انسانية حفظ ثمارها الفكرية». «وليس أدلّ على ذلك من أن أغلب الباحثين الأوروبيين الذين درسوا ابن رشد لم يلتفتوا هم أيضًا لحياته كقاضٍ وكقضيةٍ وربما كإنسان، إلا بما يؤكد ويشرح دوره كوسيط». ويتفق وائل فاروق خصوصًا مع نصر حامد أبو زيد في أن المسؤول الأول عن هذه الهامشية «هو ابن رشد نفسه. فهو أول مَنْ دفعَ بوجوده كإنسان إلى الهامش». ثم إن وائل فاروق لا يتوقف لدى تخوم فكرة أن ابن رشد مسؤولٌ عن هامشيته، بل يذهب أبعد من ذلك إلى القول إن ابن رشد لم يخلف سيرة شخصية، ليس لأنه اضطُهد، وليس تواضعًا من قبله، بل بما هو موقفٌ فكريٌّ وطريقةٌ للنظر إلى الحياة. فأزمة العقل العربي (أضع تعبير العقل العربي بين مزدوجتين) ترجع أولًا إلى «طبيعة اختياره لموضوعه»؛ لا تجد الأزمة أصولها إذن في القمع، ولا في بنية الاجتماع والسلطة السياسية، أو في «غياب العقلانية» كما قيل مؤخرًا، وإنما، كما يقول وائل فاروق، «في انقطاع العلاقة بين العقل وموضوعه الحقيقي وهو الواقع الإنساني، أعني الحياة والممارسة الإنسانية التي نلاحظ غيابها المخيف في التراث الفلسفي الإسلامي». الفلسفة مُهمّشة لأنها، بحسب وائل فاروق، «خرجت من مجال عملها وهو الحياة الإنسانية التي تركت تمامًا للفقهاء الذين لم يفقدوا أبدًا سلطتهم على العامة على مدار التاريخ».

6

تبقى نقطة أخيرة سأعرضها عبر ملاحظتين اثنتين بخصوص ما اعتبره دلالات المقاربة الحالية لابن رشد؛

أولاهما، أن الرجل ابن رشد يخضع اليوم لعملية جراحية جذرية تحيله إلى مسؤول عن داء وبيلٍ تعاني منه ثقافتنا منذئذٍ كما يقولون هو داء الانفصال عن الواقع. غير أن العملية برمتها هي بوضوح عملية دفن جديد للرجل ابن رشد ولكل الثقافة العقلانية التي يمثلها. وإلا ما معنى الإلحاح على استدعاء الصوفي الكبير ابن عربي قبالة ابن رشد؟ أليس من أجل تأكيد دفن قاضي قرطبة من جديد؟

هي، في نظري، عودة، أو استعادة كثيفة مليئة بالأفخاخ إذن؛ فالرجل ابن رشد الذي يُستدعى اليوم، في بدايات القرن الحادي والعشرين، ليس هو ابن رشد نفسه الذي استدعاه فرح أنطون في مطلع القرن العشرين أو الطيب تيزيني ومحمد عابد الجابري في أخريات القرن نفسه. هاهنا، يبدو ابن رشد مسؤولاً مسؤولية مباشرة عن نكبته وعن استعصاءاتنا التي نكابد في أن معاً.

لا يستنتج وائل فاروق من قول ابن الأبار أن ابن رشد «تأملت له عند الملوك وجاهة عظيمة لم يُصرفها في ترفيه حال، ولا جمع مال، إنما قصرها على مصالح أهل بلده خاصة ومنافع أهل الأندلس عامة»، لا يستنتج سوى أن خيار فيلسوف قرطبة هو البعد عن الواقع والغربة عنه؟ وحين يُعبر ابن رشد، وفق ابن أبي أصيبعة، عن خشيته من حظوته لدى السلطان المنصور، ويقول للمهنيين من أصحابه «والله إن هذا ليس مما يُستوجبُ الهناء به»، يُستنتج من ذلك أنه ابتعاد عن الحياة والناس، وليس حفظاً للكرامة وتجنباً للصغار؟.

تتعذر الموافقة على استنتاجات وبالأصح تأكيدات وائل فاروق بخصوص ابن رشد. فالرجل ليس مسؤولاً عن انهيارنا اليوم، ولا عن انفصالٍ مفترضٍ بين العقل والواقع. وما يقوله ابن الأبار عن تفرغه الكلي للبحث يمكن تفسيره ببساطة على أنه من باب التقريظ. فقد قيل أشياء مثل هذه عن إيمانويل كانت وجديته وصرامته إزاء نفسه؛ وقيل مثلها عن سبينوزا وبرتранد راسل، وهيغل وماركس. وكنا في جامعة دمشق نقول أشياء قريبة بحق أستاذنا الراحل عبد الكريم اليافي الذي كرّس حياته، كما كنا نقول، للعلم.

غير أننا نشهد اليوم موجةً تنزع عن ابن رشد تاج الحكمة وتزحزحه عن صدارة مملكة الفكر والمعرفة الفلسفية، وتحشره في عزلةٍ يُزعمُ فيها إنها حجبت عنه حقائق الواقع الذي يعيش فيه، وولدت بالضرورة مأساته. فقد «رفض ابن رشد الانفتاح على فضاء التصوف وعلم الكلام، (وانشغل) بتقريب أرسطو بعيداً عن الانفتاح عن كل ما حوله من مشاريع فكرية وإيديولوجية قريبة منه "وأرجح من جمتي أن تبخيس قدر ابن رشد وزعزعة مكانته تتصل بقوة بالمشهد الثقافي اليوم حيث تُبخس العقلانية ويُتسّيد مقال الهوية».

ما هو مثير للاستغراب أن الحديث جله يتصل بالرجل ابن رشد، لا بفلسفته أو أفكاره. ومن الملاحظ أن قليلاً من الذين اهتموا به تعاملوا معه من حيث هو فيلسوف؛ وأن قليلين منهم ألقوا نظرة على أعماله وسبروا فرضياته واستنتاجاته ومنهجيته. في الجامعة التي درّست قبل حوالى نصف قرن، تركّ لابن رشد حيزٌ يخلّفه باهتاً في ناظريك، وشبحاً تتعذّر مقاربته. وأرجح أن ابن رشد يستدعى اليوم لأن مراسيم دفنه لم تكتمل بعد، ولأنّ الحاجة لدفنه تزداد حضوراً مع تزايد الإلحاح على إكمال مراسيم هذا الدفن المستعصي على الدفن.

لن يتمكن ابن رشد الذي رسمته ريشة عبد الفتاح كيليطو أولاً، ثم نصر حامد أبو زيد ووائل فاروق فيما بعد، تجاوز الإعاقة التي يعانها تراثه لديهم، لأنه، كما يقول نصر حامد أبوزيد، امتداد للتراث العقلاني المهمّش في الثقافة الإسلامية، من جهة، وأن هذا التهميش حثّه على تقديم تنازلات زادت من هامشيته، من جهة ثانية. ولا يفيد في هذه الحالة قول نصر حامد أبو زيد أننا "بحاجة لاسترداد ابن رشد": إذ كيف يمكن استرداده بعد أن أسهم بكثافة في تأكيد دفنه مع جوقه مؤنّيه؟

كيف يمكن تحمّل ابن رشد (أو غيره من السلف) مسؤولية انهيارنا المعاصرة، أو ما يقول به بعضهم (وائل فاروق أو عبد الفتاح كيليطو إلخ) من فصلٍ ممتد بين العقل والواقع، أي غربة الفكر عن مجتمعه وواقعه؟ بل وكيف يمكن تفسير النكوص المريع عن العقلانية وتسيّد التزمّت ووهن التفكير النقدي الذي نشهد اليوم خصوصاً لدى المثقفين الذين كانوا قبل وقت قصير يزعمون الثورة؟ بل وكيف يمكن تفسير استدعاء محيي الدين ابن عربي في مناخ التزمّت الثقيل الذي نكابد اليوم؟ لا يخلو الأمر من دلالات لا مجال لتعقبها هنا. غير أن أطرف ما في هذه التحليلات، إن صحت التسمية، هي أحكامها القاطعة: «تحولت الفلسفة إلى أداة بيد السلطة السياسية... وهكذا خرجت من مجال عملها وهو الحياة الإنسانية التي تركت تماماً للفقهاء الذين لم يفقدوا سلطتهم على الشارع أو العامة على مدار التاريخ».

وهذا الخصوص، ألحظُ في القول إن الفلسفة اختارت العزلة تاركة الميدان مفتوحاً للفقهاء ورجال الدين قراءةً تعسفية للتاريخ، كل تاريخ، وليس تاريخ البلدان العربية فحسب. فحتى وقت قريب جداً، كان رجال الدين في أوروبا هم الذين يتحكمون بكل حياة عامة؛ يقيمون محاكم التفتيش، ويشعلون الحروب الصليبية، ويرقون الكتب والمفكرين إلخ..

بيان الملاحظة الثانية أن استعادة ابن رشد، بالطريقة التي نشهد اليوم، لا توقّر، بظني، معرفة، كما أنها لا تستند إلى معرفة. وهنا كذلك، لا يُستدعى الماضي من حيث هو حوادث سلفت، بل لربطه بالراهن ولتوظيفه في سجلات الحاضر، وعلى الأرجح في انقساماته. وليس استدعاء ابن عربي في هذا السياق ووضعه في مواجهة ابن رشد، كما لاحظنا، بالبعيد عن هذا.

نعلم أن المعرفة هي الفصلُ وتبيان الفروق وإبراز المناطق الرمادية؛ إنها السؤال المنفتح على الأسئلة. وما ألاحظه بكل هذه التحليلات التي تربط بين إخفاقاتنا اليوم وتراثنا الفلسفي هو، في الحقيقة، الغياب المريب لتحليل النظم السياسية والعلاقات الاجتماعية التي تحيط بالفلسفة في الدولة العربية (إن كان يصح الحديث عنها بالمفرد إلا من قبيل المجاز والتقريب). ولا يتسق القول بالغياب المخيف للحياة والممارسة الإنسانية بملاحظة الغياب المريب في هذه الحالة للحياة والممارسة الإنسانية في التحليلات المعاصرة.

ثم إن التأكيد على إعادة قراءة ابن رشد لا يستلزم بالضرورة، كما يفعل بعضهم، تبخيس الرجل والخط من مكانته بدعوى أنه كان «يجهل كل شيء عن الأدب اليوناني، فشرع في فهم «فن الشعر» من خلال ما كان يعرفه عن الشعر العربي؛ حيث لم يكن قادراً على تصور شعر آخر. لم يكن لدى الناقل العظيم لفلسفة اليونان إلى الغرب أي فكرة عن التمثيل المسرحي، وهكذا كان شرحه لفن الشعر قائماً على سوء تفاهم محزن مضحك (مأساوي كوميدي).

ويتعذر، بهذا الخصوص، ألا نتساءل عن علاقة «تبخيس» مكانة ابن رشد بأزماتنا التي تستعصي مع الزمن، من ناحية، وعن عجزنا عن ديمقراطية حياتنا العامة السياسية والثقافية والاجتماعية على وجه الخصوص، من ناحية ثانية. وأميلُ إلى التقدير إنه يتعذرُ ألا نرى في استدعاء ابن عربي اليوم بصمات عصر يبدو فيه الجيل الحالي من الناس أميل إلى التخلي عن عقلانية كان بشّر هو نفسه بها قبل عقود قليلة مضت، وكان وجد هو نفسه، أيضاً، في فلسفة ابن رشد عقلانية تؤسس لنهضة عربيةٍ رآها على درب التحقق. وليس من غير دلالة أن أكثر من مثقف كان يصنف نفسه على أنه

علماني، بدأ يقترح علينا «الصوفية» دواءً وحلاً «يُنقذنا من الضلال»، أي يُخرجنا بتقديرهم من التطرف، ومن غيره من المتاعب.

ثم إن تحميل ابن رشد وزر النظم السياسية وإخفاقاتها المريعة فيه من التعسف ما يفوق كل حد. إذ منذ متى كانت السياسات والتواريخ تُشرطُ بالنصوص؟ فهل التطرف الإسلامي اليوم مرجعه النصوص أم أن التطرف يبحث كما يجري في كل مكان وزمان في النصوص عمّا يدعم مواقفه ويبررها، ويُعيد بالتالي كتابتها كما يشتهي؟ وأرجح القول إن غياب تحليل النظم السياسية في الدول العربية وبناها السلطوية هو الذي يختفي خلف «إدانة» ابن رشد وزعزعة منزلته. إنه الذي لا يقال نكبة ابن رشد وصحبه كانت سياسية لا إيديولوجية، دافعها الحقيقي أن السلطان، الذي قتل أخويه وعمه من أجل تعزيز سلطته، نكّب «حزب النظر العقلي» من أجل تلميع صورته التي عمّمتها في أخريات حياته كزاهد يتحلى بكرامات الأولياء. ونحن نعلم اليوم أن التيار «الصوفي» كان شرع في عهد المنصور وابن رشد يحتل «مكان الفقيه في البيئة الثقافية للغرب الإسلامي».

بيد أن مشكلاتنا تكمن، كما نعرف، في الاستبداد الذي يولد الانسداد الذي يولد التطرف، وليس في النصوص؛ فهذه متوافرة ومتداولة بيننا منذ قرون؛ وهي كانت موجودة في مطالع القرن العشرين حين أخذ العرب، مع جل العالم غير الأوروبي، في تبني قيم الغرب والتطلع للالتحاق بالحدثة والمعايير الأوروبية. وجد التطرف طريقه إلينا قبل أن تعزّزه النصوص أو، بالأصح، قبل أن توفّر له النصوص التعزيز الذي يبحث عنه. ويتهبّأ لي أن المشكلة في جلّ الدراسات والكتب التي دُبجت في المرحلة التي أسميتها بمرحلة (الموقف من التراث) تكمن في أنها تستند إلى إجماع بيانه مركزية الفكر ودوره في النهضة، باعتبار أن الإخفاقات المعيشة والمتلاحقة سببها فكري وليس سياسي بمعنى السلطة السياسية.

ثم إن الراحل محمد عابد الجابري الذي ألح طويلاً على إثبات تفوق المغرب العربي بالعقلانية، والفلسفة، وجد في ابن رشد ضالته التي اتكأ عليها، ولكن من غير جدوى. فقد وقع في براثن فرضيات رينان من حيث لا يريد. فلا يمكن تأكيد صحة «نصف» النظرية، ورفضها كلها في الوقت نفسه.

خاتمة

ليس التاريخُ كلُّ ما مضى، وهو ليس محض حوادث تتعاقب فصولاً وبدايات. هو في مبناه مفتاحُ لفكِّ طلاسّم الحاضر، وبالأصح لقراءة ما استغلق من وقائع الراهن واستعصى على السّبر. ثم إن العبور بالمعرفة من الماضي إلى الحاضر (وفي الحقيقة للمستقبل لأن الحاضر كما نعرف رجراجٌ عابرٌ نحو الآتي) يفصح دائماً عن حاجة صريحة للتواؤم مع حاضرٍ لم يصبحَ حاضراً، ولطيّ صفحة ماضٍ لم يمضِ بعد. التاريخ هو قراءةٌ أو ذاكرةٌ تنتقي ما يَعْزِّزُ صورتها كما تراها في مرآة ذاتها، أي هويتها في الحاضر.

البحثُ في «التاريخ» أو في «التراث» عما يُسوِّغُ المواقف الحالية ليس بالأمر المستجد أو النادر. نجد هذا في كل مكان وزمان. نجده لدى الفرنسيين والروس وغيرهم، ونجده لدينا منذ الثمانينات من القرن الماضي على الخصوص حين انبرى كثيرون للبحث في التراث عن «مواقف» تبرر اتجاهاتهم الفكرية وميولهم السياسية الحالية، وإخفاقاتهم. وما الأمر هنا بغريب. فالقولُ إن الماضي يتلبس بتلابيب الحاضر ويتشبث بأزمته ليس جديداً لا على العرب، ولا على غيرهم. غير أنه قولٌ يلبي، على الأرجح، طلباً لمواجهة أزمت الواقع وبالأصح للعجز عن هذه المواجهة. وليس أدل على ذلك من أن كثيراً من النصوص استُعيدت لأنها تُعزِّزُ سياسات ومواقف جرى إقرارها واعتمادها وليس قبل ذلك. نجد هذا على سبيل المثال، حين استُدعيت نصوص ابن حزم الأندلسي (384-456هـ/ 994-1064) التي يقول فيها بجواز ثورة الجائع، لتبرير ما سُمي بالخيار الاشتراكي في الجزائر. هاهنا لا يلبي الحاضرُ الماضي، وهو ليس استمراراً له بالتأكيد؛ واستُدعي نصّ ابن حزم، بل وابن حزم نفسه، لأنه بالضبط يعزِّزُ الخيارَ بعد أن جرى اعتماده. نجده كذلك في تحوير النصوص أو في تفسيرها. ولا يشكل اختزال ابن رشد إلى شارح لأرسطو استثناءً على هذا.

الفصلُ بين الوهم والحقيقة تبقى اليوم، كما كانت منذ القدم، وظيفَةُ العقلِ وإذن المعرفة، وأساسُها المساءلةُ الفلسفية. وحين أقول الوهم، فذلك لأن التوهم هو الداء الذي يجعلنا نرى ولا نرى.

المصادر والمراجع

1. ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، نزار رضا (شرح وتحقيق)، (بيروت: دار مكتبة الحياة، د.ت).
2. ابن رشد، أبو الوليد، الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة، محمد عابد الجابري (تقديم وشرح)، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1998).
3. ابن عربي. محيي الدين، الفتوحات المكية، عثمان يحيى (محققاً)، م:2، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985).
4. أبو زيد. نصر حامد، الخطاب والتأويل، ط3، (المركز الثقافي العربي، 2008).
5. الأنصاري المراكشي. بو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الملك، الذيل والتكملة لكتايب الموصول والصلة، مجلد 4، (تونس: دار الغرب الإسلامي، 2012).
6. التادلي الصومعي. أحمد، كتاب المعزى في مناقب الشيخ أبي يعزى، على الجاوي (محققاً)، (أكادير: منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1996).
7. الجابري. محمد عابد، ابن رشد، سيرة وفكر، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1998).
8. أنطون. فرح، ابن رشد وفلسفته. قدّم له طيب تيزيني، (بيروت: دار الفارابي، 1988).
9. بو شتله. محمد صلاح، عن علاقة المتصوف بالفيلسوف، (دن، د.ت).
10. رينان. إرنست، ابن رشد والرشدية، عادل زعيتر (مترجماً)، (القاهرة: عيسى البابي الحلبي وشركاه، 1957).
11. كيليطو. عبد الفتاح، ترحيل ابن رشد، في: لسان آدم، (الدار البيضاء: دار توبقال، 1995).
12. كيليطو. عبد الفتاح، لسان آدم، عبد الكبير الشرقاوي (مترجماً)، (الدار البيضاء: دار توبقال. للنشر والتوزيع، 1995).



مقاربة في التاريخ الشفوي أو التاريخ من الأسفل: الهامشي بأدوات علمية

عبد الرحيم الحسناوي

مقدمة

التاريخ الشفوي كتابة تاريخية تعتمد بالأساس على المصادر الشفوية أو الذاكراتية Les Source mémorielles التي صارت تحظى بمنزلة خاصة من بين مصادر المؤرخ، ولا سيما تاريخ الزمن الراهن، في إطار إسهامها في تفسير التاريخ المباشر نفسه، بوصفه تاريخاً عاشه المؤرخ أو شهوده الرئيسين. لكن المؤكد أن التاريخ الراهن لا يمكن أن يصاغ من خلال الشهادات الشفوية، فحسب، الشهادات التي لا يمكن أن تكون المفتاح السحري الذي يتمكن بواسطته الباحث الوصول، من دون عائق، إلى حقيقة الماضي أو مساراته. وما فتئ المؤرخون معظمهم يؤكدون أن التاريخ لا يمكن، في أي حال من الأحوال، أن ينحصر في شهادات Témoignages، والشاهد Le témoin يجب ألا يكون بديلاً عن المؤرخ، فالشهادات من دون شك تبقى ذات فائدة كبيرة للمؤرخين لدراسة المجتمعات، ولإعادة بناء المسارات الفردية والجماعية. لكن استخدامها وجب أن يخضع لقواعد منهجية صارمة (النقد التاريخي)، كأى مصدر آخر.

تمثل التوطئة النظرية الواردة آنفاً، في تصورنا، مسوغاً إستيمولوجيا لفكرة إنجاز هذه الورقة البحثية التي سنحاول فيها إثارة بعض القضايا المتصلة بالتاريخ الشفوي، مع كل ما تطرحه من مشكلات، ولا سيما مسألة الذاكرة أو المصدر الشفوي، بوصفه مصدراً مبتكراً Source provoquée من المؤرخ، ومن شأنه أن يؤرخ للحدث المنسي وللذاكرة الجماعية، وأن يسهم في بناء المسارات المجتمعية.

ومهم أيضاً في هذه المقدمة إيراد بعض الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها في هذه الورقة، من قبيل: ما المقصود بعبارتي التاريخ الشفوي؟ وما الأصول أو البدايات الأولى لنشأته وتطوره؟ ثم ما بعض

تجارب هذا التاريخ (الشفوي)، ولا سيما في الإنتاج التاريخي الغربي؟ وما القيمة التي تضيفها الرواية الشفوية إلى البحث التاريخي المعاصر أو الراهن؟ وهل الشهادات الشفوية التي تعبر في مضمونها عن ذاكرة ما قادرة على أن تنقل بأمانة ما يجري تذكره فعلاً؟ وأخيراً: ما مدى مشروعية تاريخ شفوي من زاوية إبستمولوجية ونقدية؟

التاريخ الشفوي: المفهوم والمقاربة

التاريخ الشفوي، أو التاريخ من الأسفل *Vue d'en bas*، قطاع إسطوغرافي، يرتبط بالبحث في المروي. إنه منهج بحث، وظيفته دراسة الماضي من خلال ذاكرة حية *Mémoire vivante*، قوامها روايات الأفراد واستحضارهم لتجارب حياتهم وخبراتهم ومشاهداتهم، ولا سيما تلك التي شاركوا فيها، أو كانوا شهود عيان عليها *Témoins oculaires*، فالتاريخ الشفوي، إذن؛ بحث في المروي من خلال المقابلة المنضبطة بين شخصين، «إنه تاريخ مكتوب بشكل رئيس انطلاقاً من تحقيقات ومرويات غير مكتوبة». هكذا يعرف الباحثون مفهوم التاريخ الشفوي. وفي المنطلق كان السوسيولوجيون التجريبيون في الولايات المتحدة الأميركية سابقين إلى إعادة النص الشفوي إلى مكانته، بوصفه مصدراً تاريخياً أصيلاً (التاريخ الاجتماعي الجديد).

وبالرجوع إلى دلالة اللفظ وتدقيق ماهيته، يمكن القول بأن بعض المؤرخين، إضافة إلى مصطلح تاريخ شفوي، وأرشيف شفوي، ورواية شفوية، يفضل استعمال ألفاظ أخرى، مثل «التوثيق الشفوي» *Documentation orale*، أو «التاريخ الحي» *Histoire vivante*. إلا أن هذه المصطلحات ظلت أقل تداولاً من مصطلح «تاريخ شفوي». وفي فرنسا، مثلاً، رفضت دومينيك آرون شنابر *Domminique Aron* Schnapper استعمال «تاريخ شفوي»، مفضلة عليه استعمال «أرشيف شفوي» (*Archives orales*)، بحساب أن العمل الذي يُنجز، في مثل هذه الحالة، لا يشمل تحليل المصادر الشفوية والتعليق عليها، وإنما يتركز بالأساس على إجراء الحوارات وتسجيلها، ثم تدوينها كتابةً، في انتظار استعمالها من طرف المؤرخين. والمعنى الأخير نفسه تقريباً نجده عند دانيال فولدمان *Danièle Voldman* الذي يفضل أيضاً استعمال مصطلح «مصدر شفوي»، بوصفه شهادات يستقيها الباحث من خلال مقابلة تجمعه بشاهد أو فاعل، وفق ترتيبات وتقنيات مضبوطة. فالمقابلة هي أساس المصدر الشفوي، وهي -في أعم تعريف لها- محادثة موجهة، يجريها الباحث مع شخص

آخر (الراوي)، أو أشخاص آخرين (الرواة)، بهدف الحصول على معلومات، وذلك بواسطة أسئلة تُطرح عليه، أو عليهم. وتجري المحادثة مباشرة، أي: وجهًا لوجه، وبقدر من العفوية. أما المؤرخ فيليب جوتار Philippe Joutard، فعلى الرغم من تفهمه لمثل هذه الاعتراضات، فإنه يرى أن مصطلح «تاريخ شفوي» هو الأكثر تداولًا في المنظومة العلمية الدولية، إضافة إلى أن التاريخ الشفوي بات ميدان بحث مستقلاً بذاته، له مناهجه الخاصة، وأدواته، ويُدرس في كثير من الجامعات، بوصفه تخصصًا قائمًا بذاته. وعلى الجانب الآخر، يعبر عبد الله العروي عن الصعوبة التي يواجهها الباحث في تحديد مفهوم التاريخ الشفوي؛ بسبب الخلط المستمر بين مسائل متعلقة بالماضي والتاريخ، وأخرى مرتبطة بالحاضر والإثنولوجيا؛ لذلك، وجب التمييز في نظره بين الرواية الشفوية التي تمثل التاريخ، وكل التاريخ، والرواية التي ليست إلا إحدى شواهد.

أصول التاريخ الشفوي: النشأة والتطور

لقد استند التاريخ حقًا، في بداياته، إلى أقوال الشاهدين، فلننتذكر هيرودوت Héródote، وتوسيديد Thucydide، فأعمالهما جمعت استخدام الرواية الشفوية من الرواة، والمشاهدة العينية للأحداث، من خلال الرحلات والبحث والتحقيق في البقايا والآثار، إضافة إلى ملاحظاتهم الشخصية لبعض الأحداث التي عاصروها أو تلك التي وقعت في زمن قريب من زمنهم. وكان المؤرخون الإخباريون (Chroniqueur) في العصور الوسطى قد استمروا في الاعتماد على المصادر الشفوية؛ إذ لم يكن أمامهم سوى الروايات الشفوية مصدرًا أساسًا للتأريخ لديهم؛ لذلك، كانوا يعتمدون عليها، وعلى مذكراتهم الشخصية، وعلى روايات شهود العيان. ولم تعد الكتابة تمثل "السند الوحيد للذاكرة، إلا في وقت متأخر من العصر الوسيط، حيث نمو المجتمعات الوثائقية الفيودالية، ثم اختراع المطبعة، وانتشار التعليم، حينئذ تراجعت مكانة المروي».

وخلال القرنين السابع عشر والثامن عشر تراجع دور المصادر الشفوية، وأضحى الاعتماد على المصادر الوثائقية أساسًا لكتابة التاريخ. وظهرت مقولة أن الوثائق مصادر أولية من الطراز الأول، وظل الجدل قائمًا بين المؤرخين حول قيمة التاريخ الشفوي، وهو الأمر الذي سيتواصل مع بدايات القرن التاسع عشر؛ إذ بات التاريخ، وهو يستوعب منجزات البحث العلمي الدقيق وتراكماته، يتحدد -بوصفه علمًا قائمًا- بالمكتوب دون المروي، على وجه الحصر. ومن المعروف أن شريحة عريضة من

المؤرخين، ولا سيما أولئك المنتسبين إلى المدرسة الوضعية (L'école Positiviste)، ظلت إلى وقت قريب تؤكد أهمية الوثيقة المكتوبة وأولويتها، بحيث رهنوا المعرفة التاريخية لها، فإذا ما ضاعت الوثيقة ضاع التاريخ. وعلى هذا الأساس يرفض التاريخ الوضعي الاعتراف بالمصدر الشفوي أساساً للمعرفة التاريخية، واصفاً إياه بالتفاهة والهزل. فهو ليس «مجرد دليل آخر يجب الدفع به في معمل ضبط المؤرخ»؛ لذلك، فعلى الرغم من أن المصادر الشفوية غالباً ما أدت دوراً مهماً في التواريخ المكتوبة، فإن دورها كان أقل، مقارنة بالدلائل المستمدة من المستندات المكتوبة. وهكذا -إذن- بدت سيادة المصادر المكتوبة في ممارسات المؤرخين في الغرب، في حين تُرك المصدر الشفوي للمجتمعات التي تفتقر إلى رصيد مكتوب، والثقافة الشعبية، أي: ثقافة الناس العاديين، وهو مصطلح استُخدم في البداية للدلالة على نوع مستهجن من الثقافة، فقد كان يُنظر إليها في أوساط النخبة العالمية نظرة دونية. ومن خلال هذه الفكرة نستطيع أن نفهم سبب تدني المكانة التي كانت تحتلها بعض التخصصات الأخرى، كالإثنولوجيا، وربما أكثر من ذلك، كما هو شأن الفولكلور. وعلى الرغم من ذلك، استمر بعضهم في جمع الشواهد على الهامش، ففي فرنسا مثلاً يبرز مثال كل من فولتير Voltaire وجول ميشليه Jules Michelet وآخرون. لكن من دون أن يخلق ذلك تياراً أو اتجاهًا قائماً بذاته في ميدان التاريخ الشفوي.

وعلى الجانب الآخر، أي العالم العربي والإسلامي، اعتمد المؤرخون العرب والمسلمون اعتماداً واسعاً على المادة الشفوية، بل إن جزءاً من التراث العربي المدون، في ميادين علمية كثيرة، كان تراثاً شفويّاً قوامه التداول والرواية الشفوية. وهناك إجماع على أن جل المحدثين والمؤرخين والإخباريين والأدباء والشعراء الأوائل كانوا قد استفادوا من المصادر الشفوية، فالبلاذري والطبري والمسعودي وابن خلدون، مثلاً، يأتون على رأس المؤرخين المسلمين الأوائل الذين اعتمدوا اعتماداً كبيراً على الروايات الشفوية عند تأليف كتبهم.

ويرجع الفضل أيضاً إلى العلماء المسلمين الذين قننوا قواعد علمية للاستفادة من الروايات الشفوية. حتى باتت تلك القواعد، بعدئذ، علوماً مستقلة، مثل: علم الإسناد، وعلم الرجال، وعلم الجرح والتعديل، ومصطلح الحديث، إضافة إلى علم التاريخ الذي افتتح مرحلة جديدة وحاسمة في كتابة التاريخ؛ إذ لم يعد التاريخ يقتصر على الخبر وحده، وإنما أصبح يفحص الخبر في حد ذاته. ويُمثل هذه الاتجاه ابن خلدون الذي كان أول من دعا إلى ضرورة نقد الروايات والأخبار، فاعتماد المؤرخ على النقل وحده، أي أخذ الرواية كما هي من دون تثبيت أو فحص، من شأنه أن يؤدي إلى الوقوع في الأغلاط والزلات، ومن ثم تحريف حقائق التاريخ.

باتت الرواية الشفوية -إذن- إحدى أهم الوسائل الأساسية لتواصل عناصر موروثنا الحضاري، بجوانبه الاعتقادية والثقافية والتقنية، فالقرآن والحديث، كما هو معلوم، لم يدونا كتابةً إلا بعد وفاة الرسول محمد (ص)، إضافة إلى أن معظم العادات والتقاليد، ومناقب الأولياء، وكثير من القصص والروايات والأساطير المحلية، تناقلتها الأجيال عبر العصور من طريق التواتر الشفوي، ولم تسجل كتابةً إلا في وقت متأخر.

بعض التجارب الغربية في مجال التاريخ الشفوي

بدأ التاريخ الشفوي الحديث في الثلاثينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، مع بحث ضخم أشرفت عليه السلطات الفيدرالية عن ذاكرة العبيد السود المسنين، فجمعت وسُجلت ذكريات من بقي على قيد الحياة من قدماء العبيد، ولا سيما في ولاية إنديانا. أما استعمال كلمة تاريخ شفوي (Histoire orale)، فقد ظهر أول مرة في مقالة للأميريكي Joe Gould في «مجلة نيويورك» بتاريخ 12 كانون الأول / ديسمبر 1942.

وفي عام 1948 أنشأ أحد الصحفيين، وهو آلان نيفينس Allan Nevins، أول مركز للتاريخ الشفوي في جامعة كولومبيا في نيويورك. وقد أصدر هذا المركز عام 1958 أول موسوعة مكتوبة، ضمت نحو 130 ألف صفحة من الشهادات والحوارات التي كانت في البداية مسجلة شفويًا. وحتى عام 1960 بلغ عدد من استجوبهم الباحثون في المركز نحو 3500 شخص، وهو ما يعادل نحو 15 ألف ساعة مسجلة، ونحو 425 ألف صفحة مكتوبة. وفي عام 1967 أسست «جمعية التاريخ الشفوي» American Oral History Association (A.O.H.A) التي كان الهدف منها تبادل المعلومات والخبرات بين العاملين في هذا الحقل المعرفي؛ ولهذا الغرض كانت الجمعية تتولى سنويًا تنظيم ندوة لبحث محور بذاته ومناقشته.

وإلى جانب اهتمامه بالنخب، أي: عليّة القوم وأصحاب القرار وكبار رجال الأعمال، اتجه التاريخ الشفوي خلال هذه المرحلة أيضًا نحو المهمشين والمقصيين والأقليات العرقية، ومن ثم، فهو يرتبط من جديد بالتاريخ السوسولوجي لمدرسة شيكاغو التي أجرت تحقيقات ميدانية (سرد حياة الهنود الحمر، وحياة قطاع الطرق)، إضافة إلى اندماجها في البرنامج الإثنوغرافي المعلن من الإدارة الفيدرالية خلال زمن «النيوديل» New Deal. انتقل الاهتمام

بالتاريخ الشفوي بعد ذلك إلى جامعات أخرى داخل الولايات المتحدة الأميركية على غرار تكساس، وبركلي، ولوس أنجلوس، كما تعددت المراكز التي تم إحداثها لهذا الغرض حيث شهد عددها نموا تصاعديا، إذ انتقل من 89 سنة 1965 إلى 230 سنة 1971 ووصل إلى حوالي 316 سنة 1973، وهي السنة نفسها التي شهدت إحداث «مجلة التاريخ الشفوي» Oral History Rview.

وبالعودة إلى سنوات الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، فإن كثيرا من الصحفيين، من خلال تحقيقاتهم الميدانية والمواد الشفوية التي جمعوها، كتبوا أعمالا لقيت رواجا كبيرا، بالنظر إلى استعمالها الواسع للسير الذاتية، ومن أشهرها نجد مؤلف «جذور» لصاحبه أليكس هيلي Alex Haley.

وعلى الرغم من وجود اتجاهات وتصورات عدة، تقود أعمال الباحثين داخل مراكز التاريخ الشفوي الأميركية، فإن التيار السائد يبقى التاريخ الحداثي الذي ركزه رائد التاريخ الشفوي في الولايات المتحدة، آلان نيفينس، فالأساس عنده إقرار الحدث، وتسليط الأضواء على الأحوال التاريخية التي أحاطت به، والسياق العام لتطوره. ومن هنا يمكن أن نفهم أيضا الاهتمام اللافت للانتباه بالرواية الشفوية، والعودة إليها، في إطار ما سماه بعضهم بـ «عودة الحدث».

ومن أهم البلدان التي اهتم باحثوها بالتاريخ الشفوي، بعد الولايات المتحدة، نجد كندا، ولا سيما جامعة لافال L'Université Laval في مقاطعة كيبيك وجامعة منكتون Moncton في مقاطعة «نيوبرينشويك» ضمن مركز الدراسات الأكاديمية. وقد تجمع المهتمون بالتاريخ الشفوي في كندا ضمن «جمعية التاريخ الشفوي» Canadian Oral History Association (C. O. H. A). ويمكن القول بأن توجه البحث في مجال التاريخ الشفوي في كندا لم يكن ليختلف كثيرا عن نظيره الأمريكي؛ نظرا إلى تشابه المنطلقات والبيئة الحضارية.

وفي أوروبا، وتحديدا في أواخر الستينيات من القرن العشرين، انتقل الاهتمام بالمصادر الشفوية إلى الجامعات البريطانية، إلا أننا نلاحظ تمايزا وخصوصية لمراكز التاريخ الشفوي في بريطانيا؛ ذلك أن مقاربة الباحثين الإنكليز في هذا المجال تقوم على إيلاء أهمية خاصة للبعد الاجتماعي، والتحولت التي تطرأ في حياة مجموعات العمال في المدن والأرياف. ومن أكبر مراكز التاريخ الشفوي في بريطانيا المركز التابع لجامعة Essex، ومن أشهر الباحثين نذكر بول تومبسون Paul Thompson الذي برز

من خلال بحثه حول المجتمع البريطاني في عهد إدوارد السابع Édouard VII ، فقد اعتمد إعداد هذا الكتاب اعتماداً أساسياً على الرواية الشفوية؛ إذ استُجوب نحو 500 شخص، ممن عاشوا خلال عهد إدوارد السابع. ويبرز تحليل المعطيات الشفوية مميزات المجتمع، من حيث اختلاف المواقف داخل المجموعات التي تتكون منها الطبقة العمالية، بالارتباط مع الوضع المهني والمستوى الثقافي. ويُعدّ كتابه "صوت الماضي: التاريخ الشفوي The Voice of the Past: Oral History" مرجعاً أساسياً أيضاً لدى المهتمين بالتاريخ الشفوي. وقد ذهب بول تومبسون في هذا العمل بعيداً، حينما رأى في التاريخ الشفوي وسيلة لإحداث تغيير جوهري في دور التاريخ ومعناه، فالوظيفة المنوطة بالتاريخ الشفوي تظل في رأيه دمقرطة التاريخ، بإعادة الكلمة إلى المهمشين والمحجوبين عن التاريخ.

أما في فرنسا، فإن الاهتمام بالتاريخ الشفوي جاء متأخراً، مقارنة بالولايات المتحدة الأميركية وكندا وبريطانيا؛ إذ تعود الانطلاقة الفعلية لعدد من المراكز المختصة في هذا المجال (جامعات ليون، ستراسبورغ، إيكس-أن-بروفانس، باريس...) إلى النصف الثاني من سبعينيات القرن العشرين. ومهما يكن من أمر هذا التأخر المتأخر للمدرسة الفرنسية بالمدرسة الأنكلوساكسونية، فإن الأمر يتعلق من الناحية المعرفية والمنهجية بتوجه تاريخي، كشف، في مرحلة أولى، عن رصيد الثقافات غير المكتوبة في أميركا وأستراليا وأفريقيا، لينتقل في مرحلة ثانية إلى الثقافات المكتوبة، في مجتمعات أوروبا الغربية على وجه الخصوص، ويبرز من ثم جوانب مهمة من تاريخ الحياة الاجتماعية.

ولم يعد بمقدور المؤرخين الفرنسيين أن يظلوا على هامش تلك الدينامية؛ إذ سرعان ما تنبه هؤلاء إلى أهمية التاريخ الشفوي، بوصفه تاريخاً آتياً من القاع، هدفه الأساس تبئير Focalisation ما هو عليه عموم الناس وبسطائهم ومهمشيهم. وثانياً من شأن ذلك التاريخ أن يسد فراغات الإستطوغرافيا الوطنية وبياضاتها. ويعود الفضل في هذه الانطلاقة إلى عالم الاجتماع دنيال برتو Daniel Bertaux الذي أفضت مبادراته إلى تأسيس وحدة البحث في المقاربات البيوغرافية في السوسيولوجيا. وعقب ذلك حدثت طفرة نوعية لسير الحياة والمذكرات والسير الذاتية، طفرة واكبتها وسائل إعلام واسعة الانتشار، وهو ما جعل تاريخ اليومي والمعيش يلقي رواجاً لافتاً للانتباه.

ومن جهة أخرى، فإن التطور الملحوظ الذي حققه التاريخ الشفوي في فرنسا قد أثار بعض ردات الفعل والمقاومة، بل بعض الانتقادات التي سلطت الضوء على منهجية التاريخ الشفوي وأهدافه. فهل يتعلق الأمر -إذن- بخلق تخصص آخر؟ إن الإشكاليات الإبيستيمولوجية المختلفة التي تثار نظرياً حول التاريخ الشفوي ستكون محل اهتمام مجلة «الحوليات: اقتصاديات، مجتمعات، حضارات»

عام 1980. كان ذلك من خلال إصدار عدد خاص بعنوان «الأرشفات الشفوية: تاريخ آخر» Archives Orales, une autre histoire. وفي الواقع، فإن عبارة «التاريخ الشفوي» لا يمكنها تحديد مجال، وإنما تحديد منهجية بحث، تستحق بدورها أن تحدد التاريخ الشفوي. وعلى الرغم من التقدم الملحوظ الذي أحرزه التاريخ الشفوي في فرنسا، فإن ذلك لا ينم على اتجاه سائد، أو موقف موحد من التاريخ الشفوي، وليس هناك إجماع على عدّه مادة مستقلة، لها أساليبها ومناهجها الخاصة. وبحسب ما ورد عند فيليب جوتار يمكن توزيع الباحثين الفرنسيين في مجال التاريخ الشفوي على ثلاثة تيارات:

1. تيار يقترب من الاتجاه السائد في الولايات المتحدة، وهو يسعى لتجميع -عن طريق إجراء حوارات- معلومات وأحداثاً لم توثقها المصادر المكتوبة. إن الهدف الرئيس لأصحاب هذا التيار هو تكوين أرشيف شفوي مكمل للأرشيف المكتوب. وإذا كان هذا التيار يقر بالإضافات التي تقدمها الرواية الشفوية، فإنه يؤكد، في الوقت نفسه، محدودية التاريخ الشفوي، بما هو ميدان مستقل للبحث، ويرى فيه مصدراً إضافياً، فحسب، يمكن اعتماده من المؤرخين في دراساتهم. ومن أبرز ممثلي هذا التيار دومينيك آرون شنابر، وقد تجلّى ذلك في أبحاثه عن الضمان الاجتماعي.

2. تيار الذاكرة العمالية Mémoire ouvrière، ويعد هذا التيار امتداداً للتحويلات الاجتماعية والفكرية التي شهدتها فرنسا عقب أحداث أيار/ مايو عام 1968، وينطلق من تسجيل السير الشخصية للوصول إلى إبراز ذاكرة جماعية لطبقة معينة (الطبقة العاملة)، وتأكيد، من خلال ذلك، اكتمال وعيها الاجتماعي والسياسي. إن اللجوء إلى الذاكرة الجماعية يصبح عامل وحدة وانسجام، تستند إليه، وتتحصن وراءه، طبقة اجتماعية مهددة في وجودها؛ من جراء التحويلات الهيكلية التي تشهدها مجتمعات ما بعد الصناعية. ونجد هذا التيار في مركز «بيير ليون» Pierre Léon، على وجه الخصوص، وهو تابع لجامعة ليون الفرنسية، وضمن هذا التوجه يمكن وضع الأعمال المهمة بتاريخ الحركة النسائية، وتلك المتخصصة بدراسة الأقليات الدينية والعرقية، مثل الأبحاث حول الأقليات اليهودية والأرمنية.

3. الاتجاه الثالث لا يسعى فقط للاكتفاء بالنصوص الحاصلة من خلال الحوارات الشفوية بل يعمل أيضاً على إثرائها بكل ما يتم العثور عليه لدى المستجوبين وغيرهم داخل نفس المنطقة الجغرافية من نصوص أخرى (أغاني، مراسلات، مذكرات...). والهدف من هذه العملية هو الإلمام بالتصور أو الخطاب (Discours) الذي تقدمه مجموعة معينة عن نفسها والعلاقة التي تربطها بماضيها. هذا التوجه يميز أبحاث المركز التابع لجامعة إيكس- أن- بروفانس الذي نشطه، طوال سنوات عدة، كل

من جون كلود بوفي Jean-Claude Bouvier وفيليب جوتار وجون نويل بيلين Jean-Noël Pelen .

الأرشيف الشفوي: قيمة مضافة إلى البحث التاريخي المعاصر أو الراهن

تعرف الأرشيفات الشفوية بأنها هيئات أو مؤسسات عمومية أو خاصة، تحوي محفوظات مسجلة L'archive sonore على هيئة مقابلات وتصريحات أو خطب... إلخ. ويعود تأسيس الأرشيفات الشفوية في الولايات المتحدة الأميركية وأوروبا إلى مطلع القرن العشرين، حين انصب اهتمام المؤرخين الأميركيين، مثلاً، على توثيق شهادات العبيد السود وذكرياتهم.

وغداة الحرب العالمية الثانية اتسع نطاق الشهادات الشفوية المباشرة، أو المسجلة صوتياً، بواسطة آلات التسجيل؛ لكي يشمل الجنود الذين شاركوا في الحرب، ومناضلي المقاومة في أوروبا، وضحايا التعذيب والاعتقال. ومن الطبيعي أن يتزايد عدد الأرشيفات الصوتية في هذه البلدان، بالنظر إلى الاهتمام المتزايد بمسألة جمع الشهادات الشفوية، وكذلك الدور الذي أدته الابتكارات التكنولوجية في تسجيل تلك الشهادات، منذ نهاية القرن التاسع وحتى ثمانينيات القرن العشرين. إلا أن عملية التسجيل الميداني للشهادات ستبقى من دون جدوى، إذا لم تعقبها عمليات التوثيق والتصنيف وإعداد نسخ للحفظ، وأخرى ستستغل (الاستماع إليها) من اللغويين والسيوسولوجيين والأنثروبولوجيين، وعلى وجه الخصوص من المؤرخين.

وخلافاً للأرشيفي الذي يهتم، في الأغلب، بتجميع الشهادات والإفادات من أفواه الشهود والفاعلين؛ بهدف حفظها بالطرق المعمول بها، لتكون في متناول الباحثين وخدمتهم، فإن المؤرخ يجنح إلى أسلوب المقابلة؛ بهدف التوصل إلى إجابة عن إشكالية محددة، وبعبارة أخرى، فإنه يبني المقابلة وفق الإشكالية التي ارتسمها لبحثه.

وقد انتهى الباحثون في هذا الميدان إلى ضرورة الجمع بين طريقتين في تكوين الأرشيف الشفوي: السير الذاتية، وقصص الحياة. وما يلي عرض لأهم الأفكار التي وردت في هذا الخصوص:

1. سِير الحياة Récit de vie، وتقوم على إجراء حوارات مع أشخاص، سواء أكانوا ذوي بعد وطني، أم محلي ضيق، يُختارون بالرجوع إلى عدد من المقاييس والأولويات، اعتماداً على ضبط الملامح

العامة للمستجوبين وأصنافهم. ولا بد من تقديم الأسنّ منهم، ومن الضروري مراعاة الشمولية، وذلك بالتوجه إلى مناطق البلاد جميعها، وعدم الاقتصار على أماكن محددة دون غيرها، ولا بد من تنوع الانتماء الاجتماعي والسياسي والجهوي والثقافي للمستجوبين؛ لتمكين الباحث من صورة كاملة ومتنوعة، تساعد في بلورة نموذج ثري ومتكامل للذاكرة الجماعية، بوصفها تأليفاً لسير شخصية متعددة ومختلف بعضها عن بعض في كثير من الأحيان.

2. قصص الحياة *Histoire de vie*، ويُقصد بها أن دراسة حياة الفرد لا تقتصر على السيرة التي يقدمها هذا الأخير عن نفسه، بل تشمل كذلك جميع الوثائق الأخرى، كوثائق الحالة المدنية، والوثائق المدرسية، إن وجدت، ووثائق الأرشيف المكتوب، إذا أمكن الاطلاع عليها، وهي المتعلقة بالأحداث التي عايشها الفرد، أو أحداث تاريخية معينة (إضرابات، مظاهرات، معارك مسلحة مع الاستعمار، مفاوضات...)؛ لذا، يستحسن التسجيل وفق معايير محددة، وهو ما يعني تركيز الأسئلة والحوارات على نقطة معينة، قصد تكوين صورة شاملة عن الحدث التاريخي المقصود؛ لذا، يصبح الاهتمام بالشخص المستجوب مركزاً على علاقته بالحادثة التاريخية التي وقع اختيارها من قبل، وليس على سيرة حياته بأكملها. ويمكن أن يشمل الاهتمام في هذا المجال الذاكرة الشعبية والتقاليد والمعتقدات، بوصفها عناصر مهمة في بلورة الانسجام الاجتماعي. وثمة فائدة في تأكيد أن توخي الطريقتين يُعد أمراً ضرورياً لاكتمال تركيب عناصر الذاكرة، وتجميعها، ومن شروط نجاعة العمل اعتماد وسائل قادرة على إنجاز الأهداف المذكورة آنفاً.

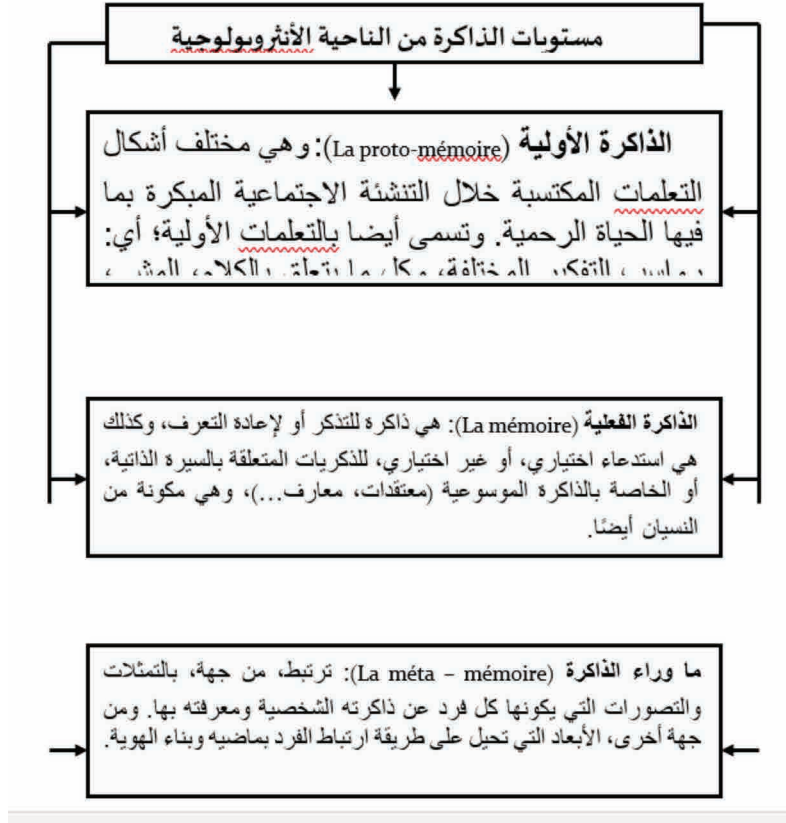
وفي ختام هذه الحصيلة السريعة لما أمكن القيام به، يمكن القول إن الشهادات المباشرة والتسجيلات الشفوية الصوتية تعد، بلا شك، إثراء للذاكرة الجماعية، إلا أن الارتقاء بهذه التجربة إلى نسق أعمق وأرفع منزلة، لا يمكن أن يتحقق إلا بربطها ببرامج البحوث التي ينجزها المؤرخون. وبطبيعة الحال، فإن تطور الإقبال على استعمال الأرشيف الشفوي من الباحثين، سيبقى رهيناً بمدى تعريف القائمين والساخرين على وحدة التاريخ الشفوي بالرصيد الذي جُمع، وبمدى اقتناع الباحثين بأهمية المساهمة التي يمكن أن يقدمها الأرشيف الشفوي في إعادة تركيب أحداث الماضي، وإعانة الباحث في الإجابة عن التساؤلات والإشكاليات التي تطرحها التجارب الإنسانية السابقة التي بقدر ما يفك المؤرخ من رموزها، بقدر ما يضمن أوفر الحظوظ في فهم الحاضر، واستجلاء دروب المستقبل.

الروايات أو الشهادات الشفوية حكاية أم منهج؟

الرواية في معناها اللغوي العام تعني النقل عن مصدر غيري، ولا تشير أبدًا إلى الإنتاج، وإنما تشير إلى إعادة الإنتاج؛ لأن الفعل، أو القول المروي، ينتهي إلى ذات غيرية بالنسبة إلى الرواية نفسه؛ لذلك، فإن فعل الرواية مشروط دائمًا بالحفظ الذي هو نشاط الذاكرة، وبهذا تتيح الرواية للمؤرخ، من طريق الذات الناقلة لمضمون الرواية، أن يضع مسافة بينه وبين الحدث الفعلي. وبما أن أصل كل رواية شهادة مرئية أو مسموعة -وليس اعتباطًا أن سعى جيرار جينيت Gérard Genette الراوي «صوتا»، والمروي له «أذنا»- فإن دخول الفعل التداوتي يجعل المصدر الأصلي منقولًا بأشكال مختلفة باختلاف الروايات، سواء أكانت آحادًا أم بالتواتر.

ومن المنظور الدلالي تتحدد الروايات الشفوية، أو الشهادات الشفوية Les témoignages oraux، انطلاقًا من كونها في منزلة الكلمة المحكية المحفوظة في ذاكرة الأفراد، والمنقولة مشافهة من خلال روايات الأفراد وذكرياتهم عن أحداث حيواتهم، وخبراتهم ومشاهداتهم، ولا سيما تلك التي شاركوا فيها شخصيًا، أو كانوا شهود عيان عليها، ومن ثم، فهي نقل عن شخص آخر، أو عن سلسلة من الآخرين لحدث وقع، أو لأفكار سادت، ولم يشهدها فعليًا المؤرخ.

الرواية الشفوية -إذن- هي آثار الماضي في ذاكرة الأشخاص الأحياء، في شكل ذكريات أو تمثيلات ذهنية، يعبر عنها أصحابها شفهيًا أو سلوكيًا، أو من خلال تصرفات أو حركات تعبر عن ثقافة تتناقلها الأجيال. فالفرد -بحسب إليزابيث تونكين Elizabeth Tonkin- "مُنتج ومنتوج لذاكرته". والمعنى نفسه تقريبًا يضيفه هنري مونيو Henri Moniot حينما عدّ الرواية الشفوية كل ما يُنقل بواسطة الفهم والذاكرة. وفي رأيه أن الأمر يتعلق أحيانًا بمعرفة غامضة يتوافر عليها كل مجتمع، وتختلف في مدى انتقالها من طريق التربية وأحوال العيش ونمطه. وقد تنامي الاهتمام بذاكرة الشاهد بتزايد عدد الدراسات التاريخية الحديثة لها، وتحت تأثير الطابع الأنثروبولوجي، حيث الاهتمام اللافت للانتباه بالطقوس والعادات والمعتقدات... إلخ.

شكل رقم (1) الذاكرة من منظور أنثروبولوجي⁽¹⁾

وإذا كانت الشهادات والروايات الشفوية قد أثبتت خصوصيتها وقيمتها المضافة في إنتاجات الأنثروبولوجيا، فكيف يكون الحال في التاريخ، ولا سيما إذا تعلق الأمر بتاريخ الزمن الراهن؟⁽²⁾.

(1) المصدر (بتصرف):

Joel Candau, Mémoire et Identité (Paris, Puf, 1998), pp. 11- 14

(2) في نهاية السبعينيات ومطلع الثمانينات من القرن الماضي، وضمن تطور حركة التاريخ المني الفرنسي، ظهر تاريخ يعلن نفسه تاريخاً للزمن الراهن أو الحاضر L'histoire du temps présent : إذ اقترح المؤرخون الفرنسيون حقل التاريخ الراهن بابتكار أدوات معرفية جديدة، والاعتماد على أشكال مصدرة جديدة. ولقد مُنح هذا التاريخ صفة مؤسساتية منذ نهاية السبعينيات، وتدل على ذلك تجربة «معهد تاريخ الزمن الراهن» (IHTP) الذي أسسه «فرانسوا بيداردا»

ثمة فائدة في إعادة تأكيد أن كتابة الذاكرة هي التي جعلت كتابة الراهن ممكنة، فالشهادات المرتكزة أساساً على الذاكرة عرفت انتشاراً واسعاً في العقود الأخيرة، منذ الحرب العالمية الثانية بالنسبة إلى فرنسا. هذا ما تقوله آنيت ويفيورك Annette Wieviorka⁽³⁾. وفرضت الذاكرة نفسها بقوة؛ بسبب غزارة إنتاجها، بما هي قراءة للماضي، بموازاة التاريخ العالم أو الجامعي، بل إنها عُدّت من بين أهم الخصائص المميزة لتاريخ الزمن الراهن. إن أهم ميزة ينفرد بها الباحث في الراهن مقارنة بباقي زملائه المختصين بالأزمنة التاريخية الأخرى، هو أنه يستقي قسمًا مهمًا من مادته المصدريّة من أفواه الشهود والفاعلين، أي: إنه يتفاعل مع مصدر حي. فالمصدر الشفوي -إذن- مصدر مبتكر Source provoquée من لدن المؤرخ، على حد تعبير جاك أوزوف Jacques Ozouf، فالمؤرخ -من خلال تحصيله للشهادة أو المادة الشفوية- يبني بنفسه المصدر، ذلك أن المستعمل أو المستهلك أي: الباحث، هو نفسه المنتج؛ لأن هناك مباشرة بين بناء المصدر الشفوي والمؤرخ الذي يستثيره⁽⁴⁾.

تحتل الرواية الشفوية مكانة بارزة بين مصادر مؤرخ الزمن الراهن، وتكمن أهميتها، بحسب جان كولين Jean Quellien، في سد ثغرات الوثائق الأرشيفية وفجواتها، وملء بياضات التاريخ المكتوب،

منذ عام 1978، ليسهم بذلك الباحثون الفرنسيون في النقاش الدائر حول القرن العشرين وصراعاته وأنظمته وظواهره السياسية. لمزيد من المعلومات عن هذا الحقل التخصصي يمكن الرجوع إلى المراجع الآتية:

-François Bédarida, «L'histoire du temps présent.», in: Sciences Humaines, septembre-octobre 1997, Hors-série, n° 18, p. 31.

-Patrick Garcia, «Histoire du temps présent.», in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, et Nicolas Offenstadt, (dir.), Historiographies. Volumes 1 Concepts et débats (Paris: Gallimard, 2010) .

-Jean-François Soulet, L'histoire immédiate historiographie, sources et méthodes (Paris, Armand Colin, Collection U, 2009).

(3) Annette Wieviorka, l'ère du témoin (Paris, Hachette, 1998).

(4) Robert Frank, «Questions aux sources de l'histoire du temps présent.», in Agnès Chauveau et Philippe Tétart (dir.), Questions à l'histoire des temps présents, Bruxelles, Editions Complexe, 1992. p. 113 ; Voir aussi : Florence Descamps «L'historien devant le témoignage provoqué, le cas des anciens hauts fonctionnaires des finances.», Recherches Contemporaines, Paris X-Nanterre, n° 1 (1993), En collaboration avec Nathalie Carré de Malberg, at: <https://bit.ly/2ZdUXm5>, consulté le (17/11/2013).

وهي ليست بالقليلة⁽⁵⁾، فعندما تغيب الوثائق المرتبطة بالحدث، أو عندما لا تعطي الوثيقة الجواب الشافي، عندئذ لا بد من جمع الشهادات من أفواه الرجال الذين شاركوا في الحدث، أو عاصروه. فالإنسان الناطق (الشاهد) يحمل في نطقه وقوله دلائل على أن الكلمة شاهدة من بين شواهد ماضيه⁽⁶⁾. والذاكرة المنطوقة هي، في المقام الأول، رصد شمولي للواقع، فإذا كانت الوثائق الأرشيفية المكتوبة كثيرًا ما تقدم الوقائع والحوادث مجزأة أو مبتورة، فإن الرواية الشفوية تقدمها لنا مجمعة ضمن سياق دلالي موحد. إن الديني والسياسي والاقتصادي والاجتماعي مستويات ترد موحدة في إطار السيرة، ووحدتها تتيح للباحث إدراك الكيفية التي يسهم بها تفاعل هذه العوامل في إنتاج لغة المبحوث، وطبيعة إدراكه لماضيه وحاضره.

لا يقل النص الشفوي مكانة وقيمة عن النصوص الأخرى، وهو مصدر تاريخي أساسي أيضًا، يمكن اعتماده في إعادة بناء ماضي الشعوب، ولا سيما تلك التي تفتقر إلى رصيد مكتوب، كشعوب إفريقيا في جنوب الصحراء، مثلًا، التي تقدر الكلمة، وتعيش في عالم الإشارات الرمزية، وفي مضمون الذاكرة الجماعية. إن مساهمة الروايات الشفوية تبرز أيضًا من كونها تساعد المؤرخ وخاصة الإفريقي في إدراك وفهم الأحداث من الداخل *Vue de l'intérieur*، على حد تعبير جان فانسينا⁽⁷⁾.

وهناك خاصية أخرى تميز النص الشفوي، وهي الاقتراب من الحدث، فعندما نسمع، مثلًا، أحد الجنود المشاة يصف المعارك التي عاشها، نشعر وكأننا نعيش مباشرة أطوار تلك الحرب؛ لذلك، ما يستهوي الباحث في الرواية الشفوية، بحسب تعبير عبد الله العروي، هو الجانب النفساني أو الجواني⁽⁸⁾.

ثمة إضافات أخرى تقدمها الرواية الشفوية، وتتمثل، على الخصوص، في إعادة مكانة الجزئي والمهمش (تاريخ من لا تاريخ لهم)، إضافة إلى أنها أصبحت ضرورية لكل باحث يريد أن يتعرف جملة

(5) Mostafa Hassani Idrissi, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, op.cit, p. 89.

(6) العروي، ص 108.

(7) Deluz Ariane, Jan Vansina, «De la tradition orale, essai de méthode historique.», en: <https://bit.ly/2Za9uzf>, consulté le (20/10/2013).

(8) العروي، ص 108.

الوقائع الصغيرة الحقيقية⁽⁹⁾ التي تشكل نسيج الوجود⁽¹⁰⁾، أي: كل الوقائع التي تعاملت عنها الوثيقة المكتوبة؛ نظرًا إلى كونها لم ترق، في نظر المدونين، إلى مستوى الأحداث، على الرغم مما قد يكون لها من صلات بممارسات المجتمع وقيمه. والشهادة مفيدة، كذلك، في معرفة الممارسات التي انحرفت عن المعايير السائدة، وباتت الهامش في مجتمعها، أو رفعت لواء العصيان، وأي نوع من أنواعه. وتفيد في التعرف إلى النزاعات التي لم يفسح لها المجال لتتحول إلى صراعات مكشوفة⁽¹¹⁾. ومن المجالات الأخرى المفضلة للشفوي أيضًا كل ما يتصل بالسري أو الخفي، أو بطريقة مباشرة «تاريخ ما يقال وما لا يقال، تاريخ الصمت والرقابة، والمحرمات، وكل ما يجب أن يظل طي الخفاء...»⁽¹²⁾.

يميط المصدر الشفوي اللثام عن نواح بالغة الأهمية أيضًا، وكثيرًا ما يهملها أو يتجاهلها المكتوب، أو يسقطها من حسابه، كالتمثلات الذهنية، والسلوكات الفردية، والانفعالات والأحاسيس، والرؤى، والمتخيل والأحلام، والمعايير، والنيات، والقيم، والممارسات اليومية للحياة والمعيش، والإستراتيجيات الفردية، وهو ما يفتن إليه مستعملو الروايات الشفوية. حقًا لقد أضفت المشافهة على المعيش تنوعًا مغايرًا⁽¹³⁾.

وتخضع الرواية الشفوية، بحسب جان فانسينا، لعوامل محددة لا يمكن تجاهلها، وهي الوظيفة الاجتماعية للروايات، والقيم الثقافية للمجتمع، وشخصية الراوي، فكل رواية لها وظيفتها داخل المجتمع؛ إذ تؤلف فيه نوعًا من الإشعاع الذي يُعد انعكاسًا للقيم الثقافية السائدة التي يقوم عليها المجتمع، وهذه الوظيفة وتلك القيم تظهر من خلال شخصية الإنسان الذي ينقل المأثور وسماته الخاصة⁽¹⁴⁾. إنها ثلاثة مصادر محتملة للتحريف الذي لا بد للمؤرخ من أن يتحقق منه، وأن يدرسه

(9) Dominique Aron-Schnapper, Danièle Harnet, «D'Hérodote au magnétophone: sources orales et archive orales», op.cit., p. 184.

(10) Veillon Dominique, «Technique de l'entretien historique», in: Cahiers de l'Institut d'histoire du temps présent, n°21 (novembre 1992), pp. 115-124.

(11) Ibid.

(12) Florences Decamps, Les Sources orales, Récits de vie, entretiens, témoignage oraux (Paris, Bréal, 2006), p. 35.

(13) Veillon Dominique, «Technique de l'entretien historique» op.cit., pp. 115-124.

(14) جان فانسينا، المأثورات الشفاهية دراسة في المنهجية التاريخية، أحمد علي مرسي (مترجمًا)، (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981)، ص 49.

بدقة، إذا ما أراد أن يصل إلى تفسير سليم لمصادر معلوماته. ولقد أشار هنري مونيو، مثلاً، إلى أن الاحتفاظ بالرواية الشفوية قد يحدث أحياناً لأسباب ليست بريئة، وبواسطة ذاكرة أناس يعيشون داخل مجتمع معين، ويتصرفون طبقاً لذلك. هناك -إذن- عملية تكيف تتحقق في مراحل مختلفة، وهو ما يحتم نقد الروايات الشفوية، بدءاً بأحوال التقاطها وجمعها، ثم رجوعاً إلى حيثيات نشأتها.

حدود الشهادات الشفوية أو المصادر الذاكراتية

إن اعتراف مؤرخ الزمن الراهن بقيمة الشهادات الشفوية مصدراً تاريخياً مبتكراً، يجب ألا يجعلنا نغفل عن واجب الاحتراس من عملية إنتاج الذاكرة، وألا يحجب عنا الطابع المعقد للشهادة الشفوية الذي يظهر جلياً حينما ننقل بها إلى مستوى التطبيق الميداني. وإذا كان الشاهد يروي من ذاكرته، فإلى أي مدى نستطيع أن نثق بكل شاهد من الشهود، ونتوصل، من ثم، إلى الحقيقة في التاريخ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال الإشكالي يدفعنا إلى معرفة الحدود التي ينبغي للمؤرخ أن يحافظ عليها، في أثناء التعامل مع الشهادة والشاهد. وقبل أن نقف على تلك الحدود (المنهجية)، نرى ضرورة مناقشة بعض الإشكاليات التي تثيرها الشهادات أو الروايات الشفوية من الزاوية الإبيستيمولوجية، وما يأتي عرض لأهم الأفكار عن ذلك:

1. إن خاصية الشهادة تقوم على تأكيد أن حقيقة الواقعة لا تنفصل عن ربطها بالتسمية الذاتية للشخص الشاهد، ومن هذا الربط تنبثق الصيغة النمطية للشهادة: «أنا كنت هناك»، لكنه يضيف «ثقوا بي، إذا لم تثقوا، فاسألوا شخصاً آخر»، ويفتح هذا الاعتماد الباب أمام تعاقب الثقة والشك. هكذا تتأسس البنية الائتمانية للشهادة، فالشاهد، وهو يتهيا لترديد شهادته، يعدّها تعهداً حول الماضي، عندئذ يكون هناك تطعيم ذو بعد أخلاقي، مهمته تقوية صدقية الشهادة والوثوق بها، وذلك من طريق استعداد الشاهد لأن يكرر شهادته، وبذلك تتحول الشهادة إلى مؤسسة، فينطلق تقابل الشهادات، ومن ورائه نقد الشهادة، بحيث يستكمل التاريخ مجراه المعرفي. تعبر الشهادة الشفوية -إذن- عن الفرد، وليس بالضرورة عن الذاكرة الجماعية، فبعض الأفراد قد يحمل الذكرى نفسها. لكن ذلك لا يعني بتاتاً أنه يتقاسم التمثلات نفسها للماضي، وهو الأمر الذي يستحيل معه الحديث عن ذاكرة مشتركة؛ إذ تتدخل فردانية العقل البشري في نهج طرق مختلفة للتذكر، على الرغم من أن الذكريات تتغذى من المصدر نفسه. وخلافاً للشهادة الشفوية التي تحمل خاصية ذاتية، فإن التاريخ

يسعى إلى الاهتمام بالجماعات البشرية؛ بغية فهم مسار تطورها.

3. تخلط الشهادة الشفوية كذلك بين المعيش والمنقول، بين الماضي والحاضر، بين الذاكرة الفردية والجماعية. إضافة إلى أن الشاهد الذي يروي، انطلاقاً من ذاكرته، يحاول أن يوظف شهادته لخدمة أجندات خاصة (موقف، أو مبدأ، أو مصلحة). ولكل هذه الاعتبارات فإن شهادات الذاكرة، بحسب المقاربات العلمية التاريخية، لا يمكن أن تمثل الحقيقة، بل إنها، وكما قد يدل على ذلك تضارب الشهادات، قد تخفي الحقيقة أو تحرفها، الأمر الذي يرسخ مسؤولية التاريخ العالم أو الجامعي في مقارنة تلك الحقيقة.

4. تتعرض الشهادة للنسيان أيضاً، ولا تحمل دقة في مؤشرات ومعطيات الماضي؛ لأنها تعتمد كلياً على الذاكرة؛ لذلك، وجب التمييز بين الشهادة التاريخية والكتابة التاريخية، إذ يوجد اختلاف واضح في المعنى والوظائف بين الذاكرة والتاريخ. لكن الاختلاف يجب ألا يلغي العلاقة التي تظل قائمة بين المفهومين، بعد الذاكرة تمثل المادة الخام للتاريخ. لكن من واجب هذا الأخير تقويمها، والتعامل معها بروح نقدية، تهدف إلى تمييز الحقيقة من الخيال، وتدرس أحوال تشكيلها، وتستخلص أبعادها التاريخية ووظائفها الاجتماعية.

5. من خصائص الشهادات الشفوية أيضاً أنها معاصرة للمؤرخ، وليس للحدث موضوع الدراسة والبحث، فالباحث في أثناء استدعائه ذاكرة الشاهد يثير المصدر، ويشارك في بنائه المادي مع المبحوث في الآن نفسه. إن البيداتية الناجمة بين الباحث والمبحوث، وتفترض أن تكون ذاتية المؤرخ متراكبة مع مخاطبه، لا بد من أن تترك أثراً لا تمحى في المصدر المصنوع؛ إذ على الرغم من أن المقابلة المذكورة بين الطرفين محكومة بميثاق شهادة، فإنها عمل غير متكافئ في معظم الأحوال، ذلك أن المؤرخ غالباً ما يسعى إلى تحويل المقابلة إلى الوجهة التي يريد؛ بغية الحصول على بيانات قد تعزز طموحاته، وتعضد إشكالية بحثه، وهذا ما عدّه جان جاك بيكر Jean-Jacques Becker بالعائق المابعد⁽¹⁵⁾، إضافة إلى أن الراوي يدلي أحياناً بالمعلومات التي يعتقد أنها تستجيب لرغبة الباحث. ويذهب عدد من المعارضين للمصدر الشفوي إلى حد اتهام بعض من مستعملي الرواية الشفوية باختلاق بيانات لضرورات البحث، فضلاً عن أن معظم مقابلات الشهود تكون غير مسجلة، وحتى في حال وجود تسجيلات، فإنه يتعذر الوصول إليها؛ لأجل التحقق والتثبت، وذلك في غياب مؤسسات عمومية

(15) Jean-Jacques Becker, «Le handicap de l'a posteriori», Les Cahiers de l'IHTP, «Questions à l'histoire orale. Table ronde du 20 juin 1986.», n° 4 (juin 1987).

مؤهلة لحفظ مثل تلك التسجيلات الصوتية⁽¹⁶⁾.

6. إن القول بأن الشهادات الشفوية مصادر مبنية لاحقاً معناه وجود مسافة زمنية معينة، بين زمن الإدلاء بالشهادة، وزمن حدوث الواقعة المتحدث عنها. ومن هذا المنطلق، فإن الشهادة تسقط في لعبة الذاكرة التي تعيد تركيب الماضي، وفق ضرورات الحاضر وإدراكات المستقبل⁽¹⁷⁾. فالراهن، أو ظرفية السرد، تُكيّف عملية التذكر وتؤطرها. وبما أن فعل التذكر حالة نفسية، ورواية الأحداث نشاط اجتماعي مندرج ضمن علاقات اجتماعية، فإن المؤرخ، وهو يسعى إلى تكوين أرشيف شفوي، يصبح تابعاً لمجمل الذهنيات والمعارف والإيديولوجيات السائدة لحظة تحصيل مادته من أفواه الشهود. ومن ناحية أخرى، فإن الزمن الذي يكون قد مضى (بين لحظة وقوع الحدث ولحظة استحضاره) يُعدّ نوعاً من المصفاة؛ ذلك أن الشاهد لا يقدم الشهادة في حالتها الخام، إلا بعد أن يكون الزمن قد فعل فعله. إن شاهد العيان الذي يستدعي ذكرياته ليس هو ذاك الذي عاشها؛ لذلك، غالباً ما يعيد بناء ذكرياته وفق منطقته هو⁽¹⁸⁾. إن لدى كل شاهد أو راوٍ، وهو يقدم سيرة حياته، ميلاً إلى أن يُظهر إيديولوجيا حياته الخاصة، وذلك من حيث إنه يسعى دائماً إلى الاحتفاظ غالباً بما يعده أكثر الأحداث دلالة في مسيرته.

المقاربة النقدية والإبستمولوجية للمصدر الشفوي

إذا كانت الشهادة مصدراً غير مكتمل لما يعتريه من تأكل وغموض واضطراب في السرد، حتى بالنسبة إلى المؤرخ، فإن هذا الاختلال أو النقص هو ما يعطي المشروعية لتحويل الشهادة إلى مادة للتاريخ. ولعل السؤال الذي يفرض نفسه، هنا، هو: ما الحدود المنهجية التي ينبغي للمؤرخ أن يحافظ عليها في أثناء التعامل مع الرواية الشفوية؟

في معرض الإجابة عن هذا السؤال يبرز هنري مونيو ثلاثة مداخل، أو مسالك، لنقد الروايات

(16) Danièle Voldman, «La place des mots, le poids des témoins», op.cit., pp. 124-125.

(17) Jacques Le Goff, Histoire et mémoire (Paris, Gallimard, 1995), p. 82.

(18) Dominique Aron-Schnapper, Danièle Harnet, «D'Hérodote au magnétophone: sources orales et archive orales», op.cit., p. 195.

الشفوية، أولها ما سماه بـ «النقد النصي»، وهو عبارة عن محاولة تقييم للمادة الوثائقية، مضموناً وشكلاً، من حيث وفائها للأصل وصحتها، وتتطلب هذه العملية مراقبة أحوال جمع الروايات المعنية وأساليبها، وفحص شروط انتقالها، فهناك ضمانات الانتقال (تعليم، تمرن، جوائز أو عقوبات، عناصر تقوية الذاكرة... إلخ)، وهناك أساليب المراقبة عند الاستظهار، وأخيراً وتيرة إعادة الإنتاج وخصائصها. وتتطلب العملية نفسها دراسة داخلية للنص، وتمثل مميزاته اللسانية وانسجامة، وقد تساعد الدراسة المقارنة لنصوص مختلفة من الرواية نفسها في استنباط سلاسل النقل أو الإرسال Transmission، وكذلك الشأن بالنسبة إلى الأخبار المجردة. وثانيها النقد السيوسولوجي، وهو يكتسي أهمية أساسية أيضاً، ذلك أن أي رواية شفوية لا تستمر إلا إذا كانت تؤدي وظيفة ما، فبعضها مسل أو فني، وبعضها تقريظي، كتمجيد رجل أو عاهل. وقد تكون الروايات إيديولوجية وسياسية (تأكيد، وشرح، وتسويق نظام اجتماعي، أو نفوذ فئة اجتماعية أو سلالية، أو أسرة حاكمة، أو تفوق الـ «بعض» على الأغلبية...)، وقد تؤدي الروايات وظيفة عملية (مثل تحديد حقوق الأشخاص أو المجموعات في الأراضي...). وإلى جانب الاهتمام بالرواية، يجب أن ينصب الاهتمام أيضاً على حُفاظ الروايات، من حيث أصولهم الاجتماعية، وأوضاعهم، وأدوارهم. إن من شأن هذه الخصائص السوسولوجية أن تحدد المعالم الشكلية والأدبية، والقيمة الوثائقية لتلك النصوص⁽¹⁹⁾. أما النقد الثالث فهو النقد الثقافي الذي يأخذ في الحسبان المقاييس الأدبية والجمالية، والكيفية التي تتوزع بها الأصناف، وتنظم بها الإمكانيات التعبيرية... أضف إلى ذلك القيم، والأحكام الأخلاقية، والأشكال السائدة في التأمل والعقلنة، والمخططات التي تتحكم في صوغ التعبير، الاجتماعية والتاريخية والطقوسية، وكذلك أنواع التفكير والتأويل، والأنماط التصورية التي تحدد تمثل الواقع.

وناقشت، من جانبها، فلورنس ديكامب Florence Descamps، بإسهاب، الصعوبات المختلفة التي يثيرها المصدر الشفوي، ويستلزم تجاوزها النسبي الوعي التام بالأبعاد الإستيمولوجية لتطبيقها، إضافة إلى الأخذ بمجموعة من الاحتياطات التقنية والمنهجية. وما يلي عرض أهم الأفكار التي وردت في هذا الخصوص⁽²⁰⁾:

1. ضرورة إخضاع المصدر الشفوي للنقد الخارجي والباطني للوثائق في بعدهما: الدال والمدلول، بتحليل سياق إنتاج الشهادات، وتحليل الإشكاليات المعجمية والتركيبية والصور البلاغية والقولية

(19) هنري مونيو، «تاريخ الشعوب التي لا تاريخ لها»، ترجمة عبد الأحد السبتي، مجلة الثقافة الجديدة، السنة الرابعة، العدد 16 (1980)، ص 91.

(20) Florences Decamps, Les Sources orales, Récits de vie, entretiens, témoignage oraux, op.cit., p. 53.

والسرديّة، وكذا سجلات الخطاب، والصوغ والتعبير الشفوي (لحظات الصمت، النبّة، إيقاع الكلام، زلات اللسان، المسكوت عنه، الصوت...)، فضلاً عن تحليل المضمون والدال ونيات الشاهد.

2. يتحتم على الباحث مقاطعة وجهات النظر المختلفة، من خلال مقارعة الشهادات الشفوية بعضها ببعض، ووضعها على المحك بطريقة منهجية، ومقارعتها بالمصادر الأرشيفية المكتوبة، وبالمصنّفات المصدريّة، والصحافة، والمصادر البصريّة والمصورة؛ لأجل استجلاء أفضل للتوافقات والتباينات.

3. على الباحث التعامل مع الذكرى انطلاقاً من التعريف الذي يجعل منها بناءً ذهنيّاً، وتمثلاً محيئاً للماضي، تمثل تختلط فيه عناصر الماضي واهتمامات الحاضر، فضلاً عن قطع من المعيش ومعارف محفوظة ونتف من المتخيل، وليس بوصفها، أي: الذكرى، نقلاً آلياً للحقيقة الماضية، فحسب.

4. إن الشهادة هي -أولاً وقبل كل شيء- رواية، أي: سرد يهدف إلى إنتاج ما هو حقيقي. ولكنه سرد مع ذلك، ومن ثم، يتعين التعامل معه وتحليله بصفته تلك، وفي شتى أشكاله الشفاهية والسرديّة والقوليّة.

تمثل هذه القواعد مسطرة احترازية، يتبعها المؤرخ لنقد الشهادات الشفوية، بوصفها جزءاً لا يتجزأ من الذاكرة، فذاكرة الشاهد، كما أسلفنا الذكر، هي الرحم الذي ولد منه التاريخ، ولولاها لما كان هناك من علم لكتابة التاريخ؛ إذ إن المصدر الأول لمعلومات المؤرخ هو الشهادة، شهادة أولئك الذين حضروا الحدث⁽²¹⁾. وإذا كان المؤرخ لا يستطيع العمل بدون الاعتماد على الشهادات، فإن تلك الشهادات لا تتحول إلى وثائق، إلا من خلال عمل المؤرخ وتفكيره، أي: من خلال اشتغاله عليها. فالوقائع ليست ظواهر موضوعية خارج المؤرخ، بل هي نتيجة لعمله وبناءه، فالمؤرخ هو صانع الوقائع التاريخيّة، والنصوص (الشفوية أيضاً)، أو الوثائق منها، بحسب مارك بلوك Marc Bloch، لا تتحدث إلا عندما نعرف كيف نسألها⁽²²⁾.

عبر هذا التشديد على دور المؤرخ في مسألة شواهد الماضي؛ لإعادة بنائه، تنبع أهمية النقد

(21) بول ريكور، الذاكرة، التاريخ، النسيان، جورج زيناتي (ترجمة وتقديم وتعليق)، (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2009)، ص 16.

(22) وجيه كوثراني، «مارك بلوخ من فكرة المجتمعات الحزينة إلى التأريخ لأزمة التحول وأزمته: قراءة في كتاب دفاعاً عن التاريخ أو مهنة المؤرخ»، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، مج 1، العدد الأول، منشورات المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات (صيف 2012)، ص 202.

التاريخي والتفسير والتحليل لتلك الشهادات. صحيح أن المدرسة الوضعية الألمانية، ثم الفرنسية، هي التي وضعت أسس هذا النقد؛ وذلك عما سمي بالنقد الخارجي Critique externe، والنقد الداخلي Critique interne للنص. لكن المؤرخ مطالب بالألا يقف عند الخط واللغة والمعاني، فحسب، بل النفاذ إلى داخل النص، عبر شبكة من المفهومات والذهنيات والعقليات، ذلك هو التحليل النفسي للنص. ويذهب بعض المؤرخين أبعد من ذلك إلى مطالبة المؤرخ بأن يقرأ ضمناً ما هو مسكوت عنه في الوثيقة، بما في ذلك الشهادات الشفوية التي تمثل المصدر الأول لمعلومات المؤرخ. وهكذا، فإن التعامل مع الرواية الشفوية، بوصفها منتجاً اجتماعياً يحمل بالضرورة نمطاً ثقافياً، يتطلب تركيز أسلوب علمي في إجراء الحوارات وجمعها، وفي كيفية اختيار شهود العيان، وتنظيم مراحل الاستجواب، وفق قواعد مضبوطة؛ قصد تقديم مادة يمكن للباحثين استعمالها بيسر، وتكون أقرب ما تكون إلى الحياد والموضوعية.

على سبيل الختام

في نهاية تحليل أفكار هذه الورقة البحثية ومحاورها، يمكننا وضع بعض القضايا الأساسية لهذا البحث على النحو الآتي:

1. التاريخ الشفوي بالأساس هو بحث في المروي، إنه تاريخ مكتوب أساساً بالانطلاق من تحقيقات ومرويات غير مكتوبة، يستقيها الباحث من خلال مقابلة تجمعه بشاهد أو فاعل، وفق ترتيبات وتقنيات مضبوطة.

2. لقد استند التاريخ حقاً في بداياته إلى الروايات الشفوية، بوصفها الطريقة العفوية في النقل، ومن خلالها بدأ التدوين في الحضارات المكتوبة كلها، ومن بينها الحضارة العربية الإسلامية.

3. تقع مشكلة التاريخ الشفوي المعاصرة في السؤال الذي بدأ صوغه في الغرب بدايةً، حيث عرفت الشهادات المرتكزة أساساً على الذاكرة انتشاراً واسعاً في الأوساط العلمية، الجامعية والثقافية، عموماً وخصوصاً بالنسبة إلى فرنسا.

4. تُعد الشهادات أو المصادر الشفوية، بلا شك، إثراء للذاكرة الجماعية. بيد أن الذاكرة ليست

بناءً بيولوجيًا قادرًا على إعادة تقديم صورة عن الماضي بدقتها، ضمن إطار سؤالها الملائم، فالطرق التي يتذكر بها الإنسان، إضافة إلى ما يتذكره، لا تشكل تساؤلًا حول سيكولوجية الفرد، عمره، جنسه وطبقته الاجتماعية ومحيطه الثقافي الذي يشكل حياته وذكرياته، فحسب، وإنما أيضًا هيئة تلقيه لتلك الذكريات. وهناك أبعاد مختلفة للزمن وللتقاليد والتجارب المأسوية التي تؤثر تأثيرًا عميقًا وغير متساو، في تطورات الذاكرة.

5. إذا كانت استحضارات واستشهادات الماضي تتغذى من مصدرين أساسيين، هما: الذاكرة الجماعية والذاكرة التاريخية، فإن التمييز بينهما يعد أمرًا ضروريًا؛ فالذاكرة الجمعية غالبًا ما تكون ذاكرة منتجة، معيشة، شفوية، معيارية، قصيرة، وبصيغة الجمع. أما الذاكرة التاريخية، فعادة ما تكون مقتبسة، مكتسبة بالتعلم، مكتوبة، ذرائعية، طويلة وموحدة. بيد أن التاريخ، في جانب كبير منه، يعد ذاكرة تاريخية حاضرة وثقيلة، وإذا ما حاول المؤرخون المحترفون، كما يدعو جاك لوغوف Jacques Le Goff، تصويب هذه الذاكرة وترشيدها، فإن المشكلة تبرز حين يحاول الباحث أن يفصل بين المستويين: مستوى البحث التاريخي الذي يتوخى العلمية والموضوعية، ومستوى تعبيرات الذاكرة الجماعية التي تتبدى في الرواية والثقافة الشفهية والعقلية والذاتية، وفي السلوك والمواقف والرموز أيضًا.

6. لا يقل النص الشفوي مكانة وقيمة عن النصوص الأخرى، وهو مصدر تاريخي أساس أيضًا، يمكن اعتماده في إعادة بناء ماضي الشعوب وذاكرتها. إلا أن استغلال هذا النوع من المصادر يتطلب تكوينًا وعملاً رصينًا، واتصاف المؤرخ بسمات وخصائص متميزة، من قبيل الثقافة التاريخية الواسعة، والحس المهجي النقدي؛ ففي رحلة البحث عن المعنى، وإظهار الحقيقة، يرفع التاريخ شعار مساءلة الحاضر للماضي، مساءلة الحياة عن معنى الموت، مساءلة الأزمنة بعضها لبعض، في رسم بذلك أمامنا مشهدًا صعبًا ومعقدًا في رحلة تحول الذاكرة إلى تاريخ، وتحول التاريخ إلى علم إبستمولوجي مصحح لانحرافات الذاكرة وضبابيتها. وبخلاف الذاكرة التي تجنح نحو الذاتية، فإن الكتابة التاريخية تقوم على الموضوعية والتحليل والنقد. فما ينتظره القارئ من المؤرخ يختلف عما ينتظره من راوي الشهادة، أو منتج الذاكرة، فالقارئ يترقب من الكتابة التاريخية فك تعقيدات الماضي، سواء أكان ماضيًا بعيدًا أم قريبًا، ومساءلة هذا الماضي، والسعي إلى فهمه فهمًا يقوم على النقد، على الاحتمال، على النسبية؛ لإعادة بناء نسق التطورات والاستمراريات الزمنية، وسببية الأشياء، بعيدًا عن كل أشكال التبرئة أو الحكم.

المصادر والمراجع

باللغة العربية

1. العروي. عبد الله، مفهوم التاريخ، (الدار البيضاء/ بيروت: المركز الثقافي العربي، 1997).
2. حبيدة. محمد، التاريخ الشفوي: في كتابة التاريخ قراءات وتأويلات، (الرباط: دار أبي رقرق للطباعة والنشر، 2013).
3. ريكور. بول، الذاكرة، التاريخ، النسيان، جورج زيناتي (ترجمة وتقديم وتعليق)، (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2009).
4. شوبس. ليندا، كتاب التاريخ الشفوي، (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2015).
5. فانيسيا. جان، المأثورات الشفاهية دراسة في المنهجية التاريخية، أحمد علي مرسي (مترجمًا)، (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981).
6. كوثراني. وجيه، تاريخ التأريخ: اتجاهات، مدارس، مناهج، (بيروت: منشورات المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2012).
7. موافي. عثمان، منهج النقد التاريخي الإسلامي والمنهج الأوروبي، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1991).
8. هينج. ديفيد، التأريخ الشفوي، ميلاد المقرحي (مترجمًا)، (طرابلس: منشورات مركز دراسة جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، 1991).

بلغة أجنبية

1. Aron-Schnapper Dominique, « L'Application de la méthode des archives orales à l'histoire de la Sécurité Sociale : essai d'une typologie des discours. », dans : Colloque sur l'Histoire de la Sécurité Sociale, 1978.
2. Aron-Schnapper Dominique, Danièle Harnet, « D'Hérodote au magnétophone : sources orales et archive orales. », Annales, Histoire. Sciences. Sociales, Vol. 35, n°1 (1980).
3. Becker Jean-Jacques, « Le handicap de l'a posteriori. », Les Cahiers de l'IHTP, « Questions à l'histoire orale. Table ronde du 20 juin 1986 », n° 4 (juin 1987).
4. Bertaux Daniel, Histoire de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sciences sociales, Paris, Cordes, 1976.
5. Bourdé Guy et Martin Hervé, Les écoles historiques, Paris, Seuil, 1983.
6. Bouvier Jean-Claude, Brémond Henry-Paul, Joutard Philippe, Guy Mathieu, Pelen Jean-Noël, Tradition orale et identité culturelle, problèmes et méthodes, Marseille, Ed. du CNRS, 1980.
7. Carbonell, Charles-Olivier et Jean Walch (dir.), Les sciences historiques de l'Antiquité à nos jours, Paris, Larousse, 1994.
8. Decamps Florences, Les Sources orales, Récits de vie, entretiens, témoignage oraux, Paris, Bréal, 2006.
9. _____, « Histoire orale. », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt, (dir.), Historiographies, II. Concepts et débats, Paris, Gallimard 2010.

10. Dulong Renaud, *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*, Paris, Editions de l'EHESS, 1998.

11. Frank Robert, « Questions aux sources de l'histoire du temps présent. », in Agnès Chauveau et Philippe Tétart (dir.), *Questions à l'histoire des temps présents*, Bruxelles, Editions Complexe, 1992.

12. Garcia Patrick, « Histoire du temps présent », in Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia, et Nicolas Offenstadt, (dir.), *Historiographies. vol. 1 Concepts et débats*, Paris, Gallimard, 2010.

13. Genette Gérard, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972.

14. Goy Joseph, « Histoire orale. », in: *Encyclopaedia Universalis, Corpus 9*, édition 1985.

15. Hassani Idrissi Mostafa, *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2005.

16. Joutard Philippe, *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, Hachette, 1983.

17. _____, « Historiens, à vos micros! Le document oral, une nouvelle source pour l'Histoire ? », revue *L'Histoire*, n°12 (mai 1979).

18. _____, *La légende des camisards : une sensibilité au passé*, Paris, Gallimard, 1977.

18. Labelle Ronald, *Histoire orale : communications du 2e colloque d'histoire orale en Atlantique/Oral History : Papers from the 2nd Atlantic Oral History Conference*, Moncton, Centre d'études acadiennes, 1981.

20. Langlois Charles Victor et Seignobos Charles, Introduction aux études historiques, Paris, Hachette, 1898.

21. Le Goff Jacques, Histoire et mémoire, Paris, Gallimard, 1995.

22. Marie-Paule, Caire-Jabinet, Introduction à l'historiographie, Paris, Nathan, 2002.

23. Martineau Robert et Provost Chantal, « La classe d'histoire et la construction de l'identité collective: entre la raison et l'émotion », Le cartable de Clio, n°4 (2004).

24. Moniot Henri, « L'histoire des peuples sans histoire », in Jacques Le Goff & Pierre Nora (dir.), Faire de l'histoire, t. 1: Nouveaux Problèmes, Paris, Gallimard, 1974.

25. Salmon Pierre, Histoire et critique. Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1987.

26. Soulet Jean-François, L'histoire immédiate historiographie, sources et méthodes, Paris, Armand Colin, Collection U, 2009.

27. Thompson Paul, The Edwardians: the remaking of British society, London, 1975.

28. _____, The voice of the past: oral history, Oxford: Oxford University Press, 1978.

²⁹. Valensi Lucette et Wachtel Nathan, Mémoires juives, collection Archives, Paris, Gallimard-Julliard, 1986.

30. Voldman Danièle, « La place des mots, le poids des témoins. », in: Écrire l'histoire du temps présent, Paris, Institut d'histoire du temps présent, CNRS Éditions Histoire, 1993

Wieviorka Annette, l'ère du témoin, Paris, Hachette, 1998.

التدين في العالم العربي بين الجهل المقدس والجهل المركب

من خلال تغيير المعتقد الديني

عياد أبلال⁽¹⁾

مقدمة

يقتضي اشتغال السؤال السوسيو-أنثربولوجي وفق بنية إبستمية-معرفية، تأطيرًا نظريًا يخضع بموجبه موضوع هذا السؤال لتجريب مفاهيمي، وتسييج نظري-تحليلي، تتم وفقه مَفْهَمَةُ الموضوع، وبناءؤه وفق نسق وظيفي يجعل الجواب في العمق مقاربة تحليلية وتأويلية في الوقت ذاته، ولا سيما إذا تعلق الأمر بموضوع متعدد الأبعاد والخلفيات، مثل ما هو الحال بالنسبة إلى موضوع التدين وتغيير المعتقد الديني، والذي بلا شك يقع في مستوى التماثل المتوتر دومًا بين الدين مفهومًا مرجعيًا، والتدين مفهومًا تطبيقيًا تداوليًا، وبلغة تيرنر بين الدين رمزًا تلخيصيًا والتدين رمزًا وسيليًا؛ ولذلك فإن سؤال التدين يقتضي ضمن هذا التجريب النظري محاولة تطويع سياق مفاهيمي ونظري، يمكننا من بناء الموضوع على قاعدة إشكالية متعددة الخلفيات والأبعاد، نظرًا للتماس الإشكالي الذي يشكله هذا الموضوع ما بين الثقافي من جهة، والاجتماعي من جهة أخرى، ما بين الجماعة في إطار المعتقد وفق بُعد التاريخي، والفرد وفق بُعد هذا المعتقد النفسي. من هنا ينشأ توتر الديني والتديني. ولذلك فبناء هذا النسق لن يتم نظريًا إلا من خلال تعالق المسعى السوسيولوجي بالمسعى الأنثربولوجي، من دون التضحية بأهمية البُعد السيكلولوجي للاعتقاد الديني عمومًا.

إن التدين من عدمه بما في ذلك تغيير المعتقد الديني شأن فردي ابتداء، لكن امتداداته الاجتماعية والثقافية يجعل منه شأنًا جماعيًا يخترق الفردي ليحيله إلى الخلف، وفق منطق التستر والحجب والخفاء. من هنا يتخذ مفهوم الردة بُعد الجماعة/الاجتماعي، لِيَقْتَضِي من ثم كل تغيير في المعتقد

(1) باحث في علم الاجتماع والأنثربولوجيا الثقافية، المغرب.

الديني الفردي بمجرد خروجه من حيز الفردي-الخاص إلى حيز الجماعة العام رد الفعل الذي ترسمه دائرة السلطة الدينية، التي ترسم وفق براداييم اجتماعي وثقافي في تماس حاد مع السياسي حدود الفعل الديني المقبول والمرغوب فيه اجتماعيًا، وكل انزياح هو انحراف يستوجب إقامة الحدود، كما هو الشأن في تغيير المعتقد الديني أو الردة/الكفر وفق السجل الديني الإسلامي في بلدان العالم العربي والإسلامي.

أولاً: التدين من الجهل المقدس إلى الجهل المركب

يقودنا تحليل ظاهرة التدين في سياق العولمة إلى استحضار الارتباط الوثيق بين الثقافة نسقًا كليًا شاملاً والدين مَعْلَمًا وفرعًا من هذا النسق العام. ومن ثم، فكل فصل للدين عن نسقه الأصلي هو فصل يبتغي تجزئة الظاهرة الدينية. لقد بات جمهور المتدينين ينحتون مسارات تدينية مختلفة اختلاف الأديان نفسها، تبتعد عن اللاهوتي لتعانق الإنساني/الناسوتي في تجلياته الوجدانية والروحية المختلفة، فالتدين وتغيير المعتقد الديني ظاهرة تشظّ وانفجار للظاهرة الدينية، وهو في العمق محاولة فصل الثقافي عن الديني، وربط الديني بالسياسي؛ ولذلك فعودة الديني، كما قد يلوح في المشهد العام، لم يكن ليتخذ هذه الأهمية في الإعلام والعلوم الاجتماعية على السواء، لولا هذا الفصل الذي جعل الشعور الديني يتم تبئيره (Focalisation) على مستوى العزل والفصل والتشظي. من هنا بات التدين أكثر بروزًا في الفضاء العام، ولا سيما أن العلمنة التي أضحت يشهدها أكثر من بلد عربي-على الرغم من أنها علمنة في بدايتها وهجينة- أسهمت إسهامًا كبيرًا في سياق الحداثة في عودة الديني مفصلاً عن أساسه الثقافي، ومدعوماً بالفردانية، حيث يشكل الغرب هنا المنشأ والمصدر.

من المعلوم، أنه في الربع الأخير من القرن العشرين تواجبت فرضيتان؛ إحداهما ترى في العلمنة بوصفها صيرورة محتمة شرطاً للحداثة ونتيجة لها في آن معاً، والأخرى تسجل أو تحيي عودة الديني، مدركة إما بصفتها احتجاجاً على حادثة مستلبة أو وهمية، وإما شكلاً مختلفاً للدخول في الحداثة، وهذا الجدل ليس جدلاً فكرياً صرفاً، فهو في فرنسا صلب النزاع حول اللائكية، فهل ينبغي فرضها في مقابل الديني وعلى حساب الحرية الفردية إذا اقتضى الأمر، أم إن التجديد الديني ما هو إلا انعكاس للتنوع وللغنى وللحرية الإنسانية؟ بيد أن هذا الجدل ينطوي على سوء فهم كبير، فالعلمنة لم تزل الديني، وهي إذ تفصل الديني عن بيئتنا الثقافية، فإنها تظهره على العكس دينياً محضاً،

وقد عملت العلمنة عملها في الواقع؛ لأن ما نشهده اليوم، إنما هو إعادة صياغة مناضلة للديني في فضاء معلمن أعطاه استقلاله الذاتي، وكرس شروط توسّعه. لقد أرغمت العلمنة والعمولة الأديان على الانفصال عن الثقافة، وعلى أن تعد نفسها مستقلة، وتعيد بناء ذاتها في فضاء لم يعد إقليميًا، وينجم فشل الديني السياسي (إسلاموية، حكومة دينية) من كونه أراد منافسة العلمنة في الفضاء السياسي بوصفه ميدانها الخاص (أمة، دولة، مواطن، دستور، نظام قانوني)⁽²⁾.

الشيء الذي يؤكد أن الرابط الاجتماعي، في تأثيره بالسياق الاجتماعي (وقد صار تحت تأثير العمولة الدينية أكثر انحيازًا للديني المحض)، أصبح الناظم المركزي للصياغة الدينية، خاصة في السياق العربي الذي اشتدت فيه حدة التشطي والفصل، سواء من خلال ظاهرة الإسلام السياسي، ورغبته في اغتيال الحاضر والسياس الثقافي بالعودة إلى الماضي، حيث النموذج الثقافي الجاهز. وهو فصل تعسفي؛ أم من خلال اغتيال الحاضر الثقافي في ارتباطه بالسياق الاجتماعي، من خلال استيراد النموذج الثقافي الغربي على مستوى القيم الدينية، مثل ما هو الحال بالنسبة إلى التنصير، أو فصل الثقافي عن السياسي، عن الحاضر، والصعود به إلى الماضي، من خلال التشيع... إلخ؛ أم من خلال استيراد النموذج الوهابي منذ ثمانينيات القرن الماضي في عقب الحرب الأفغانية، والتي شكلت مناسبة تاريخية وسياسية لتصدير الوهابية محمولة بدعم ببيترو دولاري لعدد من البلدان العربية الإسلامية، وهو ما تجلّى أنثربولوجيًا في تعميم اللباس الأفغاني/ الإسلامي، والنقاب والبرقع....، بكل ما يضمّره هذا البعد الأنثربولوجي من نماذج جاهزة في السلوك والممارسة، نماذج تجلّت في كرنفالية التدين عبر تغليب الطقوسية المظهرية التي أغلقت النص في أحاديته الدلالية، وأغلقت بذلك كل نزوح عقلي نحو الاجتهاد، الذي أصبح مرفوضًا أو تعبيرًا عن البدع المستهجنة رسميًا. ولعلنا نجد في أسباب تغيير المعتقد في العالم العربي والإسلامي، والتي توصلنا إليها عبر دراسة ميدانية، ما يفي بالنتائج الأنثربولوجية والسياسية لهذا الانغلاق، بحيث وجدنا أن أهم العوامل المساعدة المرتبطة بنموذج الأزمة التأويلي (العامل المستقل)، هي كالاتي:

- أ. أزمة الطفولة والمراهقة وتضرر صورة الأب/ الأسرة.
- ب. فشل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والدينية في تلبية متطلبات الأجيال المعاصرة.
- ت. هيمنة الفكر الأحادي والتسلط البتيريكي وغياب الحوار والقبول بالاختلاف.
- ث. انفصال أشكال التدين الإسلامي عن أساسها الروحي، وتحول التدين إلى أشكال

(2) أوليفييه روا، الجبل المقدس: زمن دين بلا ثقافة، صالح الأشقر (مترجمًا)، ط1، (بيروت: دار الساقي، 2012م)، ص 20.

- ج. فرجوية مظهرية خالية من الروح (الصلاة، الصوم، الحج....).
- ج. أزمة العقل الفقهي وتخلف الخطاب الديني السني (الشبهات، القضاء والقدر، حرية المعتقد، الصراط المستقيم، الثلث الناجي، عذاب القبر، وضع المرأة.....).
- ح. ظهور الإسلام السياسي والجماعات الدينية الإرهابية (القاعدة، داعش، بوكو حرام، جند الرب، جند الخلافة... إلخ).
- خ. الاضطهاد والعنف باسم الله.
- د. دخول أنساق ثقافية منافسة من قبيل الفكر الحدائي الغربي.
- ذ. تأثير صورة الغرب الحضارية والديمقراطية والحداثية في الشباب بالعالم العربي⁽³⁾.

إن عودة الديني اليوم تختلف جذرياً عن عصر النهضة أو الصحوة الإسلامية، كما يحلو للبعض تسميتها مع محمد عبده، الأفغاني، عبد الرحمن الكواكبي، علي عبد الرازق، أحمد أمين... إلخ؛ لأنها لم تكن تبتغي فصل الثقافي عن الديني، بقدر ما كانت تنحو منحى التبيين والتحيين وفق مستجدات وتطورات الأمم الأخرى. فالعمل هنا مختلف، يهدف إلى التجديد الديني، واستعادة الجزء اللامع من التاريخ العربي الإسلامي، أي إن الماضي لم يكن سوى خلفية زمنية تذوب في الحاضر المنفتح على المستقبل، وغير المنفصل عن اليوتوبيا؛ لذلك، فهذه العودة، كانت بحق عودة فكرية، شكلت أوروبا فيها مرآة العالم العربي والإسلامي.

لقد كان الفكر العربي في "عصر النهضة" يقرأ في صورة أوروبا، على نحو ما ترسمه نظريته إلهيا، ما كان بالضبط يفتقده في عالمه فلا يجده: يقرأ فيها معنى الحياة السياسية التمثيلية، ويقرأ فيها حضور "الشورى الدستورية". فما صنع قوة الغرب وتقدمه هو نقيض ما كان عليه ضعف المسلمين وانحطاطهم، وهو أمر يرجع إلى "السياسة" أولاً وأخيراً. وهذه القراءة أو بالأحرى موجهاتها، هي ما جعل كل المطالب والقضايا الفكرية والاجتماعية تحتجب كلية، أو يدفع بها إلى منطقة الظل لتحتل مرتبة ظلت على الدوام هامشية. نعم، نحن نجد عند بعض دعاة الفكر العربي الإسلامي المعاصر إعجاباً بالصورة الأخرى لأوروبا (تقدير العمل، حب النظافة، رعاية العلم والعلماء) أوروبا القيم الاجتماعية والفكرية، ولكن إلحاح الاستعجال السياسي كان يعمل إما على ربط ذلك كله بالسياسة وما يتعلق بها، وإما كان يحيلها إلى

(3) انظر: عياد أبال، الجبل المركب، الدين والتدين وتغيير المعتقد الديني في العالم العربي، ط1، (بيروت: مؤسسة مؤمنون بلا حدود، 2018).

مرتبة الهامشي⁽⁴⁾، ولكن كلها تجمع على ضرورة النهضة الفكرية. بيد أن ما يشهده العالم العربي اليوم من ظواهر الإسلام السياسي الراديكالية كما المعتدلة، هو الرغبة في السلطة السياسية والحكم في غياب أي نهضة فكرية ثقافية، ما دام الأساس الثقافي الماضي جاهزاً بصورة مسبقة. إذن في الحالات الدينية كلها عربياً، يتعلق الأمر بفعل الفصل والتجزئة، من خلال فصل الدين عن أساسه الثقافي الحاضر، والرغبة في تصديره باعتباره نموذجاً أرقى للديني وللخلاص الرباني، وهو ما يمكن أن نستدل عليه بالتبشير الإسلامي، مثله في ذلك باقي الصور الدينية الأخرى للتبشير.

إن العلاقة بين الدين والفضاء العام هي ما يتغير، ذلك "بأن عودة الدين إلى الفضاء العام ما عادت تحصل في شكل بدهة ثقافية، بل على شاكلة العرض المتباهي لديني "محض"، أو تقاليد مستعادة، وتعد حالات التحول من دين إلى آخر في جميع الاتجاهات مؤشراً قوياً على تشوش العلاقة ما بين الثقافة والدين. لكن من الواضح، في جميع الأحوال، أن الأشكال الدينية المسماة "أصولية" أو "كاريزماتية" هي التي عرفت انتشاراً مذهلاً، سواء أكانت إنجيلية بروتستانتية أم سلفية مسلمة. ويعتري التصلب الأرثوذكسي نفسه الكنيسة الكاثوليكية أو الديانة اليهودية، وحتى الهندوسية. والأصولية هي شكل الديني الأفضل تكيّفاً مع العولمة؛ لأنه يضطلع بإزالة هويته الثقافية الخاصة، ويتخذ من ذلك أداة لطموحه إلى العالمية"⁽⁵⁾.

ثمة ظاهرتان تلعبان دوراً رئيسياً في طفرة الديني اليوم هما: زوال الصفة الإقليمية وفقدان الهوية الثقافية. ولا يرتبط زوال الصفة الإقليمية بانتقال الأشخاص فحسب، بقدر ما يرتبط بانتقال الأفكار، والمواد الثقافية، والإعلام، وأنماط الاستهلاك عامة في فضاء غير إقليمي، بيد أن المادة الثقافية تحتاج لكي تنتقل إلى أن تبدو عالمية، غير مرتبطة بثقافة معينة، ينبغي فهمها قبل إدراك رسالتها. والحال أن الديني ينتقل خارج المعرفة، فالخلاص لا يتطلب معرفة بل إيماناً، والاثنان بعيدان طبعاً عن أن يكونا متعارضين في أديان منزلة في الثقافة تنزّل الجوهرة من الخاتم، ومطورة تفكيراً لاهوتياً منتعشاً بالتماس مع الفلسفة والأدب، إلا أن هذا الاتصال لم يعد ضرورياً، وليس هذا فحسب، بل بات يغدو عائقاً عندما يتعلق الأمر بالانتقال في "زمن حقيقي" في فضاء حلّ فيه

(4) سعيد بن سعيد العلوي، أدلجة الإسلام بين أهله وخصومه، ط1، (القاهرة: دار رؤية، 2008م)، ص 27.

(5) أوليفييه روا، الجبل المقدس، مرجع سبق ذكره، ص 26.

الإعلام محل المعرفة⁽⁶⁾؛ ولذلك فازدهار الإعلام الديني، وقد فصل عن أساسه الفكري ومرجعياته الحداثية يجعلنا أمام دوغمائية دينية تفتقد لأبسط شروط العقلانية. "إن انفصال المعالم الدينية عن الثقافية ليس نتيجة لإزالة المعالم الإقليمية، بقدر ما يخضع لسياقات جدلية متغيرة، داخلية وخارجية على السواء. وتستدرج العلمنة الديني لكي ينأى عن ثقافة مدركة منذ الآن على أنها لا مبالية، بل عدائية. وهنا يدور الجدل بين "أصولية" و"توافقية" بالقطيعة الثقافية. والتوافقية تعتبر أن تجسد الديني في الثقافة شرط لحضورها في العالم، فإذا كان الأصولي يرى أن معيار الانفصال هو الإيمان: "لا نتقاسم إلا في الإيمان"، فإن التوافقي يرى أن المؤمن يمكن أن يتقاسم ثقافة وقيماً مشتركة مع غير المؤمن، حيث يمكن الحديث عن يهودي ملحد أو عن غير مؤمن ذي ثقافة كاثوليكية، ونشهد اليوم ظهور مفهوم "مسلم ملحد" وفي المقابل يصعب تخيل خمسيني ملحد، وسلفي لا أدري، أو مثقف بثقافة "شاهد يهودي"⁽⁷⁾.

ضمن هذا الأفق، يتم هدر مساحات الاختلاف المغذية للرباط الاجتماعي، ومن ثم للدين المدني، خاصة في العالم العربي. إنه انقلاب يجعل من الديني الأصل، ومن الثقافة الفرع؛ ولذلك يستحيل حينها تصور الحرية الدينية، "مما يقود الديني للانقلاب على الثقافة المحيطة التي لم يعد ينظر إليها بوصفها مجرد ثقافة دنيوية، بل تعتبر ثقافة وثنية (من المبشرين الخمسينيين إلى الطالبانيين والوهابيين)، وتخفي المسافة ما بين الاثنين، مسافة التوافق. وتكون الرغبة إذ ذاك، منصبة على وضع تعريف بما هو "ديني محض"، والذي يمكن أن يتكون في سياقات شتى. قد يكون ذلك بسبب وقوع أزمة علاقة اجتماعية تستتبع إعادة صياغة هوياتية بناء على معلم ديني، وقد يكون ذلك هو البناء الواضح لدين معدل "التصدير"⁽⁸⁾.

إن الرغبة في فصل الدين عن الثقافة، هي رغبة في العمق لتصدير الجهل وتعميمه نموذجاً أرقى، وهو الجهل الذي يتخذ شرعية دينية، ويعتبر، من ثم، كل شيء وثنيًا وتدنيًا للرباط الاجتماعي، وهو ما يشكل الجهل المقدس بتعبير أوليفيه روا. إذا كان بإمكان عدد من الأديان أن تنتقل خارج ثقافتها الأصلية، فلأنها عرفت كيف "تفقد هويتها الثقافية". ذلك بأن المعلم الديني ينتقل من دون المعالم

(6) المرجع نفسه، ص 27.

(7) المرجع نفسه، ص 28.

(8) المرجع نفسه، ص 29.

الثقافية، مع احتمال اتصاله مجدداً بمعالم ثقافية عائمة: حلال فاست فود، إيكو-كاشير، سير فتوى، حلال داتنغ، روك مسيحي، تأمل متعال. كذلك لا يساهم التصرف الحاذق الذي بدل اسم عيد الميلاد وحفلة وداع الشتاء في تحييد الديني فحسب، بل يساهم أيضاً في مفاقمته، إذ يضع حدًا لتحوّله إلى ثقافة، و"تنزله" في الثقافة⁽⁹⁾.

إن الصراع الديني الذي بات يشتد في الوقت المعاصر ما بين جمهور المتدينين وغيرهم من اللامتدينين، وما بين المعتقدات الدينية في الفضاء العام، خاصة في البلدان ذات الأقليات الدينية، مثل مصر على سبيل المثال، (والبلدان الأخرى التي تشهد اليوم ميلاد أقليات نتيجة التنصير، التشييع، من قبيل المغرب، الجزائر، تونس، إلخ) والدعوات المتتالية والشديدة للهجة بالتكفير في كل البلدان العربية دون استثناء، والرفض الكلي والمنهجي للمختلف دينياً، لا ينفصل عن هذا الجهل المقدس الذي يبتغي فصل الثقافي عن الديني، ومن ثم فصل الاختلاف عما يستطيعه من مودة ورحمة، وإن كان لا يمثل الإسلام المحمدي، كما تشهد على ذلك صحيفة المدينة باعتبارها وثيقة دستورية لتلك المرحلة التي عرفت تعددية دينية حقيقية (اليهود والنصارى)، وانتصار الثقافي على الديني، مادام الدين المحض مجرد تخيل؛ ولذلك فمسألة الولادة من جديد التي يتوهمها كل متحول ديني، كيفما كانت أشكال تغيير المعتقد داخلية أو خارجية، حتى تلك الأشكال الراديكالية لتغيير المعتقد الديني، هي ولادة تخيلية تنتج هويات قاتلة بتعبير كلود ديبار، مثلما هو الحال بالنسبة إلى من اعتنقوا معتقدات القاعدة، داعش، بوكو حرام، النصرة... إلخ.

"تترتب على فقدان الهوية الثقافية نتائج أساسية: فهي أولاً تحول المسافة بين المؤمن وغير المؤمن إلى حاجز، فلا يعودان يتقاسمان لا تناسق الحركة ولا قيماً مشتركة. والشيء الذي يختفي هو كامل المسافة الوسيطة بين المؤمنين غير الممارسين للشعائر، والممارسين بالاسم، وغير المؤمنين الدينيين ثقافياً. فالمؤمنون يرون أن فاتري الإيمان، الخامدي ن، أولئك الذين لم يتموا تحولهم الثاني (إلى الديانة) (الولادة الجديدة) هم في الواقع جزء من العالم الدنيوي، بل العالم الوثني. وعكسياً، يبدو المؤمن في نظر غير المؤمن سيئ المعشر، لا بل متزمتاً؛ ولذلك يعتبر فقدان الهوية الثقافية فقداناً للبهادة الاجتماعية للدين. ومن الآن فصاعداً سيعتقد المؤمنون أنهم يعيشون فيما بينهم أقليات محاطين بثقافة دنيوية، وملحدة، وإباحية، ومادية، اختارت آلهة مزيفة: المال، والجنس، أو الإنسان نفسه، وهو ما يميز الديني بعد أن تعولم في كل البلدان، باختلاف درجات الوعي بالعوامة واستلابها.

(9) المرجع نفسه، ص 30.

لقد كانت التحولات من دين إلى آخر موجودة على الدوام، لكن التحولات الكثيفة كانت جماعية بوجه عام وحصلت في سياقات سياسية معينة (فتوحات، استراتيجيات إدماج، تعبير عن هويات محلية). بيد أن الجديد اليوم هو غلبة التحولات الحاصلة بناء على اختيار فردي، وفي سياقات بالغة التنوع، وهي تتصف بالكثافة، وتتساق مع الاندفاع السريع للتيارات الدينية الجديدة، التي تنتشر إما داخل الأديان القائمة (حركات كاريزماتية وإنجيلية في المسيحية على حساب الأشكال الأكثر ليبرالية أو التقليدية، وانتشار السلفية في الإسلام، وإما على شكل أديان جديدة، غالبًا ما تنعت بأنها "بدع"). بيد أن الظاهرة الرئيسة في هذه التحولات هي الانفصال بين الدين والثقافة، أي إن الأديان تجتذب الأتباع من خارج الثقافات المقترنة بها تقليديًا، أو ذات تأثير على صعيد فقدان الهوية الثقافية. إنها تنأى بنفسها عن الثقافات المكتنفة، المعتبرة دنيوية جدًا، لا بل وثنية، من غير أن تغدو مع ذلك هي المروجة للثقافات الجديدة (...). إن "إعادة" التحول هي تجربة شخصية، وإشراق، ومسعى ثقافي فيما ندر. وقبلما يكون للجدل اللاهوتي دور هنا، فـ "رواية الحياة" هي التي تطغى⁽¹⁰⁾، لكنها تغدو الرواية الوحيدة التي تحمل الحقيقة، وتنطبق مع الحق؛ ولذلك، تنشأ مسافة من الرفض للروايات الأخرى للحياة، وتشتد كلما اشتد الانفصال بين الثقافي والديني، وبين الرابط الاجتماعي والدين المدني. وما ينطبق على الإسلام بتعدد تجلياته وأشكال تدينه المذهبية، ينطبق على الحركات الدينية الجديدة بالغرب، وفروعها في العالم العربي والإسلامي، فالصراع بين الإنجيليين والخمسينيين، وشهود يهوه، ناهيك عن الصراع العلني بين جمهور المتدينين من المسلمين وهذه الأخيرة، بات معلومًا عند أتباع هذه الحركات والطوائف، وعند الباحثين المختصين على حد سواء.

"ليست التحولات وإعادة التحولات التي تجري داخل دين بعينه باللعبة التي تنتهي بالتعادل، فهناك رابحون وخاسرون. في المسيحية تصعد المذاهب الإنجيلية البروتستانتية، وعلى رأسها الخمسينية، وهي تهاجم في الواقع جميع الأديان الأخرى، والكاثوليكية أول ضحاياها. وهو ما تشهده البرازيل، حيث انخفض عدد الكاثوليك من (90) إلى (67٪) من السكان بين عامي (1965 و2005م)، وفي إسبانيا ارتفع عدد البروتستانت من بضع عشرات الآلاف إلى العديد من مئات الآلاف بين عامي (1995 و2005م) بفعل تحول المهاجرين من أمريكا اللاتينية إلى البروتستانتية، وفي أقل من عشرين سنة (1980-1998م) تحول (10٪) من سكان الرأس الأخضر عن الكاثوليكية إلى البروتستانتية، غير أن البلدان المسيحية الأرثوذكسية (الإمبراطورية السوفياتية السابقة) والبلدان المسلمة (آسيا الوسطى) قد تأثرت هي أيضًا. وتوجد طوائف خمسينية في أماكن غير متوقعة مثل سيسيليا، واليونان، ولبنان.

(10) المرجع نفسه، ص 37-38.

وأما فرنسا فقد حققت البروتستانتيية فيها اختراقاً لم يحظ بدراسة كافية، لكنه متابع منذ أمد بعيد من قبل الباحثين الأميركيين⁽¹¹⁾.

وهو ما تشهده كذلك البلدان العربية الأخرى، وإن بشكل متفاوت، مثل المغرب، والجزائر، وتونس، ومصر، وباقي الدول العربية والإسلامية. بيد أن هذا التحول الفاصل والعازل للدين عن أساسه الثقافي، يجعل اللغة نفسها وفق مستلزمات الجهل المقدس تابعة للدين نفسه، حيث تنتصر المؤسسات الدينية للثقافة الإسلامية، وتقلل من قيمة الثقافة العربية، وبطبيعة الحال، تلغي الثقافات المتعددة التي عرفتها المنطقة، من قبيل الأمازيغية على سبيل المثال، وهو ما جعل خطاب القومية الأمازيغية يشتد حدة، ويدخل في سياق الخطاب التنازعي بتعبير هابرماس مع القومية العربية الإسلامية، وهو ما بات يشكل أحد أسباب التحول إلى المسيحية، كما رأينا في الجزائر، وتونس، والمغرب بحدة أقل.

"إن التبشير والتحويل، وإن كانا مبررين باعتبارات لاهوتية، فإن ممارسة التحويل نفسها محددة تحديداً عميقاً بالسياق الثقافي والسياسي، وتطرح دائماً مسألة التمازج بين الديني والثقافي"⁽¹²⁾، حيث يشهد الإسلام في العالم العربي حدة في هذا الانفصال، ولا سيما أن كل ما يتصل بثقافة عربية قبل الوحي ينعت بالجهل (جاهلية)، وعلى ذلك فهو باطل على نحو ما، ابتداء باللغة العربية نفسها. ففي نظر الأصوليين ليست اللغة العربية هي التي أنتجت القرآن، بل العكس (أو أن القرآن أوصل اللغة العربية إلى درجة الكمال على أي حال؛ لأنه غير قابل للتقليد، لا بل غير مخلوق). وكان من أثر ذلك أن غدت عربية القرآن في صميم ما سيأتي من إنتاج الثقافة العربية، وبذلك استحوذ الدين على حق الرقابة على الإنتاج الثقافي. ولم تقدم ثقافة ما قبل الإسلام إلا ثقافة "إناسية"، تلك الثقافة الخاصة بالمجتمع القبلي البدوي، وقد كان ذلك حقاً وسيلة ناجحة للتحويل إلى الإسلام، ولكنه اكتفى بما لم يقل في العلاقة بين لغة وثقافة، وفي الاستقلال الذاتي لمدينة ثقافية. زد على ذلك أن خرافة الجاهلية ما تزال قيد الاستخدام اليوم من قبل الليبراليين والإصلاحيين، الذين يريدون إثبات أن مشكلة الإسلام لا تنجم عن الدين بل عن الثقافة، بالمعنى الإنساني دائماً، وكانت الرسالة الإلهية ملتبسة مع الطريقة التي استقبلت بها وفسرت من قبل أولئك الذين كانت موجهة إليهم أولاً، وعلى ذلك يتعين إعادة موضوعة القرآن في سياقه الإنساني لاستخلاص مغزاه الحقيقي. لكن

(11) المرجع نفسه، ص 30.

(12) المرجع نفسه، ص 76.

في أثناء القيام بذلك تعززت في الواقع فكرة الثنائية بين ثقافة إسلامية وثقافة عربية، مع انتقاص من الثانية، ذلك بأن رفض العلماء معظمهم التفكير في القرآن في بيئته الثقافية، يثير هذه المعضلة الجوهرية المتمثلة في تعارض الإسلام والثقافة العربية، أي كيف توضع الاستقلالية الذاتية للثقافة العربية غير القرآنية بخلاف وضعها في قلب الاستلاب؟.

”إن تصدير الإسلام في ثقافات أخرى هو الذي أظهر الاستقلال الذاتي للعامل الثقافي. وقد صادف الإسلام في بداية توسعه ثقافتين يرتضيهما: اليونانية (وما يزال هذا حيًا في التراث الشعبي المتعلق بـ”الطب اليوناني“)، والفارسية (العجمي هو من لا يتكلم العربية، ولكن ذلك لا ينتقص من كونه مسلمًا، إذ يلاحظ هنا ظهور فئة ليست فئة المسيحي الغربي-كافر، فرنجي-ولا المسيحي العربي، بل فئة مسلم ذي ثقافة أخرى)، وليس من قبيل المصادفة، أن توجد اليوم أزمة إنتاج (ولعلها أزمة استهلاك بوجه خاص) ثقافي باللغة العربية، في حين إن المنطقة اللغوية التركية والفارسية حسنة الحال⁽¹³⁾، ولذلك نجد أن استراتيجيات التشيع، على سبيل المثال، لا تنفصل عن تشجيع الثقافة الشيعية- الفارسية من خلال الحوزات الفقهية، وتوطين الحسينيات في عدد من الدول العربية، ناهيك عن تشجيع الترجمة والتداول الثقافي من الفارسية إلى العربية.

1. من الجهل المقدس إلى الجهل المركب: الاندراج الثقافي أو توطين الدين في الثقافة

انتبه دعاة التبشير المسيحي، خاصة البروتستانتيون، إلى أهمية العامل الثقافي في توطين الدين المسيحي الأجنبي أو طرده والنفور منه؛ ولذلك سرعان ما سارعوا وفق استراتيجية تواصلية إلى توضيب وتحيين المسيحية، واستنباتها محليًا لدى عدد كبير من المجتمعات الإفريقية، والعربية على حد سواء، من خلال توظيف إمكانات تواصلية كبيرة، بالاستناد إلى ترجمة الإنجيل ورسائل الرسل والبابوات إلى اللغات واللهجات المحلية، مثل ما حصل مع البلدان المغاربية ذات الكثافة الأمازيغية التي أصبحت ناطقة باسم المسيح عبر أناجيل أمازيغية اللغة، أو من خلال ترجمة الإنجيل نفسه إلى العامية المغاربية. (خاصة المغرب، الجزائر، تونس). أو عبر إذاعات تبث من جزر الكناري (بالنسبة إلى المغرب)، (ومن منطقة القبائل بالنسبة إلى الجزائر) (أو جزيرة لامبادوزا بالنسبة إلى تونس)، وتستهدف هذه الساكنة، بلغتها ولهجاتها، بعد أن انتهت إلى أن الجهل المقدس المائل في فصل الثقافي عن الديني، بتعويم الخصوصية الفكرية والثقافية يعد أحد أسباب نجاح استراتيجيات التنصير والتبشير على حد سواء، مثال المسيحية في مصر التي تشهد تعارض معلم الدين مع الثقافة، وهو ما تعكسه موجات

(13) المرجع نفسه، ص 75.

تغيير المعتقد الديني من المسيحية إلى الديانات الأخرى، نحو الإسلام أو نحو الإلحاد، أو بتغيير الكنيسة، باتجاه البروستانتية مثلاً.

في هذا السياق، "يعتبر الاستنابات الثقافي للإنجيل في إفريقيا اندراجاً ثقافياً للمسيحية في المجتمعات التي ظلت محتفظة بخصوصياتها الثقافية والدينية، وهذا التطور التنصيري يصار فيه إلى الاعتراف بالثقافة الإفريقية والقبول بها وتبنيها ثقافة قادرة على تلقي الإنجيل، ونقله على غرار سائر الثقافات الأخرى المسماة مسيحية، حيث يبرز السعي خلف مسألة الاندراج الثقافي للإنجيل في وضع إفريقي إلى شرعنة الثقافة الإفريقية. وبهذا المعنى، يغدو هذا التطور رفعاً تدريجياً للحظر على ثقافة الإفريقيين وتحريرها بالنسبة إلى الثقافة الغربية؛ ولذلك، فالاندراج الثقافي يفترض مسبقاً وجود منطقة ثقافية قابلة للتموضع ولتعيين هويتها. وفي هذه الحالة يحمل التبشير بالإنجيل على محمل الجد تلك المنطقة بلغاتها، ورموزها، وطقوسها، ورؤيتها للعالم، لكي تسمح بتلقي بشرى الخلاص في يسوع المسيح وتبنيها [...]". ولا يكاد الاندراج الثقافي يخفي رغبة حقيقية في العودة إلى الوثنية لدى فئة من المسيحيين أو استراتيجية تآثر تبديها تلك الوثنية نفسها ضد المسيحية انطلاقاً من داخلها. ويرى بعض المسيحيين أن جعل الإنجيل مشرعاً على الثقافة الإفريقية يوافق ترك المسيحي يستعيد أوثانه، ويدمج آلهته في الإيمان: يقصد العراف، ويقدم الأضاحي لجماعه أسلافه، ويتسلح من دون إحساس بالخطأ، ويتطهر على أيدي كهنة الدين التقليدي. وهذا يعني إجمالاً إجازة ممارسة الوثنية في المسيحية وفي الكنيسة تحت ستار الاندراج الثقافي [...]". هكذا يتبين الاندراج الثقافي للإنجيل وكأنه فعل إدخال الإنجيل في ثقافة معطاة [...].، حيث يغدو هذا الاندراج ممكناً، ومثيراً، عندما لا يسعى الإنجيل إلى الحلول والاندواء في الثقافة، بل يجعل من هذه الثقافة وسيلة نقل وأداة لله في خدمة الله لتحقيق سعادة الإنسان، ولحفظ وحماية الخليقة كلها"⁽¹⁴⁾.

إن عودة الديني إلى الفضاء العام من خلال مكون المعتقد، يجعلنا أمام توضيب جديد يصوغ الدين وفق فصل الثقافي عن الديني، وتوطين دين آخر في الثقافة بعد فصلها عن دينها الأصلي، وهو ما يجعلنا أمام مفترق مفهومي يستدعي التنظير لمفهوم جديد، قادر على مدنا بآليات تأويلية لفهم تغيير المعتقد الديني في العالم العربي، من جهة، وتعميمه على العوالم الأخرى من جهة ثانية. وبما أن اعتناق دين كيفما كان، وقد فصل عن سياقاته التاريخية، والاجتماعية، والثقافية، وطمست هوية تحولاته، ورفض دين الانتماء، دون الإلمام المعرفي بسياقاته وتطوراته، يجعل الإيمان بالمعتقد الجديد

(14) المرجع نفسه، ص 110.

يكتسي طابع الجهل المركب. جهل مزدوج، حيث التمهصل يقود المتحول إلى التوضيب و"البريكولاج"، شكلاً من أشكال رفض النسق الاجتماعي والثقافي في عمقه الناسوتي، ليرتد العمق اللاهوتي للمعتقد إلى الخلف، وتطمس هويته. فـ: "الاندراج الثقافي الذي بات يميز موجات التنصير والتبشير على حد سواء، يقوم على مبدأ بسيط: الدين ليس هو الثقافة، لكن لا يمكنه أن يوجد خارج ثقافة ما.

على أن الصلة بين الحقيقتين هي على نسق الصلة بين الكلمة والجسد في التجسيد: "الإنجيل لا يتماهى مع ثقافة، وإن كان لا يستطيع مطلقاً أن يوجد خارج تعبير ثقافي، أكان ذلك التعبير الذي تبناه يسوع في العالم اليهودي أم ذلك الذي عبر عنه بولس في نسيج الهلينية ويهودية الشتات، أم الخاص بمسيحي القرون الأولى في قوالب الثقافة اليونانية-الرومانية"، وللمسألة وجهان: عرقية المسيحية ونزع الصفة المسيحية عن الثقافة الأوروبية؛ مما يؤدي إلى الفصل بين الثقافة والدين. وكما أكد البابا بولس السادس في إرشاده الرسولي بصدد "تنصير البشر في زماننا": لا ريب في أن القطيعة بين إنجيل وثقافة هي مأساة عصرنا، كما كانت مأساة آخرين أيضاً". وكان اليسوعي البلجيكي بيار شارل هو الذي أدخل في المصطلحات التبشيرية عبارة اندراج ثقافي، لكنه أعطاها المعنى الإنساني نفسه لعبارة تثقيف، التي تعني الصيرورة التي يكتسب المرء بمقتضاها ثقافته الخاصة⁽¹⁵⁾.

ثانياً: الملمح الأول للجهل المركب

1. الجهل بتاريخ الأديان وتحولاتها بين دين الانتماء ودين التحول

يقود الجهل المقدس إلى الجهل المركب بتحويلات الهوية الثقافية وهجانتها، ذلك أن التثقيف هنا، وقد حل محل مفهوم التثاقف، قد صار أحد ممكنات طمس الهوية المحلية للبلدان المستهدفة بالتنصير، وهو طمس يقتضي استبدال الرموز المؤسسة للدين والثقافة الأصليين على حد سواء، ومن ثم تصبح الأسطورة المؤسسة للانتماء مجرد خرافة من خرافات الماضي، وهو ما يتطلب وقتاً طويلاً

(15) كان جوزف ماسون (من جمعية يسوع) هو الذي ابتكر عبارة "كاثوليكية مندرجة ثقافياً" في عام 1962م، لكن كان لا بد من مرور زهاء خمس عشرة سنة للبدء باستخدام عبارة اندراج ثقافي بمعناها اللاهوتي الراهن. ويبدو أن أول استخدام للفظه إنما يعزى إلى مجمع العام الثاني والثلاثين لجمعية يسوع المنعقد من كانون الأول/ديسمبر 1974م إلى نيسان/أبريل 1975م، وإلى الأب بيدرو أروب، رئيس عام اليسوعيين، إدخاله مجمع الأساقفة الروماني لعام 1977م بصدد التعليم الديني. وقد استعاده البابا يوحنا بولس الثاني في رسالة البابوية لعام 1979م، ولهذا السبب أعطاهما بعداً عالمياً. للمزيد من المعلومات، انظر، أوليفيه، المرجع السابق نفسه، ص 110-111.

نسبيًا، يتطلب عقودًا متوالية، قد تزيد أو تنقص حسب وتيرة الاندراج الثقافي الذي تكرر مفهومًا تنصيريًا في الرسالة البابوية ليوحنا بولس الثاني (1990م)، ولكن مع سلسلة طويلة من التحفظات: "إن صيرورة اندراج الكنيسة في ثقافات الشعوب تتطلب وقتًا طويلاً، فلا يتعلق الأمر بملاءمة خارجية بسيطة؛ لأن الاندراج الثقافي يعني تحولاً داخلياً للقيم الثقافية الأصلية عبر إدماجها في المسيحية، وتأسيس المسيحية في مختلف الثقافات الإنسانية. تلك إذاً، صيرورة صعبة أيضاً، إذ ينبغي عدم تعريض نوعية الإيمان المسيحي وتمامه للخطر. وبالاندراج الثقافي تجسد الكنيسة الإنجيل في مختلف الثقافات، وتدخل في الوقت نفسه الشعوب وثقافتها في مجتمعها الخاص، وتنقل إليها قيمها، متعمدة ما هو حسن في تلك الثقافات، ومجددة إياها من الداخل، ومن أجل ذلك ستقدم الجماعات المنتصرة المواد لإنجاز "ترجمة" للرسالة الإنجيلية تأخذ بعين الاعتبار العناصر الإيجابية المنقولة عبر العصور بفضل اتصال المسيحية بمختلف الثقافات، ولكن من دون إغفال مخاطر التحريف التي ظهرت أحياناً، فالمقصود هو تحويل الثقافات بوساطة الديني أكثر من ملاءمة الإنجيل مع الثقافات"⁽¹⁶⁾.

وهنا مكن خطر الجهل المركب، وهو ما تعمل مؤسسات التنصير على نفيه ومحوه من تاريخ المسيحية، من خلال فصلها عن تاريخها، والتركيز على الجانب المشرق فيها فحسب؛ إذ يتضح بجلاء خلو المواقع والكتب التبشيرية والإعلام الديني التبشيري عمومًا، من ذكر لمحاكم التفتيش والحروب الصليبية، وليس أخيراً الحروب الدينية المذهبية بين الكاثوليك والبروتستانت، مثلما تخلو من تاريخ صراعات المجموعات المسكونية، خاصة مع الآريوسيين، "أتباع آريوس الذي كان ينكر ألوهية المسيح، ويؤكد أن "الابن" مخلوق، ولا يمكن أن يتساوى مع "الأب" في الجوهر. كما كان يعتقد بأن المسيح (الابن) هو ابن لله (الأب) بالتبني المجازي، وليس بالمعنى الفعلي، وإلا صار الله عرضة للتغير في الجوهر مثل المخلوقات. وقد عدت الكنيسة الأرثوذكسية هذه الآراء، أخطر الهرطقات القديمة والمحدثه"⁽¹⁷⁾. وما تبع ذلك من تنكيل وقتل وتعذيب للمخالفين من داخل الجسد المسيحي معروف لدى المؤرخين والفلاسفة الغربيين كما العرب على حد سواء.

تأسيساً على ما سبق، يعد جهل المتحولين الجدد بتاريخ المسيحية، وتحولاتها وتطوراتها اللاحقة، بفعل السياسي من العهد الروماني إلى اليوم مروراً بمحاكم التفتيش والصراع المسيحي المذهبي بين الكاثوليكية والبروتستانت، وبينهما والأرثوذكسية الشرقية. والجهل بالتيارات الآريوسية الداعية إلى

(16) روا، الجهل المقدس، ص 111.

(17) زيدان. يوسف، دوامات الدين، ط1، (القاهرة: دار الشروق، 2013م)، ص 47.

التوحيد النافي لمفهوم التثليث، ونزع القداسة الإلهية عن شخص المسيح (عيسى عليه السلام)، هو جهل بعمق الحداثة نفسها، وبأساساتها العلمانية والعقلانية والليبرالية، وإن كانت مطالب المتنصرين في العمق، لا تنفصل عن تجليات الليبرالية في الحياة اليومية التي ازدهرت في الغرب ازدهاراً كبيراً، وباتت تشكل حلم هؤلاء، من حرية، عدالة، حق، مساواة... إلخ؛ لأن المسيحية اليوم هي نتاج لهذه الأساسات، وإعجاب بالمستويات العامة التي تتمظهر فيها بحق فضائل الليبرالية على المستوى الأخلاقي والاقتصادي والسياسي. فـ "على المستوى الأخلاقي ترتبط الليبرالية عضوياً بحرية التفكير، والتي هي أول الحريات وأسمائها. ولن يكون الإنسان حرّاً بأي حال من الأحوال، وفي أي مجال عملي، إذا لم يكن كائنًا مفكرًا ذا وعي مستقل. إذاً حرية التفكير ولا شيء غيرها، هي الحاضنة الأولى للحريات الأخرى: الحرية الدينية، حرية التعليم وحرية الصحافة تشتق مباشرة من حرية التفكير"⁽¹⁸⁾.

أما على الصعيد الاقتصادي، فـ "الليبرالية هي الاعتراف بحرية العمل، وكل الحريات المصاحبة، بما فيها حرية الملكية التي هي امتداد شرعي لشخصية الإنسان"⁽¹⁹⁾. وأخيراً، تعد هذه الأخيرة على المستوى السياسي، وقبل كل شيء: "البحث عن ضمانات للحرية"؛ لأن النظام الليبرالي لا يسمح بأن تنتهك حرية أي فرد من أفرادها لحساب المجموعة، ففكرة العقد الاجتماعي، هنا، متصورة بصيغة مغايرة لتلك المتعارف عليها، إذ تتمثل العقد الاجتماعي "كرابطة للجميع من أجل ضمان حرية كل فرد"⁽²⁰⁾. هذه الحرية لا تؤدي بالضرورة إلى الاعتبارية أو التسبب، ولا تسمح بالتعدي على حقوق الآخرين. الحرية في النظام الليبرالي إذاً "هي تلك الصفة التي تختص بكائنات عقلانية، قادرة على السيطرة على ذاتها وحكم نفسها بنفسها، وبالتحديد ولأجل الحفاظ عليها، فإنها تتطلب قوانين ضد الاعتباط والتعسفات من أي نوع كانت، بما فيها تعسفات الدولة، والهم الوحيد للنظام الليبرالي، هو إقامة طوق لحماية حقوق الفرد، وتأمين حرية المواطنين دون تمييز، ودون انتهاك لحرمتهم الشخصية"⁽²¹⁾.

(18) A. Nefftzer, Art, Libéralisme, In M. Block, Dictionnaire général de la politique, (Parsi Librairie Académique Didier, 1984), (2 éd, T,2), p. 189

نقلاً عن محمد المزوغي، "الليبرالية والدين"، موقع الحوار المتمدن، على الرابط: <http://www.m.ahewar.org/s.asp?aid=227723>

(19) Idem.

(20) Idem.

(21) محمد المزوغي، "الليبرالية والدين".

لذلك، يشكل الجهل بالحدثة وأساساتها، وتأثيرها في تطور المسيحية من جهة، وجهل تاريخ الإسلام، وفصله عن معلمه الثقافي وربطه تعسفياً بالسياسي من جهة أخرى، من خلال ربط الدولة بالدين) الإسلام دين ودولة(، طبقة رسوبية تغدو مع الوقت عبارة عن مستحاثات. وهو ما ينعكس في الخلط بين اللاهوتي والناسوتي من جهة، وبين السياسي والديني من جهة ثانية⁽²²⁾، فالتركيز على تجليات الإسلام السياسية ينم عن جهل معرفي، وعن معتقد إيماني بالغ السذاجة؛ ولذلك فرفض الإسلام وتغير رموزه المؤسسة برموز الأديان أو المذاهب الأخرى، هو في العمق رفض للثقافي، حيث السياسي لا يشكل سوى أحد فروع التطبيقية. من هنا، فالخلاص الذي يتأسس على هذا الجهل، هو خلاص زائف يعيق رَوْحَنَ الديني، وتشذيبه من مستحاثات الجهل المركب، ورفض للإيمان الحق، حيث الإنسان أساس الدين، والمعرفة أساس الإيمان.

”إن هذا الرفض، وقد بلغ أقصى مداه، يتحول أيضاً إلى ارتياب بالمعرفة الدينية نفسها، مع الفكرة القائلة، أولاً: بأن المرء لا يحتاج إلى معرفة لكي يفوز بالخلاص، وثانياً: أن المعرفة يمكنها أن تحرف الإيمان الحق. وكلام الله بوسعه أن يمر مباشرة من دون توسط المعرفة: تلك على وجه الدقة مهمة الروح القدس لدى البروتستانت. وليس التبحر ما يسمح بالعثور على الحقيقة في طيات النص الكتابي، ذلك بأن هذا النص هو كلام الله الحي الذي يقول الحق، وعلى المرء أن يكون مسكوناً بكلام الله. إن هذه الرؤية إذ تبلغ منتهىها، إنما تتلخص في العبارة المشهورة ”التكلم بلغات عدة“ (اللغة اللدنية Glossolalie) التي يقول بها (الخمسينيون) اقتداء بالرسل في يوم الخمسين (من هنا اسم الحركة) يشرع لمؤمنين، حلّ عليهم الروح القدس، في التفوه بأصوات يفهمها كل مستمع بلغته. وليس المقصود عندهم أن يتكلموا على نحو مفاجئ باللغة الصينية أو اللغة العبرية... إلخ، ولكن أن يكونوا مفهومين مباشرة عبر ركيزة مصوتة لا تنتمي إلى الألسنة. ما من معرفة لاهوتية هنا. ولا معرفة لغوية، ولا معرفة ثقافية، بل حضور لا توسط فيه للمعارف. تلك هي الحالة النموذجية المثلى لإلغاء الحرف خدمة لكلام يدخل مباشرة، من دون توسط فيه للمعارف، من دون توسط للغة. والحال أن اللغة، من حيث التعريف، هي في آن معاً حمالة لثقافة وموضوع معرفة وأداة معرفة. إن إلغاء اللغة لصالح الكلام هو بلا ريب أكمل مثال على الجهل المقدس⁽²³⁾.

(22) وهو ما اتضح لنا من خلال أجوبة مستوجبينا في الدراسة الميدانية التي شملت أربع دول عربية: المغرب، الجزائر، تونس ومصر، إضافة إلى عدد من المستجوبين ببلدان أوروبا، خاصة فرنسا وبلجيكا.

(23) روا، الجهل المقدس، ص 228-229.

وربما نجد في ترجمة الإنجيل إلى الأمازيغية والعامية خير مثال على فصل الديني عن الثقافي، وفصل الثقافي عن اللغوي. في السياق نفسه تكتمل أركان الجهل المركب حين ينتج تغيير المعتقد الديني عن جهل بدين الانتماء الأصلي، وهنا الإسلام السني من خلال فصله عن الثقافي، بمعنى أن الجهل المركب هو وليد للجهل المقدس، وقد صار الاعتقاد الديني مفصولاً عن أساسه المعرفي الذي بات الإعلام الديني يتأسس على نفيه وسحبه إلى الخلف، مثلما يفعل التبشير نفسه.

ثالثاً: الملمح الثاني للجهل المركب

1. ربط الديني بالسياسي، أو حين يصبح الدين دولة

لقد كان لاجتياح العولمة للعالم العربي والإسلامي أثر كبير في تعميق الهوة الفكرية والثقافية بينه وبين الغرب؛ ولذلك فولج العرب هذا العصر المعولم بامتياز، هو ولوج هجين، قوامه الجهل بأسس الحداثة الفكرية، ومركزاتها الحضارية؛ مما عمل على تكريس وتيرة الجهل المركب بشكل غير مسبوق، وهذا ما تشهد عليه موجات الإسلام السياسي من جهة، وتسارع وتيرة ظاهرة تغيير المعتقد الديني باتجاه المسيحية، أو التشيع من جهة أخرى، وهي التورية نفسها التي يعرفها في المقام الأول، الفصل الممنهج للثقافي عن الديني، وفي المقام الثاني، فصل الثقافي العربي عن الثقافي الإسلامي، حتى بات الماضي نموذجاً جاهزاً كاملاً ومكتملاً. وأضحى من ثم، التاريخ الذي تأسس على المعرفة النقلية، بعدما اغتال النظام المعرفي الفقهي كل معرفة عقلية، سبب سقوط الأجيال الحالية في تناقض مفجع بين العولمة والحداثة وواقع العالم العربي التقليدي الذي دخلت معه هذه الأجيال من الشباب في أزمة قيم، وأزمة معنى، جعلته يبحث عن البديل، وعن معنى الأشياء بعدما فُقدت في كل مناحي حياته اليومية. ومن ثم، فإن حجج وتأويلات هؤلاء نفسها، والتي تشكل في النهاية نموذجاً لنسق المعنى المفقود تنطبق على تحليل الدلالة في تغيير المعتقد؛ لأن هذا النموذج يسمو بهذا المعنى، مفاهيمياً على كل الحدود، سواء كانت دينية، ثقافية أم أخرى، ويسمح بأخذ كل أنواع تغيير المعتقد بعين الاعتبار، وفي الأديان كلها والأزمدة والأوضاع التي تختزلها صيرورة التحول من ديانة إلى أخرى.

”إن فهم تغيير المعتقد نسقاً دلاليًا معرفيًا، يوسع بشكل تلقائي قيمته التفسيرية من أجل أن يشتمل على أشكال أخرى للتحول الروحي التي تحاول بناء الدلالة في قلب صيروراتها؛ لأن المقاربة من خلال نسق الدلالة لا تعني فقط الأسئلة حول كيفية حصول تغيير المعتقد الديني، وإنما تهتم

كذلك بمجموع الوظائف الإنسانية وتشرحها⁽²⁴⁾، في سياق رحلة البحث عن المعنى، لكن البحث نفسه، وقد بات مفصولاً عن عمقه المعرفي، مقتصرًا في ذلك على البعد الإيماني الاعتقادي، يجعل التحول في النهاية وليد هذا الجهل المركب. وعلى الرغم من استمرار صيرورة تغيير المعتقد طويلاً، فإن المتحولين يعدّونها كقطيعة، وفترة جد مهمة في حياتهم، جاءت نتيجة للرغبة في تحقيق الذات، والبحث عن المعنى، وهو ما تشير إليه عبارة أليجيفوفا ديلبار (Alijevova Dilbar) "إعادة تدليل حياة الفرد" أو "إعادة بناء، إعادة تعريف إدراك الذات لدى الفرد" أو لفظ "التمثين الذاتي" لدانيال هيرفيو ليجه⁽²⁵⁾؛ ولهذا فإن نسق المعنى المفقود، حين يتجاوز الجهل المقدس إلى الجهل المركب، لا يعمل إلا على تعميق الاستلاب الثقافي، وتهجين الديني الذي تحولت فيه المعتقدات إلى سوق مفتوحة على كل الاحتمالات، وهو ما ينطبق كذلك على تغيير المعتقد المذهبي الراديكالي، مثلما هو الحال في الإسلام الأصولي-الجهادي (الجماعات التكفيرية والجهادية من خلال استقطابها للجهاديين).

اتخذت العلاقة بين الدين والدولة في الإسلام أبعاداً شديدة التوتر والحساسية، وهو ما حدث فعلياً في المسيحية خلال الفترة الرومانية، ولكن بشكل أدق تاريخياً في القرون الوسطى، حين أصبحت الكنيسة في تحالفها مع الإقطاع، موجه الحياة اليومية للغرب القروسطي في مناحيها كلها، ولم تتفكك هذه العلاقة إلا في عصر الأنوار الذي حسم في شكل هذا الارتباط، خاصة مع الحركة البروتستانتية التي طبقت، من خلال إعادة قراءة الإنجيل وسيرة السيد المسيح، بحيث أصبح ما لله لله وما لقيصر لقيصر، خطة طريق لفصل الدنيوي عن الديني والروحي والزمني، كما تمثلتها العلمانية مع الحداثة. وهو ما كان من نتائجه أنسنة الدين وروحنة الديني، بيد أن تاريخ الإسلام ظل لعدة أسباب يحافظ على هذا الترابط والالتباس بين الديني والزمني، وبين الإلهي المحض والانساني، بين اللاهوت والناسوت، ولذلك لم يفصل الإسلام بين الدين والدولة، أي بين السلطة الدينية والسلطة الدنيوية. لهذا اتخذت الدولة في الإسلام طابعاً فقهيّاً، وسارت السياسة تتأسس على فقهاء الدولة، بحيث جمع الخليفة بين الحكم والرئاسة في أمور الدنيا، بوصفه حاكماً مدنياً، والنيابة عن الرسول (ص)، باعتباره وصياً بأمر الله على أمور الدين، وعلى الرغم مما ذهب إليه جمهور الفقهاء والعلماء

(24) Pierre,Yves Brandt et Claude-Alexander Fournier (dir): La conversion religieuse, Analyses psychologiques, (anthropologiques et sociologiques, éditions Labor et Fides, 2009). p. 65

(25) Dilbar Alijevova, La «désignification» de la vie humaine dans les pays postsocialistes. Les Cahiers de l'imaginaire n 14-15, L'Harmattan 1997 et Daniel Hervieu, Léger, Le pèlerin et le converti, La religion en mouvement, (Paris, Flammarion, 1999, in Miroslav Tizik, La conversion comme sacralisation du monde, Société n 74, 2001), 4., p. 88.

المتنورين من المعتزلة مثلاً في فصل أمور الدين عن الدنيا، وفي تحييد الدولة، كون النظم السياسية ترتبط بفكر الناس، وتجاربهم، وقضاياهم في تحولاتها المستمرة تحول الاجتماع والعمران البشريين بتعبير ابن خلدون، وأن التشريع لم يبت في شيء من هذه الأمور، اللهم من بعض القضايا التأسيسية التي جاءت للاستئناس فقط، من دون غلق باب الاجتهاد، وأن العقل الذي يوصلنا إلى معرفة الله، قادر على إيصالنا إلى معرفة أمور دنيانا، من دون الحاجة إلى نص ثابت وتشريع جامد.

إن سؤال علاقة الدولة بالدين، من خلال ربط الدين بالسياسة، هو سؤال قديم جديد، ولذلك، فحركات الإسلام السياسي التي تمثل خير متكلم باسم هذا الارتباط التعسفي، لم تفعل شيئاً غير إعادة إنتاج حرفية لهذا السؤال القديم. الذي يعكس الملمح الثاني من ملامح الجهل المركب، والذي كان سبباً في إراقة دماء المسلمين في مغارب الأرض ومشارقها، إنه "سؤال انبثق فور وفاة الرسول الكريم ليعلن بداية التاريخ الدامي والمضطرب بين أهل الاسلام، كان الرسول الكريم قد توقع حدوث ذلك حين قال: «لا ترجعوا بعدي كفاراً يضرب بعضكم أعناق بعض» (صحيح البخاري/ باب الانصاف للعلماء)، طُرح السؤال أولاً بين المهاجرين والأنصار، فأعلن المهاجرون أحقيتهم بالسلطة، فقالوا: «من ذا ينازعنا سلطان محمد وإمارته ونحن أوليائه وعشيرته» (الطبري/ تاريخ الامم والملوك/ ج4). أما زعيم الأنصار الحباب بن المنذر فخطب جماعته قائلاً: "أنتم والله أحق بهذا الأمر منهم، فإنه بأسيا فكم دان لهذا الدين من دان ممن لم يكن يدين" (نفس المصدر). كل ما في الأمر أن المسألة أخذت هذه الأبعاد الخطيرة حين تأول الدين نفسه إلى دولة (سلطة) وألتبس المعنى بين الملك والخليفة، بين الراعي والجابي، بين المتسلط والداعي، بين المبشر والجبار، وكان سبحانه وتعالى قد أوضح للمسلمين هذا الغموض حين بين على لسان رسله: "قُلْ لَا أَقُولُ لَكُمْ عِنْدِي خَزَائِنُ اللَّهِ وَلَا أَعْلَمُ الْغَيْبِ وَلَا أَقُولُ لَكُمْ أَنِّي مَلَكٌ إِن أَتَّبِعْ إِلَّا مَا يُوحَى إِلَيَّ" [الانعام: 50]. وفي السياق نفسه يُبين النبي المصطفى معنى رسالته فيسأل مندهشاً: "ما أدري ما تقولون؟! ما جئتمكم بما جئتمكم به لطلب أموالكم، ولا لشرف فيكم، ولا الملك عليكم. ولكن الله بعثني إليكم رسولاً، وأنزل عليّ كتاباً، وأمرني أن أكون لكم بشيراً ونذيراً، فبلغتكم رسالة ربي" سيرة ابن اسحاق/ ص 179⁽²⁶⁾.

وضمن سياق تأسيس السلطة السياسية على سلطة النص في بعده النقلي، و"منذ أن أطلق حسن البنا شعار «الإسلام دين ودولة» تحول هذا الشعار من كونه خاصاً بحركة الإخوان إلى شعار

(26) محمد النجار، "هل الاسلام دين أم دولة"، موقع الحوار المتمدن، انظر الرابط: <http://www.ahewar.org/show/debat>.

(139162=aid?asp) تم تصفحه 2019/08/10

مشارك بين الحركات الإسلامية، بل إن الربط بين الإسلام والسياسة يقول به أيضا كتاب لا تربطهم بالحركة الإسلامية رابطة، مثل أدونيس؛ فهو يرى أن السياسة في الإسلام بعد جوهرى من أبعاد الدين. والمفكرون الإسلاميون، مثل حسن البنا والترابى والغنوشي والقرضاوى يعتقدون أن العلاقة بين الإسلام من جهة والدولة والسياسة والاقتصاد والاجتماع من جهة أخرى هي أكثر من علاقة تاريخية، بل هي علاقة منطقية مفهومة. ويبدل عادل ضاهر جهدا كبيرا في توضيح أن العلاقة بين الإسلام والسياسة لا يمكن أن تكون أكثر من علاقة واقعية تاريخية، ومن غير المعقول فلسفيا ومنطقيا أن تكون هذه العلاقة أكثر من علاقة جائزة. فالشروط الموضوعية التاريخية التي نشأ فيها الإسلام، اقتضت إقامة دولة لتأسيس وترسيخ دعائم الإسلام، ولولا هذه الشروط الموضوعية التي أحاطت بنشأة الإسلام لما اتجه وجهة سياسية، ولما كان ثمة ضرورة لإقامة دولة إسلامية، وبما أن هذه الأغراض استنفدت منذ فترة طويلة؛ فقد انتفت الحاجة إذن إلى إقامة دولة إسلامية) ... (، فإذا كان السبب من خلق العقل الإنساني هو جعل الإنسان صاحب المسؤولية الأخيرة في كل الشؤون التي تخص تحصيل المعرفة النظرية والعملية، فلا يمكن من المنظور الإلهي نفسه أن يوجد لاحقا سبب مبطل للسبب الأخير؛ بمعنى أن يسوغ التراجع عن ترك هذه المسؤولية للإنسان وحده، ومعنى أن نجعل النص مثلا مصدرا أخيرا لتقرير غاياتنا الدنيوية هو أن نعطل عمل العقل، وأن نجرد الإنسان من المسؤولية التي أنيطت به، وهذا يتعارض مع السبب الذي من أجله خلق العقل⁽²⁷⁾.

بيد أن عودة الديني وفق أبعاده السياسية الراديكالية منها، والمعتدلة منذ ثمانينيات القرن الماضي، نتيجة أسباب عدة وعوامل داخلية مرتبطة بفشل الدولة الوطنية في تحقيق العدالة الاجتماعية، والتي لم تنفصل عن العوامل الخارجية متعلقة بالنظام العالمي الجديد الذي ينصهر في الإمبريالية الجديدة ذات الأصول الاستعمارية، عبر مفهوم التبعية، جعلت الجهل المركب الذي يتأسس بدوره على الجهل المقدس يتخذ أبعادا شائكة، خاصة مع عولمة الأديان والثقافات.

(27) إبراهيم غرايبة، "هل الاسلام دين ودولة"، موقع مؤمنون بلا حدود، انظر الرابط: <https://www.mominoun.com> تم

خاتمة

إن العولمة، وقد تم فصل الحداثة عن أسسها الفكرية، لا تعمل على تهميش الدين، مثل ما يعتقد جمهور المتدينين، بل تعمل على فصل الدين عن الثقافة، ومن ثم تجعل الموضوع الديني مستقلاً، غير "أن درجات الانفصال ليست مرتبطة بالعولمة فحسب، وإنما ترتبط أيضاً بانتشار الأصوليات التي ترفض الثقافي. وبالرغم من وجود الأصولية في كل وقت وزمان، إلا أنها وجدت في العولمة فضاء جديداً وسياسة للدوام، غير أن العولمة تحمل بالضبط فضاء افتراضياً يبدو أنه يسمح بتجاهل الإكراهات الاجتماعية والسياسية على السواء، والحال أن الأصولية هي عامل من عوالم العولمة، ونتاج لها في أن، فالعولمة تقدم للدين فضاء جديداً، وتسهم في تقهقر الهوية الثقافية للأديان القائمة. من هنا، فإن العولمة والأصولية، إذ تفصلان الدين عن الثقافة، وتجعلانه مستقلاً، إنما تصنعان منه على وجه الدقة منتجاً معداً للتصدير. عندئذ يصبح التحول الحر والفرضي من دين إلى دين آخر دليلاً على مقدرة دين ما على التعولم"⁽²⁸⁾. خاصة وأن الأصولية والإسلام السياسي ذاتهما يعدان اليوم في عالمنا العربي أحد أسباب أزمة المعنى، وأحد العوامل المسببة للاغتراب الديني والثقافي.

تأسيساً على ما سبق، تقودنا العودة التحليلية لواقع الإعلام الديني التبشيري الغربي والعربي على حد سواء، إلى استنتاج عولمة غير مسبوقة للجهل المركب، وهو الجهل الذي يطعن في أسس الحداثة نفسها، مثلما ينبئ بعصر تنشئي جديد يغتال العقل لصالح الإيمان والخلاص الخرافي. وإذا كان الرابط الاجتماعي بالغرب يُقوّي، بصورة فريدة، الدين المدني وفق تجليات الليبرالية الاجتماعية باعتبارها حامية للحريات الفردية وللعقلانية نفسها، فإن الإيمان الديني في العالم العربي والإسلامي المؤسس على سلطة الفقيه، يجعلنا أمام مؤشرات حقيقية لتنامي ظاهرة تغيير المعتقد الديني، وتكريس الجهل والخرافة.

(28) روا، الجهل المقدس، ص 252-253.

المصادر والمراجع

1. أبلال. عياد، الجهل المركب، الدين والتدين وتغيير المعتقد الديني في العالم العربي، ط1، (بيروت: مؤسسة مؤمنون بلا حدود، 2018).
2. العلوي. سعيد بن سعيد، أدلجة الإسلام بين أهله وخصومه، ط1، (القاهرة: دار رؤية، 2008م).
3. روا. أوليفيه، الجهل المقدس: زمن دين بلا ثقافة، صالح الأشقر (مترجمًا)، ط1، (بيروت: دار الساق، 2012م).
4. زيدان. يوسف، دوامات التدين، ط1، (القاهرة: دار الشروق، 2013م).



ما التسامح؟

التسامح بوصفه مفهومًا معياريًا كثيفًا

حسام الدين درويش⁽¹⁾

لا يهدف هذا السؤال إلى البحث عن إجابة موجودة مسبقًا، بل يستهدف البحث عن جدّة ما، في هذا الخصوص. ولا تفترض الجدّة إهمال القديم أو تجاهله، كما قد يُظن أو يُتوهم، بل إن الجدّة، في مثل هذه السياقات، هي، جزئيًا ونسبيًا، تجديدٌ للقديم، واستمرارٌ له، أيضًا. ويهدف السؤال إلى أن يتقدم خطوةً «إلى الأمام»، في مسيرة تناول مفهوم التسامح، لكننا نعلم أن إمكانية النجاح في هذه الخطوة تزداد، إذا اتخذنا خطوةً إلى الوراء، لهذا الغرض. إن صيغة السؤال، بحد ذاتها، تعيدنا إلى العصر اليوناني. فبمثل هذا النوع من الأسئلة افتتحت الفلسفة اليونانية، مع سقراط/ أفلاطون، مسيرتها: «ما العدالة؟»، «ما الحقيقة؟»، «ما الجمال؟» ... إلخ. ولم تسقط قيمة هذه الأسئلة التي تبحث عن الوصول إلى ماهيات الأشياء/ الأفكار. فللتحليل المفهوماتي حضورٌ قويٌّ وبارزٌ، ودورٌ منهجيٌّ ومعرفيٌّ، بالغ الأهمية، في الفلسفة المعاصرة عمومًا، وفي الفلسفة التحليلية الأنجلوسكسونية خصوصًا. ولا يعني ذلك غياب التراكم عن الحقل أو الإنتاج الفلسفي، كما يظن فؤاد زكريا، في كتابه «التفكير العلمي»⁽²⁾. فهذا التراكم حاصلٌ في الفلسفة، كما هو حاصلٌ في العلم، وإن اختلفت صيغته ودلالاته وأبعاده. فالفلسفة هي دائمًا (تقريبًا) «فلسفةٌ على فلسفةٍ»، هي فلسفةٌ تنبني على فلسفةٍ سابقةٍ، وتستند إليها، حتى حين تختلف، بل تتنافر معها. وعلى هذا الأساس، يمكن القول بوجود تفاصيلٍ وتواصلٍ، في الوقت نفسه، بين السؤال الفلسفي اليوناني والتحليل الفلسفي/ المفهوماتي المعاصر.

التحليل المفهومي هو المقاربة التي سنعتمدها لتناول سؤال «ما التسامح؟». ونحن لا نتبنى هذه الأداة المنهجية، لأننا نود أن تكون مقاربتنا للمسألة مقارنةً فلسفيةً فحسب، بل إننا نظن أن إشكالية الموضوع أو تلك المسألة هي التي تدفعنا، أو ينبغي أن تدفعنا، إلى طرحها في صيغة التساؤل (الفلسفي)

(1) باحث سوري.

(2) انظر: فؤاد زكريا، التفكير العلمي، سلسلة عالم المعرفة 3، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مارس 1978)، ص 16.

المفتوح، لا السؤال الذي يبحث عن إجابة تغلقه. «ما التسامح؟» هو تساؤل، بقدر ما نطرحه على أنفسنا، وليس على الآخرين فقط، وبقدر ما نرى ضرورة المساهمة، مع الآخرين، في استكشاف آفاق الإجابات الممكنة عنه. وهو تساؤل، بقدر إمكانية تضمينه مساءلة ذاته، وعدم الاقتصار على البحث عن إجابة. وهو تساؤل، بقدر كونه لا يودّ أن يكون عابراً، وبقدر عدم إمكانية الاستعجال في إشباعه أو مرغوبيتها، ومحاولة إغلاقه بإجابة سريعة؛ ففي التساؤل وعيٌّ بأن المسألة التي يجري تناولها شائكةٌ ومبعثٌ للحيرة والاستغراب، وتحتاج إلى وقتٍ وأناةٍ وتفكيرٍ وتفكيرٍ وتحوُّلٍ وحوارٍ.

إن تناول مفهوم التسامح عن طريق التساؤل الفلسفي، والتحليل المفهومي، أمرٌ تستلزمه السمة الإشكالية لمفهوم التسامح ذاته. فليس من قبيل المبالغة القول إن مفهوم التسامح هو (أحد) أكثر المفاهيم الأخلاقية غموضاً على الإطلاق. فهو مفهومٌ مراوِغٌ أو متملصٌ، كما يقول عنوان أحد الكتب المهمة عن التسامح⁽³⁾. ويتجسد غموض هذا المفهوم، من ناحيةٍ أولى، في تعدد معانيه، واختلافها، لدرجةٍ قد تدفع إلى التساؤل عمّا إذا كنا أمام مفاهيم متعددة ومختلفةٍ عن التسامح، أم أمام مفهومٍ واحدٍ، له صيغٌ فرعيةٌ متعددةٌ ومختلفةٌ. ويتجسد غموض مفهوم التسامح، من ناحيةٍ ثانيةٍ، في ما يتضمنه من مفارقاتٍ وتناقضاتٍ تجعله، لأول وهلةٍ على الأقل، عصياً على الفهم؛ فالتسامح يقتضي أن نساوي في المعاملة، بين طرفين غير متساويين، ولا ينبغي من منظورٍ ما، أن يكونا متساويين: بين ما نستحسنه أو نستسيغه وما نستهجنه أو ننفر منه، بين ما نراه حقاً وما نراه باطلاً، بين ما نراه خيراً وما نراه شراً. وينبغي للتحليل المفهومي أن يأخذ في الحسبان المفارقات والتناقضات كلها التي تبدو محايثةً أو ملازمةً لمفهوم «التسامح»⁽⁴⁾. ويتجسد غموض مفهوم التسامح، من ناحيةٍ ثالثةٍ، في صعوبة الحسم في ما إذا كان مفهوم التسامح يحيل على فضيلةٍ أخلاقيةٍ، كما هو شائعٌ، أم على رذيلةٍ أخلاقيةٍ، كما يرى كثيرون من منتقدي مفهوم / فكرة «التسامح». وعلى هذا الأساس يكون السؤال / التساؤل هو: هل التسامح فضيلةٌ أم رذيلةٌ؟ وما معيار التمييز بين الأمرين. وللتعامل الملائم مع هذه المسألة الإشكالية، نظن بضرورة التفكير في مدى تبعية مفهوم / قيمة التسامح للمفاهيم / القيم الأخلاقية الأخرى عموماً، ومنها على سبيل المثال والخصوص، مفاهيم / قيم الحرية والعدالة والاعتراف والاحترام والتقدير.

(3) Cf. David Heyd, ed. *Toleration: An Elusive Virtue*, (Princeton: Princeton University Press, 1996).

(4) Cf. Luca Di Blasi and Christoph F. E. Holzhey, "Epilogue: Tensions in Tolerance", in Wendy Brown, & Rainer Forst, *The Power of Tolerance. A Debate*, edited by Luca Di Blasi and Christoph F. E. Holzhey, (New York: Columbia University Press, 2014), p. 72.

سأحاول في ما يأتي وضع الخطوط العريضة للتحليل المفهوماتي / الفلسفي للتسامح. وسيتضمن هذا التحليل، معالجة للنقاط الثلاث التي يتجسد فيها غموض مفهوم التسامح، ومناقشة للأسئلة/ التساؤلات الأساسية المتصلة بها: هل يوجد مفهومات مختلفة ومتضادة للتسامح، أم يوجد مفهوم عام واحد يتضمن المعاني الأساسية كلها التي يحيل عليها هذا المفهوم؟ هل مفهوم التسامح مفهوم وصفي، أم معياري، أم وصفي ومعياري، في الوقت نفسه؟ هل يمثل التسامح فضيلة، أم رذيلة، أم يمكنه أن يكون فضيلة، حيناً، أو من منظور ما، ورذيلة، حيناً آخر، أو من منظور آخر؟

مفهوم أو تعريف الحد الأدنى للتسامح بوصفه مفهومًا عامًا

لتبديد حالات سوء الفهم أو عدمه التي (يمكن أن) تحدث في المناقشات الدائرة حول موضوعة التسامح، وللتخلص تخلصاً جزئياً على الأقل، من غموض هذا المفهوم، نظن وجود ضرورة كبيرة للتمييز بين درجات و/ أو أنواع مختلفة من التسامح. ويمكن لهذا التمييز أن يساعدنا، لا على بلوغ فهم أفضل لمفهوم التسامح فحسب، بل على ضمان حصول تفاهم أكبر، في المناقشة حوله أو في خصوصه، أيضاً.

من الضروري، بدايةً، التمييز بين مفهوم عام رئيسي ومفومات أو تصورات خاصة فرعية. وينبغي لهذا المفهوم العام أن يكون عامًا وواسعاً، قدر المستطاع، بحيث يمكنه أن يستوعب أو يتضمن أكبر عدد ممكن من المفومات أو التصورات الخاصة أو الفرعية، لكن ينبغي لهذا المفهوم، في المقابل، أن يتضمن بعض السمات والخصائص التي تحوّل دون الخلط بينه وبين المفومات القريبة منه، في الميدان الأخلاقي أو غير الأخلاقي. وبهذا المعنى، ينبغي العمل على أن يكون المفهوم/ التعريف العام جامعاً ومانعاً، قدر المستطاع. وفي حال عدم وجود مثل هذا المفهوم العام، أو عدم القدرة على إيجاده، يمكن القول بوجود مفومات متعددة ومختلفة للتسامح، وليس محض أنواع أو تصورات مختلفة للمفهوم ذاته.

يحيل المفهوم/ التعريف العام للتسامح على «قبول الاختلاف». هذا هو أعم تعريفات التسامح، وأحد أكثرها شيوعاً وانتشاراً. وبوصفه فعلاً خاضعاً للتقييم الأخلاقي، يحيل القبول هنا على فعلٍ إراديٍّ، أي على فعلٍ يمكن لفاعله أن يقوم به أو أن يمتنع عن القيام به. فلا معنى أخلاقياً للقبول، إن لم يكن هناك قدرة على عدم القبول. لكن، في هذا المستوى من العمومية، ليس واضحاً مدى القناعة

بهذا الأمر، وماهية الشعور المرافق لذلك القبول، وهل هو قبولٌ ممتنعٌ أم تقبُّلٌ أو قبولٌ بطيب خاطرٍ. وعلى الرغم من أن هذا المفهوم/ التعريف يبدو عامًا، لدرجةٍ تسمح له بأن يكون «جامعًا» لأنواع الاعتراف ودرجاته كلها، فإن هذه العمومية واسعةٌ جدًا، لدرجةٍ (قد) تمنعه من أن يكون «مانعًا»؛ ويظهر ذلك، على سبيل المثال والخصوص، في الإمكانية الدائمة للخلط بينه وبين مفهوم «اللامبالاة» التي تعني الاقتصر على السماح غير المكثرت بأمرٍ ما، لغياب الاهتمام و/ أو الانهمام والتأثر بذلك الموضوع. لكن بعض الناس قد يرون في اللامبالاة إحدى الصيغ الممكنة للتسامح. وهذا هو موقف مايكل والزر الذي رأى أن اللامبالاة حيال الاختلاف هي إحدى الممكنات التي يمكن للتسامح أن يتجسد فيها. (5) في المقابل، يشدد معظم المفكرين والفلاسفة على ضرورة تمييز التسامح من اللامبالاة. (6) ونظرًا إلى شيوع هاتين الرؤيتين المختلفتين للعلاقة بين التسامح واللامبالاة، يمكن الحديث عن وجود مفهومين عامين مختلفين للتسامح: مفهومٌ متمايزٌ عن اللامبالاة، ومفهومٌ تكون اللامبالاة أحد أنواعه أو تعييناته أو ما صدقاته. وسنقتصر، في ما يأتي، على التركيز على مفهوم التسامح المتمايز عن اللامبالاة، ليس فقط لأنه أكثر شيوعًا، وإنما أيضًا لأنه أكثر دقةً، من وجهة نظرنا؛ فحين نكون غير مكثرتين بأمرٍ ما، فنحن لا نعاني وجود هذا الأمر، ولا نقوم بقبوله أو تقبله، ومن ثم لا يكون لدينا حافزٌ لرفضه أو قبوله. فالتسامح هو موقفٌ، أما اللامبالاة فهي غياب وجود موقفٍ، لعدم وجود بواعثه وحوافزه وشروطه، أو هي موقف اللاموقف.

فلتمييز التسامح عن اللامبالاة، ينبغي للتسامح أن يتضمن شرط المبالاة، أي أن يكون الشخص المتسامح معنيًا بالاختلاف الذي يقبله، ومتأثرًا به، بطريقةٍ أو بأخرى، وله موقفٌ أخلاقيٌّ أو معرفيٌّ أو سياسيٌّ ونفسيٌّ سلبيٌّ ما تجاهه، وقادرًا على أن يتباين هذا الموقف، وفقًا لرؤيته المعرفية والمعارية/ الأخلاقية، وإرادته الحرة.

(5) Michael Walzer, On Toleration, The Castle Lectures in Ethics, Politics, and Economics, (New Haven: Yale University Press, 1997), pp.10–11.

(6) Andrew Fiala, Tolerance and the Ethical Life, (London: Continuum, 2005), pp. 2425-.

انطلاقاً من هذا التمييز بين التسامح واللامبالاة، يمكن للتحليل المفهوماتي للتسامح أن يخلص، مبدئياً، إلى وجود أربعة عناصر رئيسية⁽⁷⁾ مكونة لمفهوم التسامح، تمثل الحد الأدنى⁽⁸⁾ والصيغة الأكثر عموميةً وشيوعاً لمفهوم التسامح أو تعريفه: قبول اعتقاد و/أو ممارسة، على الرغم من وجود اعتراض مبدئي على هذا الاعتقاد و/أو تلك الممارسة، في خصوص أمرٍ مهمٍّ، لدرجةٍ ما، من منظورٍ صاحب الاعتراض، على الرغم من وجود هذا الاعتراض المبدئي، وعلى الرغم من القدرة على رفض هذا الاعتقاد و/أو تلك الممارسة وعدم قبولهما.⁽⁹⁾

إن مفهوم أو «تعريف الحد الأدنى the minimalist definition» هو تعريفٌ مبدئيٌّ، بمعنى أنه يمثل نقطة انطلاقٍ، وليس نقطة الختام، في عملية تحليل مفهوم التسامح وفهمه. فهذا المفهوم أو التعريف الأولي هو مفهومٌ/تعريفٌ عامٌّ يمكن أن يندرج فيه عددٌ من المفاهيم أو التصورات الفرعية للتسامح. فعموميته لا تسمح لنا، على سبيل المثال، بمعرفة طبيعة العلاقة بين المتسامح والمتسامح معه، هل هي علاقةٌ ترابطيةٌ أم علاقةٌ نديةٌ متكافئةٌ؟ كما لا يتضمن هذا التعريف/المفهوم العام توضيحاً لماهية ما يجري التسامح معه أو مضمونه، ولماذا هناك اعتراضٌ عليه أصلاً، ولماذا يُتسامح

(7) في بحثه المهم المعنون بـ«التسامح كمثال أخلاقي»، يقدّم بيتر نيكولسون تعريفاً للتسامح يتضمن ستة مكونات، تتمثل في: الانحراف، والأهمية، وعدم الموافقة، والسلطة، وعدم الرفض، والصالح. انظر: بيتر ب. نيكولسون «التسامح كمثال أخلاقي»، في: عدد من الكتاب، التسامح بين شرق وغرب: دراسات في التعايش وقبول الآخر، ترجمة إبراهيم العريس، (بيروت: دار الساق، 1992)، ص 34-36. سنناقش وجهة نظر نيكولسون لاحقاً، لكن لا بد من الإشارة، في السياق الحالي، إلى أن المكونات الخمس الأولى تحيل على المكونات الأربعة لمفهوم أو تعريف الحد الأدنى الذي نعتمد هنا. أما المكون السادس (الصالح Goodness)، فنحن لا نراه مكوناً ضرورياً للتسامح الذي يمكن أن يكون، كما سنبين لاحقاً، سلبياً وغير أخلاقي.

(8) في بحثٍ مهمٍّ عن مفهوم التسامح، يتبنى فاييت بادر «Veit Bader» ما يسميه «تعريف الحد الأدنى لـ التسامح» والذي تعود صياغته الأولى إلى بريستون كينغ، في كتابه «التسامح»، انظر:

Veit Bader, "Moral Minimalism and More Demanding Moralities: Some Reflections on 'Tolerance/ Toleration'", in Jan Dobberneck & Tariq Modood (eds.), *Tolerance, Intolerance and Respect Hard to Accept?*, Afterword by Bhikhu Parekh, (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013), p. 24.

(9) الصياغة الأوضح الأولى لهذا العناصر الأربعة نجدها في:

Preston King, *Toleration*, (London: Frank Cass, 1998).

وقد تبنى هذه الرؤية معظم الفلاسفة الذين ناقشوا مفهوم التسامح لاحقاً، ونذكر، من بينهم، راينر فورست أحد أهم فلاسفة التسامح والاعتراف المعاصرين الذي تحدث عن ثالث «الاعتراض، القبول، الرفض rejection, objection, acceptance» في كتابه المهم:

Rainer Forst, *Toleration in Conflict. Past and Present*, C. Cronin (trans.), Cambridge: Cambridge University Press, 2013), pp. 17-26.

معه؟». وإضافةً إلى ضبابية/عمومية الجانب الوصفي، لا يساعدنا هذا المفهوم/التعريف العام على معرفة القيمة الأخلاقية للتسامح. فهل هو فضيلةٌ، كما هو شائعٌ، أم رذيلةٌ، كما يرى كثيرون؟

لتمهيد الطريق أمام البحث عن إجاباتٍ ممكنةٍ لهذه الأسئلة، لا بد من توضيح ثلاث نقاطٍ أساسيةٍ:

1. إن العلاقات المتعددة بين الجانبين الوصفي والمعياري لمفهوم التسامح، إضافةً إلى علاقاته مع مفهومات أخلاقيةٍ أخرى، مثل العدالة والحرية والمساواة والاحترام والاعتراف، تفضي إلى وجود أنواعٍ فرعيةٍ مختلفةٍ، وصفياً ومعياريًا/أخلاقيًا، من التسامح. فالعلاقات الداخلية والخارجية المذكورة، لا تحدد البعدين الوصفي والمعياري للتسامح فحسب، بل تحدد أيضًا المفهومات الفرعية التي يمكن أن تندرج في إطار المفهوم/التعريف العام للتسامح.

2. انطلاقًا من هذا التحديد، ينبغي التشديد على أن التسامح، بحد ذاته ومن حيث المبدأ، ليس فضيلةً، بل مفهومٌ تابعٌ، كما يقول راينر فورست محققًا؛ بمعنى أن تحديد القيمة الأخلاقية/المعيارية للتسامح، من حيث كونه فضيلةً أو رذيلةً، يعتمد بالدرجة الأولى، على مدى تناغمه واتساقه مع مفهومات أخلاقيةٍ أخرى، والمتمثلة خصوصًا في مفهومات العدالة والمساواة والاحترام والحرية والاعتراف.

3. التسامح مفهومٌ كثيفٌ، بمعنى أنه ليس مفهومًا وصفياً فقط، ولا مفهومًا معياريًا/أخلاقيًا فقط، بل هو مفهومٌ وصفيٌّ ومعياريٌّ/أخلاقيٌّ، في الوقت نفسه.

تصورات/أنواع التسامح

ثمة طرائق عدة للحديث عن أنواع التسامح التي يمكن أن تندرج في إطار المفهوم التعريف العام للتسامح المقدم آنفًا. فمن ناحيةٍ أولى، يمكن الحديث عن التسامح، وفقًا لما يُتسامح معه، فثمة تسامحٌ أخلاقيٌّ (مع ما نراه شرًّا)، وتسامحٌ معرفيٌّ (مع ما نراه خطأً)، وتسامحٌ سياسيٌّ أو أيديولوجيٌّ (مع ما نراه معارضًا لرؤيتنا السياسية أو الأيديولوجية)، وتسامحٌ دينيٌّ (مع ما نراه مختلفًا عن أو

مع رؤيتنا الدينية أو مخالفاً لها). ويمكن لهذه الأنواع أن تتداخل وتتشابك، في سياقات كثيرة. ومن ناحية ثانية، يمكن التمييز بين أنواع التسامح، وفقاً للجهة التي تقوم به - فثمة، على سبيل المثال، تسامح مؤسساتي، وثمة تسامح فردي⁽¹⁰⁾ - ومن ناحية ثالثة، يمكن التمييز بين أنواع التسامح، وفقاً للميدان أو المجال الذي يحصل فيه: فهناك تسامح اقتصادي، وتسامح اجتماعي، وتسامح رياضي... إلخ)، ومن ناحية رابعة، يمكن تصنيف أنواع التسامح، وفقاً لغايات هذا التسامح أو بواعثه: فثمة تسامح نفعي/ براغماتي، وثمة تسامح مبدئي/ أخلاقي. ومن ناحية خامسة، يمكن التمييز بين أنواع التسامح، استناداً إلى مدى تكراره ورسوخه: فثمة تسامح عرضي/ عارض، وتسامح ثابت ومتكرر ويعبر عن قناعات قوية وراسخة نسبياً.

في نصّه المعنون بـ «غير قادر على أن أكون متسامحاً»⁽¹¹⁾، يشير كارل بيتر فريتشه إلى وجود تنوع في مفاهيم/ تصورات التسامح، ويرى أن النظرة المدققة، في هذا التنوع، تكشف درجات مختلفة من التسامح أو من التقدم التاريخي الذي طرأ على فهم التسامح أو مفهومه: فمن ناحية أولى، هناك «التسامح البراغماتي- الحسابي the pragmatic calculating tolerance» الذي يحصل لأن عدم وجوده

« تحمل معنيين متميزين: يتعلّق المعنى الأوّل، بشكل خاص، la tolérance،»، ويشير إلى أنّ كلمة التسامح «Robert استند ريكور إلى قاموس «روبير (10) بالمستوى المؤسّساتي، وهو موسوم، بشكل رئيسي، بـ «الإحجام أو الامتناع عن...». ويشير هذا المعنى إلى أنّ «التسامح مع شيء ما، هو عدم منعه، أو يقتضي أنّه باستطاعتنا القيام به؛ هو الحرّة التي تنتج عن هذا الامتناع.»

Cité par Ricœur dans « Tolérance, intolérance, intolérable (1990) », Lectures 1. Autour du politique, Paris : Éd. du Seuil, « coll. « Point/Essais », 1991, p. 296. Cet article a été publié initialement dans le Bulletin de la Société de l'histoire du protestantisme français, avril-mai-juin 1990.

ومع المعنى الثاني لكلمة التسامح، تنتقل من الامتناع إلى القبول، أو بالأحرى إلى التقبّل، ومن المستوى المؤسّساتي، المفترض في المعنى الأوّل، إلى المستوى الفردي. ويشير المعنى الثاني إلى «الموقف الذي يقوم على أن نتقبّل أن يمتلك الآخر طريقة، في التفكير أو الفعل، مختلفة عن الطريقة التي ننبأها نحن أنفسنا.» ويلاحظ ريكور أنّ المعنى الثاني لكلمة «التسامح»، بوصفه يرتبط بالتصرف الفردي، يرتبط بالمعنى الأوّل لكلمة «عدم التسامح l'intolérance»، الذي يشير إلى «الميل إلى عدم تحمّل وإلى إدانة ما يزعجنا في آراء الآخر أو في تصرّفه.» وفي تحليله لثلاثية «التسامح، عدم التسامح، ما لا يُتسامح معه l'intolérable»، يميّز ريكور بين ثلاثة مستويات: المستوى المؤسّساتي - المتعلّق بالدولة بشكل رئيسي - والمستوى الثقافي - الذي «تواجه فيه آراء وتيارات ومدارس فكرية، حيث يعبر عن المواقف الأساسية تجاه الآخر، وهي تلك المواقف التي يستهدفها المعنى الثاني للتسامح والمعنى الأوّل لعدم التسامح» وأخيراً، المستوى الديني أو اللاهوتي. وما يميّز تحديداً، في ما أسميناه أخلاق الحوار والفهم والتأويل، هو المستوى الثقافي، ومن ثم المعنى الثاني للتسامح، والمعنى الأوّل لعدم التسامح. انظر: حسام الدين درويش، إشكالية المنهج في هيرمينوطيقا بول ريكور وعلاقتها بالعلوم الإنسانية والاجتماعية: نحو تأسيس هيرمينوطيقا للحوار، (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2016)، ص 487-488.

Karl Peter Fritzsche, "Introduction: Unable to Be Tolerant?", in Russell F. Farnen, Karl Peter Fritzsche, et al. (Eds.) (11) 9-Tolerance in Transition, (Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2001), pp. 1

يفضي إلى نتائج أسوأ، أو أقل جودة، من تلك التي يفضي إليها وجوده؛ ومن ناحية ثانية، هناك «التسامح السلبي المنفعل the endured passive tolerance» الذي يقتصر على تحمل الاختلاف وقبوله على مضض، من دون أي دعمٍ للمختلفين أو محاولةٍ للتدخل، تدخلًا إيجابيًا ما، في هذا الخصوص؛ ومن ناحية ثالثة، هناك «التسامح الإيجابي الفاعل the active interfering tolerance»⁽¹²⁾ الذي لا يكتفي بالسماح بالاختلاف أو بالمعاناة منه وتحمله، وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك من خلال التدخل الإيجابي، ومحاولة دعم ما يجري التسامح معه ومساندته، والعمل على توفير بيئة ملائمة لحضوره واستمراره.⁽¹³⁾

من المفيد الإشارة إلى أن فريتشه لا يتحدث، في هذا السياق، عن محض درجات/ تصوراتٍ متعددةٍ للتسامح، وإنما يتحدث، أيضًا وخصوصًا، عن خطواتٍ أو مراحل تاريخية، متتابعةٍ ومختلفة، تجسد عملية تقدمٍ «نحو الأفضل». على الرغم من إمكانية تسويق هذه النظرة «التقدمية» على الصعيد المفهومي، إلا أنه من الصعب الحديث عن تقدمٍ موازٍ ومماثل، على صعيد الخطاب والممارسة.⁽¹⁴⁾ ومن هنا نرى ضرورة أن يتكامل التحليل المفهومي للتسامح مع تحليل خطاب التسامح وممارسته. ويساعد هذا التكامل على تحقيق تكاملٍ موازٍ بين البعدين الأخلاقي والسياسي للتسامح، بوصفه مفهومًا من جهة، وممارسةً خطابيةً وعمليةً، من جهةٍ أخرى.⁽¹⁵⁾ وتنبغي الإشارة إلى أن المفهومات

(12) هذا التمييز بين «التسامح السلبي» و«التسامح الإيجابي» مشابهٌ لتمييز إشعيا برلين بين مفهومي «الحرية السلبية»، التي تتمثل في عدم تدخل أي شخص في ما أقوم به، و«الحرية الإيجابية» التي تتجسد في كوني «سيد نفسي»، وفي كون «حياتي وقراراتي مرتكزة على ذاتي، لا على قوى خارجية من أي نوع كانت». أيزابا برلين، «مفهومان عن الحرية»، الحرية، إعداد هنري هارفي، ترجمة معين الإمام، (مسقط: دار الكتاب، 2015)، ص 227-287.

(13) Fritzsche, "Introduction: Unable to Be Tolerant?", pp. 1-2.

(14) هذا التمييز أو التمايز بين تحليل السيرة التاريخية للمفهوم، وتحليل استخداماته في الخطاب المعاصر والممارسات العملية التي تجري باسمه، كان الموضوع الرئيس للمناقشة الذي جرى بين اثنين من أهم أعلام فلسفة التسامح المعاصرة (راينر فورست وويندي براون). وقد نُشر لاحقًا في كتاب بعنوان: قوة التسامح: مناظرة.

Brown, & Forst, The Power of Tolerance. A Debate.

(15) في حين إن التحليل المفهومي الأخلاقي هو الطائفي لدى راينر فورست، نجد أن ويندي براون تركز في مقارنتها للتسامح على كونه خطابًا وممارسةً عمليةً سياسية. وقد كان هذا التقابل/ التكامل، بين المقاربتين، واضحًا، في المناظرة التي جرت بين الطرفين، وسبق الإشارة إليها. ولمزيد عن مقارنة براون، انظر:

Wendy Brown, Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire, (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006).

concepts أو التصورات concepts المتعددة عن التسامح موجودة كلها، في العالم المعاصر، على صعيد الخطاب و/ أو على صعيد الممارسة.

هذا التقابل بين مفهومين/ تصورين أو أكثر للتسامح، أحدهما سلبي والآخر إيجابي، نجده سائداً في معظم -وربما كل- الدراسات التي تتناول هذا المفهوم. وسنقتصر في ما يأتي على العرض المكثف لـ «نموذجين بارزين» لتصنيف التسامح، والتمييز بين أنواعه، انطلاقاً من التقابل المذكور. وفي مقاربتهم للتسامح، وتحديد أنواعه، وتقييمهما، يستند النموذجان إلى فلسفة أو نظريات «الاعتراف Recognition»⁽¹⁶⁾، ذات الحضور المهم والكبير في الفلسفة الأخلاقية والاجتماعية والسياسية المعاصرة.

يتمثل النموذج الأول في نصوص أنا إليزابيتا غاليوتي، صاحبة الكتاب المعروف «التسامح بوصفه اعترافاً»⁽¹⁷⁾. ففي هذا الكتاب، وفي عددٍ من النصوص المهمة التي تلتها، تميز غاليوتي بين ثلاثة أنواع/ تصوراتٍ من التسامح، الموجودة، لدرجةٍ أو لأخرى، في الديمقراطيات (الغربية) الليبرالية المعاصرة: «التصور القياسي the standard notion» (السلبي) المفتقد للاحترام، «التصور السياسي (الإيجابي) المستند إلى مبدأ الحياد the political conception based on the neutrality principle»، وتصور «التسامح بوصفه اعترافاً toleration as recognition». اللافت للانتباه أن التعريف الأولي الذي تقدمه غاليوتي، للتصور القياسي للتسامح، يطابق مفهوم الحد الأدنى أو تعريفه الذي أشرنا إليه سابقاً؛ فهي تتحدث عن ثلاثة أو أربعة عناصر رئيسية تؤسس هذا التصور القياسي: اختلافٌ في خصوص أمرٍ مهمٍّ ما، وقبوله، على الرغم من امتلاك القدرة على التدخل وعدم القبول⁽¹⁸⁾، لكنها تشدد تشديداً خاصاً، على أن التسامح يقوم، تحديداً وبالدرجة الأولى، على «عدم التدخل في حرية الآخرين».

(16) إضافةً إلى روسو وهيغل وفيشته وأدم سميث، فإن التنظير الفلسفي لفكرة الاعتراف المعاصرة يدين، بالدرجة الأولى، لأعمال أكسيل هونيث وتشارلز تايلور، انظر: شارلز تايلور، سياسة الاعتراف، ترجمة عبد الرحيم الدقون، تقديم محمد الشيخ، (الدار البيضاء: عقول الثقافة للنشر والتوزيع، 2018).

Axel Honneth, *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, trans. Joel Anderson, (Cambridge; Mass.: MIT Press & Polity Press, 1995).

(17) Anna Elisabetta Galeotti, *Toleration as Recognition*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2003).

(18) Anna Elisabetta Galeotti, "The range of toleration: From toleration as recognition back to disrespectful tolerance", *Philosophy and Social Criticism*, November 23, 2014, p. 4.

ترى غاليتي أن التصور القياسي التقليدي هو تصورٌ سياسيٌّ، بالدرجة الأولى؛ لأنه نشأ في عصرٍ «الدولة المطلقة» التي تواجه أقلياتٍ دينيةً متمردةً، وكانت تمتلك الحق في قمع هذه الأقليات، لكنها تختار أحياناً -ولأسبابٍ متعددةٍ- التسامح معها، و«عدم التدخل non-interference» في شؤونها، أو السماح أو «منح الإذن granting permission» لها بالوجود، وبممارسة (بعض) شعائرها ونشاطها الديني. هذا السماح/ منح الإذن هو أشبه بالنعمة أو الحسنة الممنوحة من دولةٍ قادرةٍ على «كل شيء». وهذا التسامح ملائم تماماً للعلاقات الاجتماعية الأفقية بين الناس، لكنه ليس ملائماً للعلاقات العمودية بين الدولة ومواطنيها، وانطلاقاً من ذلك، ترى غاليتي أنه، في المستوى السياسي للعلاقة بين الدولة والمواطنين، يكون التصور القياسي للتسامح مضاداً لليبرالية، أو ينتمي إلى عصر ما قبل الليبرالية، لأنه لا يقرُّ بالحق المبدئي للناس في الاختلاف، وإنما يقوم على التسامح/ التساهل مع بعض أشكال/ مضامين الاختلاف، لأسبابٍ مختلفة. مع بروز الليبرالية، وتنامي حضورها، ظهر التصور الثاني من التسامح، والمرتبط بحيادية الدولة تجاه مواطنيها كلهم، وإقرارها بالحقوق والحريات الكونية للمواطنين.

ثمة مأخذان أساسيان على هذا التصور/ النوع الثاني للتسامح. فمن جهةٍ أولى، ما زالت الدولة الديمقراطية المعاصرة تمارس أحياناً التسامح، وفقاً للتصور القياسي التقليدي؛ ففي كثيرٍ من الدول الديمقراطية الغربية المعاصرة، يحظى الدين المسيحي بميزةٍ خاصةٍ في هذه الدول ومجتمعاتها، (كما هو الحال في إنكلترا أو الدول الإسكندنافية مثلاً)، وحينها تمارس الدولة التسامح بالطريقة التقليدية المذكورة، (بوصفه حسنة أو نعمةً ممنوحة من الدولة) وليس انطلاقاً من مبدأ الحيادية. ومن ناحيةٍ ثانية، حتى عندما تقوم الدولة بالتسامح، انطلاقاً من مبدأ الحياد، وتقوم بمنح حرياتٍ متساويةٍ لمواطنيها جميعهم، فإن هذا التسامح يبقى غير ملائم، بسبب هيمنة بعض الجماعات التي تشكل الأغلبية، وهيمنة المعايير الثقافية والأخلاقية المرتبطة بها. ففي ظل تلك الهيمنة، يكون توازن القوى، ومن ثم المنزلة، معدوماً، بين الأكثرية والأقليات الأخرى. ويفضي ذلك إلى تهميش كثيرٍ من المنتمين إلى تلك الأقليات أو إقصائهم، ويجعلهم غير مرئيين، وضعيفي الحضور، في ظل هيمنة الأكثرية ومعاييرها الثقافية/ الأخلاقية، وأسلوبها في الحياة، وفي ظل نفور (معظم) أفراد هذه الأغلبية من بعض اعتقادات الأقليات الأخرى وممارساتها. يمكن لهذا النفور أن يدفع (بعض) أفراد الأكثرية إلى مطالبة الدولة بعدم التسامح مع تلك الاعتقادات والممارسات، في حين تتبنى الأقليات مطالب مضادةً بضرورة التسامح مع تلك الاعتقادات والممارسات. هذا الاختلاف/ الصراع، بين الأكثرية والأقلية، هو الأساس الذي تنبني عليه، وفي إطاره، مسألة «حدود التسامح»، ما يجعلها مشكلةً/ إشكاليةً كبيرةً.

«التسامح بوصفه اعترافاً» هو الحل الذي تقدمه غاليتوي لهذه المشكلة/ الإشكالية. ومع هذا التسامح، لا يقتصر الأمر على أن يكون لأفراد المجتمع كلهم حريات متساوية، بل يتعداه إلى العمل على نيل المواطنين كلهم العضوية الكاملة، والاحترام والاندماج الكاملين، في الكيان السياسي- الاجتماعي الذي يعيشون فيه، بما يتجاوز أي إقصاء أو تهميش يتعرضون له، بسبب انتمائهم إلى أقلية ما. ف «التسامح بوصفه اعترافاً» يتضمن الإقرار أو الاعتراف بمشروعية الاختلافات التي يمكن أن تكون، لحسابات أخلاقية أو ثقافية، مرفوضة أو مكروهة، من الأفراد الذين يشكلون أغلبية ما، في دولة/ مجتمع ما. فهذا الإقرار ممكنٌ وضروريٌّ، ما دامت هذه الاختلافات لا تنتهك أي حقٍّ لأي إنسانٍ. ولا يتأسس «التسامح بوصفه اعترافاً» على أي نظرية براغماتية/ أداتية، ولا على لامبالاة المؤسسات بالاختلاف بين الأفراد والجماعات، وإنما يتأسس، أو ينبغي أن يتأسس، على الاعتراف/ الإقرار بأن هذا الاختلاف، في الاعتقادات والممارسات، بين الأكثرية والأقليات، يجسد خياراتٍ تحظى بمشروعية متساوية، في إطار الديمقراطية الليبرالية التعددية. وعلى هذا الأساس لا يكون «التسامح بوصفه اعترافاً» لا تسامحاً/ سماحاً سلبياً، كما هو الحال في التصور التقليدي القياسي، ولا محض قبولٍ إيجابيٍّ، كما هو الحال في التسامح المستند إلى مبدأ الحيادية، وإنما يكون شرعنةً «legitimation» علنيةً لاختلاف ما، وحفظ حقه في الوجود، في المجال العام، ما دام لا ينتهك أي حقٍّ.⁽¹⁹⁾

قبل عرض النموذج الثاني، من نماذج تصنيف التسامح، والتمييز بين أنواعه، نرى ضرورة الإشارة إلى أن التعريف العام الذي قدمته غاليتوي للتسامح عامٌ جداً. فنحن نرى أن «عدم التدخل في حريات الآخرين» ليس تعريفاً كافياً، لتمييز التسامح عن اللامبالاة مثلاً، كما سبق وأوضحنا. والخلط بين التسامح واللامبالاة مرفوضٌ، لدى غاليتوي كما هو واضحٌ في تعريفها للتصور القياسي للتسامح. ونحن نرى أن التعريف الذي تقدمه غاليتوي للتسامح التقليدي ملائمٌ لأن يكون تعريفاً للمفهوم أو التصور العام للتسامح، لأنه -كما أشرنا سابقاً- «جامعٌ مانعٌ». فمن ناحية أولى، هذا التعريف مانعٌ، لأنه يمنع الخلط بين التسامح وأفكارٍ أو قيمٍ أخرى لا تنتمي إليه؛ ومن ناحية ثانية، يتضمن التعريف المذكور السمات الرئيسة التي ينبغي توافرها في كل تسامح. ونحن نرى أن هذه السمات موجودةٌ فعلاً، ليس في التسامح القياسي، فحسب، كما يبدو أن غاليتوي ترى، وإنما في التصورين/ النوعين الآخرين من التسامح اللذين تحدثت عنهما أيضاً. فمع ماذا يمكن أن يُتسامح، إن لم يكن هناك أمرٌ مهمٌ مختلفٌ عليه؟ وكيف يمكن أن ننكر أنه حتى في حال السماح بوجود ما نعترض عليه مبدئياً، فإن هذا السماح هو قبولٌ بمعنى ما؟ وهذا القبول موجودٌ، صراحةً أو ضمناً، حتى في حال «التسامح بوصفه

(19) Ibid., pp. 2-11.

اعترافاً». سنعود لاحقاً لمناقشة بعض أفكار غاليتي المهمة، في هذا الخصوص، لكننا نقتصر، في السياق الحالي، على القول إن التعريف العام الذي تقدمه للتسامح فضفاضٌ لدرجة تجعله «لا يمنع»، ثم إن التعريف الخاص الذي تقدمه للتصور القياسي للتسامح عامٌ، إلى درجةٍ تسمح له بأن يكون التعريف العام للتسامح.

مثلما هو الحال مع تنظير غاليتي للتسامح، يبدو حضور فلسفة الاعتراف في تصنيف راينر فورست بارزاً وقوياً. وعلى الرغم من أن فورست لا يستعمل كلمة «الاعتراف»، في تسمية التصورات الرئيسة الأربعة التي يتضمنها تصنيفه (إعطاء الإذن، التعايش، الاحترام، التقدير) فمن الضروري الانتباه إلى أن مفهومي «الاحترام والتقدير» هما إلى جانب مفهوم «الحب»، تمثّل المقومات الرئيسة لمفهوم «الاعتراف» الذي طوّره أكسيل هونيت، في كتابه الرائد والمؤسّس «الصراع من أجل الاعتراف».

في «التسامح بوصفه إعطاء إذنٍ the permission conception»، نكون في علاقةٍ بين سلطةٍ أو أغلبيةٍ ما وأقليةٍ/أقلياتٍ ما. ووفقاً لهذا النوع من التسامح، تسمح/تأذن السلطة/الأغلبية لأقليةٍ ما بأن تعيش وفقاً لمعتقداتها وقناعاتها، بشرط قبول هذه الأقلية بسيادة هذه السلطة أو الأغلبية وهيمنتها. «التسامح بوصفه تعايشاً the coexistence conception» يشبه «تسامح إعطاء الإذن» من حيث إنه مثله، ذو طابعٍ براغماتيٍّ نفعيٍّ أيضاً، ويتأسس على رؤيةٍ مصلحةٍ نفعيةٍ، ويهدف إلى تجنب الصراع، وتحقيق غرضه الخاص. الاختلاف بين هذين التسامحين يكمن في أن «التسامح بوصفه تعايشاً» يجري في إطار علاقةٍ أفقيةٍ متوازنةٍ ومتكافئةٍ نسبياً، بين قوى متعادلة القوة تقريباً، بعيداً عن العلاقة العمودية التي تجري بين أطرافٍ متفاوتة القوى، كما هو الحال في «التسامح بوصفه إعطاء إذن».

مع «التسامح بوصفه احتراماً the respect conception»، يكون هناك اعترافٌ حقيقيٌّ ومتبادلٌ بالمساواة الحقوقية، بين أطراف عملية التسامح، على الرغم من وجود اختلافاتٍ أساسيةٍ بينها، من حيث الممارسات الثقافية، والاعتقادات الأخلاقية، المتصلة بطريقة الحياة الأفضل. وانطلاقاً من «التسامح بوصفه احتراماً»، ينبغي للحياة الاجتماعية بين الأطراف المذكورة أن تكون موجهةً بمعايير مقبولةٍ من جميعها، من دون وجود أي تفضيلٍ خاصٍ أو أفضليةٍ أو محاباةٍ لأي جماعةٍ ثقافيةٍ أو أخلاقيةٍ معينةٍ، على حساب الجماعات الأخرى. ويميّز فورست بين نوعين من المساواة، في هذا التصور/النوع من التسامح: مساواةً شكليةً أو صوريةً، ومساواةً كيفيةً أو نوعيةً. في المساواة الأولى، يُعامل الأفراد جميعهم معاملةً متساويةً، بغض النظر عن اختلافاتهم الأخلاقية/الدينية أو الثقافية

التي تنتمي إلى المجال الخاص، ولا ينبغي أن تؤخذ في الحسبان، في المجال العام. المساواة الثانية هي «المساواة الكيفية أو النوعية» التي ترى ضرورة أخذ بعض الاختلافات المذكورة في الحسبان، لأن عدم أخذها في الحسبان يوقع الظلم ببعض الجماعات/ الأفراد التي تتعرض، بسبب اختلافها الأخلاقي/ الثقافي/ الديني إلى التهميش و/ أو الإقصاء الاجتماعي.

ويبلغ التسامح ذروته أو أعلى درجاته عندما يتخذ صيغة «التقدير». ففي «التسامح بوصفه تقديرًا»، لا يقتصر على النظر إلى المواطنين الآخرين، والتعامل معهم، على أنهم أنداد، أخلاقيًا وسياسيًا، بل يترافق ذلك أيضًا مع تقدير أخلاقي ما esteem لممارساتهم وقيمهم واعتقاداتهم الأخلاقية التي تبدو، جزئيًا ونسبيًا، مقبولة ومعقولة وجذابة، على الرغم من اختلافها الكبير عن اعتقادات من يقوم بالتسامح معها.⁽²⁰⁾

لوهلة أولى أو أكثر، يعطي هذا التصنيف الانطباع بأن هذه التصورات المختلفة تمثل مستويات أو درجات مختلفة لتراتب يشغل فيه «التسامح بوصفه سماحًا أو إعطاء إذن» المنزلة الأدنى، في حين يترفع «التسامح بوصفه تقديرًا the esteem conception» في قمة هذا الترتيب. ما ينبغي لمثل هذا الانطباع أن يأخذه بالحسبان هو أنه ليس ثمة قيمة أخلاقية محايدة بالضرورة لمفهوم التسامح. هذا ما سنناقشه في الفقرة الآتية، وهذا ما يشدد عليه فورست نفسه. إضافة إلى ذلك، يبدو أن رقي التسامح، وارتفاع منزلته أو قيمته، في الترتيب المذكور، يترافق مع ازدياد مقبولية ما يُتسامح معه. فكما أشرنا، لا يقتصر التسامح، بوصفه تقديرًا، على قبول الاختلاف أو حتى تقبله، بل يمضي إلى أبعد من ذلك، بحيث يرى فيه ما يستحق التقدير.

لكن، ألا يبدو أن هناك تناقضًا في القول بوجود «التسامح مع ما نقدره» أو بوجوبه؟ ألم نقل في التعريف العام إن التسامح يحصل تجاه الممارسات والاعتقادات التي لدينا اعتراض مبدئي عليها؟ سنحاول، في الفقرة اللاحقة، مناقشة القيمة أو المنزلة الأخلاقية للتسامح، لكن يمكن القول مبدئيًا إن القيمة المبدئية الممكنة للتسامح قد تزداد، مع ازدياد درجة عدم احترامنا، وعدم تقديرنا، لما نتسامح معه. فوجود ما نعارضه، ونعترض عليه، ليس فقط أسًا من أسس القيمة الأخلاقية الإيجابية التي يمكن للتسامح أن يتسم بها، بل هو أيضًا أحد الأسس الضرورية لوجود التسامح نفسه. وكما أشرنا سابقًا، يرى فورست في ثالث «الرفض، الاعتراض، القبول، rejection, objection, acceptance»، العناصر الأساسية التي ينبغي أن تكون موجودة في أي تسامح. وحديث فورست عن التسامح، بوصفه

(20) Forst, Toleration in Conflict, pp. 26-32.

تقديرًا أو احترامًا، لا يعني أن التقدير أو الاحترام هو الموقف الوحيد الذي يتضمنه التسامح، في مثل هذه التصورات أو الأنواع، ولا ينفي الحديث المذكور وجود اعتراضٍ مبدئيٍّ دائمٍ تجاه ما يُتسامح معه. ففي التسامح، بوصفه احترامًا أو تقديرًا، يتجاوز الرفض أو الاعتراض مع الاحترام أو التقدير، في توترٍ خلقيٍّ، لا يلغي فيه أي طرفٍ الطرف الآخر، بل يتفاعل الطرفان، في علاقةٍ متوترةٍ وبناءةٍ، في الوقت نفسه. ومن هنا نرى ضرورة الحذر من محاولات التقليل من حضور عامل "المعارضة المبدئية" في مفهوم التسامح، فمن دون هذه المعارضة، لا وجود للتسامح "أصلًا"، ومن دون وجود معارضةٍ قويةٍ، لن يكون صعبًا القيام بالتسامح، ومن ثم لن يكون لفعل التسامح، من منظورٍ ما، قيمةً كبيرةً.

ثمة تقاطعاتٌ، كثيرةٌ وكبيرةٌ، بين هذه التصنيفات المتعددة لتصورات التسامح أو أنواعه أو مستوياته. فكما هو واضحٌ، ثمة تشابهٌ كبيرٌ بين «التسامح البراغماتي- الحسابي»، الذي تحدث عنه فريتشه، و«التصور القياسي للتسامح»، الذي تحدثت عنه غاليتوي، و«التسامح بوصفه سماحًا أو إعطاءً إذنٍ»، الذي تحدث عنه فورست. فالتسامح، في التصورات الثلاثة، لا يتأسس على قيمةٍ أخلاقيةٍ إيجابيةٍ، أو على قناعةٍ أخلاقيةٍ مبدئيةٍ، وإنما على حساباتٍ مصلحةٍ براغماتيةٍ، كما أنه يتخذ صبغة العلاقة التراتبية العمودية. قد يبدو صعبًا العثور على التشابه نفسه، بين تصورات «التسامح السلبي المنفعل»، عند فريتشه، و«التسامح المستند إلى مبدأ الحياد»، عند غاليتوي، و«التسامح بوصفه تعايشًا»، عند فورست. لكن سلبية الحياد، وعدم التدخل، وعدم وجود ممارسةٍ إيجابيةٍ، في هذا «المستوى الثاني»، هو محور التصورات الثلاثة. وأخيرًا، ثمة تشابهٌ، أقرب إلى أن يكون تماثلًا أحيانًا، بين «التسامح الإيجابي الفاعل»، عند فريتشه، و«التسامح بوصفه اعترافًا»، عند غاليتوي، وتصوري «التسامح بوصفه احترامًا» و«التسامح بوصفه تقديرًا»، عند فورست. ففي هذا «المستوى الأعلى» من التسامح، ثمة قيمةٌ أخلاقيةٌ إيجابيةٌ تؤسس وجوده، وتحفزه، وتقوده بفاعليةٍ، وتدخلٍ إيجابيٍّ خلقيٍّ.

هناك معقولةٌ في هذا التقريب بين تصورات التسامح المختلفة، لأنه يستطيع أن يقدم فائدةً نظريةً مهمةً، تكمن في كشف الأساس المعرفي/ المعيارى الذي استند إليه التصنيف، للتمييز بين تصورات التسامح أو أنواعه المختلفة. وانطلاقًا من ذلك، يبدو مهمًا، حين تناول أو مناقشة هذه التصنيفات، البحث عن المعايير والقيم التي تتأسس عليها. ووفقًا لاختلاف هذه المعايير، يمكن لتصورات التسامح أن تزداد أو تنقص عددًا، بدون أن تختلف مضامينها كثيرًا. ويمكن أن نتخذ من مقارنة فورست لمفهوم التسامح نموذجًا، لتوضيح هذه الفكرة. فعلى الرغم من أن فورست يتحدث، في بعض أهم نصوصه، عن أربعة تصوراتٍ لمفهوم التسامح، إلا أنه، في سياق مناظرته، المذكورة آنفًا مع براون، يكتفٍ هذه

التصورات الأربعة، ويقتصر على الحديث عن تصورين أساسيين: «تصور إعطاء الإذن» و«تصور الاحترام». ففي السياق المذكور، كان المعيار الأساسي الذي ركّز فورست اهتمامه عليه، هو مدى أفقية علاقة التسامح أو عموديتها، بمعنى مدى محايدة المساواة أو اللامساواة لهذه العلاقة. وانطلاقاً من هذا المعيار، يجري الحديث، في سياق مناظرة فورست مع براون، عن تصور تكون العلاقة فيه عمودية/ تراتبيةً وغير مساواتية (تصور السماح بوصفه إعطاء إذن)، وعن تصورٍ مقابلٍ تكون فيه العلاقة أفقية/ نديةً ومساواتيةً (تصور الاحترام).

يمكن للتصنيفات السابقة كلها التي تحاول التمييز بين التصورات/ الأنواع المختلفة لمفهوم التسامح، أن تعطي الانطباع بأن القيمة الأخلاقية الإيجابية أو السلبية محايدةً لمفهوم التسامح و/ أو لتصوراته/ أنواعه المختلفة. لتدقيق هذا الانطباع وتصحيحه، سنناقش في ما يأتي مسألة «القيمة الأخلاقية للتسامح» ومدى قدرته على أن يكون فضيلةً و/ أو رذيلةً.

القيمة الأخلاقية للتسامح

إن تحديد المفهوم أو التعريف العام للتسامح، والتصورات أو الأنواع التي ترتبط به، ما هو إلا خطوة أولى، لا غنى عنها، لمناقشة البعد المعياري/ الأخلاقي للتسامح. فهذه الخطوة تساعدنا على تحديد الجانب الوصفي الأولي لهذا المفهوم. لكن مفهوم التسامح ليس مفهوماً وصفيًا فقط، بل هو مفهومٌ معياريٌّ/ أخلاقيٌّ أيضاً؛ فهو لا يقتصر على أحكام الوجود، بل يتضمن أحكاماً وجوباً أيضاً، أي إنه لا يقتصر على وصف ما هو كائن، بل يتعداه إلى الحديث عما يجب أن يكون. وتجاوز البعدين الوصفي والمعياري أو تداخلهما، في مفهوم التسامح، يجعله مفهوماً معيارياً كثيفاً «thick normative concept»، بامتياز؛ بمعنى أنه ليس مفهوماً وصفيًا فقط، ولا مفهوماً معيارياً فقط، بل مفهومٌ وصفيٌّ ومعياريّ، في الوقت نفسه.

لأول وهلة، يبدو أن المفهوم العام، أو تعريف الحد الأدنى للتسامح، لا يقدم لنا إلا جزءاً من الجانب الوصفي لهذا المفهوم. فهو لا يتضمن جانباً معيارياً واضحاً يسمح بمعرفة في ما إذا كان هذا المفهوم يجسد فضيلةً أم رذيلةً. فقبول، أو حتى تقبّل، الاختلاف ليس أمراً جيداً أو سيئاً، من الناحية المعيارية/ الأخلاقية المبدئية. لكن إذا دققنا في تفصيلات التعريف، تدقيقاً أكبر، نجد أنها تتضمن بذور سلبية معيارية/ أخلاقية ما. فالتعريف ينصّ على وجوب وجود اعتراضٍ مبدئيٍّ على الاعتقاد و/

أو الممارسة اللذين نتسامح معهما. ووجود هذا الاعتراض يتضمن القول بوجود سلبيةٍ ما، من منظور المتسامح على الأقل، في هذا الاعتقاد و/ أو تلك الممارسة، تدفع إلى الاعتراض عليهما أو رفضهما.

وإضافةً إلى (الاعتقاد بوجود) السلبية المذكورة، يتضمن التعريف العام للتسامح القول بأنه كان في مقدور المتسامح ألا يتسامح، وأنه كان، وما زال بمقدوره، من حيث المبدأ على الأقل، فعل شيءٍ ضد ما يتسامح معه، لكنه مع ذلك تسامح، ولم يفعل ذلك. هذه القدرة المبدئية على عدم التسامح مع ما يُتسامح معه، والقدرة على التدخل والتعبير الفعلي عن الرفض، وتجسيد الاعتراض أو الرفض في فعلٍ أو سلوكٍ، يعطي الانطباع بوجود تراتبيةٍ أو تفاوتٍ ما، في المنزلة، بين من يتسامح ومن يُتسامح مع اعتقاده و/ أو سلوكه.

وفي هذا الاعتقاد بوجود سلبيةٍ (معياريّة) ما، في ما يُتسامح معه، وهذا الترتاب أو التفاوت، المُفترض أو الفعلي، في المنزلة والقوة، بين من يتسامح ومن يُتسامح معه، يكمن العاملان الرئيسان اللذان جعلتا التسامح ذا سمعةٍ سيئةٍ، لدى كثيرٍ من الناس والمفكرين. فعلى سبيل المثال، تحدث كانط، في نص «ما هو التنوير؟»، عن غطرسة المتسامح أو تكبره⁽²¹⁾، وغوته عدّ التسامح إهانةً أو مهيناً⁽²²⁾. ويبدو واضحاً أن التعريف أو المفهوم الأولي للتسامح يحيل -إحالةً خاصةً وقويةً- على المستوى الأول/ الأدنى من التسامح الذي تحدث عنه كلُّ فريتشه (التسامح البراغماتي- الحسابي)، وغاليوتي (التصور القياسي السلبي)، وفورست (التسامح بوصفه سماحاً أو إعطاءً إذني). وهذا التعريف أو المستوى الأدنى شائعٌ عموماً، لدى الناس والمفكرين، لدرجة سَوَّغت لغاليوتي بأن تسميه «التصور القياسي»، وفورست بأن يسميه «التصور التقليدي أو الكلاسيكي the classic conception». وتبني الناس معظمهم، الضمني أو الصريح، لهذا التعريف، وما يحيل عليه من تقييمٍ سلبيٍّ أوليٍّ لما يُتسامح معه، ومن تراتبٍ وتفاوتٍ في المنزلة، هو ما يجعل الناس معظمهم ينفرون، نفوراً جزئياً أو كاملاً، من فكرة أو واقع أن يكونوا في موقع «المتسامح مع اعتقاداته وممارساته». وانطلاقاً من السلبيات التي يتضمنها، أو يحيل عليها، كلُّ من التعريف العام، والمستوى الأدنى من التسامح، تبرز معقولية النقد

(21) Immanuel Kant, *An Answer to the Question: "What is Enlightenment?"*, Translated by H. B. Nisbet, (Cambridge: Cambridge University Press, 1970), p. 12.

(22) Cf., Rainer Forst, "To Tolerate Means to Insult": Toleration, Recognition, and Emancipation", in Bert van den Brink & David Owen (eds.), *Recognition and Power. Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), pp. 215-237.

الشديد الموجّه لفكرة التسامح وللخطابات والممارسات المؤسّسة لها، أو المرافقة لها، أو الناتجة منها. ونجد هذا النقد، بارزاً وقوياً، في نصوص ويندي براون التي سبقت الإشارة إليها، على سبيل المثال والخصوص.

إذا كان التعريف العام للتسامح يحيل على مستواه الأدنى خصوصاً، وإذا كان هذا المستوى يتضمن سلبيات، ممكنة أو فعلية، وواضحة أو ضمنية، بما يجعله أقرب إلى الرذيلة منه إلى الفضيلة، لماذا نجد كثيرين يتحدثون عن التسامح، كما لو أنه «فضيلة الفضائل»؟ ولمّ هذا الإصرار على التمسك بضرورة حصول التسامح، وبإيجابياته العملية والنظرية الأخلاقية؟

للإجابة عن مثل هذين السؤالين، ينبغي الانتباه إلى ثلاث مسائل أساسية، في هذا الخصوص: من ناحية أولى، التعريف العام والمستوى الأدنى للتسامح ليسا سلبيين، معيارياً، بالمطلق، فثمة إيجابيات، ممكنة أو فعلية، في هذا التعريف، وفي ذلك المستوى؛ ومن ناحية ثانية، ثمة ضرورات، عملية ونظرية، تجعل التسامح أمراً بالغ الإيجابية؛ وتتمثل تلك الضرورات في متطلبات الواقع وخصوصياته من جهة، وفي البدائل التي يمكن أن تحل محل التسامح، في حال غيابه أو تغييبه، من جهة أخرى؛ ومن ناحية ثالثة، لا يقتصر التسامح على أن يكون في هذا المستوى الأدنى، ويمكن للتعريف العام للتسامح أن يفسح المجال لمستويات أرقى، وهذا هو ما يعمل عليه كثير من المفكرين والفلاسفة. وسأقدم، في ما يأتي، شرحاً مقتضباً لهذه النواحي الثلاث.

ففي خصوص الناحية الأولى، يمكن القول إنه على الرغم من الأبعاد السلبية الكامنة، في التعريف العام للتسامح وللمستوى الأدنى منه، فثمة ممكنات إيجابية، في هذا التعريف وذلك المستوى، لا ينبغي تجاهل وجودها، الكامن أو المتحقق، ولا التقليل من أهمية هذا الوجود. فما الذي يدفعنا إلى قبول ما لا ينبغي، من حيث المبدأ، أن نقبل به، لوجود اعتراض عليه أو رفض مبدئي له؟ الاحتمالات هنا كثيرة ومتنوعة، لكن من بينها هو وجود قيمة أو قيم أخلاقية ما تحضّ على هذا القبول. وسنناقش هذه النقطة بتفصيل أكبر لاحقاً، لكن ينبغي التشديد، في السياق الحالي، على إمكانية أن يكون قبول الاختلاف موقفاً أخلاقياً إيجابياً، في كثير من الحالات والسياقات. وقبول الاعتقادات أو الممارسات المخالفة لبعض قيمنا أو المختلفة عن ممارساتنا واعتقاداتنا، يمنح أصحاب هذه الاعتقادات والممارسات إمكانية الوجود الحر. والوجود الحر، أو الحرية عمومًا، أمر إيجابي أخلاقياً، من حيث المبدأ، وهو أمر إيجابي أخلاقياً، في كثير من الحالات والسياقات الفعلية.

لقد تحدثنا آنفًا عن السلبية المعيارية التي يحيل عليها الاعتراض أو الرفض المبدئي، لكن ينبغي، في السياق الحالي، الإشارة إلى الإيجابية الأخلاقية التي يمكن لهذا الاعتراض أو الرفض أن يتضمنها أو يجسدها. فرفض ما ينبغي لنا، معياريًا/ أخلاقيًا، رفضه، هو أمرٌ إيجابيٌّ، من حيث المبدأ. فمثلاً، رفض اعتقادات الملحدّين وممارساتهم، أو الاعتراض المبدئي عليها، يبدو أمرًا إيجابيًا، من وجهة نظر بعض المتدينين. وتتحدد إيجابية الرفض أو الاعتراض، أو سلبيتهما، على أساس مدى معقولية هذا الرفض وأخلاقيته، من حيث المبدأ. وعلى هذا الأساس، يمكن لهذا الرفض أن يكون إيجابيًا، من الناحية الأخلاقية، في كثيرٍ من الحالات والسياقات. وإن قيام طرفٍ ما بقبول أمرٍ ما أو عدم قبوله، لأسبابٍ أخلاقية، هو أمرٌ إيجابيٌّ أخلاقيًا، من الناحية المبدئية، بغض النظر عما إذا كان صاحب هذا القبول و/ أو الرفض، محققًا أخلاقيًا، في هذا القبول أو الرفض. فهو إيجابيٌّ أخلاقيًا، لأنه يعني أن معيار اتخاذ ذلك الموقف القابل أو الراض، هو القيم الأخلاقية الإيجابية، من منظور صاحبها، وهذا أمرٌ إيجابيٌّ مبدئيًا، من الناحية الأخلاقية بالتأكيد. وإخضاع شخصٍ ما موقفه، لمحاكمة أخلاقية، يتضمن إخضاعه لمحاكمة فكرية عامة تجعله يتأني في ردات فعله، ويفكر فيها تفكيرًا متعمقًا ومتفحصًا، بحيث يفضي به ذلك إلى الابتعاد عن ردات الفعل العفوية التي تجعله، «في البداية»، يميل إلى رفض أمرٍ ما، وإلى عدم تقبله، فضلًا عن عدم قبوله. وانطلاقًا مما سبق، نفهم وجود مسوغاتٍ معقولة لرفض بعض أشكال التسامح، لكونها تتسامح مع ما لا ينبغي أو يجب التسامح معه، من منظورٍ أخلاقيٍّ ما. فأخلاقية التسامح تعتمد على مدى معقولية قبول ما يبدو من منظورٍ ما، غير مقبولٍ.

وفي ما يتعلق بالناحية الثانية، ينبغي الإقرار بأن الاختلاف بين الناس، في القيم ووجهات النظر والممارسات والاعتقادات، أمرٌ لا مفرٍّ منه. ويتضمن هذا الاختلاف بالضرورة أن يقيّم كثيرٌ من الأشخاص كثيرًا من الاعتقادات والممارسات المختلفة عن اعتقاداتهم وممارساتهم، تقييماً أخلاقياً سلبياً. وفي كثيرٍ من السياقات والحالات، يكون التسامح هو أحد المواقف الإيجابية التي يمكن، بل ينبغي لنا اتخاذها، حيال هذه الاختلافات، حتى عندما يتخذ التسامح صيغة «إعطاء الإذن»، أو غيرها من صيغ المستوى الأدنى. ويمكن اللجوء إلى المنطق ذاته، في خصوص التراتبية. صحيحٌ أن التسامح يمكن أن يعزز وجود التراتب والتفاوت غير العادل أو غير المقبول، في كثيرٍ من الأحيان والسياقات، لكن هذا لا ينفي أن التراتب والتفاوت في المنزلّة أمرٌ محايتٌ للاجتماع البشري بالضرورة، من حيث المبدأ. وهذا التراتب والتفاوت ليس أمرًا سلبياً بالضرورة. فعلى سبيل المثال، ومن زاويةٍ ما، ثمة تفاوتٌ، معقولٌ أو مقبولٌ، حتى أخلاقياً، بين الأستاذ والتلاميذ أو الطلاب، أو بين الوالدين وأولادهم، أو بين رب العمل وعماله ... إلخ. وسلطة الطرف الأول (الوالدين والأستاذ ورب العمل)

ومنزله، تؤهله لممارسة التسامح، وتجعل هذا التسامح أمرًا محمودًا أو غير منبؤ أخلاقيًا، في كثير من الحالات والسياقات. وحتى حين يكون التفاوت ظالمًا، أو غير مقبول أخلاقيًا، فإن حضور التسامح يبقى أفضل من عدم حضوره. فما البديل عن التسامح، في مثل هذه السياقات؟

يكتسب التسامح جزءًا من سمعته الحسنة من السمعة السيئة المرتبطة بالمفاهيم المضادة له. فاللاتسامح والتعصب وعدم قبول الاختلاف أو تقبله، هي مفاهيم وممارسات ذات سمعة سيئة غالبًا. فالتسامح جيد أخلاقيًا، لأنه نقيض التعصب، ونقيض الانغلاق، وعدم الانفتاح على الآخر المختلف، وعدم قبوله وتقبله. وبهذا المعنى، نحن نقيّم التسامح إيجابًا، ونقول بضرورته وأفضليته، في كثير من الأحيان والسياقات، على الرغم من اتسامه ببعض السلبيات، وذلك لأننا نرى أنه يمثل أفضل المواقف الممكنة أو أقلها سوءًا. وينبغي الانتباه إلى أن غوته ومثله كثيرين (فورست مثلًا)، من منتقدي التسامح عمومًا، أو منتقدي بعض صيغه أو تصوراته أو أنواعه، يقرّون، في كثير من الأحيان، بالضرورة الموقّعة على الأقل للتسامح. فغوته الذي رأى في التسامح إهانة، لم يرفض التسامح رفضًا مطلقًا، بل قبل وجوده، وجودًا مؤقتًا، على أن يكون هذا الوجود محض مرحلة تفضي لاحقًا إلى إحلال الاعتراف محل التسامح. وعلى الرغم مما يبدو من تبني فورست لرؤية غوته، إلا أنه يشدد، في كثير من سياقات أخرى، على أنه ليس هناك تصور واحد للتسامح ملائم للسياقات أو الأزمنة أو المجتمعات كلها. ولهذا لا ينبغي لنا تبني تصور واحد للتسامح أو قبوله واستبعاد التصورات/ الأنواع الأخرى أو رفضها، بل ينبغي لنا اختيار الصيغة الملائمة من التسامح، وفقًا لمعطيات الواقع، وممكناته، ونسقه القيمي، ونوعية الصراع الموجود فيه ... إلخ.⁽²³⁾ فالتسامح، حتى في أدنى مستوياته، إجابيات كثيرة وكبيرة، في كثير من الأحيان. وهذه الإجابيات، قد تجعله، بعد المقارنة بالمواقف والمفاهيم الأخرى، أفضل هذه المواقف والمفاهيم الأخرى الممكنة، أو أقلها سوءًا.

في خصوص الناحية الثالثة، لا بد من التشديد على وجود تصورات أو أنواع مختلفة للتسامح. فلا ينبغي حصر هذا المفهوم، أو تعريفه العام، بمستوى أو تصوّر واحد. فلا يقتصر التسامح على أن يكون محض «إعطاء إذن» أو «براغماتيًا- حسابيًا»، أو «سلبياً مفتقداً إلى المساواة والندية والاحترام»؛ فثمة تصورات أخرى للتسامح تتعارض مع مثل هذه التصورات، وتحاول تجنب الانتقادات معظمها الموجهة للتسامح أو تلافيها، والتخلّص من معظم السلبيات التي تتضمنها التصورات المنتمية إلى المستوى الأدنى؛ وتتضمن التصورات أو الأنواع الأخرى من التسامح علاقة ندية، وليست ترابعية،

(23) Forst, Toleration in Conflict. Past and Present, p. 32.

وتبادليةً، وليست أحاديةً، وفاعلةً وإيجابيةً، وليست منفعةً وسلبيةً، وقائمةً على احترام الآخر وتقديره والاكتراث بحقوقه، والاعتراف الإيجابي به وباعتقاداته وممارساته المختلفة، وليس على نظرةٍ دونيةٍ أو محتقرةٍ له تنكر الأحقية المبدئية لاختلافه.

التسامح، وفقاً لتعريفه أو مفهومه المبدئي العام، المذكور آنفاً، ليس فضيلةً ولا رذيلةً، لكنه يحمل إمكانات الفضيلة والرذيلة، على حدٍ سواء. ولتحديد القيمة الأخلاقية للتسامح، ينبغي أن نأخذ في الحسبان تصوراتهِ أو أنواعه المختلفة، والقيم الأخلاقية المرتبط بها، وكثيراً من المعايير والتفصيلات المهمة.

ففي خصوص قبول الاختلاف الذي يتضمنه كل تسامح، ينبغي معرفة أسباب القبول وغاياته ومضامينه. وكلما كان القبول أقل امتعاضاً، وأكثر تقبلاً للاختلاف، كانت العلاقة التسامحية أكثر إيجابيةً. وتزداد إيجابية هذه العلاقة، بقدر تأسيسها على نظرةٍ أخلاقيةٍ مبدئيةٍ، وليس على نظرةٍ براغماتيةٍ أدائيةٍ (فقط)، وبقدر سعيها إلى تحقيق غاياتٍ أخلاقيةٍ إيجابيةٍ، لا غاياتٍ مصلحةٍ عمليةٍ (فقط).

وفي خصوص الاعتراض أو الرفض المبدئي المحايد لكل تسامح، ينبغي التفكير في مدى المعقولية أو المقبولية الأخلاقية لهذا الاعتراض. وهذه نقطةٌ غايةٌ في الأهمية. فمن دون وجود مشروعيةٍ ومعقوليةٍ أخلاقيةٍ لوجود هذا الاعتراض، لا يمكن القول بأن التسامح يمثل فضيلةً. فتسامح الدولة مع الاختلاف الديني لم يعد فضيلةً، في سياق الدولة الديمقراطية (الليبرالية)، لأنه من حق الناس أن يختلفوا دينياً، ومن واجب الدولة حماية هذا الحق المبدئي، وحماية ممارسيه، والاعتراف بالمشروعية المبدئية للاختلاف الديني. فلا ينبغي للدولة أن يكون لديها اعتراضٌ مبدئيٌّ على الاختلاف الديني. والغياب الضروري لهذا الاعتراض يعني أنه من واجب الدولة الاعتراف بهذا الاختلاف وحمايته، وليس التسامح معه. لا يمكن للتسامح مع الاختلاف الديني أن يكون أمراً إيجابياً، إلا عندما تكون الأوضاع غير مواتيةٍ لأشكالٍ أخرى أرقى من التفاعل مع الاختلاف. انطلاقاً من ذلك، ينبغي دائماً التدقيق في مضمون الاعتراض أو الرفض المبدئي لما يجري التسامح معه، فإذا لم يكن الاعتراض مسوّغاً تسويغاً أخلاقياً كافياً، فعندها قد تكون رذيلة الاعتراض الفعلية أكبر من الفضيلة المفترضة للتسامح، في هذا السياق. في المقابل، ينبغي التأكد من وجود تسويغٍ أخلاقيٍّ كافٍ للتسامح؛ فمن دون وجود هذا التسويغ، يكون التسامح رذيلةً أو لا أخلاقياً. وفي هذه الحالة، لا ينبغي، في كثيرٍ من الحالات والسيقات، التسامح مع مثل هذا التسامح اللاأخلاقي.

إن التمايز أو التمييز القائم بين التصورات أو الأنواع المختلفة للتسامح، واختلاف سماتها الوصفية والمعيارية، ليس ناتجاً من محض تأويل أو تفكير في المفهوم أو التعريف العام للتسامح وحده فحسب، بل هو مرتبط، ارتباطاً أكبر، بالقيم الأخلاقية التي تُضاف، أو الاستناد إليها، في صوغ هذا التصور عن التسامح أو ذاك. فالبعد المعياري الأخلاقي في التسامح الذي يمكن للتسامح من خلاله، أن يكون فضيلةً أو رذيلةً، ليس بعداً محايثاً أو واضحاً في المفهوم العام للتسامح. ومن هنا فإن القيمة الأخلاقية للتسامح تأتي، في الدرجة الأولى، من خلال علاقاته مع القيم الأخلاقية التي يُربط بها. وإن افتقار التسامح إلى القيمة الأخلاقية الذاتية يجعله بحاجة إلى أن يستمد قيمته الأخلاقية من خارجه. وتزداد حاجة التسامح إلى القيم الأخلاقية المسوّغة له، بازدياد القوة الأخلاقية للاعتراض المبدئي على ما يمكن أو ينبغي التسامح معه. فمن مفارقات التسامح أنه يجعلنا نقبل ما لا ينبغي لنا القبول به، من زاوية أخلاقية ما. فنحن لدينا دائماً اعتراض أو رفض أخلاقي ما، تجاه ما نتسامح معه. ولكي نتجاوز هذا الرفض الأخلاقي المبدئي، ينبغي لنا امتلاك تسويع أخلاقي قوي وكاف، يستطيع تجاوز الاعتراض الأخلاقي المبدئي، واستيعابه في إطار أخلاقي أعلى درجة/ قيمة، وأكثر أولوية. وعلى هذا الأساس، نفهم سعي كثير من المفكرين إلى تأسيس التسامح على مجموعة من القيم أو الأعمدة الأخلاقية الأساسية، ويأتي في مقدمتها: المساواة والاحترام والحرية والعدالة.

فالتسامح فضيلة، بقدر ما يتأسس على «المساواة الأخلاقية»، ويؤسس لها، ويعززها. وإذا كان النقد الأساسي الموجه إلى التسامح، في صيغته التقليدية الشائعة، هو أنه يتضمن علاقةً ترابطيةً غير مساواتية، ويعزز الحضور العملي والنظري لهذه الترابطية اللاأخلاقية، فقد سعى منظرو التسامح للتشديد على إمكان أن يتأسس التسامح على نظرة مساواتية، بين طرفي علاقة التسامح. و«تصور الاحترام»، عند فورست يهدف تحديداً، وبالدرجة الأولى، إلى ربط التسامح بقيمة المساواة. فالتسامح المنشود، بوصفه فضيلةً، هو التسامح القائم على الاحترام المتبادل والمساواة الندية، وليس ذاك القائم على النظرة الفوقية/ الدونية، والتراتب غير المسوّغ أخلاقياً.

العمود أو الأساس الأخلاقي الثاني الذي يتأسس التسامح عليه، بوصفه فضيلةً أخلاقيةً، هو «الحرية». فالتسامح فضيلة، بقدر ما يفسح للحرية بأن تكون حاضرةً. والحرية حريات عمومًا. ويرتبط التسامح بالحريات عمومًا، وبحرية العقيدة والرأي والتعبير خصوصًا. وهذه الحريات ليست أحد أهم أسس النظام الديمقراطي فحسب، بل هي أحد أسس أي نظام قانوني/ حقوقي، وأي نظام أخلاقي. فالتسامح فضيلةً، بقدر مساهمته في تعزيز حضور الحرية في المجتمع/ الدولة، ولدى أفرادها.

القيمة الأخلاقية الأهم التي يربط التسامح بها، لتسويغه، بوصفه فضيلةً أخلاقيةً، هي «العدالة». فمن الصعب العثور على مفكرٍ أو فيلسوفٍ لم يربط التسامح بالعدالة، أو قام بالفصل بينهما. (24) ويستوي في ذلك منتقدو فكرة التسامح ومتبنوها. فكثيرٌ من المنتقدين الراضين للتسامح يسوِّغون انتقادهم/ رفضهم غالباً بتنافي أو تناقض التسامح، في سياقٍ معينٍ، ومن منظورٍ معينٍ، مع قيمة العدالة. أما متبنو التسامح فيرون أنه ضروريٌّ ولا غنى عنه، من أجل تحقيق العدالة، في سياقاتٍ كثيرة. وهكذا نجد، في خطاب التسامح المعاصر، تقاطعاً بين قيم المساواة والاحترام والحرية والعدالة، بحيث يكون السعي إلى التسامح هو، في الوقت نفسه، سعيٌ نحو تحقيق تلك القيم الأخلاقية الأساسية وتعزيزها. (25)

(24) إضافةً إلى المفكرين والفلاسفة الغربيين الذين سبق ذكرهم الذين أكدوا مركزية فكرة/ قيمة العدالة في أي تناولٍ لمسألة التسامح، نشير هنا إلى أن الجابري قد فعل الأمر ذاته، خلال تناوله لهذه المسألة. وقد استند الجابري إلى ابن رشد، لبيان ضرورة أن يدخل مفهوم العدل في التسامح، بحيث لا يقتضي ذلك المساواة فحسب، بل يقتضي أيضاً إعطاء الأولوية للغير داخل هذه المساواة. انظر، محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر: العولمة - صراع الحضارات - العودة إلى الأخلاق - التسامح - الديمقراطية ونظام القيم - الفلسفة والمدينة، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1997)، ص 17-32.

(25) من المفيد، في هذا السياق، الإشارة إلى أن كتاب «التسامح» لبريستون كينغ يتضمن خمسة فصول. وإضافةً إلى الفصلين الأولين اللذين يتناولان مفهوم التسامح من منظورٍ فلسفيٍّ (الفصل الأول)، أو تاريخيٍّ (الفصل الثاني)، فإن الفصول الثلاثة الأخرى مخصصة لمسألة «السعي إلى العدالة» (في الفصلين الثالث والرابع، ص 115-198) و«السعي إلى المساواة» (في الفصل الخامس، ص 199-226). انظر: Preston King, Toleration.

المراجع

المراجع باللغة العربية

1. برلين. إيزايا، الحرية، هنري هارفي (إعداد)، معين الإمام (مترجمًا)، (مسقط: دار الكتاب، 2015).
2. تايلور. شارلز. سياسة الاعتراف، عبد الرحيم الدقون (مترجمًا)، محمد الشيخ (تقديم)، (الدار البيضاء: عقول الثقافة للنشر والتوزيع، 2018).
3. درويش. حسام الدين، إشكالية المنهج في هيرمينوطيقا بول ريكور وعلاقتها بالعلوم الإنسانية والاجتماعية: نحو تأسيس هيرمينوطيقا للحوار، (الدوحة: الركن العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2016).
4. زكريا. فؤاد، التفكير العلمي، سلسلة عالم المعرفة 3، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مارس 1978).
5. عدد من الكتاب، التسامح بين شرق وغرب: دراسات في التعايش وقبول الآخر، إبراهيم العريس (مترجمًا)، (بيروت: دار الساق، 1992).

المراجع باللغة الإنكليزية

1. Anna Elisabetta Galeotti, "The range of toleration: From toleration as recognition back to disrespectful tolerance", Philosophy and Social Criticism, November 23, 2014.
2. Bader, Veit. "Moral Minimalism and More Demanding Moralities: Some Reflections on 'Tolerance/ Toleration'", in Jan Dobbernack & Tariq Modood (eds.), Tolerance, Intolerance and Respect Hard to Accept?, Afterword by Bhikhu Parekh, (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013).
3. Brown, Wendy. Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity

and Empire, (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006).

4. Brown, Wendy. & Forst, Rainer. The Power of Tolerance. A Debate, edited by Luca Di Blasi and Christoph F. E. Holzhey, (New York: Columbia University Press, 2014).
5. Di Blasi, Luca. & F. E. Holzhey, Christoph, "Epilogue: Tensions in Tolerance", in Wendy Brown, & Rainer Forst, The Power of Tolerance. A Debate, edited by Luca Di Blasi and Christoph F. E. Holzhey, (New York: Columbia University Press, 2014).
6. Fiala, Andrew Tolerance and the Ethical Life, (London: Continuum, 2005).
7. Heyd, David. ed. Toleration: An Elusive Virtue, (Princeton: Princeton University Press, 1996).
8. Forst, Rainer. "To Tolerate Means to Insult": Toleration, Recognition, and Emancipation", in Bert van den Brink & David Owen (eds.), Recognition and Power. Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory, (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), pp. 215-237.
9. Forst, Rainer. Toleration in Conflict. Past and Present, C. Cronin (trans.), Cambridge: Cambridge University Press, 2013), pp. 172-6.
10. Fritzsche, Karl Peter. "Introduction: Unable to Be Tolerant?", in Russell F. Farnen, Karl Peter Fritzsche, et al. (Eds.) Tolerance in Transition, (Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2001).
11. Galeotti, Anna Elisabetta. Toleration as Recognition, (Cambridge: Cambridge University Press, 2003).
12. Honneth, Axel. The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts, trans. Joel Anderson, (Cambridge; Mass.: MIT Press & Polity Press, 1995).
13. Kant, Immanuel. An Answer to the Question: "What is

Enlightenment?", Translated by H. B. Nisbet, (Cambridge: Cambridge University Press, 1970).

14. King, Preston. Toleration, (London: Frank Cass, 1998).

15. Ricœur, Paul. dans « Tolérance, intolérance, intolérable (1990) », Lectures 1. Autour du politique, Paris : Éd. du Seuil, « coll. « Point/Essais », 1991, p. 296. Cet article a été publié initialement dans le Bulletin de la Société de l'histoire du protestantisme français, avril-mai-juin 1990.

16. Walzer, Michael. On Toleration, The Castle Lectures in Ethics, Politics, and Economics, (New Haven: Yale University Press, 1997).



خامسًا: مراجعات الكتب



قراءة في كتاب «دراسات في بنية الوسيط السينمائي» لقيس الزبيدي

صالح الصحن⁽¹⁾

«قراءة كتاب جيد صعبة تمامًا ككتابة آخر جيد» غوته

مرة أخرى يرفدنا المخرج والكاتب الباحث قيس الزبيدي بكتاب معرفي جديد بعنوان (دراسات في بنية الوسيط السينمائي) من إصدارات دائرة الثقافة في الشارقة 2018، إذ يتناول في ثلاثة عشر فصلاً موضوعات في غاية الأهمية عن العمق الفلسفي لفكر سينمائي، ويهتم بتحليل المركبات البصرية والسمعية وتشريح ما تنطوي عليه من شكل ومضمون وبناء. وقد شرع في فصله الأول عن اشتراطات كتابة السيناريو، في تحليل بنية الوسيط السينمائي وبنية الفصول الثلاثة وعناصر السمع الثلاثية والبنية السردية ومفاهيم متعددة في نظرية السينما المعاصرة ومصطلح لغة السينما وكيف ندرك الصورة ونقرأ الأدب مع المرور اللافت لقراءة الزمن واللون وما هو مرئي ولا مرئي وكذلك المونتاج والسميما وما هو دور بريشت وتغريبه في التقرب من نظرية فن السينما وغيرها. ولم تكن خاصية السينما عن الأدب غائبة، ففيها الصورة وكذلك الزمن الحاضر وانتقالاته بين الماضي والمستقبل، بالتناغم السمعى والبصرى معاً.

تضع البنية السينمائية أمام المؤلف إمكانية تعبير مخالفة للسرد الأدبي. ومع أننا نتحدث عن التشابه بين الأدب والسينما، لكن التدقيق في هذا التشابه يكشف لنا فروقات وخلافات جوهرية عدة: عليه يركز الكاتب على وحدات ثلاث قد تكون هي الركيزة الأساسية لأي بنية تتعلق بالوسيط السينمائي:

1. خاصية الصورة/ سلسلة صور: إعادة إنتاج بناء زمني/ مكاني ملموس حسيًا للعالم الخارجي.

(1) مخرج تلفزيوني وأستاذ جامعي في فلسفة الفنون السينمائية والتلفزيونية.

2. خاصية تكمن في أن كل شيء في السينما يجري في الحاضر تشكل نقطة الوصل بين الماضي والمستقبل). لأن كل شيء في الفيلم يعني دائماً الحاضر. أي فلسفياً الانتقال زمنياً من الماضي إلى الحاضر.
3. خاصية تطابق البصري والسمعي عمومًا. وهو بخلاف طريقة السرد الأدبية، ففي الأدب يكتب وصف المرئي والمسموع بالتتابع، بينما في السينما يتزامن المرئي والمسموع في الوقت نفسه.

تتطلب بنية الفيلم ثلاث مراحل؛ الأولى هي وحدة النص المؤلف درامياً أدبياً والوحدة الثانية هي النص الفني السمعي بصري للتصوير والوحدة الثالثة الناتج الفيلمي ذاته. هنالك دائماً بداية ووسط ونهاية و«موضع» محدد تنتقل فيه البداية إلى استهلال ومواجهة وحل، وهو ما يصل بين الحكايات جميعها، سواء ما كان منها قائماً على خرافات أم أساطير أم ملحمة أم مسرحيات أم روايات أم أفلام، كل شيء كُتِبَ أو مُثِّلَ كما يقال منذ بداية ابتكار الحكايات.

وحتى بناء الحكاية المعروف ببدايته ووسطه ونهايته ولكنه مغذى بصراع يحمل مستويات ثلاثة وهي المادي والعقلي والعاطفي، وهو الأمر الذي يدلنا على أن كل شيء لا يرتبط بمثل هذه المستويات يعد خارجاً عن إطار الحكاية.

وقبل الشروع في تفاصيل المراحل التي تمر بها عملية كتابة السيناريو الأدبي يحدد الكاتب بداية ثلاث مراحل تمر بها عملية إنجاز الفيلم:

1. نص درامي أدبي سمع/ بصري يجري تأليفه للسينما.
2. نص درامي فني - سمع/ بصري.
3. منتج الفيلم السينمائي.

وتتألف الأعمال الدرامية أساساً من فصول ثلاثة:

يؤسس الفصل الأول الاستهلال للحكاية ويقدم الشخصيات الرئيسة ويوضح رغباتها والتطور (المواجهة) وفي الفصل الثاني، يؤسس لما يحدث في الفيلم وكيف يسير الحدث وما هو النزاع الأساس الذي تنخرط فيه الشخصيات وتواجه فيه المعوقات وتصارعها بهدف تجاوزها وحلها. ويدور الحل في الفصل الثالث حول حدث أو فعل ينهي الحكاية، بحل النزاع، فعل يؤدي إلى تخفيف التصاعد ويقود

إلى النهاية التي لا يأتي بعدها شيء.

يرى إيزنشتين السينما هي أولاً وقبل كل شيء مونتاجاً. لأنه يرى في المونتاج الوسيلة الوحيدة السحرية المؤثرة التي تصنع الفيلم، بينما هناك من يرى السيناريو الأدبي أساس الفيلم السينمائي، ومن ثم علينا أن نبحث جدلياً في العلاقة بين الاثنين، فبما أن المونتاج هو من ناحية بنوية، علاقة كل شيء (كل عنصر فني) بكل شيء (بكل عنصر فني)، فيجب علينا ألا نرى فيه المرحلة الأخيرة في الفيلم. وقد سبق للناقد الروسي سيمون فرايلش أن كتب بشكل صائب: «يخضع المونتاج ودراماتورغيا السيناريو، أي درامية العمل الكلية، في ما بينهما، لعلاقة جدلية. فالمونتاج يعطي الدراماتورغيا شكلها النهائي، بينما تحدد دراماتورغيا السيناريو أصلاً الحلول المبدئية للمونتاج اللاحق».

ويمر الكاتب في هذا الصدد على تجارب غريفيث وكوليشوف وورشة ماركيز وتجربة نجيب محفوظ مع صلاح أبو سيف وكذلك الجهد الذي بذله سيد فيلد في معرفة السيناريو وإيجاد تعريف ملائم للبنية بعد مشاهدة كثير من الأفلام وقراءة للسيناريوهات وبيان: أن تبني أو أن تتركب، أو أن تعرف حقاً علاقة الأجزاء بالكل. وهنا يذكر الكاتب بميخائيل روم الذي يرى كيف أن خصيصة الفيلم تشكل عناصر مبعثرة في كل متماسك، لكن هذا لا يعني أن المونتاج عملية تقنية صرف، وإنما منحنى جمالي يعزز المعنى الدال على (كيف يحدث فيلمياً سرد الـ ماذا) أي كيف نركب الحكاية وكيف نسردها ونروها، وهذه الـ (كيف) ما هي إلا سعة فائقة من الخيارات المتعددة والمختلفة للطرائق التي يحدث فيها المونتاج.

يذكر الكاتب 15 طريقة مونتاج لدى تيموشنكو و11 طريقة لدى فيلونوف وهناك أيضاً 26 شكلاً مونتاجياً، ذلك لأن المونتاج يتمتع بوظيفة سردية تختلف من حيث الأسلوب، منها المونتاج الأفقي الذي يقترن بتتابع الزمن وخطيته والعمودي الذي يتزامن فيه الحاضر والماضي في المكان، فزمن الميزان كادر هو اللقطة، ومكان الميزان سين هو المشهد، بوصفه تعبيراً مكانياً عن الفكرة، وبيان فاعلية العلاقة بين فيزياء المكان وفيزياء الشخصية وموضع الكاميرا وكيفية حركتها.

وبعدها وضع بودفكين خمس طرائق للمونتاج فيها التناقض والتشابه والتزامن والتوازي واللازمة، بينما طرح إيزنشتين أيضاً خمس طرائق للمونتاج وهي المتري والإيقاعي والنغمي وفوق النغمي والذهني وبهذا أكد باستمرار أن المونتاج هو عصب السينما وهو الحل الأجدر للغتها الصورية. أما كريستيان ميتز فقد رأى أن المونتاج لم يعد العامل المهيمن على لغة السينما، بعد أن أدرك أن العلامات لها أثر

كبير في التعريف، فيما يرى جيل دولوز أن فلسفة الصورة - الحركة لا تخرج عن مبدأ أن الفيلم يبني على حركة الصورة. أما ليف فولونوف صاحب كتاب (الفيلم كمونتاج) فيرى أن المونتاج شأن جمالي ولغة تعبير وقد صنفها على أن مونتاج المشهد المصور في لقطة واحدة ومونتاج الحركة ومونتاج تنوع الزوايا ومونتاج ربط الحوادث ومونتاج الصوت ومونتاج التدخل في الزمن الواقعي ومونتاج الموضوعات ومونتاج التداعي ومونتاج داخل اللقطة ومونتاج بمساعدة طرائق خاصة كالمزج والمسح والاختفاء ومونتاج بمساعدة عناوين بينية: لوحات مكتوبة، ومونتاج أشكال خليطة.

اتخذت وظائف المونتاج عبر تاريخ السينما طرائق وأشكالاً عدة لكنها في نهاية الأمر حددت في مجموعتين:

الأولى تنتمي إلى المونتاج الأفقي الذي تكمن طبيعته في سرد لقطات وفقاً لقانون التجاور عبر التعارض والتكامل.

والثانية تنتمي إلى المونتاج العمودي الذي تكمن طبيعته في سرد لقطات وفقاً لقانون التزامن.

مع تبيان أن ما جعل من الفيلم لغة مستقلة مكونان:

1. اللقطة الكبيرة.

2. المونتاج.

فاللقطة الكبيرة، مهدت الطريق إلى فن السينما، وهي ما جعلنا نحن المشاهدين نرى الأشياء بطريقة لا يمكن أن نراها في الواقع أبداً: لقطة مجهرية تقترب من الوجه، لتخلق حالة فريدة تستثير التماهي عند المشاهد، إنها رؤية في العمق، إنها شعر السينما.

تعطي وظيفة المونتاج إمكانية التحكم في زمن السرد أي التحكم في طبيعة العلاقة بين الزمن الواقعي والزمن الفني، بينما تتحكم وظيفة الـ «ميزان سين» في العلاقة بين الزمنين لمصلحة الزمن الواقعي على حساب الزمن الفني. وينظم المونتاج الصور في الزمن، أما الميزان سين، فينظم الصور في المكان. وكما هو معروف، فإن المكان لا ينفصل عن الزمان، وهما يشكلان وحدة لا تنقسم. فالمكان يخضع للزمان في حالة المونتاج، بينما يخضع الزمان للمكان في حالة الميزان سين. ومع أن الصراع كان حاداً بين من يؤمنون بأولية تركيب الصورة بوساطة «المونتاج» ومن يؤمنون بأولية احترام المكان

الفيزيائي بوساطة «الميزان سين». إلا أن تاريخ السينما يبيّن لنا أن لا هذا التيار ولا ذاك، استطاع أن يستغني عن المونتاج. لأن المونتاج -ببساطة- هو قدر السينما.

يمارس الزمن في الحكاية شكل نظام وتنتج وظيفته الدلالية من علاقته الداخلية مع العناصر الأخرى التي تُشكل بنية الفيلم الدرامية. وكما يحافظ زمن السرد على تتابع زمن الحوادث منطقياً، يمكن أيضاً ألا يتقيد منطقياً بتتابع زمن الحوادث. وتنشأ عندئذ «مفارقة» بين زمن الحكاية وزمن سرد الحكاية الفني. هذا التشكل الذي يقصده الكاتب لن يحدث بمعزل عن الزمن، أي إن هناك مسألة بناء خط زمن الحكاية، وخط زمن سرد الحكاية، وإجراء علاقات بينهما.

يقول الكاتب: «نحن لا نجد في تاريخ السينما فيلماً مصوغاً بأكمله بوحدة زمانية مكانية واحدة سوى فيلم «الحبل 1948» من إخراج ألفريد جوزيف هتشكوك Alfred Joseph Hitchcock، ويتألف الفيلم من مشهدين: تقترب آلة التصوير من نافذة بيت، والمشهد الثاني تجري حوادثه كاملة داخل البيت ولمدة 90 دقيقة. ويذكر مثالا آخر مختلفاً، هو فيلم «الظهيرة» High Noon 1952 لفريد زينمان Fred Zinnemann الذي تجري حوادثه في زمن مدته 90 دقيقة، وهي مدة عرض الفيلم نفسها. وفيلم آخر هو «كليو من الساعة الخامسة إلى السابعة» Cléo from 5 to 7 1961 لأنيس فarda Agnès Varda. وهذه أمثلة ذات قياسات استثنائية ضمن نظرية الفيلم التي لن تحيد عن أهمية الوعي بالزمن وضرورته والتعامل معه على أساس المرئي والمتخيل وعلى أساس تقنيات السرد وفقاً لمفهوم الماضي والحاضر والمستقبل.

يناقش الكاتب أيضاً اللون في السينما واللون في اللوحة والفنون التشكيلية، وعلى الرغم من الفرق بينهما إلا أن ثمة مشتركات بين التكوين السينمائي وتكوين اللوحة، إذ توجد الكتلة والشكل والتوازن والخطوط والإيقاع واللون والضوء والعمق فضلاً عن إطار الصورة وأبعادها، مع الإشارة إلى أن سمة التكوين في فن الرسم هي السكون، في حين إن سمة التكوين في السينما هي الحركة. ويتناول عددًا من الأمثلة الفيلمية المهمة في تاريخ السينما التي أجادت فن توظيف اللون في الفيلم بوعي عال وبقدرة خلاقة من الابتكار.

يستخدم أنطونيوني Michelangelo Antonioni اللون في فيلمه الملون الأول (الصحراء الحمراء Red Desert 1964) بأسلوب مبتكر، أكثر حداثة وعمقا وتعقيدا، فقد ولد اللون -بحسب أنطونيوني- مع ولادة الفيلم، ويذهب إلى استخدام اللون من وجهة نظر ذاتية، مع تبيان الموقف تجاه

ما يدور من حوادث وما يمكن أن تحمل الألوان من معنى وإيحاء ودلالة: فهو عندما يلون الأرض بألوان تمثل امتدادًا للتشويش الذهني لبطلته، إنما يربط ما بين عقل تداعي توازنه مع منظر قائم لما غيرته الصناعة الحديثة من أطيايف الألوان وظلال العالم الحقيقي، فنجد الشوارع والآلات مصبوعة، كذلك البيوت والأشجار والأعشاب، قد جرى رشّها بأحد مشتقات الرمادي التي توحى بالاعتراب، ويزيد الموضوع غرابة النغمات اللونية التي تحجب العالم الحقيقي، وتعرض عوضًا عنه أرضًا جرداء ترمز إلى قلق البطلة وهمومها: مصنع ضخّم للمواد الكيماوية مع مكثفات حمراء وخضراء، وأنابيب عملاقة ملونة بأشكال هندسية، ومداخن تنفث موجات كثيفة من الدخان الأصفر، تبدو كوحش تكنولوجي كريه.

تدخل الألوان في فيلم فيديريكو فيليني Federico Fellini «جولييتا والأشباح» Juliet of the Spi-rits 1965 إلى أعماق زوجة تمر بأزمة نفسية لتصور عالم خيالها المأزوم، إذ يستخدم ظلالًا مضبنة ذات طابع تزييني مثير بصريًا لتوليد عالم عجائبي ساحر يثير الحواس، فيما يذهب في المشاهد الحسية والرؤى الجنسية إلى مزج الألوان البراقة المتحركة المتدرجة المتناغمة لمشاعر المرأة وعواطفها.

وينصح الكاتب بضرورة عدم تقديم مجموعة عشوائية من الألوان في الصورة، ويؤكد أن اللون سمة شعرية تتحكم في تنظيم مستوى التناغم في الإيقاع.

في فصل البنية الأدبية السردية السينمائية يتساءل الكاتب، هل الفيلم عمل درامي أم ملحني أم شعري؟ وهنا يفتح أفقا في تحديد هوية الفيلم، ذلك أن الفيلم يحتمل أن تتوفر فيه مثل هذه الأنواع الثلاثة، ولكن تبقى مسألة السيادة الطاغية لأي من هذه الأنواع كخاصية متميزة، ويمكن كذلك أن يسود نوع واحد منها ضمن البنية السينمائية، مع أن حبكة الفيلم تحتمل أيضًا أن تكون مغلقة أو مفتوحة أو سيمائية كنمط خاص بها، على أن الفيلم هو فن العين، وهو سيمفونية بصرية شعرية.

نجد عند مناقشة تحليلية عميقة لمعنى مصطلح (اللغة السينمائية) ومفهومه أن كثيرًا من آراء المنظرين الكبار ومفهوماتهم قد اختلفت في ذلك. ولا شك في أن صدور كتاب مارسيل مارتين «اللغة السينمائية» في اللغة العربية -قبل أكثر من نصف قرن- قد عزز مفهوم مصطلح لغة السينما وانتشاره، وأن النقاد العرب، ما زالوا يستخدمونه حتى اليوم.

يذهب الكاتب إلى قراءة الدلالة في الصورة وفي الأدب. ويتساءل: هل الدلالة في الصورة هي ذاتها في الكلمة؟ وهل يمكن التعبير بكليهما للتوصل إلى الدلالة ذاتها؟ وهل قراءة اللوحة مثلا تحمل دلالة

لغوية؟ واستعان ببعض آراء المفكرين الذين أجابوا عن التساؤل الخاص بـ (كيف يتمثل المعنى في الصورة وكيف يأتي إليها) ذلك ما يرتبط بأهمية بنية الصورة ومكوناتها وعلاماتها وضوئها وشكلها وحركتها وزمنها ومكانها وهيئتها ولونها وغيرها من المحمولات.

وفي إطار مثل هذا الجدل حول (لغة السينما) يكشف لنا الكاتب أن هناك حلقة مناقشة أقيمت في مهرجان بيزارو السينمائي في إيطاليا 1965 حول (سيمائية الفيلم ولغته) شارك فيها بيير باولو بازوليني وإمبرتو إيكو وكريستيان ميتز، وكانت إضافة بازوليني فيها بأن سينما الشعر هي شكل تعبيري سينمائي ومنظور ذاتي حر غير مباشر، أي لغة تعبير حلميه وهي رد جاد لما أسماه أندريه مارتينييه بـ (التمفصل المزدوج) الذي تزمّت باعتقاد اللغة الطبيعية بقواعدها ونحوها وصرفها وليس هناك أي لغة سواها. في حين عارض إمبرتو إيكو ما جاء به بازوليني من تقطيع للغة السينما إلى وحدات يوظف مفهومًا للواقع، لأن ما تنقله السينما من أفعال يدخل عالم العلامات.

ويأتي فهم ميتز لنظرية السينما من زاوية النص بوصفها من أكثر نظريات السينما تجريداً، بينما تعتمد السيميائية على التحليل العلمي المفصل لأفلام خاصة وبهذا يكون النقد السيميائي أكثر عينية وتركيزاً من أي مفهوم آخر. وهو الأمر الذي بينه: إن الذهاب إلى السينما هو لرؤية الحكايات / القصص التي تروىها الأفلام، لأن السينما تستطيع أن تروي لنا حكايات جميلة تصبح بذلك لغة.

وفي فصل آخر يكشف لنا الكاتب مستوى القرب والعلاقة بين بريشت والسينما، أي بين التغريب والسينما، فقد بدأ باهتمامه المفرط في مشاهدة الأفلام وتحليلها، وعدّ فيلم المدرعة بوتمكنين مثلاً للفيلم الثوري، وكتب عن فيلم (البحث عن الذهب) بملاحظات وانطباعات عن أسلوب تمثيل شابلي، واهتم بطريقة توظيف الموسيقى في الفيلم، واكتشف طريقة عرض الصور الفوتوغرافية في خلفيات العرض المسرحي، واشترك في إنتاج ستة أفلام، وكتب سيناريو عن مسرحيته (أوبرا القروش الثلاثة) 1931 وعام 1932 كتب سيناريو فيلم (كوله فامبه) وهو أول فيلم ناطق ساهم بريشت في تنفيذه، وكتب أيضاً سيناريو فيلم (الشناق يموتون أيضاً)، لفريتز لانغ. ويذكر الكاتب (قادت نظرية بريشت في نفي التقابل الميتافيزيقي بين التماهي والتغريب، إلى أهم الإنجازات في تطور علم الجمال، وأصبح لنظريته عن التغريب في المسرح الملحي منذ الستينات والسبعينات تأثيرها القوي في أجيال عدة من السينمائيين من أشهرهم غودار.

ينقب كاتب (دراسات في بنية الوسيط السينمائي) عميقاً في موضوعات وقضايا متعددة وكثيرة

في نظرية السينما، فهو يذهب تارة إلى صورة الواقع في السينما وعالم الفيلم، وصورة التماهي وإلى تجاوز التقاليد السينمائية والنزعات التجريبية وتارة أخرى إلى الواقع الذهني والعلاقة مع المتلقي مروراً بموجات مدارس السينما واتجاهاتها وتجاربها المتعددة، ذلك ما نجده أكثر جدلاً وتناولاً عميقاً في الكتاب.

ونأمل في أن يصل الكاتب إلى العصر التقني الرقمي الحديث، وربما يتحفنا بدراسة إضافية تغطي هذه المرحلة وما فيها من متغيرات نظن أنها قد أحدثت تغييراً كبيراً في بنية الفيلم وما أضيف إليه من مؤثرات صوتية وصوتية عالية الإتقان بفعل حداثة أجهزة الحاسوب ودقتها التي ربما تجاوزت كثيراً من الأسس والتقاليد السينمائية المألوفة، التي تشكل الأساس الصلب لعناصر بنية الفيلم ونظرية السينما المعاصرة.

إبادة الكتب

تدمير الكتب والمطبوعات برعاية

الأنظمة السياسية في القرن العشرين

حواس محمود⁽¹⁾

تتناول المؤلفة ربيكا نوث في كتابها «إبادة الكتب: تدمير الكتب والمطبوعات برعاية الأنظمة السياسية في القرن العشرين»⁽²⁾ الصادر عن سلسلة عالم المعرفة الكويتية 2018؛ ظاهرة حرق الكتب في القرن العشرين، وردود الأفعال على تدمير الأعيان الثقافية، مع الإشارة إلى ما يربط هذه الظاهرة بجريمتي الإبادة الجماعية والعرقية، إضافة إلى إلقاء الضوء على ظهور المكتبات، ووظيفتها، وروابط المكتبات بالتاريخ والذاكرة الجمعية والهوية والتنمية.

ويتمحور الكتاب بصورة أساس حول الإطار النظري لإبادة الكتب، ويخص بالدرس خمس حالات: تدمير كل من النازيين و الصرب ونظام صدام حسين والماويين والشيوعيين الصينيين الممتلكات الثقافية في أوروبا والبوسنة والكويت والصين والتبت، ويعرض الكتاب في الختام الصدام بين الأيديولوجيات المتطرفة والنزعة الإنسية، ونظرة كل فريق إلى وظيفة الكتاب والمكتبات، ويعرض أيضاً لتطور القانون الدولي، وآليات الحيلولة دون تدمير الممتلكات الثقافية أو تخريبها أو نهبها.

تؤكد المؤلفة في مقدمتها التمهيدية للكتاب أن حملات تدمير الكتب بعيدة كل البعد عن أن تكون شرّاً محضاً فقط، فهي عمليات موجهة نحو هدف مرسوم وخطط مسوغة بعناية، في إطار الصراعات التي اندلعت بين رؤى متعارضة للعالم في القرن الماضي، ففي سعيها نحو بناء يوتوبيا أرضية انتهكت الأنظمة المتطرفة الحدود المتخيلة كلها، إذ تحولت منظوماتها العقائدية إلى أيديولوجيات راديكالية.

(1) كاتب وباحث سوري، عضو رابطة الكتاب السوريين، له عدد من البحوث والمقالات المنشورة في الصحف والمواقع العربية.

(2) ربيكا نوث، «إبادة الكتب: تدمير الكتب والمطبوعات برعاية الأنظمة السياسية في القرن العشرين»، عاطف سيد عثمان (مترجماً)، سلسلة عالم المعرفة، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2018).

الفصل الأول: الكتب والمكتبات وظاهرة الإبادة الإثنية

يبدى كثير من الناس تأثراً عميقاً إذا نهي إلى علمهم تعرض الكتب والمكتبات لدمار عنيف، ويكشف الحزن والخوف اللذان يسريان في روايات شهود العيان إحساساً بأن تدمير النصوص لا يدل فقط على الانهيار الموشك للنظام والسلم، بل يدل أيضاً على مستقبل مهدد، وإحساس الضحايا بالخسارة، الذي يشاركون فيه كثيرون حول العالم، يرتبط بإدراكهم أن الكتب والمكتبات هي نسيج الثقافة النابض بالحياة، لذا فإحراق الكتب ينتهك مثل الحقيقة والجمال والتقدم، بل الحضارة ذاتها.

الفصل الثاني: نشأة المكتبات ووظائفها

منذ تطور اللغة المكتوبة، والتمكن من حفظ المعلومات ونقلها عبر الزمان والمكان، أفضت التجارب على الوسائط وطرق تخزين المعلومات إلى تجانس شكل التخزين، وفتحت لفائف البردي الطريق أمام استخدام المخطوطات الجلدية التي تطورت في ما بعد فظهر الكتاب الورقي، ومع ظهور صيغ عملية لنقل المعلومات نشرت على نطاق واسع، أفضى نشوء المجتمعات الحضرية إلى ظهور احتياجات كانت قوة دافعة لتطوير الكتب والمكتبات، وأسهمت الكتب والمكتبات بدورها في تسريع عجلة التمدين، وأثرت تأثيراً مهوئلاً في تقدم المعرفة بالقراءة والكتابة وتقدم الثقافة الحديثة، ومن بين أوائل المكتبات المعروفة تاريخياً المكتبة المصرية التي يرجع تاريخها إلى نحو العام 3000 ق.م، فضلاً على أن مجموعات الألواح الطينية لبلاد ما بين النهرين كشفت النقاب عن حكاية متواصلة تقريباً لتطور المكتبات بدءاً من العام 3000 ق.م على وجه التقريب، وهم أنشؤوا أرشيفاً لمدونات حكومية وقانونية وتجارية، وحفظوا نصوصاً وأطروحات عن الدين والفلك والطب والرياضيات والأدب.

وبالنسبة إلى المكتبات اليونانية، وبالاستناد إلى العدد الكبير من الأعمال المكتوبة التي أنتجها اليونانيون، يميل المؤرخون إلى افتراض أن المكتبات كانت منتشرة في كل مكان، كانت مكتبة الإسكندرية في مصر بكل تأكيد أعظم مكتبة يونانية، وقد أسست نحو العام 300 ق.م ودمرت لاحقاً بالتعاقب، وربما احترق قسم منها عام 642 ق.م.

بحلول نهاية القرن الـ 19 أتمت المكتبات ألفيات ثلاثاً من التجريب والتأقلم، فقد تطورت المكتبة لتصبح مؤسسة تلي احتياجات اجتماعية أساسية، ومن جملة مسؤولياتها الكثيرة: المحافظة على

المعلومات التي تشكل الأساس للحكومة والاقتصاد وحقوق الملكية والهويتين القومية والإثنية، وترشيد ودعم الأنساق والعقائد والنماذج الإدراكية للعالم والأيديولوجيات، ونشر المعلومات، ومؤازرة التعليم والتطور الفكري والتقدم الاجتماعي، ودعم الثقافة المتقدمة أو «الرفيعة». و أو

الفصل الثالث إطار نظري لإبادة الكتب

تري المؤلفة أن الهجوم على الكتب والمكتبات لا يستهدف الذات الفردية فقط بل الثقافة أيضاً، بوصفها قوام هوية الجماعة، ومن ثم فالعنف ضد الثقافة ظاهرة غالباً ما يأتي في ظلها عنف سياسي، والإبادة الإثنية تأتي في ظلها إبادة جماعية.

إن ضحايا القرن العشرين من الكتب والبشر على حد سواء نجمت معظمها عن صراعات دارت حول نزاعات سياسية وأيديولوجية، وهذه حقيقة تشير إلى أن هذين العنصرين المثيرين للخلاف من عناصر المجتمع الإنساني، السياسة والأيديولوجيا، يكوّنان إطاراً نظرياً لفهم ظاهرة إبادة الكتب.

الفصل الرابع: ألمانيا النازية؛ العنصرية والقومية

بحلول العام 1933 كان الألمان، لا سيما الطبقات المهيمنة، قد نبذوا جمهورية فايمر والديمقراطية، وتبنوا أيديولوجيا القومية الألمانية الراديكالية، وهي رؤية بخصوص مجتمع قائم على النقاء العرقي والقوة، تزعم هتلر أيديولوجيا ارتكزت جاذبيتها الوجدانية القوية على جعل الأمة الموضوع الأسمى للولاء، واستغل هتلر التمرکز الإثني- مثل معاداة السامية - الذي كان يغلي ببطء ولأمد طويل في مراحل الثقافة الألمانية، ووصل إلى درجة الغثيان بفعل الأوضاع الاجتماعية والسياسية الحادة، وفي المجتمع الألماني المنغلق الذي أعطى ثقلاً للسمة الوطنية للأمة، والدم المشترك، رسوخ الجذور في تربة متوارثة و- وسيادة مفهوم الشعب النقي - كان المثل الأعلى الهادي هو صورة من ماضي ألمانيا، تلقفت الأيديولوجيا النازية فكرتي الشعب و«البقاء للأصلح»، وأضافت إليهما مصيراً إمبريالياً خاصاً دعا إلى مبدأ المجال الحيوي، واتساع الإمبراطورية الألمانية، وتم اتباع منهج تمجيد القوة، واتقاد الرغبة في مواصلة برنامج هتلر، وهو إما القوة العظمى وإما السقوط.

الفصل الخامس صربيا الكبرى

بعد استيلاء الشيوعيين على السلطة في يوغسلافيا في عقب الحرب العالمية الثانية، حظي الصرب بمنزلة مميزة في الوزارات الحكومية والجيش والبنية الاقتصادية، وفي الحزب الشيوعي في أرجاء يوغسلافيا، لكن بغياب وريث مهيمن بعد موت تيتو، تفككت المركزية التسلطية التي أقرت الامتيازات الصربية وفرضتها، بدأت الجمهوريات الأخرى تعين أفرادًا محليين بدلًا من المسؤولين الصرب، فكانت هذه خسارة كبيرة للسلطة والمنزلة بالنسبة إلى الصرب.

لقد سيطر المحامي والسياسي الشيوعي الذي انقلب إلى النزعة القومية سلوبودان ميلوسوفيتش متحدًا لبقًا استمال مواطنيه الصرب باستدعاء صور مثالية عن ماضٍ قروسطي مجيد، واللعب على وتر إحساسهم باستضعاف مزمّن، شجعت حملة إعلامية الصرب على إدراك أنفسهم بوصفهم كبش فداء في مؤامرة دولية ضد الشعب الصربي ووطنهم، وعلى الرغم من عدم وصول ميلوسوفيتش إلى مرتبة الزعيم المعبود أو مستوى الهيمنة الشمولية، كما هتلر وصدّام وماو، ومع ذلك كان قادرًا على حشد كتلة حرجة من الصرب خلف برنامج سياسي متركز على الهوية والاستحقاقات الصربية، وكان بارعًا في استغلال الأيديولوجيا، وهي قومية إقصائية متمركزة حول الإثنية، ودينية استحالَت إلى قومية عنصرية، وكذلك الوعد بإقامة صربيا الكبرى لتحقيق أهدافه؛ وهي السلطة لذاته والقوة لصربيا.

وفي ما يتعلق بمحاربة الثقافة الإسلامية في البوسنة تشير المؤلفة إلى أن القوات الصربية عقدت عزمها على إزالة المباني التي ترمز إلى ثقافة المسلمين جميعها، فكانت المواقع الأثرية العثمانية والمساجد في مدن البوسنة أهدافًا عسكرية رئيسة، وقد أزيلت أشكال العمارة الإسلامية جميعها شرقي سولاتش بلا استثناء بحلول عام 1993، دمر نحو ألف مسجد، ولحقت بها أضرار، ونقلت الأنقاض من مواقعها للحيلولة دون إعادة تشييدها.

الفصل السادس العراق والكويت وسياسات الإجرام

تشير المؤلفة إلى أن القوات العراقية عندما اجتاحت الكويت في آب/ أغسطس 1990 لم يُستهدف المواطن الكويتي أو الحكومة الكويتية أو البنية التحتية الكويتية وحسب، وإنما استهدفت المؤسسات الثقافية والتعليمية، وكانت المكتبات ومراكز المعلومات الأكثر تضررًا من جراء الغزو العراقي، إذ دمر

نحو 43 بالمئة من مخزون الكتب في المكتبات المدرسية، ووفقاً لأحد التقديرات ضاع أكثر من مليون كتاب أطفال وكتاب تعليمي، ويشير المؤلف إلى أن الحملة الشرسة على الكتب والمراكز التعليمية والثقافية كانت حملة منهجية ومخططاً لها سلفاً، ووصل الأمر إلى تحويل الفصول الدراسية إلى ثكنات للجنود، ونهب منها أي شيء يمكن نقله إلى العراق، من أجهزة الكمبيوتر والسجاد وتركيبات الإضاءة، وشحنت كتب المكتبات ومحتواها إلى بغداد، أو استخدمها الجنود وقوداً للطهي، أو دمرت، واختفت مكاتب أقسام وملفات بكاملها.

الفصل السابع الثورة الثقافية الصينية

يشير المؤلف إلى أن التدمير الذي مارسه الشيوعيون الصينيون قد فاق الضرر الذي أحدثته اليابان إبان محاولتها إخضاع الصين في أواخر الثلاثينيات وبداية الأربعينيات من القرن العشرين، لقد كانت المكتبات العامة على وجه الخصوص، المصنفة من الحزب بوصفها «أدوات مشروعات ثقافية» قد قدر لها أن تكون مفاتيح أساسية في إعادة بناء الصين على أسس شيوعية، عن طريق توفير قنوات للوصول إلى «الثقافة»، وهي تقصد في هذا السياق المنشورات التي تلبى احتياجات الجماهير وفق ما تقرره الأيديولوجيا الشيوعية، وكان لتقلب السلطة بين فصلي الحزب أثر سلبي كبير في مكتبات الصين، بحيث كان عليها أن تتواءم مراراً وفق العقلية المهيمنة.

لقد رأى ماو أن من يروجون لقراءة الكلاسيكيات الكونفوشية قد انحازوا إلى الثقافة الإمبراطورية القديمة، ويجب أن يبادوا، وأدينوا الكتب التي قصد بها خدمة الطبقة البورجوازية، وخضعت للرقابة، بينما روجت الكتب التي تخدم بوضوح البروليتاريا.

الفصل الثامن: التبت ثقافة يحرق بها الخطر

بدأت الثورة الثقافية في التبت في 25 آب/ أغسطس 1966 عندما غزا الحرس الأحمر الكاتدرائية المركزية في عقب احتشاد كبير، فسحقوا الصور، وشوهوا اللوحات الجصية، ودمروا الكنوز المبهلة الموروثة عن البوذية منذ قرون، كانت الأضرار ماحقة على نحو خاص، لأن الكاتدرائية كانت تحولت

إلى مخزن لعدد هائل من الآثار التي أودعت فيه من أديرة مجاورة، ولأنها حوت سجلات مدنية ودينية. استمرت حرائق الكتب المقدسة والوثائق في الأفنية خمسة أيام، وحول الصينيون أقدس مزار في التبت (يمائل الفاتيكان في أوروبا) إلى «بيت الضيافة رقم 5»، ووضعت الخنازير في الساحة.

سحق الحرس الأحمر الآثار، وأحرقوا الكتب عن اقتناع تام، وقد حجبت عريبتهم وتخريبتهم حقيقة أن تدمير ثقافة التبت كان بالفعل سياسة تبنى منذ سنوات، شجع أعضاء الحزب في بكين، والمسؤولون المحليون شاط الحرس، لأنه يخدم سياسة الإبادة الإثنية المستمرة.

لقد عطلت المطابع في أرجاء التبت، ودمرت دار النشر الحكومية القديمة التي كانت موجودة أسفل قصر "بوتالا"، والمشهورة بإنتاج الكتب المقدسة الضخمة البديعة، وأحرق دير "دزوغشين" وكذلك مطبعته الأساسية، والقوالب الخشبية فيه، ومكتبته، حتى سويت بالأرض ودمر «ديرزالو» المعروف بأنه موطن العالم البارز بوتون رينشين دروب الذي ارتقى بالبوذية التبتية إلى مرتبة نضجها التام، بجمعه كل نصوص تينغور، وتصنيفه إياها، أحرقت مجلداته المكتوبة بخط اليد البالغ عددها 227 مجلدًا، وكذلك قلمه، والأصول المكتوبة بخط اليد لأعماله المجمعة، وتجدر الإشارة إلى أن نسبة المطبوعات والوثائق التبتية التي دمرت قدرت بنحو 85 بالمئة مما تملك (60 بالمئة من آدابها).

الفصل التاسع صدام الأفكار

تشير المؤلفة إلى أن النزعة الإنسانية الديمقراطية من الناحية النظرية - وبوصفها مثلاً أعلى للتطبيق - هي النقيض التام للأجندات المتطرفة، سعى ذوو النزعة الإنسانية إلى إحداث تقدم اجتماعي تدريجي عن طريق عمليات ديمقراطية لا تغييرات سريعة وراديكالية، لعلمهم أن البشر يتكبدون كلفة باهظة في أثناء أوقات التغيير السريع، أما أبواق الأيديولوجيات فيسعون إلى إحداث ثورة فورية، بغض النظر عن الكلفة البشرية التي تتطلبها، إذ ينحصر همهم الوحيد في الجماعة، وبالنسبة إليهم الأيديولوجيا معيار الأشياء كلها، لكن بالنسبة إلى ذوي النزعة الإنسانية رفاه الإنسان هو المقياس.

لقد حدث انقسام في التيارات الفكرية بين من يسعون إلى إدماج مبادئ حركة التنوير في البحث المعرفي الليبرالي القائم على الموضوعية والحرية الفكرية، ومن أدوا دور المؤمنين الصادقين - على الرغم من كونهم علمانيين - بمعنى أن انشغالهم بتأييد نظريات شخصية كان أكبر من رغبتهم في

الوصول إلى حقيقة موضوعية.

ماذا عن العالم العربي، سورية أنموذجاً؟

عرضنا في الفصل السادس ما قام به النظام العراقي في أثناء غزوه الكويت عام 1990، من تدمير الكتب، ونقل قسم كبير منها من الكويت إلى بغداد، وهذا النوع من إبادة الكتب تم من خلال عملية الغزو، لكن إن تحدثنا عن وضع الكتاب في العالم العربي، فالأمر لا يسر لا المؤلف ولا القارئ ولا الناقد أو المتابع، لا من قريب ولا من بعيد، طبعاً المقصود هو منع الكتاب من الظهور والانتشار من خلال ممنوعات ورقابات عدة تطال الكتب ومؤلفيها، وحتى مقتنيها، فالكتاب يتعرض لأشكال المنع المتعددة ومن أبرزها ثلاثة أشكال معروفة لدى القاصي والداني، وهي:

الأول: منع الكتاب من دخول حدود الدولة العربية، أي منع التوزيع والتداول لمنع انتشار أفكار الكتاب بين الناس، وبوصف الأنظمة العربية أنظمة شمولية استبدادية، فهي ترى في المنع الثقافي، أي منع انتشار الكتاب، جزءاً من الحماية الأمنية لكياناتها المهزوزة ديمقراطياً طبعاً، والمنع لأسباب سياسية أو دينية أو اجتماعية.

الثاني: منع طباعة الكتاب، أي إن وزارات الثقافة والإعلام في الدول العربية تلجأ إلى منع طباعة الكتب، فيضطر المؤلف إلى طباعة كتابه في دولة أخرى، ما يحرمه من متابعيه وحاضنته الثقافية، ما دامت الكتب غالباً تعالج موضوعات ومسائل تتناول جوانب من الواقع المحلي الملموس.

الثالث: هناك بعض الكتب موجودة في المكتبات العامة يحظر إعارتها للقراء، وهذا بحد ذاته أسلوب رقابي آخر لمنع انتشار أفكار الكتاب بين القراء والمتابعين.

ويعد النظام السوري من أبرز الدول التي تمنع الكتب بالأشكال الثلاثة المذكورة آنفاً.

إن منع الكتب في سورية والعالم العربي هو بحد ذاته صورة من صور الإبادة، فإذا كانت الكتب تمنع من الطباعة والتداول والإعارة بحسب أشكال المنع المذكورة آنفاً، فإن هذا معناه موت الكتاب، إذ إن حياة الكتاب هي حرية توزيعه وانتشاره وقراءته في أكبر وسط متابع، فإن منع من ذلك، فسيحرم من عملية التلقي والمتابعة، ومن ثم أقرب ما يكون إلى أنه يعدم ويموت.

ومن الكتب التي منعها النظام السوري رواية "القوقعة" لمؤلفها مصطفى خليفة، و«آيات شيطانية» لسلمان رشدي، و«ذهنية التحريم» للمفكر السوري الراحل د. صادق جلال العظم، و«زيارة السادات وبؤس السلام العادل» تأليف د. صادق جلال العظم، و«سوريا الدولة المتوحشة» لميشيل سورا، و«مذكرات أكرم الحوراني». ويذكر الكاتب المسرحي السوري أحمد إسماعيل أن كتابه المسرحي "القاضي محمد" مُنع من الطباعة من قبل وزارة الإعلام، وكانت وزارة الثقافة قد رفضت كتابه الآخر بعنوان «رقصة العاشق»، والمفارقة أن المؤلف أرسل عمله إلى مسابقة الشارقة للإبداع الأول، وفاز الكتاب سنة 2000 بجائزة الشارقة لتلك السنة!

صفوة القول إن أي كاتب حر معرض لأن تمنع كتبه بسبب غياب حرية التعبير وحرية النشر والتأليف، وغياب الحريات الصحافية أيضاً، وما دُكر في سورية يشابهه الوضع في الدول العربية الأخرى، لكن وتيرة القمع والمنع أشد وأقسى وأمضى لدى النظام السوري منه إلى باقي الأنظمة العربية، فالنظام الذي يبيد البشر ليس صعباً عليه إطلاقاً أن يبيد الكتب (أي إن منع الكتب يعني إعدامها).

الكتاب إسهام فريد في إضاءة جانب مظلم من حرب إبادة الكتب، بوصفها جزءاً لا يتجزأ من الإبادة الإثنية والبشرية، تلجأ إليها القوى المتطرفة عبر التاريخ، وتسم بالعدمية والإطلاقية والشمولية، وهي تتصارع منذ القديم، وحتى يومنا الراهن مع قوى السلام والثقافة والمعرفة والتنوير والخير والتقدم ورفاهة الإنسان وسعادته، وهذا الصراع يبدو أنه سيستمر طويلاً طالما هناك قوى تتغذى من النزعات التمييزية والانتقامية، لذا فهي تلجأ إلى التطرف في التعامل مع الآخر المختلف دينياً أو قومياً أو سياسياً أو أيديولوجياً.

إبادة الكتب إبادة للكيان المعنوي للإنسان، فالإنسان روح وجسد، إن غُيِبَت الروح، ماذا ينفع الجسد في استمرار الحياة الطبيعية المعافاة والسليمة؟.

كتاب مهم ومميز وجدير بالقراءة والتمحيص في تفاصيله وموضوعاته وأفكاره الرئيسية.

الحقوق والأديان في التقاطع المتوسطي⁽¹⁾

عمّار ديّوب⁽²⁾

إن منظومة حقوق الإنسان ومبدأ المواطنة هي منظومة حديثة بامتياز، كونها لم تكن موجودة قبل العصر الحديث، حيث كانت تخضع بعض الحقوق الموجودة إلى التمايز الطبقي القار، فللسادة والإقطاع وأصحاب الثروات حقوقٌ مقدسة ومتميزة عن بقية الناس. الأديان وكل ما يتفرع عنها من منظومات معرفية وفقهية وسواها، تحتل وجهان في مفهوماتها، فهي تؤول تارة كحافضةٍ لذلك التمايز، أي تشرطها النسبية والحوادث التاريخية والمصالح بمختلف أشكالها، وتارة أخرى كرافضةٍ لها، وذلك حينما تؤول من زاوية القيم السامية، أي من زاوية المطلق والعلاقة مع الله. الكاتب غايتانو داماكو⁽³⁾ معنيٌ بقضية الحقوق والأديان، وكيفية الجمع بينهما من أجل أنسية جديدة تليق بالشخص الإنساني، وتجمع بين حقوق الإنسان وتعاليم الأديان، وتحافظ على الحرية الدينية كذلك، بل يعطي دورًا أساسيًا للأديان، ويرى أن على فقهاء أو لاهوتها أن يبدعا أفكارًا تنسجم مع منظومة حقوق الإنسان والمواطنة.

أسس فرضيات الكتاب

يطرح كاتبنا فرضياته هذه، كما تقول مقدمة كتابه، في إثر سقوط نظام القطبية الثنائي في التسعينيات، والهجوم على برج التجارة العالمية 2001، والخوف من تحوّل ضفتي البحر المتوسط إلى مجالٍ للصراع والتنافس مجددًا؛ إذ كانت القطبية تحافظ على توازنٍ دوليٍّ معين، وبسقوطها انهارت

(1) داماكو غايتانو، الحقوق والأديان في التقاطع المتوسطي، المجدي محمد (مترجمًا)، ط1، (دم: دار الأطلس، عام 2019).

(2) كاتب سوري.

(3) الكاتب غايتانو داماكو، إيطالي الجنسية، منشغل بقضية «الحقوق والأديان» ولديه مجموعة كبيرة من الكتب، تتناول القضية ذاتها من جوانب مختلفة، ولديه مشاركات ونشاط كبير في الإطار ذاته.

المعاهدات والاتفاقات كلها التي كان العالم ينتظم وفقها، ومن ثم لا بد من رؤية جديدة لسكان الضفتين، بما يمنع وقوعهما تحت أقطاب عالمية جديدة. أيضًا يجد أن نتائج العولمة، لا يمكن شطبها، وعالمنا الراهن تشكّل في إثر الوحدة التي خلقتها العولمة، أي ليس بمقدور أي دولة، أو مجموعة دول، الاستقلال عنها. إذًا، هناك أشكال لا متناهية من العلاقات الدولية والإقليمية بين الدول والشعوب والأفراد، وضمن ذلك يصبح ضروريًا البحث عن حضارة جديدة، وعن علاقات دولية جديدة، بما يحافظ على الخصوصية والثقافات والأديان، وينسجم مع حقوق الإنسان والديمقراطية ومبدأ المواطنة.

غايتانو داماكو، يبني فرضياته على رؤية ثقافية ودينية للعالم، وكذلك على إرث الحداثة والعلمانية، ويشترط الديمقراطية بالعلمانية، وأهمية الأخيرة ليست في تحييدها للأديان كما يشاع، بل في اقترانها بالديمقراطية، أي بالانتخابات ودولة القانون وفصل السلطات ومشاركة الشعب في التشكيل المؤسساتي للدولة، ويحاول مجتهدًا إعلاء قيم الحوار والعدالة والمساواة والتعايش والسلام، وعدم رهن علاقات الشعوب ببعضها للمصالح الاقتصادية والسياسية ولتأييد السلطات الحاكمة؛ رؤيته هذه، تتجاهل، ولا شك، أن العالم محكومٌ بهيمنة النظام الرأسمالي العالمي، وتتحكم فيه منظومة العلاقات الاستغلالية أولاً، ووفقها تتشكل بقية العلاقات العالمية، سياسية وثقافية وسواها ثانيًا. الملاحظة الأخيرة لا تتجاهل بدورها، أن عالم الثقافة يحتضن تياراتٍ ومشروعات معرفية كثيرة، ويعمل لإعطاء دورٍ أكبر للثقافة والمعرفة والأديان كذلك، ومن ثم كاتبنا لا يتجاهل العلاقات الرأسمالية، ولكن لا ينتبه إلى وزنها النوعي "الهيمنة" في صوغ علاقات العالم المعقدة والمتشابكة على هواها، وإرساء علاقات دولية وإقليمية محدّدة وخاضعة للفئات الأكثر ثراءً ضمن الرأسمالية ذاتها.

الإسلام والديمقراطية

يناقش مؤلفنا قضايا حساسة، كالعلاقة بين الأديان، ولا سيما الإسلام والحداثة والعلمنة والديمقراطية، ويتطرق بكثير من الإسهاب إلى أسباب الربيع العربي ونتائجه، وقضية التعددية الدينية والثقافية فيه، ويحاول تقديم أفكار عدة تخصّ العلاقة بين الماضي والحاضر وأسباب الربيع، ويتقدم بفرضية جانبية يمكن الوقوف عليها لو أن النص يسمح بذلك، كأن يقول إن أزمة مجتمعاتنا أزمة هويات بصورة رئيسة، وكأنّ هناك هويات ثابتة لا تتغيّر أبدًا، ووجدت مرةً واحدة وإلى الأبد، وكل تغيب لها، يحجبها مدّة قصيرة، وسرعان ما تتمظهر مجددًا، حينما تتاح لها الفرصة

لذلك، ولنقل إن الهويات هي الجوهر وكل ما عداها الظاهر، والأخير هامشيٌّ وباطلٌ، والثورات تعيد إلى الجوهر مجده وحضوره وتألّقه، ولكننا لن نناقشها في عجالتنا هذه، ونعود إلى الأسئلة التي يتناولها الكتاب المقروء: إن سؤال العلاقة بين الأديان والديمقراطية سابق للثورات العربية، ويشير كاتبنا نفسه، إلى أن المسيحية وتاريخ أوروبا أحدثا تحييدًا للدين عن السياسة، وهذا أصبح إرثًا، وجزءًا من صيرورة الحداثة والعلمانية، ومن ثم الخطاب الديني الأوروبي والفاتيكان ينطلقان من هذا التراكم، ولا يسيسا المسيحية مجددًا، ولا يطرحانها بمعارضة مع حقوق الإنسان والمواطنة؛ ولكن ذلك لا ينطبق على العالم العربي والإسلامي، إذ يطرح الأخير قضية العلمنة من زاوية السياسة ومؤسسات الدولة والضرورة التاريخية ومصالح الناس والعلاقات الدولية، بينما الأمر في أوروبا أكثر من ذلك، وله جانب ثقافي وفلسفي وتاريخ طويل من النقد للدين وللاهوت، وهناك رأسمالية أصيلة تبنت مشروع الحداثة والعلمنة وتحييد الدين، وهناك الدين المسيحي ذاته الذي يفصل بين عالم الدين وعالم السياسة، ولكن هذا لا يسمح بالقول إن الإسلام معادٍ للمطلق للديمقراطية، وكأنّ هناك نموذجًا واحدًا للديمقراطية وإسلامًا واحدًا من ناحية أخرى. ضمن ذلك يرى أن الديمقراطية ديمقراطيات، والإسلام إسلاميات وهذا صحيح، وبخصوص الإسلام ونظام الحكم، هناك جدال طويل يناقش ماهية الحكم الإسلامي، ومنذ مجيء النبي محمد، وكتابة اسمه الشخصي وليس لقبه الديني في ترويسة صلح الحديبية، القصد إن النظام كان دنيويًا بامتياز، ويخضع لمصالح الأسر والقبائل التي حكمت، وهي من دجّنت الدين لديمومة سلطتها ومصالحها وإخضاع الشعب، فكان نظام الحكم دنيويًا ووضعياً، ووفق علي عبد الرازق في كتابه «الإسلام وأصول الحكم»، كان مدنيًا؛ نستنتج هنا: أن الديمقراطية أو الإسلام والأديان الحقة لا يمكنهم التناقض مع القيم السامية التي ترتقي بالشخص الإنساني إلى الهدف من مجيء الأديان، وإلى تطبيق تلك الحقوق. هنا مكن القوة لدى كاتبنا، وهنا محاججته القوية، فهل يمكن للأديان أن تضحي بالشخص الإنساني، وهي من أتت من أجله؟ إن هدر كرامة الإنسان وحقوقه وباسم الأديان، قبل العصر الحديث، كان مسألة إيديولوجية وسياسية بامتياز، ولم تكن منسجمة مع تعاليم الأديان، لذلك لهذه الأخيرة مهمة جديدة، إنسانية بامتياز، وضمن ذلك لا يمكنها أن تتعارض مع حقوق الإنسان في المواطنة والديمقراطية.

شعوب ضفتي المتوسط، تحتضنان تنوعًا دينيًا وثقافيًا كبيرًا، وهذا ما يميزها، ولا يمكن لأي شكلٍ من أشكال الديمقراطية أن يكون حقيقيًا وقابلًا للديمومة إن تجاهلته؛ رؤية كاتبنا هذه تتناقض بدرجة ما مع العلمانية الجذرية التي تنصّ على تحييدٍ كاملٍ للأديان عن الدولة، وعدم استغلال الأخيرة للدين وتوظيفه في صراعاتها. فرضيته ليست بسيطة وليست نتاج عملية جمع حسابية لـ«الأديان والحقوق»، لا أبدًا، وهو يضع شروطًا على كيفية تطبيق حقوق الإنسان، وأن عليها ألا تتناقض

مع حرية الأديان والمؤمنين، ويضع شرطاً على الأديان بالألا تتناقض مع حقوق الإنسان؛ هنا التمازج الجديد، وهي فرضيته الأصلية. إن سكان الضفّتين يحكمهما تاريخ طويل من الصراعات والحروب، وفي العصر الحديث هناك أشكال لا متناهية من العلاقات، ولا تختصر بالاستعمار أو الأصوليات؛ فهناك العلاقات التجارية والتعليمية والثقافية والهجرة والتاريخ والجوار، وهناك المصلحة المشتركة لسكان الضفّتين في اجتراح تجربة جديدة تبعد الحروب والاستعمار وتحوّل كل شكل للإرهاب والأصوليات والمركزية الأوروبية، وما يدفع نحو ذلك هي موجات الهجرة القديمة والجديدة، وهذا يفرض على أوروبا بالتحديد تحدي الوصول إلى رؤية جديدة، تعترف فيها بتعدّد الأديان والثقافات واحترام خصوصياتها؛ فأوروبا المتقدمة والعلمانية معنية بإعادة النظر في دستورها وقوانينها بما يتضمن ذلك التعدد. يتطرق هنا كاتبنا إلى قضية الدستور والقانون في أكثر من نقطة، ويرى أنه ليس هناك دستور نهائي، ولا قوانين نهائية، فأوروبا غيرت دستورها أكثر من مرة، في مرحلة تشكيل الاتحاد الأوروبي، وهي تعدّل وتبدّل فيه كثيراً، ولا سيما بعد انضمام كثير من دول أوروبا الشرقية أو دول البلقان إليه، ومن ثم يستحقّ المهاجرون من المنطقة العربية وحوض البحر الأبيض المتوسط الجنوبيين تغييراً جديداً في دستور الاتحاد والدول الأوروبية، بما يتيح لهم المحافظة على خصوصياتهم وتنوعهم الديني والثقافي والقومي.

الهجرات القديمة والجديدة تفترض ذلك، والجديدة بالتحديد هي حاجة ملحة لأوروبا، التي تفتقد إلى عدد كبير من الولادات الجديدة، ولتأمين الضرائب من أجل المسنين، وهناك هجرات واسعة إليها، من ثم لم يعد ممكناً التعامل مع المهاجرين على أرضية أنهم غرباء وسيظلون كذلك، ولو أصبحوا من الجيل الرابع في أوروبا، وأنه يجب إعادتهم إلى أوطانهم، ومن دون تهميش اختلافاتهم الدينية والثقافية؛ وكي تتجاوز المشكلات والصراعات الداخلية لا بد من تغيير الدساتير والقوانين، وأن تتضمن الحقوق المتساوية للوافدين الجدد، وتشكيل إنسية وحضارة جديدة بالفعل.

الحوار بديلاً عن الحروب

هناك اتفاقات مهمة تنظّم العلاقات بين أوروبا والعالم العربي والإسلامي، وأهمها اتفاقية برشلونة 1995، وفيها نصوص تشير إلى ضرورة احترام الاختلافات، وإقامة الاتفاقات كافة على أرضية التجاور والحوار والعدالة ورفض كل شكل للهيمنة. كاتبنا يبني عليها، ويكرّر أهميتها وتحديداً بما يتعلق بثمين

الحوار بوصفه أداة للتفاوض في المجالات كافة، منشغلاً بإرساء استقرارٍ نهائيٍّ لسكان الضفتين، وطبعاً هذا غير ممكن من دون الاعتراف بالتنوع والتعددية، وهو يقتضي تغييراً كبيراً في دساتير دول الضفتين وقوانينها، وما يساعد على ذلك الاعتراف بالآخر كما هو أولاً، وبذلك التعددية ثانياً، والتخلص من نظريات التمايز والعنصرية والتفاضل كافة، وتبني رؤية تنطلق من الارتقاء بالشخص الإنساني ثالثاً. طبعاً لا يدقق كاتبنا جيداً بالنتائج الهزيلة لمؤتمر برشلونة وبقية الاتفاقات، إذ مرّ عليها أكثر من ثلاثين عاماً، وهناك تصاعد اليمين الشعبي في أوروبا، واندلاع ثورات شعبية عارمة في العالم العربي منذ أواخر 2010 بسبب سياسات اقتصادية عالمية وأنظمة فاسدة وناهبة في بلادنا، وهي ذاتها من تنفذ تلك السياسات، وتقيم صلات تبعية مع الشركات الكبرى التي تملك دوراً مركزياً في العولمة وأثارها العالمية.

يبني كاتبنا فرضياته على كل اتفاقية أو معاهدة أو إعلان يؤكد الاختلاف والتعددية والمصالح المشتركة. بينت أعلاه أن غايتان، ينطلق من رؤية ثقافية ودينية، ولا يقيم وزناً، ولنقل يتجاهل الأوضاع العامة التي تشكلها العلاقات الرأسمالية العولمية العالمية. أدوات مؤلفنا التحليلية هذه، وعلى الرغم من أنه يشير إلى وقائع بعينها «مؤتمر برشلونة، الربيع العربي، معاهدات حقوق الإنسان العالمية والعربية والإسلامية»، إلا أنه لا يقرأ الأعوام التي تلتها، أو تأثيرها في الأنظمة، ولهذا أوضحت أنه يدافع عن فرضياته من زاوية الثقافة والدين. لن نسأل: وما قيمة هذه الزاوية على الحياة اليومية للشعوب، حيث إن للثقافة والمعرفة عالمها كذلك، وأخطر ما فيه أن تتقدم بفرضياتٍ وظيفتها إخفاء الواقع الغارق في الأزمات؛ كاتبنا، لا يقدم رؤاه من هذه الزوايا، ولهذا يطرح رؤية تعتمد على بعض الوقائع، ويرفض في الوقت ذاته المصالح الاقتصادية والسياسية ومصالح الطبقات الثرية في أن تكون هي من يصوغ عالمنا، ويدخله بمختلف أشكال الصراع والهيمنة والحروب.

يرى أن الربيع العربي مرتبطٌ بأسبابٍ مباشرة، كالفساد والدكتاتورية وغياب فرص العمل والأزمات الاقتصادية والاجتماعية، ولكنه يؤكد أيضاً أن هذا الربيع محمولٌ على قضايا دينية، وبرأيه أن تلك الثورات طرحت -وبقوة- المناقشة التي لم تغادر عالمنا العربي والإسلامي عن العلمنة والحدثة والديمقراطية والبناء المؤسسي للدولة وهكذا... إذًا، هناك جانب ديني غيبته الدكتاتوريات، وهو سبب من أسباب تلك الثورات، ولهذا نجده يحلل علاقة الدين الإسلامي بالدساتير العربية قبل الثورات وبعدها، ويرى أن الأخيرة لم تتجاهل قضية الدين الإسلامي، وقد طُرح فعلياً في دول الثورات العربية كافة؛ ففي تونس جرى الإقرار بأن الهوية الإسلامية تشكل هوية الشعب التونسي، وإن كان ذلك لا يقتضي القول إن الشريعة هي المصدر الأساس للقوانين، وفي مصر نوقش الأمر طويلاً وكذلك

في بقية الدول العربية، من ثم؛ وما دام للدين وللجماعات المؤمنة به هذا الدور كله، يصبح من العبث تجاهل وظيفة الدين الإسلامي ودوره في إرساء الطريق العربي إلى الديمقراطية، وهذه الفكرة أهم ما يطرحه الكتاب، وفي مختلف فصوله؛ الربيع العربي برأيه يعمل من أجل طريق جديد ومختلف عن تجارب العالم الديمقراطية الأخرى. التجربة العربية لا يمكن أن تكون نسخة عن أوروبا، وأوروبا ذاتها فيها تعددية بالديمقراطية، وهناك عوالم عربية متعدّدة وتقتضي ديمقراطيات متعددة، ويضيف أن تمايز تاريخ الدول العربية ذاته يدفع إلى القول بوجود تجارب متميزة، وهي تعكس التنوع والتعدّد والتاريخ المختلف لكل دولة على حدة؛ إذًا لا نموذج واحد للديمقراطية عالميًا وعربيًا.

ليس من نموذج واحد للديمقراطية

إن غياب نموذج واحد للديمقراطية من ناحية، لا يعني تغييب حقوق الإنسان والمواطنة بوصفها أساسًا للنماذج الديمقراطية المتعدّدة من ناحية أخرى، ولا يعني ذلك أن بمقدور الأديان أو أي جماعات دينية أو طائفية تجاهل حقوق الإنسان والمواطنة والديمقراطية، ومن ثم كل تداخل للدين بالدولة والدستور والقوانين، ومهما كان شكل التداخل، لا بد أن يعترف بالمساواة والمواطنة والعدالة الاجتماعية، ويقرّ بمسألة المشاركة الشعبية في العملية الديمقراطية، وألا يكون هيمنًا، أي الدين، في المجالات السابقة الذكر، وكذلك يفترض إلغاء رؤيته لمفهوم التسامح والهيمنة مع التعددية الدينية القديمة، أي حينما كان الإسلام مهيمًا ومتسامحًا ما قبل العصر الحديث. إن العالم الجديد والديمقراطية يقتضيان تسامحًا جديدًا، يساوي بين أفراد المجتمع ويلغي كل شكل للتمايز بين الناس، وضمن ذلك يمكننا إيجاد تقاطع حقيقي بين منظومة الأديان والحقوق الحديثة. لاحظنا أن الكاتب -في الوقت الذي يبحث فيه في خصوصية العالم العربي والإسلامي- لا يتجاهل القوانين الكونية، والطريق العالمي للتقدم، أي الحداثة والعلمنة والديمقراطية، وهو لا يدافع عن نموذج بعينه، ويستقي في الوقت ذاته مما تراكم في إطار الطريق العالمي هذا؛ رؤيته هذه ليست خاصة بعالمنا العربي والإسلامي، بل هي قضية كونية بامتياز، أي كيف يمكن الاعتراف بأشكال الاختلاف كافة بين البشر، وتضمن ذلك في مختلف الأشكال المؤسسية العالمية، بما يرفع الغبن عن أي فرد بشري، وبالتأكيد عن أي شعوب وبلدان.

سقوط الخيار الأمني

يشير، في واحدة من فرضياته المهمة، إلى أن سقوط القطبية، ولا سيما الدول السوفياتية الشمولية، تضمّن سقوط الخيار الأمني بوصفه شكلاً من أشكال الحكم؛ ولكن فكرته هذه تقتضي بعض الملاحظات: هناك دراسات كثيرة تؤكد أن الثورات التي تلت سقوط القطبية ناهضت الشمولية وسميت حينها موجات جديدة من الديمقراطية، ولكنها لم تجزم بسقوط النموذج الأمني بصورة نهائية من العالم، فهو ما زال مستمرّاً من التسعينيات وإلى الآن! كاتبنا ذاته، وبعد صعود داعش وتشكل التحالف الدولي لمحاربته، ودخول كل من سورية وليبيا واليمن في حروب أهلية وعرقية، والانقلاب العسكري في مصر، يقول إن المشكلة الأمنية تقدمت على ضرورة الديمقراطية، وهو محق في ذلك. فأميركا شكلت تحالفاً دولياً لمحاربة داعش، بينما لم تتدخل لإيقاف الحرب في الدول الثلاث المذكورة، ولم تحسم الأنظمة خياراتها نحو الديمقراطية؛ فلبنان، والعراق، وإيران انضمت إليهما مؤخراً، يسعى نظام كل منها بالسبل كلها للإبقاء على النظام الطائفي، ورفض الهوية الوطنية التي تتحرك من خلالها تظاهرات الشعبين، الساعيين نحو نظام ديمقراطي وعدالة اجتماعية وتطبيق العلمانية. إذًا ليس من الصحيح القول بأن هناك أشكال نهائية للحكم تتقدم، وأخرى تتراجع، وفي هذا هناك مناقشة دولية تربط بين كل من الصين وروسيا واليمن الشعبي الأوروبي والعالمي، رافضة للديمقراطية ومؤيدة للتسلطية، وعدا عن ذلك، هناك تراجع كبير في أعداد المشاركين في الانتخابات الديمقراطية أو المشاركة الشعبية في تلك الانتخابات، وهناك من يُنظرُ لسقوط الديمقراطية الليبرالية. أوضح أكثر، هناك خطان متعاكسان: فهناك كتل بشرية كبيرة تتجه نحو عدّ الديمقراطية الخيار الأفضل للشعوب وللوصول إلى حقوقها، ولكنها تقتضي تطويراً يشمل مسألة توزيع الثروة وتحقيق العدالة الاجتماعية، هذا من ناحية، وهناك من ناحية أخرى الأنظمة التسلطية ومافياتها وبعض التيارات الشعبوية التي تفضل التسلطية، إضافة إلى الصين، وهي دولة وزانة عالمياً، وتعدّ من الدول التي تقدم نفسها قائدة للقطبية اللاحقة في السيطرة على العالم. أيضاً، وعلى الرغم من ذلك، لا يمكن عدّ التسلطية أو الخيار الأمني خياراً نهائياً للصين أو روسيا، وكذلك لا يمكن عدّ الحروب الأهلية المشتعلة سبباً نهائياً لتراجع قيمة الديمقراطية، أو تُعدّ خياراً من خياراتٍ متعددة للشعوب؛ أبداً، فهي الخيار الأمثل، ومهما تعقدت الأوضاع في ليبيا أو سورية أو اليمن أو اشتدت التسلطية في الصين وروسيا وتفضيلات اليمن الشعبي له. إن ذلك كله لا يسمح بالتخلي عن الديمقراطية، ومن ثم هناك تراجع للخيار الأمني عالمياً، وهذا يتطلب -ولا شك- تدقيقاً في ممارسات القوى والفاعليات التي تثور وتضحي وتناضل من أجل تشكيل علاقات دولية وإقليمية، وتنطلق من قضايا السلام والحوار والتعايش بين الشعوب، وعدّ الأخيرة المدخل نحو حضارة أنسية جديدة، وبعيداً عن الأشكال القديمة في العلاقات

كالاستعمار والحروب والأصوليات والتسلطية والتبشير الديني وسواه.

في الفصل الأخير من الكتاب المقروء، يستعرض الكاتب التجارب الثورية في كل من «مصر وتونس وليبيا وسورية»، ويتناول كيفية استعادة الدين والتعددية الدينية والثقافية لنفسها في سياق التطور الثوري والصراعي، ويوضح، من خلال كافة حججه، أن هناك تنوعاً مختلفاً لكيفية طرح الدساتير والقوانين والدين الإسلامي والتعددية الدينية، وأن هذا التنوع، لا يمكن تغييبه أو تجاهله عبر الدكتاتوريات أو الاستعمار أو الحروب ذاتها؛ إذ لا يمكن إلغاء التعددية نهائياً، فحينما سقطت الدكتاتورية كما في حالة ليبيا، انبعثت الهويات القبلية والجهوية لتكون فاعلة ومؤثرة وممانعة من تحقيق الوحدة مجدداً. الدول المذكورة أعلاه، وعدا عن دور الخارج وهو فاعل كبير في الحوادث الداخلية وتطوراتها، تعاني التغييب التاريخي لذلك التعدد، وهو ينتقم مجدداً، ويستعاد بقوة، وهذا قد يؤدي إلى التقسيم والحروب المستمرة وتحكم الخارج. يهتم الكاتب، من كل هذه المناقشة والتدقيق في كيفية حدوث الثورات وتطوراتها ووصولها إلى نهايات مختلفة في الدول الأربع -وكتابه يغطي الحوادث حتى نهاية عام 2014- أنه لا يمكن بحال من الأحوال إعادة التاريخ إلى سياقه الطبيعي والتطور التاريخي من دون اعتماد الديمقراطية بوصفها شكلاً للحكم ولو بحدودها الدنيا، أي مشاركة الشعب كله في الانتخابات واعتماد القانون والاعتراف بحقوق الإنسان والمواطنة كأساس للدستور، وكذلك الاعتراف بالتعددية الدينية والثقافية وأن تنسجم مع ما ذكرنا.

إعلانات حقوق الإنسان

يقرأ المؤلف الإعلانات الأساسية لحقوق الإنسان الأساسية، سواء التي أصدرتها الدول أم المنظمات، في أوروبا أو العالم العربي، والخاصة بالعالم العربي والإسلامي، ك«الميثاق العربي لحقوق الإنسان» 1994، و«إعلان باريس الإسلامي لحقوق الإنسان» 1981، و«إعلان القاهرة الإسلامي لحقوق الإنسان» 1990، وسواها، ويجد أن ما تضمنته قد طرحته أهداف ثورات 2011، ويرى أنها تغطي في بعض أوجهها كيفية تحقيق الطريق العربي للديمقراطية، من دون تناقض بين خصوصيات هذه البلدان العربية وتعدديتها الدينية ودينها الإسلامي. يقرأ الكاتب بنود بعض الإعلانات أعلاه، ليوضح أنها لا تنص على أن الشريعة هي مصدر الدساتير والقوانين، وأن ورود الدين الإسلامي والشريعة في تلك الدساتير لا يأتي بصيغة إلزامية، أو بوصفه مصدراً وحيداً. يريد بذلك القول إن

العالم تغيّر كثيرًا، ولم يعد ممكنًا لأي دين أن يقدم نفسه مرجعية وحيدة للدساتير أو للحياة بعامة، وأن هذه الحياة، أصبحت محكومة لتطورات عالمية وتاريخية وتراكمية، وجميعها تؤكد أن الدين هو جانب من جوانب الحياة وليس الجانب الأساسي فيها، وأن من أكبر الأخطاء تحييده كليًا، بل الأصح استعادة دوره على قاعدة القيم السامية، وحقوق الإنسان والمواطنة.

لا شك في أن فرضية الكاتب المركزية، الاعتراف المتبادل بين «الحقوق والأديان» ليست جديدة، ولكن طريقة طرحه لها جديدة بمكان ما، وعلى الرغم من الجانب الثقافي في طرحه، فإنها، أي الفرضية، تناقش موضوعها في منتهى الجدية، وتُختصرُ برأيها، في كيفية استيعاب الدين في عوالم الثقافة والسياسة والحقوق والعلاقات بين دول العالم، وكيفية احترام الشعوب والأفراد لتمييزاتهم واختلافاتهم، وهي قضية ما زالت بعيدة عن رؤانا وعقولنا.





دعوة إلى الكتابة





قلمون: المجلة السورية للعلوم الإنسانية

دعوة إلى الكتابة

الإنسان هو أثمن ما في هذا الوجود، ولا ينبغي النظر إليه إلا بوصفه غاية بحد ذاته، ومن ثم فإن كل ما من شأنه أن ييسر له فرصة أوسع لتفتح إمكاناته والتعبير عن نفسه بحرية، مطلب لا بد من تحقيقه ووضعه على قائمة الأولويات في كل عملية تنموية.

ولقد قطعت الدولة السورية الوليدة عام 1946 اشواطاً لا بأس بها على طريق تحرير الإنسان من خلال التجربة الديمقراطية (المتعثرة)، والتي وُضِعَ حدٌّ مبدئي لها عام 1958، ووُضِعَ حدها الأخير عام 1963، تاريخ استيلاء الجيش السوري على السلطة لصالح حزب البعث، ومنذ ذلك التاريخ تحول الإنسان السوري إلى وسيلة تم التلاعب بها أيديولوجياً بقصد إنتاج الإنسان العبد المتكيف مع الأنظمة اللاديمقراطية كلها .

ومنذ اليوم الأول لم يستسلم السوريون بل قاوموا ورفضوا واستمروا في الرفض والاحتجاج حتى مُلئت السجون بالشباب من كل الأصقاع السورية وسائر الأوساط الاجتماعية. ولقد جاءت الثورة السورية عام 2011 (ثورة الحرية والكرامة) لتصلح ما أُفسد عبر الاعتداء على الإنسان وحرية وكرامته على امتداد نصف قرن من الزمن. ومما يؤسف له أن الثورة لم تحقق أهدافها بعد، ولكننا محكومون بالأمل

يسر مجلة قلمون أن تخصص الملف الرئيس في عددها الحادي عشر- الذي سيصدر متزامناً مع الذكرى التاسعة للثورة السورية آذار-2020 لتكريم الإنسان السوري والاحتفال به، من خلال تخصيص صفحات هذا الملف للكشف عن أهم الأبعاد الفنية والجمالية والإنسانية في تجربة الأديب السوري المرموق (زكريا تامر) الذي كرس الجانب الأكبر من إبداعه الأدبي والفني لمرحلة (البراءة

في الحياة الإنسانية)، أعني مرحلة الطفولة التي تم التلاعب بها على مدى نصف قرن من التاريخ السوري لتشكل القاعدة الأيديولوجية التي تنطلق منها صياغة الإنسان العبد، من خلال ما فُرض على الأطفال واليا فعيين من ضرورة تلزمهم بالانخراط في منظمات سياسية حزبية وظيفتها محو الفردية وإنتاج إنسانٍ ذي بعدٍ واحد.

ولد الأديب المرموق زكريا تامر في دمشق عام 1931، وباشر نشاطه الأدبي في كتابة القصة وكل أشكال المقالة الأدبية والصحفية منذ عام 1958، ولم يلبث إلا قليلاً حتى دلف إلى العناية بأدب الطفل وكان الرائد والمبرز فيه على المستويين السوري والعربي. وبوسعنا أن نضيف إلى ذلك المستوى العالمي بعد أن تمت ترجمة جل أعماله إلى أكثر من ثلاثين لغة حية.

وتكريماً للأديب السوري ولأطفال سوريا معاً تدعو مجلة قلمون الكتاب السوريين والعرب، المهتمين بإنجازات زكريا تامر المرموقة في حقلي أدب الأطفال والقصة، إلى المشاركة في الملف المذكور أعلاه من خلال مقترحاتهم البحثية التي ستتم دراستها والرد على مرسلها في أقرب وقت ممكن.

وقد أثرت هيئة تحرير قلمون - احتراماً منها لإبداع الكتاب وحرية التعبير - أن تستمع إلى مقترحات من سيتفضلون بالكتابة في هذا الملف بدلاً من اقتراح محاور محددة سلفاً.

وللمشاركة في هذا الملف يرجى التفضل بإرسال ملخص مكثف للمقترح البحثي، لا يزيد عن 500 كلمة، محتوٍ على عنوان البحث ومشكلته وأسئلته ومنهجه.

ترسل المقترحات إلى العنوان الآتي: org.harmon@salamah.youssef

هذا العدد

"تعليم السوريين ما قبل الجامعي في تركيا"

محمد نور النمر وسمير منصور

تقييم محتوى ترجمة مواد الدراسات
الاجتماعية التركية في منصات التعليم
الالكتروني

زكريا ظلام

تطبيق التعليم المنزلي على الأطفال السوريين
خارج المدارس (دراسة ميدانية)

عبد العزيز الخطيب

أدوار المعلمين السوريين في تعليم الأطفال
السوريين اللاجئين في تركيا

خالد ناصيف

التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة
السوريين في المدارس التركية (دراسة
ميدانية)

أحمد عزام

واقع عناصر العملية التعليمية في ولاية غازي
عينتاب التركية بعد قرار دمج الطلاب السوريين
ضمن المدارس التركية (دراسة ميدانية)



ISSN 25481339



9 770254 813398