المنتدى

مجلّة فكريّة ثقافيّة فصلية

العدد المزدوج ٢٧٥ - ٢٧٦، المجلّد ٣٣، شتاء - صيف ٢٠٢٠

محور العدد

المواطنة والتنمية، تحولات التربية والتعليم

منتدى الفكر العربي

Al Muntada

A Cultural Journal

Published every four months by

The Arab Thought Forum (ATF)

Amman - Jordan

المنتدى

مجلّة فكريّة ثقافيّة فصليّة

منتدى الفكر العربيّ

عمّان - الأردنّ

العدد المزدوج (٢٧٥-٢٧٦)

المجلّد ٣٣؛ شتاء - صيف ٢٠٢٠

رئيس التحرير

د. محمد أبو حمّور

مدير التّحرير

كايد هاشم

التّحرير اللغوي

محمد سلام جميعان

التصميم والإخراج الفنّيّ

ميساء خلف

لوحة الغلاف

للتشكيليّة الأردنية

غدير سعيد حدادين

الهيئة الاستشاريّة للمجلّة

أ. د. عدنان بدران
الأردنّ (الرئيس)

د. صلاح الدّين الزين
السودان

أ. د. صلاح جرّار
الأردنّ

أ.د. عبد الحسين شعبان
العراق

دة. وجيهة البحارنة
البحرين

د. يوسف الحسن
الإمارات

اعتُمِدَت مجلّة «المنتدى»، ضمن قاعدة بيانات وملخّصات الدوريّات العلميّة العالميّة، في المركز الإقليمي للعلوم والتكنولوجيا في شيراز/إيران، وذلك وَفْقًا للمؤشّرات العلميّة المتّبعة لدى مركز المراجع الإسلاميّة الدوليّة، بحسب ما أقرّته المنظمة الإسلاميّة للتربية والثقافة والعلوم (الإيسيسكو) في المؤتمر الرّابع لوزراء التعليم العالي (تشرين الأوّل/أكتوبر ٢٠٠٨)، وهي مؤشّرات تتعلّق بتصنيف الأداء البحثيّ في البلدان الإسلاميّة.

الآراء الواردة في المجلّة لا تُعبّر بالضّرورة عن رأي منتدى الفكر العربيّ

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنيّة (٢٠٠٣/١٣/د)

إرشادات مهمّة لكُتّاب المجلّة

- تستقبلُ المجلّةُ الدّراساتِ المتعمّقةَ والمقالاتِ الفكريّةَ والمراجعاتِ النّقديّةَ الرّصينةَ لكتبٍ عربيّةٍ وأجنبيّةٍ صادرةٍ حديثًا.
- يُعدّ أعضاء المنتدى حُكّمًا مراسلين للمجلّة في أقطارهم.
- يسرّ المجلّةَ أنْ تنشر تقارير أعضاء المنتدى عن أنشطتهم الفكريّةِ والثّقافيّة؛ إضافةً إلى تقاريرهم عن أيّ أحداث مهمّة يُتابعونها في أقطارهم.
- تخضعُ كلُّ مساهمة للتقييم.
- يُشترط أنْ لا يزيدَ طولُ المادّة المقدّمة للنّشر على عشرين صفحة (مقاس A٤)، وأنْ تكونَ مطبوعةً على الحاسوب (الكمبيوتر).
- يُرجى إرسالُ المادّة بالبريد الإلكترونيّ.
- يُشترط أنْ تكونَ المادّة غيرَ منشورة أو مقدّمة للنّشر إلى أيّة جهة أخرى.
- يُرجى من الكاتب ذكرُ عنوانِه، بما في ذلك رقم الهاتف والبريد الإلكترونيّ والنّاسوخ (الفاكس)؛ كما يُرجى موافاتُنا بسيرته الموجزة.
- يُرجى العناية بالأسلوب وبمستوى اللّغة عنايةً خاصّة. وستعتذر هيئة التحرير عن قبول المواد التي لا يتوافر فيها الحدّ الأدنى من العناية باللغة.
- تحتفظُ هيئةُ التّحرير بحقّها في إجراء التّعديلات الملائمة على الموضوع المقدّم.
- تعتذرُ الهيئةُ عن عدم إعادة المَوْضوعات التي لا تُقبل للنّشر إلى أصحابها.
- يُمنح الكاتبُ مكافأةً رمزيّةً على مساهمتِه.

دعوة للمشاركة بالدراسات والبحوث المحكّمة في المجلّة (ص ٢١٧)

منتدى الفكر العربي

ص ب ١٥٤١
عمّان ١١٩٤١ الأردنّ
تلفون: ٥٣٣٣٢٦١/٥٣٣٣٦١٧/٥٣٣٧١٥ (٦- ٩٦٢+)
ناسوخ (فاكس): ٥٣٣١١٩٧ (٦- ٩٦٢+)

Arab Thought Forum (Atf)

P. O. Box: 1541
Amman 11941 Jordan
Tel: (+962- 6) 5333261/5333617/5333715
Fax: (+962- 6) 5331197

E- mail: *atf@atf.org.jo*
URL: *www.atf.org.jo*
facebook.com/atf.jordan

المحتويات

العدد المزدوج (٢٧٥- ٢٧٦)
شتاء - صيف ٢٠٢٠

• **مدخل:** أولَوية إصلاح المنظومات التعليمية (رئيس التحرير) ٥

محور العدد: المواطنة والتنمية، تحولات التربية والتعليم

• قطوف دانية

- الكرامة الإنسانية معناها الأمن والأمان
(سمو الأمير الحسن بن طلال)..... ٩

- التماسك الاجتماعي والتنّوع في نظم التعليم العربية
(كلمة صاحب السموّ الملكي الأمير الحسن بن طلال في ندوة موسم أصيلة الثقافي الدولي الواحد والأربعين التي ألقاها بالنيابة عن سموّه أ.د. عدنان بدران)..... ١٥

- التعليم والاقتصاد وتحديات الثورة الصناعية الرابعة
(د. محمد أبوحمّور) ٢١

- النُظُم التعليمية وإشكالات الهويّة الثقافية في المجتمعات العربية
(أ.د. صلاح جرّار) ٣١

- التربية على المواطنة
(د. محمود قظام السرحان) ٤٣

- التربية الإعلامية في الفضاء الرقمي: تباشير ثورة تربوية
(أ.د. علي أسعد وطفة)..... ٦٧

• دراسات ومقالات

- منطق العلم وإشكالية البحث عن الحقيقة
(د. الصادق الفقيه) ٩٩

- رؤية استراتيجية «إنسانية» لتأصيل الكرامة العربية، وصونها وإنمائها
(د. أحمد عبد الرزاق شكارة) ١٢٧

- المثقف ومسألة التعايش المشترك (الحوار العربي - الكردي: وقفة مراجعة)
(أ.د. عبد الحسين شعبان)..... ١٣٣

- أضواء تاريخية على العلاقات اليمنية الأردنية في مئة عام
(د. باسل باوزير) ١٤٣

• اقتصاديات

- الأمن المائي العربي: الواقع والمحدِّدات
(أ.د. حميد الجميلي) ١٥١

• رسائل ثقافيّة

- رسالة الأردن: الإثنية في الشواهد الكتابية لسكان الأردن القدامى
(نداء الخزعلي)..... ١٧٩

- «رسالة مصر»: تجارب في الإعلام الإذاعي: حوار مع الإعلامية هالة الحديدي
(أجرت الحوار: شيرين نبيل) ١٨٥

• كتب ومطالعات

- مذكرات حسن سعيد الكرمي (١٩٠٥-٢٠٠٧)
(عرض وتقديم: أ. سمير أحمد الشريف) ١٩٧

- الغربة بين السلب والإيجاب
مي شبر ٢٠٣

• دعوة للمشاركة بالدراسات والبحوث المُحكمة في مجلّة «المنتدى» ٢١٧

أولَوية إصلاح المنظومات التعليمية

لا يختلف اثنان على أن قضية التعليم في الدول العربية وأوضاعه أصبحت تحتل أهمية متقدمة على سلم الأولويات، باعتبار تداعياتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التي تشكّل بدورها تحديات أساسية في الحاضر والمستقبل.

إن طَرح هذا الموضوع على بساط البحث ليس جديداً، ولكنه ضروري إزاء التحولات العالمية، وإزاء نتائج التوسع في التعليم الأساسي، وكذلك التعليم الثانوي والعالي الذي تضاعف ثلاث مرات تقريباً بين عامي ١٩٧٠–٢٠٠٣ (حسب تقرير التنمية الإنسانية العربية ٢٠١٦)، إلا أنه بحلول عام ٢٠٠٨ كان المتوسط الإجمالي للالتحاق بالتعليم العالي في المنطقة العربية لا يزيد على ٢٣,٧٪، وهي نسبة متواضعة في الارتفاع من ٢٠٪ عام ٢٠٠٢، وتعكس جزئياً خيبة أمل الشباب العرب من قيمة التعليم العالي في ظل ارتفاع معدلات البطالة وقلقهم من المستقبل وانحسار مشاركتهم في صنعه.

لقد سبق ذلك اضطرابات الربيع العربي، وكانت جزءاً من أسباب التوترات التي ربما لم يلتفت كثيرون إلى خطورتها، وتفجرت مع أحداث هذا الربيع، التي جاءت على خلفية الأسباب الاقتصادية الاجتماعية، والتي شملت أهم قطاع منتج للقوى العاملة المؤهلة وهو التعليم.

وخلال هذا العقد من القرن الحادي والعشرين، يبرز التحدي الأكثر خطورة مما يتعلق بالتعليم في ظل دخول العالم الثورة الصناعية الرابعة، ألا وهو قدرة التعليم والمنظومات التعليمية على رفد التنمية المستدامة بعناصر الاستدامة البشرية المدربة والقادرة على التعامل مع التكنولوجيا، وبالتالي التمكين لدخول عصر المعرفة وبناء مجتمع المعرفة، في الوقت الذي يتحدث فيه خبراء وباحثون عن صعوبة السيطرة على ارتفاع معدلات البطالة في الوطن

العربي إلى نسب غير مسبوقة، وأيضاً في وقت يعتبر معدل مشاركة الشباب بالقوى العاملة في المنطقة العربية من أكثر المعدلات انخفاضاً على مستوى العالم، بنسبة لاتتجاوز ٢٤٪ تقريباً للشباب وما دون ١٨٪ للشابات.

كل هذه المعطيات تؤشر على أن الخطر المترتب على عدم الإسراع في إصلاح المنظومات التعليمية هو خطر متشعب ومرشح لإنتاج تحديات وأزمات على أكثر من صعيد. فالوظائف مستقبلاً ستكون رهن الأتمتة بنسبة لا تقل عن ٥٠٪، وهناك ٥٠٪ من الوظائف الجديدة غير المعروفة حالياً ستظهر في المستقبل غير البعيد نتيجة إطلاق أنشطة اقتصادية جديدة مرتبطة بالتكنولوجيا.

وواقع الأمر أن التكنولوجيا الجديدة تتجاوز نظم التعليم التقليدية وتتطلب توفير مهارات تعتمد على الإبداع والخيال، والانفتاح للأفكار المبتكرة، ومهارات التواصل والمهارات الاجتماعية، والتفكير الناقد، وقابلية المهارات للتنقل بين الأعمال.

لا شك أن الوطن العربي مطالب اليوم بحركة نشطة لإصلاح التعليم بمختلف مستوياته، والتركيز على أساليب التعليم الحديثة الملائمة للتقدم التكنولوجي، والمعتمدة على تزويد الطالب بالمهارات وتعليمه كيف يتعلم، وكيف يستمر بالتعلّم. ومن جهة أخرى فإن الجانب الأكبر من حل مشكلة البطالة يكمن في التدريب على الريادية، ليتسنى للطالب أن يكون قادراً على تلبية شروط البدء بمشروعه الصغير والمتوسط، وفك الارتباط بين الشهادة والوظيفة، وممارسة عمله المستقبلي بعقلية ابتكارية ريادية.

ولا يكتمل ذلك دون الربط بين التطوير التكنولوجي، وتحفيز الاستثمار الذي سيحد من البطالة بتوفير عدد هائل من فرص العمل، والشراكة بين القطاع العام والقطاع الخاص والمجتمع المدني، وضمن ذلك الربط بين القطاعات الاقتصادية والصناعية وقطاع الأكاديميا والبحث العلمي التطبيقي، ومسؤولية الجميع عن تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لمخرجات تتلاءم مع متطلبات التنمية والتحول إلى المجتمع المنتج والاقتصاد المعرفي.

د. محمد أبو حمّور
الأمين العام لمنتدى الفكر العربي
(رئيس التحرير)

محـور العـدد

المواطنة والتنمية، تحولات التربية والتعليم

الكرامة الإنسانية معناها الأمن والأمان

الحسن بن طلال

لا يمكننا مقاربة الواقع التنموي الراهن بأزماته ومشكلاته، أو الواقع المأمول في المستقبل وإمكاناته، دون الاعتماد على خط بياني حواري، تتمثَّل فيه سيرورة بناء الوطن، وتمكين المواطن وتفويضه ليكون شريكاً أساسياً في صنع ذلك المستقبل القائم على الكرامة الإنسانية، في نطاق احترام الذات الفردية والجماعية، والاحترام المتبادل بين هذه الذات والآخرين، والحرص على الواجبات وضمان الحقوق، ما يعني احترام القانون، وتفعيل المواطنة، ومأسسة المشاركة والتكامل القطاعي تنموياً في إطار دولة القانون.

فالمسألة ليست مسألة تقرير مبادىء ومصفوفة شروط ومتطلبات؛ بقدر ما هي تأكيد مسؤولية أخلاقية في إدارة الاختلاف والتباين في الاتجاهات ووجهات النظر وإقصاء الخلاف، لا إقصاء المُختلِف، الأمر الذي يساعد على أن تصفو النوايا والقلوب، وتتحرَّر من أوهام تُضيِّق المساحات التي يمكن أن تسع الجميع بحكمة إدارة الموارد البشرية والمادية، وكذلك بوضع «مساحات للعذر والتآخي والاحتمال». وهذه العبارة التي أقتبسها من خطاب قوى الحرية والتغيير السودانية يوم توقيع الإعلان الدستوري في شهر آب (أغسطس) الماضي، تحمل صورة معنى نشدان الأمن والأمان من أجل تنمية مستدامة تصبح فيها أنسنة الحلول باباً لخدمات اقتصادية واجتماعية وسياسية يسيرة المنال ما أمكن، أو في حدٍّ أدنى لا تعترض الوصول إليها العوائق المانعة والحاجزة أبداً.

إنَّ الأهمّ هُم الملايين من الناس الذين ينتظرون وينشدون دوماً قرارات تمنحهم الشعور بالاستقرار والطمأنينة ليستمروا بالعطاء والإنجاز، ولتكتمل حلقات خدمة الصالح العام حيث تلتقي جميع الأفكار والاتجاهات في مساره بهدف واحد وموحَّد هو خدمته، بما في ذلك توجيه المال العام وأموال الخزينة نحو المصلحة العامة، وبالشراكة بين القطاع العام والقطاع الخاص والمجتمع المدني تتحقق الإنجازات الملموسة على أرض الواقع والمثمرة للكرامة الإنسانية.

وحين نذكر إدارة الموارد الوطنية فإنما نعني العمل التطوعي الإنمائي للتقريب بين فئات المجتمع، ويا حبذا لو كان هذا العمل سبباً في التعاضد والحيلولة دون الاحتكاك، وسبباً لفتح قنوات المعرفة الحقيقية واستثناء أشكال التظاهر وحبّ الظهور.

وأعود إلى القول أنني لا أحاول رسم صورة مثالية أو مشهد ترف فكري لا يحتمله الواقع، وإنما أنطلق من بُعد قد تعبِّر عن جانب منه مقولة باشلار Bachelarad بأن «الواقع لا يُشار إليه وإنّما يُبرهَن عليه». فما أحرانا بأن نحكِّم العقل والبرهان المنطقي وننتهج النقد العقلاني في تجديد مقاربتنا للواقع، وأن يكون الفيصل بين المُحاوِرْ والمُحاوَرْ المعرفة المطلقة أو المعلومات المطلقة وتحت قبّة معرفيّة تجمعهما.

في لقاءين بجمعية مستثمري شرق عمّان الصناعية خلال الشهر الماضي أيضاً، أوضحت أن التواصل بين القطاعات المختلفة خير خطوة لبناء الثقة، وأن الاستثمار الأهمّ هو الاستثمار في رأس المال البشري، فقد آن الأوان لأن نتحدث عن التنوّع والتواصل على أساس احترام الآخر من جهة، وتحديد العلاقة السببية بين الفعاليات الرئيسية في ما يتعلق بالمأسسة والمؤسسية وديناميات التواصل والتفاعل ضمن مجموعة معينة. ومن الضروري وجود إطار توضيحي لعمل كل قطاع وأولوياته، ليس على المستوى الوطني فحسب، ولكن على المستوى الإقليمي أيضاً ضمن ما أسمّيه هنا الخطّ البياني الحواري الإنتاجي بين جميع الأطراف الفاعلة بمؤسساتها المختلفة، ذلك من أجل أن نتجاوز إعادة الحديث

واجتزائه عن هذا القطاع وذاك القطاع إلى الحديث الأشمل عن قطاع الكرامة الإنسانية والتفويض والتمكين للمواطنة الفاعلة التي تُسهم في تحريك عجلة النموّ إلى الأمام، ولا سيما أن عدد سكان الأردن تضاعف أربع مرات منذ التسعينيات وحتى الآن، وهناك ٤٠٪ من مساحته خاوية وتشمل أراضي متاحة للزراعة تستحق الاهتمام إنْ أردنا أن نتحدث بلغة السياسات، لا السياسة، وعلى المديين المتوسط والبعيد عن الاندماج والتكامل بين المياه والغذاء والطاقة والبيئة الإنسانية.

من الواضح أن وضع الأولويات ووضع إطار لتوضيح عمل كل قطاع من الضرورات التي تفرضها أعباء يحملها الأردن تفوق قدرته التحمّلية ولا سيما في مجالي الطاقة والمياه، اقتصادياً وبيئياً، وهناك مسؤوليّات للإقليم تجاه هذا الوضع، فلا توجد دولة في المنطقة تستطيع أن تعيش مائياً لوحدها، مما لا بد معه من نظرة فوق قطرية في هذه القضية وسائر قضايا التكامل ضمن إطار المشرق العربي، الذي يمثل ككيان تخطيطي (٥٠) مليوناً من المواطنين. فالعناصر الرئيسة للتكامل والتعاون متوافرة في ما بيننا إذا كانت لدينا القناعة بأن النهضة الاقتصادية الجديدة عمادها الاحترام المتبادل والاستقلال المتكافل.

ومن المفترض أن ميزة الهوية العربية تجمعنا للانطلاق استناداً لها من فكرة تطوير مفهوم بلاد الشام أو الهلال الخصيب، الذي قد يؤدي إلى زيادة الدخل القومي الإجمالي لهذا الإقليم بنسبة ٧٩٪ – وفق تقارير البنك الدولي – خلال مرحلة ما قبل الوصول إلى العام ٢٠٣٠.

علينا أن نوحِّد جهودنا ونركِّز على الإجابة عن الأسئلة الحرجة بغية الانتقال إلى أسلوب عمل متداخل مندمج، يأخذ بالحسبان معرفة رأس المال المجتمعي social capital ويُعنى به للخروج من حالتي الفقر المدقع والغنى الفاحش وما بينهما.

وليس مثال النهضة الصناعية في شرق وجنوب شرق آسيا، وما بين الصين والهند، ولدى ما كان يسمّى النمور الآسيوية، ببعيد رغم ما يُقال عن تباطؤ نمو في الصين، إلا أن التعامل بينهم ما يزال وفق مبدأ التكامل interlink في التجارة والصناعة.

في حقل الصناعة ومع تسارع تطورات الثورة الصناعية الرابعة والأتمتة وإنترنت الأشياء في الوقت الذي تراجعت فيه معدلات النمو الاقتصادي، علينا أن نعيد حساباتنا في كيفيات الاستفادة من هذه التطورات للدفع بالنمو في بلادنا لتنال نصيبها من التقدم، ولنحاول في هذا الصدد أن نستطلع مدى عمق الأبعاد المستقبلية عندما يقال إن الشركات والمؤسسات الناجحة في العالم التي تتحمل مسؤوليتها الاجتماعية ستحظى بكمّ هائل من المعلومات الجديدة النفيسة، والتي ستكون رهن الإشارة لديها لأغراض التحليل والبحث. ويتوقع معهد ماكينزي العالمي أن الإمكانات الهائلة الكامنة في إنترنت الأشياء ستضيف ما قيمته ٦,٢ تريليون دولار إلى الاقتصاد العالمي سنوياً بحلول العام ٢٠٢٥.

أتساءل هنا: هل نحن بحاجة إلى إعادة المطالبة بتأسيس بنك إنماء صناعي على المستوى الوطني والإقليمي، وهل صندوق البحث العلمي والتطوير في الصناعة يمكن أن يعوّض عدم وجود بنك للإنماء الصناعي؟

هنالك تحديات في الاقتصاد الوطني تدعو إلى برامج مرنة تسمو فوق الثنائيات، وتواكب المتغيّرات الاقتصادية السريعة في العالم، وتجسِّر المسافة بين النموذج القديم الثابت (النظم، التشريعات، القوانين) ومتطلبات اليوم والغد أو النموذج الجديد للحاضر والمستقبل. فلا بد من استراتيجيات جديدة لإعادة هيكلة الاقتصاد السياسي والاجتماعي وطنياً وإقليمياً، للخروج من حالة تزايد الاغتراب في المنطقة بعد عقود من الاعتماد الواسع على الريع النفطي.

هنالك تحديات تزداد حدّة مثل ارتفاع تكاليف المعيشة في المدن. فالأردنيون ينفقون –بحسب الدراسات– حوالي ٣٨٪ من دخل العائلة على

المواد الغذائية، كما أن ٨٧٪ من متطلبات الطاقة الغذائية اليومية للفرد يتم توفيرها عن طريق الاستيراد، في الوقت الذي قد تنتهي موارد الرعي من نباتات أردنية بعد جيل أو جيلين على الأكثر. فكيف نستطيع أن نجسِّر بين مفهوم الجوع والإطار الأشمل وهو الغذاء والزراعة والمياه والطاقة والملاذ الآمن؛ أي الأساسيات الخمس لكرامة الإنسان، وهي الكرامة التي تشكِّل محوراً لأي استراتيجية تنموية جديدة وأساساً للأمن والأمان؟

إنَّ الحِمل الكبير على الاقتصاد الوطني ليس حِملاً رقمياً وحسب، بل لا بد من فهم الإجراءات التنظيمية في صورة متوازنة وفق معادلة نسبة وتناسب. فاستمرار هجرة السكان من المناطق الريفية إلى المراكز الحضرية التي أصبحت تأوي حوالي ٩٠٪ من مجموع السكان، يؤدي إلى إفراغ الأرياف من القوى العاملة وخصوصاً في القطاع الزراعي، كما يؤدي حتماً إلى تدهور الموارد في تلك المناطق.

وما يعنينا عند الحديث عن الفقر ومستلزمات المياه والغذاء والطاقة والتغيّر المناخي الذي لا حيلة لنا في تغيّره، هو مواجهة التصحر والجفاف وسلامة المياه الجوفية، وتصريف المياه العادمة ومعالجتها، بدلاً من ترك اللوم يطفو فوق السطح ويؤثر على الاستقرار الاجتماعي، ولا بد من التخطيط المتكامل لاستخدام الأراضي لنعيد لهذه الأراضي قيمتها. فالأماكن تمثل طاقة على الأرض، فإما أن نعبئها بالإسمنت والحديد أو نعبئها بما ينفع الناس.

وإذا كانت مسألة مراجعة وضع الأمن الغذائي والحالة المائية لجميع السكان في الأردن مرتبطة بالزيادة السكانية وموجات اللجوء على مدى العقود الثلاثة الأخيرة، فإن استدامة القطاع الزراعي مرتبط باستكشاف العلاقة بين الهدف الثاني من أهداف التنمية المستدامة والمتغيّرات الإقليمية والسلم الداخلي في العلاقات بين أجزاء المكوّنات المتجاورة في جغرافيا السكن.

فهل بمقدورنا أن نحقق الأمن والأمان من خلال التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية، وننتقل من ثقافة الاستهلاك إلى ثقافة الإنتاج من خلال التركيز على السياسات، وليس السياسة، كأدوات تمكين اقتصادي مبني على أساس إنساني، وأن يكون شبابنا المتعلّم الواعي بداية جديدة لروح الثقة في الاقتصاد والمواطنة والمشاركة الفاعلة في النهوض بالمجتمع معرفياً وإنتاجياً وإبداعياً، والتواصل والتشبيك بين جميع القطاعات المجتمعية وعلى المستويات الوطنية والإقليمية والدولية؟

التماسك الاجتماعي والتنّوع في نظم التعليم العربية*

كلمة صاحب السموّ الملكي الأمير الحسن بن طلال

في ندوة موسم أصيلة الثقافي الدولي الواحد والأربعين (١-٢/٧/٢٠١٩)

التي ألقاها بالنيابة عن سموّه

أ.د. عدنان بدران**

لقد شرفني صاحبُ السموّ الملكي الأمير الحسن بن طلال حفظه الله، رئيس منتدى الفكر العربي ومؤسسُه، أن أنوبَ عنه في إلقاء الكلمة الافتتاحية لندوتكم، حول «التماسكُ الاجتماعي والتنوعُ في نظم التعليم العربية» وإذ يهديكم سموُّه خالصَ تحياته ومحبته، فإنه يعبرُ عن أسفه لعدم تَمكُّنه من حضور حلقات هذه الندوة بسبب ظروفٍ حالتْ دون ذلك.

أتوجّهُ بتقديم شكري وتقديري لمؤسسة منتدى أصيلة في موسمها الثقافي الدولي الواحد والأربعين، على حُسْن الإعداد لهذه الندوة، التي جَمَعَتْنا معاً لمعالجة قضية فكرية هامة، حول الأزمة المجتمعية العميقة التي يعاني منها عالمُنا العربي: انهيار مؤسسة الدولة، وانهيار المشروع النهضويِّ التنمويِّ، واشتعال الفتنة والصراعات الداخلية التي أدّتْ إلى تفكيك المجتمع العربي وانحسار المنظومة القيمية، وتآكل الهوية الوطنية، وضعف نُظُمنا التعليمية في مواجهة تحديات العولمة، وثورة المعلومات والذكاء الاصطناعي، وكأنَّ نظمَنا التعليميةَ لا تزالُ تَعيشُ في دهاليز التاريخ، غيرَ قادرة على تأهيل الإنسان العربيِّ في الانخراط في النموِّ والتقدُّم السياسيِّ والاقتصاديِّ والاجتماعيّ لمواكبة عصرنا الحديث.

أنقل هذه الكلمة لسمو الأمير الحسن بن طلال المعظّم الذي يقول فيها:

«أبدأُ حديثي معكم عن الثقافة العربية والمجتمع العربيِّ وتحليله، وبعدَها نتحدثُ عن النُظُم التعليمية ومساراتها المعرفية وتداخُلها لبناء الفكر الخلّاق والتفكير النقد والاستقصاء والتساؤل التي تؤدي جميعُها إلى الإبداع والابتكار

---

*الندوة المشتركة بين منتدى أصيلة الثقافي الدولي ومنتدى الفكر العربي وجامعة البحرين.

** رئيس الوزراء الأسبق، والمستشار الأعلى لجامعة البترا ومجلس أمنائها، عضو منتدى الفكر العربي/الأردن.

والاختراعِ والريادةِ الشبابيةِ، وإنسانيةِ الإنسانِ في أدبياتِ الحوارِ واحترامِ التعدديةِ والتباينِ والاختلافِ وتقديرِ ثقافةِ الآخرين»، وهنا أعودُ، والحديثُ لسمو الأمير، إلى ما قاله المهاتما غاندي عام ١٩٣٩، «الإنسانيةُ جمعاءُ عائلةٌ لا تنقسمُ، وكلُّ واحدٍ منا مسؤولٌ عن سيئاتِ الآخرين»، وإذا فقدنا إنسانيتَنا وتماسكَنا الاجتماعيَّ فسنخسرُ هُويتَنا الثقافيةَ الجامعةَ، ونخسرُ مكانتَنا الإقليميةَ والدوليةَ في هذا العالَم» (انتهى الاقتباس).

إنَّ المراقب للمنظومةِ القيميةِ التعليميةِ العربيةِ لن يفوتَهُ افتقارُها إلى القدرةِ على التعبير، وعجزُها عن تبني قيمِ الديمقراطيةِ والمشاركةِ والتسامحِ، بما يحولُ دونَ دفعِ المجتمعِ إلى التغييرِ نحو مجتمعِ العدالةِ والمساواةِ وتكافؤِ الفرص، دونَ إقصاءٍ أو تهميشٍ لأحد، ويحجبُ فرصةَ تطويرِ مؤسساتِنا التعليميةِ لبناءِ مهاراتِ التفكيرِ وتنميةِ المواطنةِ التي تصنعُ وطناً عصريا ذا بنيةٍ اجتماعيةٍ متماسكةٍ مؤهَّلاً للسيرِ مع الأقوياءِ في قاطرةِ النموِّ والتقدمِ وتحقيقِ الأمنِ والاستقرارِ والرفاهِ لمجتمعاتِنا العربيةِ.

وإذ نتطلَّعُ إلى تحقيقِ منظومةٍ تعليميةٍ/تعلميةٍ في مجتمعاتِنا العربيةِ تُحقِّقُ التماسكَ الاجتماعيَّ المطلوبَ فمطلوبٌ منا تحقيقُ الآتي:

أولاً: رفعُ التناقضِ بين سياساتِ الحكوماتِ والشعوبِ وتعزيزُ التوافقِ في تطبيقِ الديمقراطيةِ التي تعبرُ عن إرادةِ المجتمعاتِ في تحقيقِ الحرياتِ، والعدالةِ، وتكافؤِ الفرصِ، دونَ أيِّ تهميشٍ، أو إقصاءٍ على أساسٍ دينيٍّ، أو إثنيٍّ، أو مذهبيٍّ، أو طائفيٍّ، مع الالتزامِ بحقوقِ الإنسانِ، وخاصةً المرأةَ والأقلياتِ، وسيادةَ القانون.

ثانياً: رفعُ التناقضِ بين المذاهبِ والطوائفِ الإسلاميةِ والعربيةِ على قاعدةِ حريةِ الاجتهاد، وحريةِ الفكر، والتعبيرِ، واحترامِ الاختلافِ بينها، مع التشديدِ على ضرورةِ الابتعادِ عن تكفيرِ الآخرين.

ثالثاً: رفعُ التناقضِ بين المجتمعاتِ العربيةِ والإسلامية، والمجتمعاتِ الأخرى في العالم، عبرَ تفهمِ الخصوصيةِ الحضاريةِ لكلِّ مجتمعٍ، وتبادلِ

المصالح المشتركة والتصدي للأخطار التي تهدِّدُ الحضارةَ الإنسانية. ليس هناك صراعُ حَضارات، أو حتى صراعُ ثقافات، فهذه اجتهاداتٌ لفلاسفة يرتادون موجات ومنعطفات تاريخيةً جديدةً، وبات من المؤكد أن الصراعَ الحقيقيَّ هو صراعُ مصالحَ يتَّمُّ تغليفُه بثوبٍ دينيٍّ وأحياناً مذهبيٍّ، وأحياناً طائفيٍّ أو قبليٍّ أو سياسيٍّ.

رابعاً: رفعُ التناقض المفرطِ بين الأغنياءِ والفقراء، إذ إن الفقرَ والبطالةَ يشكلان تربةً خصبةً للتطرف.

نحن نعيش في عالم متغير يتجددُ باستمرار على أصعدة مختلفة، بما في ذلك صعيدُ العلوم والتكنولوجيا، بما يجعلُ الفجوةَ عميقةً بين الماضي والحاضر والمستقبل. فمنذُ البدايات، ومع انتقالِ الأجيالِ من الثورةِ الزراعيةِ للثورةِ الصناعيةِ ثم إلى ثورةِ المعرفةِ وتكنولوجيا المعلوماتِ والاتصالِ ودخولِنا في الثورةِ الرابعةِ للذكاءِ الاصطناعي، باتَ من الضروريِّ العملُ على تغييرِ منهجيةِ التفكيرِ والتحليلِ، وأصبح لزاماً علينا الشروعُ في بناءِ مدرسة تعليمية/تعلمية عربيةٍ جديدة، تخرجُ عن تقاليدِ الحفظِ والتلقينِ والتكرارِ، بماً يساهمُ في بناءِ جيلٍ مختلفٍ يتمتعُ بعقليةٍ استنتاجيةٍ وتحليلية، مع فكرٍ خلاقٍ يقودُ إلى الإبداعِ والابتكارِ والوصولِ إلى اكتشافِ المجهولِ ومسايرةِ النهضةِ العالمية.

غنيٌّ عن الذكرِ أن هناك اختلافاً في نمطِ التفكيرِ والسلوكياتِ بين شبابِ اليوم والأمسِ، فنحنُ الآنَ نعيشُ مع جيلٍ جديدٍ دائمِ الاتصالِ بما يحدثُ محلياً وعالمياً وذلك عن طريقِ شبكاتِ المعلوماتِ والفضائيات، التي تفتحُ لهم الأبوابَ واسعةً لعمليتي التأثيرِ والتأثرِ في مجتمعاتٍ أصبحتْ مفتوحةً ومنفتحةً على المجتمعاتِ الكونية، على الرغم من محاولاتٍ تتبّع سياسة التحصين بغرض حمايةِ إيديولوجيةٍ معينة، أو حتى حمايةِ سياسة الحزب الواحد أو الفرد المتسلط. وهي السياسةُ التي تستوجبُ سياسةً مضادةً تحاربُ الانغلاق والتطرف من خلال خططٍ تعليميةٍ تسعى إلى بناء المواطنة المستنيرة وترسيخ الحريات والتعددية الفكرية والسياسية التي تقودُ إلى ديمقراطيةٍ من شأنها أن تشكل جداراً منيعاً ضدَّ ما يسمى «بالفوضى الخلاقة». مع ضرورة التأكيد بوجوب ممارسة التحصين في إطار الديمقراطية والحريات، وإلا فإن التحصينَ سيقودُ إلى إيديولوجية الحزبِ الواحد وقمعِ التعددية الفكرية.

وإذ كنتُ قد أشرتُ إلى ظروفٍ بيئيةٍ يعيشُها الشبابُ الجامعيُّ اليومَ تختلفُ عن تلكَ التي عاشها الشبابُ الجامعيُّ بالأمسِ، فإنني أؤكدُ على أن الفجوةَ الناجمةَ عن هذا الاختلافِ لا تعكسُ صراعَ أجيالٍ بقدرِ ما يمكنُ أن نطلقَ عليهِ اسم صراعِ أفكارٍ بين جيلين عاشا في ثقافتين مختلفتين في إطارِ قيمٍ ومتغيراتٍ معرفيةٍ وتكنولوجيةٍ متفاوتةٍ.

انطلاقاً من حرصِنا على تمكينِ شبابِ اليوم في المنظومةِ التعليميةِ/التعلمية من بناءِ قدراتِهم الذاتيةِ ومشاركتِهم الفاعلةِ في الحوارِ والبناء، فلا بد من تحفيزِهم للقيامِ بدورٍ أساسيٍ في مجتمعاتِهم المعاصرةِ بكافةِ الأبعادِ الاقتصاديةِ والسياسيةِ والاجتماعيةِ والنفسيةِ، وإيجادِ حلولٍ للتحدياتِ التي تؤدي إلى الانقسامِ بين المجتمعاتِ والثقافاتِ وتعزيزِ الوئامِ والحوارِ والقيمِ والقواسمِ المشتركةِ من فكرِ الرحمةِ بين الأديانِ والمجتمعاتِ المختلفةِ لمواجهةِ الفكرِ المتطرفِ الظلامي. وأحيلُ هنا إلى تجربةِ سنغافورة وماليزيا الرائدةِ في بناءِ مجتمعٍ متماسكٍ فاعلٍ منتمٍ لوطنِه رغمَ التنوعِ الإثنيِّ والدينيِّ بينَ سكانِه.

لا يفوتُكم ما تعانيه مدارسُنا وجامعاتُنا الرسميةُ من ضعفٍ في الخططِ الدراسيةِ والمناهجِ وسوءِ النظامِ التعليميِ وضعفِ وسائلِ التعليمِ ونقصٍ في كفاءةِ الكوادرِ التعليميةِ والإداريةِ، وكذلك غلبةِ الأسلوبِ النظري عليها. كما لا يفوتُكم معاناةُ الشبابِ من مخرجاتِ التعليمِ التي لا تلبي طموحاتِه في تأمينِ فرصِ العملِ التي تتفاقمُ يوماً بعد يوم، وتؤثرُ سلباً على حياتِه الاجتماعيةِ التي تعاني بدورِها من مشاكلَ جمةٍ. علماً أن العديدَ من الدراساتِ تثبتُ لنا أنَّ المردودَ الاقتصاديَّ للتعليمِ في إطارِ الجودةِ والمواءمةِ يعادلُ ٤٠ ضعفاً مما أُنفِقَ عليه. كما تشيرُ دراساتٌ عالميةٌ إلى أن الأميَّ الذي يدرسُ سنةً واحدةً تزداد إنتاجيتُه ٣٠٪. لذا علينا أن ندركَ حقيقةَ أن ما يُنفَقُ على التعليمِ هو استثمارٌ طويلُ المدى، يتحوَّل إلى قوةٍ كامنةٍ، وكلما كانَ نظامُ التعليمِ فعالاً، كانَ المردودُ أسرعَ وأكثرَ مساهمةً في التطوُّرِ الاقتصاديِ والاجتماعيِ.

ولبناءِ منظومةٍ تعليميةٍ/تعلميةٍ عربيةٍ، لابدَّ لنا من الأخذِ بالاعتبارِ المفاهيمَ والاتجاهاتِ التالية:

١. الاهتمامُ بالتعليمِ والتربيةِ مع الطفولةِ المبكرةِ، لتنميةِ مهاراتِ التفكيرِ والإبداع.

٢. ترسيخُ القيم والأخلاقياتِ والسلوكياتِ وتنميةُ الاتجاهاتِ الإيجابية، وعملُ الفريقِ في جميعِ مراحلِ التعليمِ النظامي.

٣. تنميةُ مواهب الشبابِ وصقلُ شخصيتِهم للاعتماد على الذات، واحترامُ التنوعِ والتعدديةِ والاختلاف.

٤. تفعيلُ دورِ المرأةِ في أنشطةِ الحياةِ المتنوعة.

٥. بناءُ الديمقراطيةِ والحرياتِ وتشجيعُ المنظمات والأندية الشبابية.

٦. الأخذُ بشعارِ «نماء وانتماء» وهو شعارُ منتدى الفكرِ العربي، كمفهوم عريضٍ لإجراءِ نقلةٍ نوعيةٍ لمسيرةِ الأوطانِ العربيةِ بخطٍ موازٍ مع قاطرةِ النموِ والتقدم. فالنماءُ والانتماءُ ليسا شعاراً خطابياً، بل هما عملٌ وسلوكٌ وجهدٌ دؤوب. وهنا أرجو الإشارةَ إلى «الميثاقِ الاجتماعيِّ العربيِّ» الذي تم إصدارُه من قبل المنتدى واستوعب الاختلافَ وقيمةَ التنوع والتعددِ لبناءِ مجتمعاتٍ عربيةٍ أكثرَ ديمقراطيةً وإنسانيةً وكرامةً في رؤيةٍ استراتيجيةٍ لمستقبلٍ أفضلَ للعالمِ العربي.

٧. لا نريدُ للشباب العيشَ في الماضي يتغنونَ بالأساطيرِ ويتقاعسونَ عن أخذِ زمامِ المبادرةِ والمغامرةِ والمثابرةِ في بناءِ مستقبلٍ أفضلَ لهمْ ولمجتمعاتِهم.

٨. الشبابُ هم الأكثرُ قدرةً على التحولِ والانفتاحِ على الآخرين، فهمُ الأكثرُ تعلماً، بما يوجب استغلالَ هذه الخاصيةِ وتفعيلَها حمايةً لهمْ من الانعزالِ أو التطرفِ الدينيِّ أو الحزبيِّ أو القبلي الذي يدخلُهم في عصبيةٍ عمياءَ تَحولُ بينَهم وبين أشكالِ المبادرةِ والعطاءِ، وتدفعهُم باتجاهِ التطرفِ بكلِّ تبعاته المسيئةِ للمجتمعِ.

هنا أعوُد لأؤكد مقولةَ جبران خليل جبران الشهيرةَ حولَ منظومةِ تعليمِ الشباب: «علينا أن نفهمَ أننا لا نريد أن نعلِّمهم ما تعلمنا.. فهم يعيشونَ في بيئةٍ مغايرةٍ ومتطلباتِ زمانٍ ومكانٍ مغاير.. فنحنُ لا نريدُهم نُسخاً منا، كما أنَّ عليهم الانطلاقَ إلى آفاقٍ أرحبَ وأوسعَ تحتاجُ إلى مبادراتٍ ومعارفَ تختلفُ عما تعلمناهُ نحنُ وتعودنا عليه».

إذاً، لكلِّ مكانٍ متطلباتُه، ولكلِ زمانٍ إجراءاتُه، فالمنظومةُ التعليميةُ يجب أن تُعِدَّ شبابَ المستقبلِ للقضاءِ على التصحرِ المعرفي، فحياةُ الشبابِ وفكرُهم جزءٌ من ديناميةِ الحياةِ نحوَ التجديد، ونحوَ التطور والنمو وتحريك المجتمعات في نسيجٍ اجتماعي متماسكٍ لمداراتٍ أوسع، للتواصل مع العالم وأخذِ المكان اللائق «أتعلمُ لأكون» في عالميةِ الكون.

وأخيراً، أرجو أن أشيرَ لكلمةِ سمو الأمير الحسن بن طلال في افتتاحيةِ منتدى الفكر العربي عام ٢٠١٧ في مؤتمرهِ الشبابي العربي السابع بعنوان «التعليمُ والإبداعُ والاستثمار: نحو رؤية عربيةٍ مشتركة»، إذ تساءلَ سموُه وهو يخاطبُ الشبابَ العربي:

• كيف يمكنُ أن تُستنهضَ الهممُ ونمكِّنَ دورَ الشبابِ ونفوّضهُ من أجل صونِ الهُويةِ العربيةِ جهوياً وعقائدياً وفكرياً ومجتمعياً، وتحقيقِ الصحوةِ المنشودة، لا الانعزالية والانغلاقية، في ضوءِ المتغيراتِ الإقليميةِ والدولية،

• وكيف يمكنُ تأسيسَ مجلسٍ اقتصاديٍّ اجتماعيٍّ في العالمِ العربي على نمطِ المجلسِ التابعِ لهيئةِ الأممِ المتحدة (ECOSOC) ليجمعَ ما بين الرأي السياسيِّ الرسميِّ والاقتصاديِّ والاجتماعيِّ الأهليِّ/المدنيِّ كبدايةٍ لمشروعٍ نهضويٍّ عربيٍّ عصري.

مرّة أخرى، أتمنى لندوتكم كلّ نجاح وتوفيق، أشكركم، وأُسلم عليكم.

التعليم والاقتصاد وتحديات الثورة الصناعية الرابعة*

د. محمد أبوحمّور**

تمهيد

هناك الكثير من الأسباب كانت وراء التغيّرات التي طالت مختلف مناحي الحياة وفعالياتها في العالم العربي خلال العقود الثلاثة الماضية أو أكثر قليلاً. وقد كانت تيارات العولمة وتأثيراتها في البنى الاقتصادية والثقافية من أبرز هذه الأسباب، ولا سيما أن هذه المنطقة تنتمي إلى تاريخ طويل من الامتداد الحضاري، وتتسم بتنوع ثقافي وعرقي وديني.

ترافقت تلك التيارات مع ثورتين تكنولوجيتين متتاليتين في العالم خلال حقبة زمنية لا تتجاوز ٧٠ عاماً: الثورة التكنولوجية الثالثة، والثورة التكنولوجية الرابعة، وما فرضتاه من شروط وتحديات لدخول عصر المعرفة من حيث الإصلاحات والقيم الجديدة المتعلقة بالتعامل مع المتغيرات في أنماط الحياة والتعليم والعمل والإدارة والاقتصاد والمشاركة الاجتماعية والسياسية للأفراد والجماعات.

---

*ألقاها بالنيابة كايد هاشم، نائب الأمين العام للشؤون الثقافية/ منتدى الفكر العربي، في الندوة المشتركة بين منتدى أصيلة ومنتدى الفكر العربي وجامعة البحرين «التماسك الاجتماعي والتنوّع في نظم التعليم العربية»، أصيلة – المملكة المغربية، ١ و٢ يولية (تموز) ٢٠١٩.

**الأمين العام لمنتدى الفكر العربي.

كما أن هذه المنطقة هي بحكم موقعها الجيوستراتيجي بين الشرق والغرب وثرواتها الطبيعية، ما تزال تعتبر هدفاً للقوى والأجندات الدولية والإقليمية على السواء، وتشهد أشد الصراعات على هذا المستوى.

لكن هناك أيضاً العديد من الأسباب الداخلية في المنطقة العربية نفسها أحدثت تأثيرات دراماتيكية وانتجت صراعات عنيفة وانقسمات مجتمعية عميقة وخطابات كراهية وتحديات مُقلقِة، تفجرت مع فترة «الربيع العربي» بشكل أكثر قوة، على المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية.

كل هذه الأسباب هي في النهاية ليست منفصلة عن بعضها بعضاً، وظهور تأثيراتها الإشكالية السلبية في الحياة العربية المعاصرة مرتبط في جانب كبير منه بتخلخل القيم، وما يمكن أن نسمّيه بأزمة أخلاق يعاني منها الشارع العربي، والأسرة، والمجتمع ككل. ومن الصعب النظر إليها بشكل جزئي دون استيعاب المناخ العام للأزمات العربية، ودون البحث في الحلول الجذرية لها، وليس الحلول الجزئية والآنية التي كانت سبباً في مزيد من الأزمات وتعقيد المشكلات وإيصالها إلى طرق مسدودة.

يقول الفيلسوف شوبنهاور «إن الوعظ الأخلاقي أسهل من تأسيس الأخلاق». ونقول إن في مقدمة القيم التي نفتقد إليها في هذه المرحلة قيمة «الثقة» بين الفرد والجماعة، وبين الفرد والمؤسسة، وحتى بين الفرد ونفسه، بسبب السياسات التي ساعدت على ترسيخ الإقصاء والتهميش، مما يفرض جهوداً كبيرة تركز على عملية إعادة بناء الثقة، وتطوير وسائل المشاركة في صنع القرار التنموي، وتطوير التعليم، ومكافحة والبطالة والفقر والجوع، والتحول من الاقتصاد الريعي إلى الاقتصاد الإنتاجي والاقتصاد المعرفي، ووضع استراتيجيات لدعم الإبداع والابتكار والتأهيل والتدريب، والاستثمار المتوازن في الموارد البشرية والمادية، والعمل على تعديل تشريعات وقوانين الاستثمار الذي يعتبر أهم عامل في القضاء

على البطالة. كذلك لا بد من تعزيز الشراكة بين الحكومات والقطاع الخاص، وضمان عدالة توزيع الفرص والمكتسبات التنموية، وتطوير إدارة السياسات والخطط التنموية التي تركز على بناء الإنسان قبل السعي وراء العوائد المادية.

لا شك أن إصلاح المنظومة التعليمية هو من أهم روافع التنمية المجتمعية، وبناء قيم المواطنة، وتعزيز مفهوم الانتماء في إطار الهوية الوطنية الجامعة، والتفاعل مع الثقافات العالمية، ومواكبة التقدم التكنولوجي المتسارع، في ضوء ما نواجه من تحديات في إدارة التنوع الثقافي، وعقلنة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والتعامل مع انعكاسات هذه الوسائل والإعلام الجديد على التنمية الاجتماعية وعلى التماسك الاجتماعي.

تحديات في الواقع التعليمي العربي

مما لا شك فيه أننا أمام أسئلة مهمّة حول الأبعاد المستقبلية للواقع العربي وما يحيط به من تحديات وما يشهده من متغيّرات قائمة ومتوقعة، وعلى مختلف الصعد؛ ليس فقط في ما يتعلق بالتعليم والمنظومة التعليمية أو التنوّع والتعددية الثقافية أو الإثنية أو اللغوية أو الدينية وغيرها، وإنما في ما يخص الإنسان ذاته وبناء شخصيته وعقله، ودوره في التنمية وقدراته الإنتاجية، وإمكاناته لدخول عصر المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة، وبالتالي تأهيل القوى البشرية وتوظيفها في إحداث النهوض الضروري للمجتمعات العربية، وضمان المستقبل الآمن لأجيالها، وترسيخ وجودها المادي والمعنوي وإسهاماتها في المسيرة الحضارية الإنسانية. ومن هنا، فإن الاقتصاد ومتطلبات التنمية المستدامة وشروطها يشكلان بعداً أساسياً ضمن إطار هذا الطرح واستشراف تحولاته في ميادين العمل والإنتاج.

لكن تلك العناوين تؤشر في مضامينها على إشكاليات وأزمات وتحديات تبرز بشكل حادّ في المشهد العربي المعاصر، وتضع التعليم بمستوياته المختلفة ومخرجاته في دائرة المساءلة، في ضوء عدد من المظاهر الاجتماعية – الاقتصادية وتأثيرها على بنى المجتمعات واقتصاداتها وعلى التماسك الاجتماعي والسلم

الأهلي، وفي مقدمتها أكبر مشكلة تواجه الشباب العرب الخريجين، حالياً، وهي المعاناة من ارتفاع معدلات البطالة التي وصلت إلى نسبة ١٧,٩٪ أي ما يساوي ثلاثة أضعاف متوسط البطالة العالمي (٥,٩٪)، والناتجة عن ضعف مخرجات التعليم العالي، والتخمة في أعداد الخريجين في كل عام، مما يعني تدني القدرة على دخول سوق العمل بكفاءة، والحيلولة دون الحصول على مصادر كسب العيش، أو التمويل والنجاح في ريادة الأعمال، وإدرار الدخل. وبالتالي فإن معدل مشاركة الشباب في القوى العاملة بالمنطقة العربية يعتبر من أكثر المعدلات انخفاضاً على مستوى العالم؛ إذ يبلغ ٢٤٪ تقريباً للشباب وما دون ١٨٪ للشابات[١].

لقد أدى التوسّع الكمّي في التعليم الأساسي والعالي إلى انخفاض جودة التعليم، وتبع ذلك انخفاض المردود الاقتصادي والاجتماعي «للكتلة المتعلمة» مما انعكس سلباً على إمكانات تأهيل المعلمين والأساتذة، وشجَّع على الانصراف عن التأهيل المهني والتكنولوجي لدى الشباب.[٢]

وبإمكاننا أن نقدّر الخسائر المترتبة على انخفاض جودة التعليم وتزايد أعداد العاطلين عن العمل إذا علمنا أن ثلثي سكان المنطقة العربية هم من الشباب الذين تقل أعمارهم عن ٣٠ عاماً، ونصفهم ضمن الشريحة العمرية ١٥-٢٩ سنة ويقدر عددهم حالياً بأكثر من (١٠٠) مئة مليون شاب، أي أن المنطقة تمتلك طاقة هائلة لدفع عجلة التقدم الاقتصادي والاجتماعي، إذا أتيحت لها الفرصة. ويحذر تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠١٦ من تحول هذه الطاقة الشابة من طاقة بناء إلى قوة هدم تطيل أمد عدم الاستقرار والاضطرابات الاجتماعية ما لم تغتنم المنطقة العربية الفرصة باستثمار هذه القوة الديمغرافية الحاسمة في إحداث التغيير لتحقيق أهداف «خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠»، ولا سيما أن نسبة الشباب ستزداد مع الزيادة السكانية في المنطقة العربية التي من المتوقع أن تصل عام ٢٠٥٠ إلى ٦٠٤ مليون نسمة،

(١) تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠١٦ «الشباب وآفاق التنمية الإنسانية في واقع متغيّر» (الملخص التنفيذي)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ص٢٣، وص١٩.
(٢) «الميثاق الاقتصادي العربي»، عمّان، منتدى الفكر العربي، ٢٠١٥، ص٣٨.

وكذلك مع الزيادة في نسبة الشباب الذين يعيشون في المناطق الحضرية (الكويت ٩٨٪ ؛ الأردن ٨٢٪ ؛ تونس ٦٧٪ ؛ مصر ٤٢٪)[٣].

وعلينا أن نذكر في هذا المجال وتحاشياً للتعميم، أن دولاً مرتفعة الدخل احتلت مراتب متقدمة عالمياً في جودة التعليم (مثل قطر في المرتبة الرابعة، والإمارات العربية المتحدة في المرتبة ١٠، والبحرين في المرتبة ٣٣، والسعودية في المرتبة ٥٤)، بعد أن استطاعت إحراز نجاحات في هذا الصدد من خلال رفع عدد الملتحقين بالتعليم المدرسي، ورفع كفاءة المعلمين، واستيراد مناهج تعليمية متقدمة، وتطوير الأنظمة والقوانين، والعمل على تطوير المظاهر العمرانية للمباني التعليمية والتجهيزات في المدارس والجامعات[٤].

وحسب تصنيف جودة التعليم للمنتدى الاقتصادي العالمي ٢٠١٨/٢٠١٧، هناك بعض الدول العربية تنافس دولاً أوروبية والولايات المتحدة في جودة تعليم بعض المواد، مثل لبنان في تعليم الرياضيات والعلوم، وقد احتل المرتبة الرابعة عالمياً والأولى عربياً، وأيضاً قطر في المرتبة السادسة، والإمارات العربية المتحدة في المرتبة ١٣، والسعودية في المرتبة ٦٣، والجزائر في المرتبة ٩٢، ومصر في المرتبة ١٢٢وحسب تقييم Qs، تحتل بعض الجامعات العربية مراتب متقدمة على المستوى العالمي، مثل السعودية صاحبة الحصة الأكبر عربياً من الجامعات (٦ جامعات)، ثم مصر بجامعتين، والإمارات بخمس جامعات، والأردن بأربع جامعات (الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا، والجامعة الألمانية الأردنية)، ولبنان بجامعتين، وجامعة واحدة لكل من عُمان وقطر والبحرين[٥].

---

(٣) «تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠١٦» – مصدر سابق، ص٦ وص١٣.

(٤) مركز برق للأبحاث والدراسات: تقرير «واقع التعليم في العالم العربي» https// barq-rs.com

(٥) ينظر: د. محمد أبوحمور: «الثورة الصناعية الرابعة: مسيرة تشكيل مستقبل عالمي مشترك»، كلمة في ندوة تحالف عاصفة الفكر – النسخة الثامنة «مستقبل التعليم والبحث العلمي في العالم العربي»، مدينة شرم الشيخ/ مصر، ٢٢-٢٠١٩/٤/٢٥، وينظر أيضاً: تقرير «واقع التعليم في العالم العربي» – مصدر سابق.

إلا أنه مع ذلك، ما تزال معظم البلدان العربية تعتبر خارج دائرة المنافسة من حيث جودة والتعليم ونوعية المخرجات، وبخاصة بالنسبة لمتطلبات دخول مجتمع واقتصاد المعرفة من القدرات الإبداعية والمهارات المعرفية والتفكير الناقد[٦].

لقد أدت الحروب والنزاعات المسلحة في عدد من البلدان العربية إلى إخراج بعض البلدان من التصنيفات الدولية بشأن التعليم وكفاءة سوق العمل مثل سورية والعراق[٧]، مما يرتبط بالدمار الذي أصاب جزءاً كبيراً من البنى التحتية والممتلكات العامة والخاصة، والذي امتد أيضاً ليخطف حياة مئات الآلاف من البشر، ويؤدي إلى حرمان الملايين من الخدمات الأساسية كالصحة والتعليم ومياه الشرب، وتشير التقديرات إلى أن أكثر من عشرة ١٠ ملايين شخص تأثروا بشكلٍ ما في أنحاء المنطقة، عدا ما أصاب البنى الاجتماعية والأخلاقية من التشويه أيضاً، والتأثيرات الاقتصادية والاجتماعية على الدول المجاورة لدول الصراع، ومحصلتها تباطؤ معدلات النمو الاقتصادي، وزيادة حدّة الاختلالات الهيكلية في الاقتصاد الكلي. وتشير تقديرات البنك الدولي إلى أن إجمالي الخسائر جراء العنف والنزاعات في كل من مصر وتونس وسورية، واليمن وليبيا للأعوام ما بين ٢٠١١-٢٠١٤، بلغت حوالي ١٦٨ مليار دولار، أي ما يعادل ١٩٪ من إجمالي الناتج المحلي لهذه الدول، وارتفعت خسائر الدخل القومي العربي في السنوات اللاحقة لتصل إلى ١,٥ تريليون دولار، فيما ارتفعت خسائر البنية التحتية إلى ٥٠٠ مليار دولار، فضلاً عن الخسائر الناتجة عن تحمّل كلف اللجوء للدول المتأثرة بالنزاعات الإقليمية، مما أوجد تنافساً غير عادل على فرص العمل بين اللاجئين والمواطنين الأصليين، وخللاً وفجوات واسعة في سلم الأجور، ونُظم انتقال العمالة، ومستويات العيش.

(٦) «تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠١٦» – مصدر سابق، ص٢٣.
(٧) ينظر: تقرير مؤشر التنمية البشرية في العالم

ويوضح تقرير دافوس أن ١٣,٤ مليون طفل في المنطقة العربية تمنَّع أو حُرِم من تلقي التعليم في المدارس بسبب النزاعات المسلحة وأعمال العنف (٢,٤ مليون بسورية، ٣ ملايين بالعراق، ٢ مليون بليبيا، ٣ ملايين بالسودان، ٢,٩ مليون باليمن)، وهؤلاء يشكلون ما نسبته ٤٠٪ من مجمل عدد الأطفال في سن الدراسة في هذه البلدان والبالغ ٣٤ مليوناً[٨].

تحديات الثورة الصناعية الرابعة

تفرض تكنولوجيات التصنيع الجديدة التي أدت إلى الثورة الصناعية الرابعة موجة جديدة من أتمتة الوظائف بشكل مطّرد يعمل على تعزيز الإنتاجية، وتتجه بعض التوقعات إلى أن الاستخدام المبتَكَر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والروبوتات القدرة على التعلّم، وإنترنت الأشياء والطباعة ثلاثية الأبعاد، كل ذلك سيؤدي إلى بطالة تكنولوجية أو مستقبل بلا وظائف[٩]، وهناك ما لا يقل عن ٥٠٪ من الوظائف الجديدة وغير المعروفة حتى الآن ستدخل إلى سوق العمل بفعل الأتمتة، و٥٠٪ من الوظائف الحالية لن تكون موجودة مستقبلاً[١٠].

وتقول دراسة لمبادرة المئوية حول مستقبل العمل أعدتها منظمة العمل الدولية[١١]: إنّ النمو في الأتمتة يأتي جراء ضغوط المنافسة في سياق العولمة، إذ تخضع الشركات وقطاعات البحث والتطوير لهذه الضغوط من أجل البحث عن تكنولوجيات جديدة لتحسين الإنتاجية وتنافسيتها، الأمر الذي شكَّل محركاً للأتمتة... وبالتالي إلغاء العديد من الوظائف. غير أن البعض يرى أن الأتمتة

---

(٨) ينظر: islamonline. Net26750

(٩) منظمة العمل الدولية (مبادرة المئوية حول مستقبل العمل)، «التغيّرات التكنولوجية والعمل في المستقبل» – سلسلة الأوراق البحثية، ص٤.

(١٠) المصدر السابق، ص٥.

(١١) المصدر السابق نفسه.

سوف تحل مكان بعض المهام فقط، ما سيغير بشكل جذري من طبيعة بعض الوظائف، لكن الوظائف نفسها لن تكون عُرضة للخطر. كما أن هناك إمكانية لإيجاد وظائف جديدة مع قدرة الابتكارات التكنولوجية على إطلاق أنشطة اقتصادية جديدة ووظائف مرتبطة بها.

وإذاً، تطرح التكنولوجيا المعلوماتية الجديدة تحديات بالنسبة إلى نُظم التعليم والتدريب، والشركات والعائلات لتوفير المهارات المطلوبة في المستقبل، والاستجابة السريعة لمتطلبات المهارات المتغيّرة والأساسية، ومنها الإبداع والخيال، والانفتاح للأفكار الجديدة والمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل، كما تواجه نظم التعليم والتدريب تحدي خطر ظهور مهارات غير معروفة ستدعو إليها الحاجة في المستقبل، ويشمل ذلك تحسين مرونة العمّال وقابلية مهاراتهم للتنقل[١٢].

لقد بيَّن تقرير القمّة العالمية للحكومات الصادر في كانون الثاني (يناير) ٢٠١٨، أن قياس إمكانات أتمتة القوى العاملة في منطقة الشرق الأوسط ممثلة بعينة تتألف من ٦ دول، هي (البحرين، ومصر، والكويت، وعُمان، والسعودية، والإمارات العربية المتحدة)، يُظهر أن حوالي ٤٥٪ من أنشطة العمل في أسواق الدول العربية الست قابلة للأتمتة حالياً، وتشمل الوظائف المعرضة للأتمتة مهاماً روتينية، مثل تشغيل الآلات، أو تصنيف المنتجات الزراعية، ومسؤولي المخازن، في حين أن الوظائف التي تتصف بالإبداعية والتعقيد وتتطلب قدراً من التفاعل البشري مثل الرؤساء التنفيذيين وخبراء الإحصاء ووكلاء السفر ومصلحي الساعات والفنيين الكيميائيين ومساعدي التمريض ومصممي المواقع الإلكترونية ومصممي الأزياء، أو الأطباء النفسيين والمشرعين... هذه الوظائف أقل عُرضة للأتمتة حالياً.

(١٢) المصدر السابق، ص٩.

خاتمة وتوصيات

مشكلة البطالة لها جذور وأبعاد مرتبطة بالتحولات الاقتصادية، وبالتأثير السياسي، والتغيّر الاجتماعي، وبالثقافات المجتمعية، ونوعية التفكير الإداري. وكما أن هناك إدارة وفرة وإدارة ندرة، فهناك تفكير مؤثر ينطلق من الإيمان بتوفير الفرص للجميع وتعميم الخير والعدالة ومحاربة الأنانية والفساد والمحسوبية (تفكير الوفرة)، وبالمقابل تفكير آخر يأخذ المسألة على أنها صراع وتنافس، وكاسب وخاسر، ولا ينظر إلى الأمور إلا من زاوية فردية ضيقة لأنه يعتقد أن الفرص محدودة ولا مجال للجميع فيها؛ بل ولا مجال للسعي لتثميرها (تفكير الندرة).

لا شك أن الفشل في إدارة الوفرة من حيث الطاقات البشرية، وإدارة الندرة وجعلها مصدر إغناء واستثمار للموارد المادية عند الأفراد والمؤسسات على السواء وفي كثير من الحالات، أدى إلى تفاقم أزمة البطالة لتصل في الوطن العربي إلى النسبة التي سبق ذكرها ١٧,٩٪.

ولا بد ونحن نبحث عن البطالة من البحث أيضاً في حالة الإحباط الموجودة لدى الشباب ولدى العاطلين عن العمل؛ لأن هذه الحالة من أخطر الظواهر التي أنتجت في بعض الأماكن عنفاً وتطرفاً، ومن ناحية أخرى ساعدت بشكل مباشر على التقليل من أهمية عامل التعليم وجدواه في حلّ مشكلة البطالة، وأعطت المحسوبية والواسطة فرصة التغوّل.

بالطبع لا أدعو إلى بث أمل كاذب لدى المحبطين أو وعود لا تستند إلى شيء حقيقي، لأن خطورة الأمر تتمثل في أن العالم العربي يحتاج إلى ٥,٥ مليون فرصة عمل، وفي سنة ٢٠٣٠ سيدخل العرب مرحلة الفرصة السكانية؛ بمعنى أن الشباب سيشكلون ٧٠٪ من التعداد السكاني. وهذا الجيش من القادمين إلى سوق العمل إما أن يشكل فرصة إزدهار ونهوض إذا أحسنّا التخطيط والتدبير، أو يشكل قنبلة موقوتة؛ قابلة للانفجار سريعاً، وبأشكال مختلفة من الخطر سواء على

بنية المجتمعات، أو مستقبل الأنظمة السياسية، أو مستقبل الاقتصاد والتنمية.

هناك أربعة محاور أساسية يمكن أن تسهم في تشكيل قاعدة للحلول ومواجهة التحديات التي ذكرناها، وتتمثل في:

١- إصلاح التعليم، والتركيز على التدريب على مختلف المهارات الإبداعية والابتكارية وحلّ المشكلات، في مختلف مراحل الدراسة سواء المهنية أو التكنولوجية، والمدرسية والجامعية.

٢- الربط بين التطوير التكنولوجي والاستثمار والشراكات بين رؤوس الأموال العربية، وقطاع البحث العلمي والأكاديميا، للنهوض باقتصادات صناعية قادرة على المنافسة في السوق العالمي.

٣- إيجاد سياسات وطنية فاعلة لترسيخ ثقافة الريادية، ودعم وتشجيع المشاريع الصغيرة والمتوسطة للشباب، وتنميتها لتتحول إلى مشاريع كبيرة تولّد فرص العمل والرؤى الابتكارية في الاقتصاد والتنمية المستدامة.

٤- وضع أسس جديدة للعمل العربي المشترك في مجال دعم الاستثمارات والتجارة البينية، والمهارات وإمكانات انتقال العمالة التي تحملها وفق خطط تنسيقية، ومشاركة قطاعات الأكاديميا والبحث العلمي مع القطاعات الاقتصادية والمالية ومؤسسات المجتمع المدني في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لمخرجات تتلاءم مع متطلبات سوق العمل والتحول إلى الاقتصاد المعرفي.

النُّظُم التعليمية وإشكالات الهويّة الثقافية في المجتمعات العربية*

أ.د. صلاح جرّار**

لا يكاد بلدٌ من بلدان العالم يخلو من قَدْرٍ كثير أو قليل من التنوّع الثقافي، ويرتبط مقدار هذا التنوّع العرقي أو الدِينيّ بعوامل تاريخيه أو جغرافية أو بالمكانة الدينية أو التجارية أو السياحية للمكان، إذ كلّما زادت هذه المكانة زاد معها استقطاب أعداد أكبر من أبناء الثقافات والهويّات الأخرى؛ فالدول ذات التاريخ العريق يكثر فيها التنوّع الثقافي وتعدّد الهوّيات الأصيلة التي تنتمي لذلك المكان، كما هو الحال في معظم الدول العربيّة، أما الدول حديثة العهد فإن التنوع الثقافي فيها تقف وراءه عوامل سياسية واقتصادية.

وبصرف النظر عن الأسباب والعوامل والظروف التي ينشأ فيها التنوّع الثقافي في المجتمعات الإنسانية، فإنّ الدول العربية جميعها تشهد منذ فجر تاريخها تنوعاً ثقافياً كبيراً يشكّل سمةً من سمات هذه المجتمعات، ويجعل منها مثالاً للمجتمع الإنساني الذي تتعايش فيه الأعراق المختلفة والأديان والمذاهب والأصول والمنابت، وتسود فيه القيم الإنسانية العالية قيم المحبة والحرية والعدالة والمساواة والتعاون والاحترام وغيرها.

---

* قُدمت في الندوة المشتركة بين منتدى أصيلة ومنتدى الفكر العربي وجامعة البحرين: «التماسك الاجتماعي والتنوّع في نظم التعليم العربية»، أصيلة – المملكة المغربية، ١ و٢ يولية (تموز) ٢٠١٩.

** وزير الثقافة الأسبق، وأستاذ اللغة العربية وآدابها/أستاذ الأدب الأندلسي والمغربي في الجامعة الأردنية، عضو منتدى الفكر العربي/الأردن.

إنّ التنوّع الثقافي هو في الأصل مظهر إيجابي ورافعة من روافع النهوض وتطوّر المجتمعات ونشوء الحضارات، وهذا ما تقوم عليه شواهد في التاريخ العربي والإسلامي، إذ كان التنوّع العرقي والديني والفكري في العصر العباسي ثمّ في الأندلس عاملاً أساسياً من عوامل النهوض الحضاري، وعوامل تألّق الحضارة في الدولة العباسية والدولة الأندلسية. ولما أدركت الدول التي ترنو إلى التقدم والبناء الحضاري هذه الحقيقة، فقد سنّت كثيراً من القوانين التي تسمح باستقطاب مواطنين ذوي هويّات ثقافية مختلفة، للاستفادة من تجارب مجتمعاتهم وخصوصياتها، ولذلك فتحت لهم أبواب الهجرة والإقامة والتوطّن، وسنّت إلى جانب ذلك كثيراً من القوانين التي تحول دون أي تصادم بين أصحاب تلك الهويّات، بحيث جرّمت التصريح أو التلميح بالعنصرية أو بالإساءة للرعايا المنتسبين لأيّ عرقٍ أو دين أو مذهب أو هويّة.

وفي المقابل فإنّ بعض الدول التي أخفقت في مشاريع النهضة والتقدّم أخفقت أيضاً في استثمار التنوّع الثقافي الذي وهبه الله تعالى لها وتوارثته عن أسلافها، بل إنّ هذه الدول لم تنجح في منع الصدام بين المكوّنات الثقافية للمجتمع، فبدلاً من أن يكون هذا التنوّع مصدراً من مصادر إثراء المجتمع بالخبرات والثقافات والأفكار والنجاحات، غدا هذا التنوّع مصدراً لتفكيك أوصال المجتمع ونشوب النزاعات الدموية بين مكوّناته، وهذه السمة تنطبق على كثير من الأقطار العربية، بينما بعضها الآخر مهدّد بنشوب تلك النزاعات عاجلاً أو آجلاً بوجود أدوات تحريض وتأليب من الدول المعادية والطامعة أحياناً، ومن القيادات المستبدّة أحياناً التي تهدّد شعوبها دائماً بالإيقاع بين مكوّناتها إن تعرّضت تلك القيادات لأي خطرٍ داخلي من تمرّد أو ثورة شعبية داخلية المنشأ أو خارجيّة الدعم، والأمثلة على ذلك كثيرة وجليّة.

وعلى ذلك فإنّ التنوّع الثقافي سلاحٌ ذو حدّين، فإذا كان بأيدٍ حكيمة عاقلة تسعى لمصلحة أوطانها فإنها تستثمره أيّما استثمار، وإذا كان بأيدي أنظمة لا تفكّر إلاّ في مصالحها الخاصّة، فإنها تستغلّه أسوأ استغلال أو على الأقلّ لا تحسن استثماره. ولذلك فإنّ الأنظمة صادقة الوطنية والانتماء تستفيد من هذا

التنوّع في تقوية المجتمع وتماسكه وتطويره، بينما الأنظمة غير الوطنية تستغلّ هذا االتنوّع في حماية أنفسها فقط من خلال إضعاف المجتمع وتفكيكه وتأليب مكوّناته بعضها ضد بعضها الآخر.

ومن هنا يبرز السؤال: **كيف يمكن استثمار التنوّع الثقافي في تقوية المجتمع وتحصينه وتحقيق تماسكه والإسهام في تطويره؟** إنّ الجواب يكمن في مسارات كثيرة لكنّ أهمّها مساران رئيسيان هما: **المسار القانوني والمسار التعليمي.**

فالمسار القانوني يمكن عن طريقه تحقيق العدالة والمساواة والاحترام المتبادل بين أبناء المجتمع كافّة، وجعل كلّ مكوّن وكّل مواطن في حالة من الاطمئنان والاستقرار وبالتالي ممارسة دوره في خدمة المجتمع بكل طاقاته دون أيّ تحفّظ، كما أنّ المسار القانوني يحقّق الحماية للمواطن من أي إساءة يمكن أنّ يتعرض لها من قبل أبناء المكوّنات والهويّات الثقافية الأخرى على أساس عنصري أو ديني أو عرقي. **كما أنّ المسار القانوني يفتح المجال للدولة للاستفادة من الموروثات والقدرات الفكرية والإبداعية والإنتاجية والتجارب في مختلف المجالات التي يتمتع بها** أبناء الهوّيات المكوّنة للمجتمع، وذلك يصبّ في خدمة المجتمع، ومتى استفاد المجتمع من خبرات متنوعة ومعارف وتجارب متعدّدة المصادر فإنه سيوفر لنفسه خيارات عدّة يستفيد منها في البناء والتطوّر بعيداً عن أي صورة من صور التهميش والإقصاء والمحاباة.

أما **المسار التعليمي** فهو أهم وسيلة من وسائل توظيف التنوّع الثقافي في تطوير المجتمع وتقويته وتماسكه، فمن خلاله يمكن ترسيخ قيم الاعتراف بالثقافات المختلفة واحترامها ويمكن توطيد العلاقات الاجتماعية وتحقيق التفاهم بين عناصر المجتمع وفتح الثقافات التي تنتمي إليها تلك المكوّنات على مصراعيها لسائر أبناء المجتمع بدلاً من أن يبقى كل عنصر متقوقعاً ومغلقاً على ذاته ومنطوياً على نفسه ويثير الريبة والشكّ لدى المكوّنات الأخرى. وهذا الانفتاح يؤدي إلى تبادل الخبرات والمنافع ويحقق التعايش ويقرّب بين أبناء المجتمع ويوسّع قاعدة المشترك الثقافي، عندما يتعرّف كلّ مكوّن على ثقافة المكوّنات الأخرى ويتعلّمها، فيتعلّم أبناء المجتمع لغة المكونات الأخرى وأزياءها

وأطعمتها ورقصاتها وفنونها وعمرانها وعاداتها وحتى أساطيرها وقصصها وغير ذلك، شريطة أن يكون هذا التفاعل في اتجاهين بمعنى أن يعطي كلّ مكوّن مما لديه ويأخذ ممّا لدى المكوّنات الأخرى.

إنّ الإشكالية الرئيسية في تعدّد الهويّات الثقافية في المجتمعات العربيّة تتمثل في صورتين: **الأولى** خوف أبناء الهوّيات الفرعية من ذوبان هويّاتهم داخل الهويّة الموحّدة للمجتمع نتيجة اندماجها في الهوّية الموحّدة. و**الثانية** خوف أبناء الهوية الرئيسية أو هوية الأغلبية أو الهوية الموحّدة الجامعة من فتح أبواب للتفكك الاجتماعي ونشوء نزاعات عرقية أو دينية في حال إيلاء عناية كبيرة بالهويّات الفرعية. ولعلّ هذه الصورة الثانية من صور إشكالية الهويّة هي التي تحول دون الإكثار من الدراسات التي تتناول حقوق الهويات الفرعية في المجتمعات العربية أو تجليات هذا التنوّع الثقافي في مناهج التعليم العربّية وأنظمتها.

ولا بدّ من التساؤل في هذا المضمار: هل أخذت الأنظمة التعليمية ومناهج التعليم والسياسات التربوية في البلدان العربية هذا التنوّع الثقافي بعين الاعتبار. إنّ ممّا وقفت عليه نتيجة الاستقراء الواسع لهذه المسألة قلّة عناية الأنظمة التعليمية وقلة التفاتها إلى موضوع التنوّع الثقافي.

والذي أراه أنّ الخوف لدى أبناء الهويّة الجامعة على هوّيتهم، وخوف أبناء الهويات الفرعية من ذوبان هويّاتهم، هو خوفٌ مشروع لدى الطرفين، ولا سيّما في ظلّ غياب الاستقرار السياسيّ وانتشار مظاهر التعصّب والتطرّف وانتشار الاستبداد وهشاشة الديمقراطيات وضعف القوانين وكثرة التدخلات الخارجية لدعم هذا الفريق أو مناصرة هذه الطائفة أو تلك، ولذلك نلاحظ بروز الدعوة إلى حماية الهويّات الفرعية في أحداث الربيع العربي وفي الدول التي نشبت فيها فتن ونزاعات داخلية.

ومن هنا فإنّ تهيئة أبناء المجتمع لتقبّل سائر المكوّنات واحترام خصائص الهويّات الثقافية وتوفير الظروف الملائمة للتلاحم والتماسك الاجتماعي دون الانتقاص من الحقوق الثقافية لأي مكوّن من مكوّنات النسيج الاجتماعي، يبدأ من

التعليم لأنه هو الأقدر على ممارسة التأثير على الناشئة منذ مرحلة الروضة التي يكون فيها الطفل أكثر قابلية للتشكيل والتأثر بما يتلقّاه أثناء التعلّم، بل إنّ ما ينشأ عليه الطفل في هذه السنّ يصبح راسخاً وتتناقله الأجيال إلى مدى أبعد وأطول.

إنّ تجاوز إشكالات الهويّات الثقافية من خلال التعليم يمكن أن يسير في اتجاهين متوازيين:

الاتجاه الأوّل: تعزيز الهويّة الثقافية الجامعة لدى أبناء المجتمع كافة بما يضمن تلاحم المجتمع وتماسكه وتقوية أركانه.

الاتجاه الثاني: المحافظة على الهويّات الثقافية المختلفة وتعليمها لأبناء المجتمع كافّة، والاستفادة من عناصرها في توسيع قاعدة الهويّة الجامعة وزيادة العناصر الثقافية المشتركة بين أبناء المجتمع.

وفي هذه الحالة فإنّ الهويّة الجامعة تعزّز نفسها بالهويّات الفرعية كما أنّ الهويّات الفرعية تحافظ على وجودها وانتشارها وتتقوّى بقوة الهوية الجامعة.

أمّا **المسار الأوّل** فهو ممّا لا يستغني عنه مجتمع من المجتمعات، لأنّ بقاء المجتمعات وتقدّمها وتطوّرها وضمان أمنها واستقرارها ونهضتها مرتبط دائماً أشدّ الارتباط بالتفاف أبناء المجتمع كافة –أيّاً كانت منابتهم وأصولهم– حول أهداف مشتركة وقيم مشتركة وقواعد من المحبة والتعاون والانتماء وحبّ الوطن. ولذلك فإنّ مناهج التعليم في مراحله كافّة وفي كلّ مكان تسعى دائماً إلى تعزيز الهويّة الثقافية الجامعة، وقد نشرت دراسات كثيرة في المؤسسات التربوية والثقافية وفي الجامعات ومراكز الدراسات حول أفضل السبل لتعزيز الهويّة الثقافية من خلال التعليم، ومن هذه الدراسات –على سبيل المثال لا الحصر–:

١- **الهوية الثقافية العربيّة والتحدّيات**، عبدالعزيز الدوري، مجلة «المستقبل العربي»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، العدد ٢٤٨، سنة ١٩٩٩.

٢- **تأثير لغة التعليم على الهويّة لدى الطلاب: دراسة ميدانية**، فاتن محمد عبدالمنعم عزازي، «**المجلة الدولية التربوية المتخصّصة**»، المجلد ٣، العدد ١٠، تشرين الأول ٢٠١٤.

٣- **مدرسة المستقبل ومسؤوليتها في الحفاظ على الهويّة العربيّة**

الإسلامية، دراسة تحليلية، نبيل متولي وطرفه الحلو، ورقة مقدّمة لندوة مدرسة المستقبل. كلية التربية – جامعة الملك سعود، ٢٠٠٢.

٤- **دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمّة**، أحمد علي كنعان، ندوة العولمة وأولويات التربية، المنعقدة في الرياض ٢٠٠٤.

٥- **الهوية العربية والتحديات الثقافية للعولمة: دور التربية العربية في بناء هوية عربّية متجددة**، علي أسعد وطفة، مؤتمر كلية التربية، جامعة اليرموك، ٢٠٠٥.

٦- **مفهوم الهوية الثقافية وتداعياتها في الفكر التربوي المعاصر**، فاطمة الزهراء سالم محمود مصطفى، رسالة دكتوراه غير منشورة في كلية التربية، جامعة عين شمس ٢٠٠٧.

٧- **دور المؤسسات التعليمية في المحافظة على الهوية الثقافية للطفل العربي في ظلّ تحدّيات العولمة**، الدكتور يوسف بن محمد الثويني، مجلة «**رسالة الخليج العربي**»، العدد ١١٤.

٨- **تعزيز الهويّة الثقافية العربية في مدارس التعليم الأجنبي: دراسة ميدانية**، الدكتور أيسم سعد محمود محمد، مجلة «**العلوم التربوية**»، جامعة القاهرة، العدد ٤، الجزء الأول، أكتوبر ٢٠١٧.

٩- **دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية**، حمدي حسن عبدالحميد المحروقي، **دراسات في التعليم الجامعي**، العدد ٧، أكتوبر ٢٠٠٤.

إلى غير ذلك من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعليم وهوّية الأمّة من زوايا مختلفة.

أمّا **المسار الثاني** في مواجهة إشكالية الهويّات الثقافية الفرعية في أنظمة التعليم العربّية، فأرى أن يقوم على عدم إغفال هذه الهويات أو التنكر لها أو إقصائها أو تهميشها أو طمسها، بل المساعدة في المحافظة عليها وعلى عناصرها

كافة من لغة وعادات وتقاليد وأزياء وأطعمة وأعياد وأخلاقيات ومنجزات علمية وفكرية وأدبية وغيرها واعتبارها عناصر أساسيّة في الهوّية الكلية للمجتمع.

إنّ التعريف بالهويّة الثقافية لكلّ مكوّن من مكوّنات المجتمع من خلال تعليم هذه الهويّة في المدارس والمعاهد والجامعات يساعد في تحقيق التفاهم والتقارب والانفتاح بين مكوّنات المجتمع بدلاً من أن يبقى كل مكوّن مغلقاً على ذاته ومنطوياً على نفسه تحيط به دائرة من الشك والارتياب. وهذا يساعد على التعايش والتماسك، ويؤدي خدمة كبيرة للمجتمع. كما أنّ الانفتاح الثقافي بين مكوّنات المجتمع من شأنه أن يوسّع من قاعدة المشترك الثقافي ويوفر فرصاً لاستفادة المجتمع وأبنائه من نتاج المكوّنات المختلفة وخبراتها، ممّا يغني المجتمع ويسهم في تقدّمه وتطوّره، شريطة أن لا يؤثر ذلك على ضرورة أن تكون هناك لغة مشتركة جامعة وقوانين مشتركة وقيم مشتركة للمجتمع يعتمدها الناس جميعاً.

وقد تناولت دراسات كثيرة في البلدان العربيّة موضوع الهويات الثقافية الفرعية، إلاّ أنّ قليلاً من هذه الدراسات عرض لموضوع العلاقة بين التعليم والتعدّدية الثقافية، غير أنّ أكثر الجهات عناية بهذا الأمر هو منظمة اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي وغيرهما من المنظمات الدولية.

* * *

وبالنظر إلى التجربة الأردنية في العلاقة بين التعليم والتعدّدية الثقافية، أشير إلى أنّ الأردن قد استقرّت بها منذ أيام الحكم العثماني العديد من القوميات والطوائف الدينية مثل: الشركس والشيشان والدروز والأرمن والأكراد والتركمان والغجر والبشناق، بالإضافة إلى من كان بها منذ فجر التاريخ من المسلمين والمسيحيين ومن انضمّ إليهم خلال الأحداث التاريخية المتأخرة من الأقطار العربية كافة، بالإضافة إلى سكّانها من البدو والحضر والفلاّحين. ولئن كان يجمع بين هذه المكونات الكثير من الخصائص والسمات الثقافية إلاّ أنّ هنالك سمات ثقافية تفرّد بها كلّ مكوّن من هذه المكوّنات، وقد كان هذا التنوع الثقافي على الدوام سمة مميّزة يعتدّ بها المجتمع الأردني ويراها نموذجاً فسيفسائياً

بديعاً، كلّ واحد فيه يخدم الوطن بطريقته الخاصّة، وكلّ واحد يوظف خبراته التاريخية وخصائصه الثقافية في خدمة الوطن ونهضته واستقراره.

وفي مجال التعليم، وازن النظام التعليمي بين تعزيز الهويّة الجامعة ومراعاة الخصوصية الثقافية للهويات الفرعية، وتجلّى ذلك في المظهرين التاليين:-

١- إنشاء مدارس خاصّة تمثل هويّات تلك المكوّنات سواءً أكانت من الطوائف الدينية أو القومية.

٢- مراعاة الخصوصية الثقافية للطوائف الدينية في ما يتصل بالأعياد ومادّة التربية الإسلامية.

أمّا المدارس الخاصّة التي تمثّل الهويّات الفرعية فهي على نوعين:-

مدارس ذات طبيعة دينيّة إدارةً ومعلّمين ومناهج وأسماء، وكذا بعض الجامعات والمعاهد. ومدارس ذات صفة عرقية، إدارة ومعلمين ومناهج ومواد دراسية.

أمّا المدارس ذات الطابع الديني، فيمثلها عدد من المدارس المسيحية التي تمثّل الطوائف الدينية المسيحية المختلفة، مثل:

- مدارس البطريركية اللاتينية
- مدارس مطرانية الروم الكاثوليك
- مدارس راهبات الوردية
- مدارس رهبانيات الروم الأرثوذكس
- الأرمن الأرثوذكس
- الأرمن الكاثوليك
- الناصري الإنجيلية وغيرها.

وتصف الأمانة العامّة للمؤسسات التربوية المسيحية في المملكة الأردنية الهاشمية رؤيتها بالقول: «**تتبنى الأمانة العامّة والمدارس المنضمّة تحت لوائها ما جاء عن رسالة المدرسة في وثائق المخطط الرعوي العام للكنائس الكاثوليكية**

في الأرض المقدّسة: إنّ حضور الكنيسة في مضمار التعليم يظهر بشكل خاصّ في المدرسة الكاثوليكية، فهذه المدرسة كسائر المدارس الأخرى تسعى إلى الأهداف الثقافية نفسها، وإلى تنشئة الأحداث الإنسانية. وأمّا ما هو خاصّ بها فهو أنّها تخلق في الأسرة المدرسية جواً مشبعاً بروح الحرية والمحبة الإنجيلية، وتساعد المراهقين على إنماء شخصيتهم، وإنماء تلك الخليقة الجديدة التي صاروها بالمعمودية، وتنظم في الوقت نفسه الثقافة البشرية في اتجاه بشارة الخلاص لتستنير بالإيمان معرفة الطلّاب المتدرجة للعلم والحياة والإنسان. ومن ثمّ فالمدرسة الكاثوليكية، بانفتاحها على تطور الأزمنة، تنشئ طلابها على العمل الفعّال من أجل خير المدينة الأرضية، وتعدّهم في الوقت نفسه لخدمة ملكوت الله لكي يصيروا، بممارسة الحياة المثالية الرسولية، خمير خلاص للجماعة الإنسانية».

وتفصّل الأمانة العامّة رؤيتها للعمل التربوي كالتالي:

- مدرسة تخضع للمقاييس التعليمية والتربوية والثقافية، شأنها شأن المدارس الأخرى في مجتمع دائم التطور.
- في مجتمع متعدّد الكنائس والديانات لا تستطيع المدرسة الكاثوليكية أن تغضّ الطرف عن الواقع المجتمعي الذي تعيش في كنفه، خاصّة وأنها مدرسة مفتوحة للجميع. ومجتمعنا متعدّد الكنائس والأديان، وعليه يجب أن تأخذ المدرسة هذا الواقع بعين الاعتبار بشكل لا يفقدها هويتها المسيحية وأصالتها من جهة، وفي الوقت عينه تستوعب هذا الواقع لتدرجه بشكل عضوي ضمن هويتها ورسالتها ورؤيتها التربوية.

ومن المعلوم أنّ هذه المدارس جميعها التي زادت على خمسين مدرسة تعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن وبموافقة مسبقة منها وتلتزم بالنظام التعليمي في الأردن، إلاّ أنها إلى جانب ذلك تراعي الخصوصية الثقافية لها.

ومما يلفت النظر في هذه المدارس أنها ليست مقتصرة على الطلبة المسيحيين، بل إنها تستقطب أعداداً كبيرة من الطلبة المسلمين، وتستهوي كثيراً من أولياء الأمور المسلمين الذين يفضلونها على المدارس الإسلامية، لكون هذه المدارس توازن بين الهوية الثقافية الجامعة للمجتمع الأردني وبين ثقافاتها الخاصّة. وفي هذا يقول الأب عماد الطوال في مقال له عن التحديات التي تواجه المدارس المسيحية في الأردن (بتاريخ ٢٠١٣/٢/١٨): «**نحن على يقين أنّ مؤسّساتنا التربوية تلقى تقديراً كبيراً لأنّها تقدّم تربية مدرسية بدون أي تمييز لمنتسبيها وتجعلها خصوصاً بمتناول الأكثر فقراً من طبقات المجتمع. رسالتنا مفتوحة للجميع وتحترم أولئك الذين لا يشاركون في الإيمان المسيحي...**".

ويلاحظ أنّ هذه المدارس المسيحية لا تميّز في تعيين الأساتذة بين مسيحي ومسلم بل إنّ أكثر المدرسين والمدّرسات هم من المسلمين.

وممّا يتصل بذلك انتشار عشرات المدارس الخاصّة التي تعتمد برامج أجنبية بريطانية وأمريكية وفرنسية، وهي معتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم.

أمّا المدارس الخاصّة ذات الخصوصية العرقية، فهي قليلة، لكنّ أشهرها مدرسة الأمير حمزة بن الحسين الثانوية الخاصّة المختلطة، وقد تأسست سنة ١٩٧٤ بمبادرة الفرع النسائي للجمعية الخيرية الشركسية، وتعتبر من أكبر المشاريع التي تم تنفيذها في المجتمع الشركسي الأردني، وأكثرها أهمية في الحفاظ على اللغة والثقافة والفلكلور الشركسي، خاصة أنه مصرّح لها بتدريس اللغة الشركسية، وتدريب طلابها على الرقص الشركسي وإصدار المطبوعات لنشر التراث القومي الشركسي. وفي هذه المدرسة لا يوجد ما يمنع من التحاق طلبة غير شركس بها، يتعلمون اللغة الشركسية والفلكلور الشركسي.

أما مراعاة الخصوصية الثقافية في الأعياد والعبادات ودروس مادة التربية الإسلامية فتتمثل في:

أ- إعطاء الطالب المسيحي حرية حضور دروس التربية الإسلامية أو عدم الحضور، فمثلما أن هناك طلاباً مسلمين يلتحقون بالمدارس المسيحية،

فكذلك هناك طلاب مسيحيون يدرسون في المدارس الإسلامية، وبعضهم يحضر دروس الدين الإسلامي ويحفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وبعضهم يسمح له بعدم حضور هذه الدروس.

ب- يكتب على نموذج النتيجة المدرسية للطالب المسيحي الذي يدرس الدين المسيحي عند مادة التربية الإسلامية: الدين المسيحي، لكي لا تحسب علامته ضمن المعدّل.

جـ- يسمح للطالب المسيحي بعدم تقديم امتحان مادة الثقافة الإسلامية في امتحان الثانوية العامة، بينما التربية الدينية إجبارية للطالب المسلم. واعتماد علامة ١٤٠٠ للطالب المسلم و١٣٠٠ للطالب المسيحي معياراً لنجاح التوجيهي.

د- يوجد في المدارس المسيحية مادة التربية الإسلامية إذا كان فيها عددٌ كاف من الطلبة المسلمين أو المسيحيين الذين يرغبون بدراسة هذه المادة، وفي هذه الحالة تكون إجبارية للطلبة المسلمين واختيارية للطلبة المسيحيين، وتوجد للطلبة الذين لا يدرسون هذه المادة مادتان بديلتان تحددهما وزارة التربية والتعليم ويختار الطالب إحداهما.

هـ- لا يوجد أي قيود على تعيين المعلمين المسيحيين في جميع المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ما دامت تتحقق فيهم شروط التعيين من تخصصات ومؤهّلات وغيرها.

التوصيات

١- إذا كانت الدول تجعل تعلّم لغة أجنبية ركناً أساسياً من أركان التعليم في المدارس والجامعات، فمن الأولى أن تتضمن تعليم لغات المكوّنات الاجتماعية للمجتمع الذي تنشأ فيه هذه المدارس والجامعات، ففي: الأردن مثلاً: اللغة الشركسية والشيشانية، ولو كمتطلبات اختيارية، مما يزيد من التقارب والتفاهم بين مكوّنات المجتمع، فلا يعود شيء من عناصر هذه الثقافات غريباً عن أبناء الهويات الأخرى.

٢- أن تتضمن مناهج التعليم في المدارس والجامعات فصولاً عن تاريخ تلك المكوّنات وثقافتها وعاداتها وفنونها.

٣- حث الدارسين في الجامعات على إجراء دراسات لغوية مقارنة للبحث عن المشترك اللغوي بين أبناء المكوّنات المختلفة، ممّا يوسّع من قاعدة المشترك الثقافي.

٤- تجنّب ربط التحوّلات السياسّية في العالم العربي بقضايا الهوّية الثقافية/ أي لا يجوز السماح للخلافات السياسية أن تؤثر على العلاقة بين المكوّنات الثقافية للمجتمع؛ وهنا يأتي دور التعليم في المحافظة على هذه العلاقات.

٥- ضرورة الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة ذات التنوع الثقافي في موضوع التعليم وإشكالات التنوع الثقافي (الهويات الفرعية).

٦- أن توظف الدول العربيّة التعليم لمواجهة إشكالية الهوّيات الثقافية.

٧- وفي الختام فإنني أدعو المؤسسات التعليمية في الوطن العربي إلى تضمين مناهجها موادّ وموضوعات تحتفي بالهويّات الفرعية ومتعلقاتها من تاريخ وعادات وتقاليد وفنون كي لا يشعر أبناء تلك الهويات بالعزلة أو الاغتراب عن المجتمع الذي يعيشون فيه، كما أدعو إلى السماح لأبناء تلك الهويات بإنشاء المدارس والمعاهد والجامعات التي يستطيعون من خلالها المحافظة على ثقافاتهم الخاصّة، على أن يراعى في مناهج هذه المدارس والمعاهد والجامعات وأنظمتها المصلحة العامّة للمجتمع وخدمة المجتمع والحفاظ على تماسكه والإعلاء من شأن القيم المشتركة فيه، وأن يكون ذلك خاضعاً للإشراف والمتابعة والمراقبة والمساءلة من وزارات التربية والتعليم ووزارات التعليم العالي.

٨- تشجيع أبناء الهويات الفرعيّة على تعزيز معرفتهم وتمسّكهم بعناصر الهويّة الجامعة والمحافظة عليها، بحيث ينتج عن ذلك تنوّع في إطار الوحدة. فالمصلحة الضيّقة لا يمكن أن تحقّق من دون ضمان المصلحة الوطنية العامّة. ولا يوجد أي مجتمع في الدنيا له هويّة ثقافية ذات لون واحد ونقيّة مائة بالمائة دون أن تكتسب من هويّات ثقافية أخرى.

وبمثل هذه الخطوات نستطيع أن نحقق ما نتوق إليه من التماسك الاجتماعي المنشود.

التربية على المواطنة

د. محمود قظام السرحان*

معنى المواطنة

كلمة المواطنة مشتقة من فعل واطن الذي يحيل إلى دلالة لغوية قريبة من معنى الموافقة والتعايش والتساكن. فقد جاء في «لسان العرب» لابن منظور: «واطنت فلاناً على هذه الأمر إذاً جعلتما في أنفسكما أن تفعلاه». وجاء في «القاموس المحيط» للفيروزآبادي: «واطنه على الأمر إذاً وافقه» والمواطنة هي العلاقة التي تربط بين المواطنين في الوطن الواحد من جهة وبينهم وبين الدولة من جهة أخرى، وتشمل تلك العلاقة الحقوق والواجبات التي تترتب على مختلف الأطراف وكذلك الحريات والمسؤوليات.[١]

والمواطنة في الأصل مفهوم يوناني يعني الحياة في المدينة. حياة حرة تكون للفرد فيها الحقوق مثل الحق في الجنسية وحق الإسهام بوضع القوانين والانتخابات والمشاركة في وضع السياسات العامة. يتلازم مع هذه الحقوق القيام بعدة مسؤوليات منها دفع الضرائب والخدمة العسكرية وفق ما تقتضيه القوانين. بهذا تكون المواطنة دالة على علاقة مخصوصة بين الفرد والدولة التي يحمل جنسيتها لتسيير الشأن العام.[٢]

ويستخدم في القانون الدولي مصطلح المواطنة الذي يوازيه مصطلح الجنسية بالتبادل فيما بينهما حين يتم الحديث عن منح الأشخاص الحق في حماية

---

* مدير مركز القرية الكونية للدراسات، خبير شبابي، عضو منتدى الفكر العربي/الأردن.

دولة ما إلى جانب حقوق سياسية ومدنية... ويمكن تعريف المواطنة الحيوية أو العضوية بأنها الحق في الحصول والتمتع بالحقوق بصورة عادلة.[٣]

وأكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة ١٥: لكل إنسان الحق في الحصول على جنسية ولا يجوز حرمان إنسان بصورة تعسفية من جنسيته ولا من حق تغييرها. وبتعبير آخر فإن المواطنة هي العلاقة بين الأفراد والدولة، وهذا يعني أنهما مرتبطان بعلاقة متفقة متبادلة تعتمد أساساً على الحقوق والواجبات المنصوص عليها قانونياً، وهي تعبير عن علاقة الفرد بمجتمع معين استناداً إلى منظومة تشريعية وقانونية أساسها معادلة الحقوق والواجبات وتوازنها. ومن أبرز عناصر المواطنة:

- الولاء بمعنى الحب والإيثار والتضحية والمناصرة والمؤازرة.
- الانتماء بمعنى النسبة إلى شخص معين أو تنظيم أو بلد معين.

تفاوت الاجتهاد في معنى المواطنة Citizenship كما وردت في اللغة الإنجليزية، فمنهم من ذهب إلى أن كلمة وطن لم ترد في اللغة العربية إلا في بيت الشعر لابن الرومي:

وأعز أوطان الرجال إليهم مآرب قضاها الشباب هنالكا

وكلمة أوطان هنا تدل على مكان السكن وليس المعنى السياسي السائد[٤] ويقول محمد جواد رضا: إن القبيلة ما عرفت معنى الوطن وإنما ساد لديها فكرة الحمى. ويقول الكواري: إن من المناسب أن نضع جانباً المعنى العربي التقليدي، لأن أولى الإشكالات تكمن في الأصل اللغوي للكلمة، فالمواطنة والمواطن في العربية من الوطن: المنزل تقيم به وهو موطن الإنسان ومحلّه. ومن هذا المعنى أخذ مفهوم الوطنية الذي دخل العربية ترجمة من التراث الغربي الحديث. ويشير هيثم مناع إلى أن الدخول السهل لكلمة المواطنة - في اللغة العربية - قلَّما جعل هذه الكلمة تستعمل في الوعي أو اللاوعي الجماعي بالمعنى العميق لها، وغالباً ما استحضر في ذهن القائل أو السامع بأبناء هذا الوطن أتباع قادة أو رعايا السلطان.[٥]

وترتبط الوطنية والمواطنة بجذر لغوي مشترك لكنهما مختلفان في الدلالة المضمونية. إلا أن ذلك لا ينفي أن كل واحدة منهما تحيل إلى الأخرى وتتكامل معها. فالوطنية هي نزوع انتسابي إلى الفضاء الذي يستوطنه الإنسان، ويقتضي ذلك حصول شعور بالانتماء للوطن وتقديم الولاء له ولرموزه. فالوطنية هي الانتماء إلى أمة أو وطن لدرجة الرغبة في التماهي بها، بعبارة أخرى إنها شعور جمعي يربط بين أفراد الجماعة ويدعوهم إلى حب الوطن والدفاع عنه عندما يتعرض لمخاطر.[٦]

تأسيساً على ذلك تعتبر المواطنة الإطار الذي يفضي إلى إنتاج المواطنة كعلاقة بين الوطن والمواطنين من حيث تبادل الحقوق والواجبات بناء على الرابطة الوطنية.

إن أول شروط المواطنة هو أن يعي الإنسان أنه مواطن أصيل في بلاده وليس مجرد مقيم يخضع لنظام معين، دون أن يشارك في صنع القرارات داخل هذا النظام. وهذا الوعي يعتبر نقطة البدء الأساسية في نظرته إلى نفسه وإلى بلاده وإلى شركائه في صفة المواطنة.[٧]

إن الشعور بالمواطنة شعور طبيعي، فالإنسان مدني بطبعه كما يقول ابن خلدون في مقدمته، فهو يكتسب هذا الشعور من خلال وجوده بين الناس، والمواطنة تتكامل مع إنسانية الإنسان ولا تتناقض مع دوائر انتمائه من الخاص إلى العام أو العكس. والمواطنة بتعبير آخر هي تعبير عن علاقة الفرد بمجتمع استناداً إلى منظومة تشريعية وقانونية أساسها معادلة الحقوق والواجبات وتوازنها.

وحتى تتحقق المواطنة لا بد من توفر عناصر معينة وأساسية لها، من أبرزها:[٨]

- الانتماء إلى أرض وشعب باعتباره حاجة من حاجات الشباب التي تؤدي إلى إحداث التوازن والاستقرار والشعور بالأمن والأمان.
- الولاء بمعنى الشعور بالحب والميل الوجداني والاستعداد للتضحية في سبيل غايات نبيلة وسامية.

لقد لاحظ توماس مارشال أن المجتمعات الغربية وخاصة المجتمع البريطاني والمجتمع الأمريكي قد شهدا تقدُّماً تدريجياً نحو مواطنة لم تكتمل عناصرها إلا بعد الحرب العالمية الثانية، وصدور القوانين الاجتماعية التي كفلت تحقيق المساواة بين الأفراد، وبذلك تحقَّق لهم استكمال عناصر المواطنة، وهي الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية. إلا أن بارسونز اعتبر أن مارشال قد أغفل عنصراً رابعاً من عناصر المواطنة وعبَّر عنه بالحقوق الثقافية. فقد اعتبر بارسونز أن الحقوق الثقافية هي العنصر الكفيل بتحقيق مبدأ الانتماء إلى مجموعة تثبت هوية الفرد وكينونته الجماعية.

لقد تخطَّت المواطنة الجديدة التصوُّر الضيق لمفهوم المواطنة بحيث لا تفهم على أنها مجموعة من القوانين المضبوطة والمتصلة بعلاقة الفرد بالدولة، لتصبح تعبيراً عن حياة جماعية تضعها مجموعة متآلفة من الأفراد يقوم بينهم رابط إنساني قانوني سياسي أو ثقافي.[٩]

إن مبدأ المواطنة كما استقر في الفكر السياسي المعاصر مفهوم تاريخي شامل ومعقَّد، له أبعاد متنوعة ومتعددة، منها ما هو مادي قانوني ومنها ما هو ثقافي سلوكي، ومنها أيضاً ما هو وسيلة أو غاية يمكن بلوغها تدريجياً. لذلك فإن نوعية المواطنة في دولة ما تتأثر بالنهج السياسي والرقي الحضاري والتطور السياسي والاجتماعي وبعقائد المجتمعات العالمية الكبرى. وأياً كانت الأخلاقيات والتنوُّعات العقائدية والحضارية والتجارب السياسية فإنه لا بد من وجود الحد الأدنى من الشروط التي تسمح لنا بالقول بمراعاة مبدأ المواطنة في دولة ما من عدمه.[١٠]

لقد أصبح ينظر إلى مفهوم المواطنة باعتباره أفقاً يتجاوز الصبغة القانونية الحقوقية ليشير إلى حركية اجتماعية، هدفها تحرير الأفراد ودفعهم للعمل بفاعلية، للتمكين من تركيب تاريخهم والمساهمة في بناء مجتمع ديمقراطي، يضمن مختلف حقوقهم. كما يضمن حريتهم وكرامتهم. وفي هذا السياق يرى

مارشال أن المواطنة الجديدة تُعدُّ بالضرورة مواطنة اجتماعية، لأنها ترتكز إلى ميراث القرن الثامن عشر المتمثل في الحقوق المدنية وحرية الفرد أساس، مع مسعى جديد يروم المساهمة في الحد من غلوائها، ودون إغفال أهمية حرية التفكير والتعبير والرأي. كما تستند إلى مكاسب القرن التاسع عشر السياسية والاجتماعية الجديدة، وهي المكاسب التي بنت ورتَّبت ملامح مطلب الحق في المشاركة في الحكم، والحق في المشاركة في القرار السياسي... ومن أبرز المعطيات النظرية الجامعة للمواطنة ما يلي:[١١]

- يقترن مفهوم المواطنة اليوم بتوسيع مجال حرية الإنسان وتطويره، كما يرتبط بتطوير المطالب المتعلقة بكرامته ومستقبله.
- لا تنفي رابطة المواطنة في أبعادها الجديدة أصناف الروابط الأخرى الصانعة لنسيج التجمعات البشرية من قبيل الروابط الثقافية والعقائدية.
- يلحّ مبدأ المواطنة على ضرورة التقليل من البعد الإثني والديني دون نفيهما. لكنه يتطلع إلى منح الاعتبار الأول للرابطة المدنية، وذلك بالإعلاء من شأن القيم الصانعة لها والقادرة في الآن نفسه على استيعاب الاختلافات العقائدية والإثنية، دون أن يعني ذلك نفي الأبعاد المعززة للمواطنة الثقافية والقيمية.
- لا يمكن فصل المواطنة عن الديمقراطية وقيمها، فهي أساس المجتمع السياسي وأساس التكوين المدني.
- يترتب على تشبُّع المجتمع بالمواطنة انتعاش الحس المدني والقيم المدنية، الأمر الذي يعزز قيم المساواة والتعاون.

اعتمدت فكرة المواطنة في القرن الثامن عشر بالدرجة الأساسية على بناء الدولة، لا سيما بإقصاء الليبرالي الذي بشَّر بإعلاء قيمة الفرد والحرية والسوق في إطار سيادة القانون. وشهد القرن التاسع عشراً تطوراً في فكرة المواطنة بتعزيز الحقوق السياسية بعد إقرار الحد الأدنى من الحقوق المدنية، وبشكل

خاص عند تطوُّر مفهوم الديمقراطية الناشئ وقبول مبدأ الاقتراع العام. أما في القرن العشرين فقد توسعت فكرة المواطنة لتشمل مبادئ حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بعد التطور الذي حصل بإقرار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام ١٩٤٨، خصوصاً بتطور الحقوق المدنية والسياسية، ولهذا حظيت فكرة المواطنة باهتمام أكبر، لا سيما بانتقالها من فكرة تأسيس دولة الحماية إلى تعزيز دولة الرعاية.[١٢]

قواعد المواطنة

ترتكز المواطنة على القواعد التالية:[١٣]

- المساواة في الحقوق والواجبات وأمام القانون ودون تمييز بسبب الدين أو اللون أو اللغة أو الجنس أو العرق أو المنشأ الاجتماعي أو لأي سبب آخر.
- الحرية كقيمة عليا، فلا يمكن تحقيق الحقوق الإنسانية الأخرى من دونها، فهي المدخل والبوابة الضرورية للحقوق الديمقراطية السياسية بما فيها حق التعبير وحق تأسيس الجمعيات والأحزاب، وحق الاعتقاد وحق المشاركة السياسية بما فيها إدارة الشؤون العامة وتولي المناصب العليا وإجراء الانتخابات الدورية، وحق التملك والتنقل وعدم التعرض إلى التعذيب...إلخ.
- العدالة بجميع صنوفها وأشكالها وفي جوانبها القانونية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فمع الفقر لا تستقيم العدالة، ومع هضم حقوق المرأة ستبقى ناقصة ومبتورة، ومع التجاوز على حقوق المجاميع الثقافية الإثنية والدينية وغيرها ستكون العدالة مشوَّهة.
- الحق في المشاركة دون تمييز بسبب الدين أو العرق أو الجنس أو اللغة أو اللون أو المنشأ الاجتماعي؛ إذ لا مواطنة حقيقية دون الحق في المشاركة والحق في تولي المناصب العليا دون تمييز لأي اعتبار كان.

أوجه المواطنة

ثمة أوجه للمواطنة أبرزها:[١٤]

- ثبوت حقوق وحريات أساسية للفرد بأنواعها المختلفة: السياسية والمدنية والاقتصادية والاجتماعية، وذلك في مواجهة دولته كالحق في الانتخاب والترشيح وتولي المناصب العليا على أساس الكفاءة والمؤهلات.
- ثبوت واجبات والتزامات على الفرد في مواجهة دولته تتمثل في ضرورة المحافظة على الأمن والسلم الاجتماعي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتحمُّل المسؤولية المشتركة لتجاوز الأزمات التي تواجهها، فالمواطنة تقوم على أساس الشراكة الحقيقية بين الفرد ودولته في السراء والضراء، بحيث تلتزم الدولة بضمان العدل والمساواة وتمكين الأفراد من ممارسة حقوقهم وحرياتهم الأساسية، وفي المقابل يقع على الأفراد واجب تحمل مسؤولياتهم الوطنية تجاه دولتهم والحرص على أمنها واستقرارها.

فالمواطن حتى يثق بدولته في تسيير شؤون حياته اليومية، لا بد أن يستشعر ضمانات تعاقده معها وما يتعلق من ذلك بكرامته الإنسانية. وفي المقابل وحتى تتأكد ثقة الدولة بمواطنها ولا يدفعها عدم الثقة إلى إقصائه عن المشاركة في أي مظهر من مظاهر إدارتها للشؤون الداخلية والخارجية، فإن عليه أن يستحضر واجباته الاجتماعية والوطنية ويوفيها بتمامها.

ثمة جملة من العوامل تؤثر في المواطنة أبرزها:

- عوامل ذاتيه شخصية.
- عوامل اجتماعية.
- عوامل ثقافية.
- عوامل سياسية.
- عوامل اقتصادية.
- عوامل بيئية.

حقوق المواطنة

يفتقر الإنسان في معظم البلدان العربية إلى حقوقه الاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية، فيعيش أقلّ ويعبِّر أقل ويقرأ أقلّ ويفهم أقلّ.[١٥]

إن السِّلم الاجتماعي يتمثل بحقوق التعبير والمساواة والقبول والرفض والمبادرة التي تنطلق من مبدأ محدد: الاعتراف المتبادل بين البشر والاعتراف بأن للبشر حقوقاً وواجبات متساوية، وما ينطبق على مجتمع محدد ينطبق ولو بقدر على المجتمع الإنساني الذي يسوده السلم حين يقبل بفكرة الجوهر الإنساني، الذي يتوزَّعها البشر جميعاً بعيداً عن معايير العِرق والدين وثنائية التقدم والتخلف.[١٦]

ثقافة المواطنة

إن القيم التي يمكن أن تبثها ثقافة المواطنة تقوم على التسامح والسلام وحق الاختلاف وحق الاعتقاد، وحق التعبير وحق التنظيم والحق في المشاركة، على العكس من نزاعات الاستئثار والعنف والاستبداد وإلغاء الآخر أو تهميشه وغير ذلك. كما أن فكرة التربية على المواطنة هي جزء من فلسفة تربوية سسيوثقافية حقوقية عقلانية مدنية عابرة للأديان والطوائف والتكوينات القومية والإثنية واللغوية والسلالية وغيرها.[١٧]

إن تدريس الثقافة القانونية والتربية المدنية وحقوق الإنسان، والقيم الأساسية لها في النظام التعليمي على اختلاف مراحله، يؤدي إلى دعم وإشاعة ثقافتي المواطنة ودولة القانون الحديث وحقوق الإنسان للجميع بلا تمييز.[١٨]

فالعدو الحقيقي للتعصب هو الانفتاح والتسامح، وهما لا يترعرعان إلا في أجواء الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان. ولإشاعة العقلانية لا بد أن يرتكز التعليم على هذه الأسس الثلاثة، فالحرية عدو الانغلاق، والديمقراطية عدو التسلط، واحترام حقوق الإنسان عدو الامتهان لكرامة البشر بسبب العرق أو الدين أو الجنس أو القومية أو المذهب أو اللغة.[١٩]

عناصر المواطنة

حدَّد مارشال عناصر المواطنة في كتابه: «المواطنة والطبقة الاجتماعية «الصادر عن جامعة كامبردج سنة ١٩٥٠ فرأى أنّ المواطنة لا تكون فعّالة إلا إذا عملت على احترام ثلاثة أنواع أساسية من الحقوق، وهي:[٢٠]

- العنصر المدني الذي يشمل حقوقاً تتناول حرية الفرد.
- العنصر السياسي كالحق في المشاركة في ممارسة السلطة السياسية والتصويت في المؤسسات البرلمانية والمشاركة فيها.
- العنصر الاجتماعي المرتبط بالحق في مستوى العيش اللائق والمساواة في الحصول على التربية والعناية الصحية والمسكن والحد الأدنى للدخل.

مضامين المواطنة

ثمة جملة من المضامين للمواطنة في مفهومها المعاصر ومسارات تطبيقاتها التربوية والاجتماعية أبرزها:[٢١]

- الانتماء وهو شعور داخلي يبحث عن الولاء للوطن ولرموزه والمساواة بين المواطنين المنتمين لوطن واحد.
- توفُّر حقوق اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية للمواطنين تضمنها الدولة ومؤسساتها.
- تحمُّل المواطن لواجباته تجاه الدولة.
- مشاركة المواطن في خدمة وطنه عبر المجال السياسي والشأن العام وعبر التطوع لخدمة المجتمع المدني.

مستويات المواطنة

حسب قاموس لاروس سنة ١٩٩٨ فالمدنية تعني التمدن، والذي يعرف بحالة الخروج عن البدائية، وتمّدن الشخص معناه تهذَّب بعاداته وسلوكياته، والمعنى الشائع، جعله إنساناً لطيفاً، ومحبباً، ويقصد بها كذلك تحويل السلوك العدواني إلى سلوك حضاري لبق. وفي السياق نفسه يعرف العواجي سنة ١٩٦٩ التربية

المدنية بأنها[٢٢] «جانب التربية الذي يهدف إلى تنمية شعور الفرد، للتعايش داخل جماعة، لتحقيق فائدة متبادلة». وقد حصرها بعض الباحثين في مفهوم المواطنة ويقصد بها «شعور الفرد بالانتماء إلى الجماعة، وشعور الجماعة بحجمها، وتركيبها، وشعور كل من الفرد والجماعة بالروابط المتبادلة والمصالح المشتركة. وحددوا أربعة من المستويات للشعور بالمواطنة، وهي:

- شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين بقية أفراد الجماعة كروابط الدم والتاريخ والمعتقد والجيرة، وغيرها مما يشاركهم فيها، وما يترتب على وجوده بين هذه الجماعة من حقوق وواجبات.
- شعور الفرد باستمرار هذه الجماعة وما قدَّمته من مجهودات في سبيل بناء مدنيتها، وما يترتب على هذا الشعور من تصوُّر عادّاً نفسه كحلقة في سلسلة متصلة وجزء من عملية مطردة.
- شعور الفرد بالارتباط بالوطن وبالانتماء إلى الجماعة والاقتناع بارتباط مستقبلها بمستقبله وتأثره بما تتعرض له والعكس صحيح، نظراً للرابطة القوية الناتجة عن الحاجة الملحَّة للانتماء إلى الجماعة.
- اندفاع هذا الشعور الفردي بعضه إلى بعض، وشيوعه بين أفراد الجماعة، حتى تتجه قدر المستطاع نحو التوحيد في الفكر والشعور والاتجاه والحركة.

مبادئ المواطنة:[٢٣]

المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها المواطنة المسؤولة، هي:

- احترام الذات.
- احترام الآخر.
- واجب المسؤولية الفردية والجماعة.

التربية على المواطنة

لا يُقصَدُ من التربية على المواطنة ضخّ معارف ومعلومات فحسب بقدر ما تستهدف تأسيس قيم ترتبط بها؛ أي إنها ليست تربية معرفية بل تربية قيمة بالدرجة الأولى، ذلك أن الاهتمام بالجانب المعرفي لا يقصد منه المعرفة فحسب بقدر التوجه من خلاله إلى قناعات لتغيير سلوك الأفراد وقيمهم... فلا يكفي ملء رؤوس المتلقين بالمعلومات عن الحرية والمساواة والعدل وعدم التمييز وغير ذلك من الحقوق، لكن المهم أن يمارس المتلقي/الإنسان، تلك الحقوق، وقبل ذلك أن يؤمن بها وجدانياً، كما أن من الجدير أن يعترف بتلك الحقوق التي يطالب بها لنفسه حقوقاً للآخرين على قدر المساواة مع حقوقه باعتبارها مبادئ وقيماً عليا... إن التربية بهذا المعنى ليست لحشد قدر واسع من المعارف والمعلومات للتعليم فحسب، بل هي تستهدف بالدرجة الإنسانية تربية منذ الصغر، وبذا ستزدهر وتصبح جزءاً من ثقافة المجتمع. كما أن التربية على المواطنة تتوجب اعتماد أساليب تربوية حديثة ومرنة في التعامل مع الأطفال والمراهقين والشباب، وتربيتهم على ثقافة المساواة وقيم المواطنة واحترام حقوق الغير وقبول حق الاختلاف.[٢٤]

وتستند التربية على المواطنة إلى مدخلين أساسيين، هما:[٢٥]

- مدخل معرفي: ويقوم هذا المدخل على تعزيز المبادئ والقيم الإنسانية والحضارية المعاصرة الموجودة في المنهاج أو تضمنها إياه إن لم توجد.
- مدخل الاتجاهات الوجدانية والسلوكيات: ويقوم هذا المدخل على تعزيز الأنشطة والممارسات التربوية المفضية لإكساب الناشئة القيم والاتجاهات الإيجابية تجاه المواطنة والتسامح وقبول الآخر.

ويرى ادغار موران أن التربية على المواطنة والتسامح والسلام يمكن تأطيرها بمحتويات معرفية ضرورية هي:[٢٦]

- معرفة المعرفة، أي إدراك ماهية معرفة الإنسانية وآلياتها وحدودها وصعوباتها، تجنباً لعرض سلبي هو العمى المعرفي.

- تمييز المعرفة الملائمة.
- معرفة وتعليم الشرط الإنساني بوعي الطابع المركب للهويات الخاصة والهويات المشتركة مع الآخرين.
- المعرفة المتعلقة بالمصير الكوكبي المشترك بين بني البشر كافة. وهذا يستوجب تعليم الهوية الأرضية.
- معرفة تجليات اللايقينيات ونسبية الحقيقة في كل المجالات.
- معرفة العمليات العقلية التي تسعف في تعليم الفهم المؤدي إلى التفاهم بين البشر. وتبيان عواقب اللاتفاهم الذي هو جزء العنصرية والتعصب وكره الأجنبي واحتقار المخالف في الرأي.
- معرفة الأخلاقيات السياسية الجديدة للجنس البشري، وهي معرفة تؤسِّس الوعي بالديمقراطية وأهميتها، وبجدوى التضامن من أجل السلام الشامل والعادل.

وتهدف تربية المواطنة أينما وكيفما حدثت إلى تهيئة الأفراد في بلدٍ ما خاصة الصغار منهم إلى القيام بأداء أدوارهم بوصفهم مواطنين. فتربيةُ المواطنة هي تربية سياسية أو أنها كما تقول آمي جتمان: غرس الفضائل، والمعرفة، والمهارات الضرورية للمشاركة السياسية.[٢٧]

إن فهم تربية المواطنة خاصة التربية القانونية، لا بد أن يشتمل على بعدي التربية: التربية المقصودة، التمدرس، والتربية غير المقصودة، العائلة، الجيران، دور العبادة، العمل، منظمات المجتمع المدني، النقابات، الاتحادات والأندية والإعلام.[٢٨]

وذهب جون ستيورات إلى أن تطوير الفرد يمكن بل يجب أن يتم بتناغم وانسجام مع التربية من أجل المواطنة؛ إذ إن التربية العقلية هي في الحقيقة التدريب الفريد على المواطنة. لكن الجزء العملي من التربية السياسية لشعب حر من شأنه أن يخلِّص الأفراد من الدائرة الضيقة التي تتسم بالأنانية الفردية والعائلية، وتقودهم إلى الاهتمام المشترك الشمولي وإدارة الاهتمامات العامة

وتطبيعهم على أن يتصرفوا طبقاً للبواعث العامة، وأن يهتدوا بالأهداف التي توحِّدهم بدلاً من أن ينعزلوا عن بعضهم بعضاً.[٢٩]

أما جفرسون فقد ذهب إلى القول إن التربية هي الوسيلة التي تؤمِّن حقوق المواطنة دون تدخل الدولة، وتركز على تقديم الفنون الحرة لتحرير الرجال والنساء من هيمنة المستبدين والمتعصبين. وأكد أن دراسة الفنون الحرة تمكِّن الأفراد من أن يحكموا أنفسهم بأنفسهم من خلال النظام التربوي.[٣٠]

ويقول سبينوزا في رسالة في اللاهوت والسياسة: هناك فرق كبير بين العبد والابن والمواطن، فالعبد من يضطر إلى الخضوع للأوامر التي تحقِّق مصلحة سيده. والابن هو من ينفِّذ أفعالاً بناء على أوامر والديه وتحقِّق مصلحته الخاصة. وأما المواطن فهو ينفِّذ بناء على أوامر الحاكم أفعالاً تحقق المصلحة العليا وتحقِّق في الآن نفسه مصلحته الشخصية.

تُفهم التربية من أجل المواطنة بوصفها فعلاً سياسياً لا بدَّ من مقابلتها مع التربية التقليدية المتمركزة حول العلم، والمقصود بذلك هو أن المعرفة والتدريس ينبعان من خبرات التلاميذ واهتماماتهم. فإدخال التلاميذ في المجتمع الكبير أو ما يدعى – تعليم الخدمة – يعتبر شكلاً من أشكال التربية الوطنية التي تدمج خدمة المجتمع مع التدريس الصفي؛ أي أن العمل الذي يقوم به الطالب في المجتمع له أهداف تربوية ذات صلة مباشرة بما يدرس في غرفة الصف.

لقد أعطى جون ديوي اهتماماً عالياً لتشبيك التدريس مع خبرات العالم الواقعي الموجودة في المجتمعات، وهذه نابعة من خطورة أن تكون موضوعات الدراسة في المدرسة معزولة عن الخبرات الحياتية، واعتبر هذا الأمر نوعاً من التربية المدنية. واقترح برونر أن يكون التعليم في بعض الصفوف على شكل خطط للعمل السياسي ومناقشة الموضوعات الاجتماعية والسياسية مثل الفقر والتمييز العرقي والاختلاف الثقافي، وحرِصَ المعلمين على أن يخرجوا بتلاميذهم إلى الأحياء المحيطة بالمدرسة لاكتشاف المهن وطرق العيش وعادات المقيمين في هذه الأحياء.[٣١]

ودائماً في إطار تبيئة أفضل وانغراسٍ أعمق لثقافة المواطنة والتسامح والسلام والاختلاف الثقافي في واقعنا العربي وفي ثقافتنا التربوية والسياسية ينبغي للنخب العربية أن تنجز عدة مهام، من بينها خاصة مهام التأصيل الثقافي لقيم الحداثة وما بعد الحداثة في ثقافتنا العربية الإسلامية، وذلك من خلال:[٣٢]

- إبراز كونية قيم التربية الدولية كالمواطنة، والتسامح، والسلام والاعتراف بالآخر، وقيم حقوق الإنسان باعتبارها قيماً إنسانية وحضارية مشتركة بين الأمم والثقافات، لأنها تقوم على أسس فلسفية واحدة وعلى مقاصد وأهداف مشتركة.
- إيقاظ الوعي في ثقافتنا العربية بكونية القيم الحضارية المعاصرة، وإبراز هذه الكونية من داخل الخصوصية الثقافية نفسها، وذلك بالبحث لفهم المعقولية التي تؤسِّس للمواقف التي ارتبطت بالقيم الحقوقية والحضارية في التراث العربي، والقيام بقراءة عقلانية للتراث لخلخلة وثوقيات الفكر المحافظ.
- بناء فهم مشترك لمبدأ كونية القيم والمبادئ الإنسانية والحضارية المعاصرة كقيم المواطنة والتسامح واحترام الآخر والتفرد الثقافي، فالخصوصية والكونية ليستا على طرفي نقيض، بل بالعكس يوجد بينهما تداخل وتكامل، ففي كل خاص هناك شيء من العام، كما أن العام ليس كذلك إلا لكونه يضمُّ ما هو عام في كل نوع من أنواع الخاص.

وأشار ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان في (المادة ٢٧) إلى أنه يحق لكل إنسان المشاركة في حياة المجتمع الثقافي بحرية، والتمتع بالفنون والاشتراك في التقدم العلمي ومنافعه. في حين أشار الميثاق العربي لحقوق الإنسان الصادر عن جامعة الدول العربية بموجب القرار رقم ٤٥٢٧ بتاريخ ١٥ كانون الأول ١٩٩٧ في (المادة ٣٦) إلى أنه لكل فرد حق المشاركة في الحياة الثقافية، ومن حقه التمتع بالأعمال الأدبية والفنية، وتوفير الفرص له لتنمية ملكاته الفنية والفكرية والإبداعية. وأرسى مجلس أوروبا عام ١٩٩٧ مشروع التربية على المواطنة والديمقراطية، وشدَّد التقرير الصادر عنه عام ٢٠٠٠ على أهمية العدالة الاجتماعية والمساواة في الحقوق لإرساء مفهوم المواطنة.[٣٣]

دواعي ومبررات التربية على المواطنة

ثمة جملة من الدواعي والمبررات للتربية على المواطنة، من أبرزها:[٣٤]

- دواعٍ ومبررات وطنية لإبراز الشعور بالانتماء وبالهوية الوطنية.
- دواعٍ ومبررات تربوية واجتماعية لتنمية المعارف والقيم والاتجاهات تجاه المشاركة في خدمة المجتمع وتفصيل الحقوق والواجبات.
- دواعٍ ومبررات دولية ترمي إلى انخراط الفرد في القيم الدولية كالتسامح واحترام الرأي الآخر وقبول التعدد الثقافي ونبذ العنف والتعصب.

دوائر التربية على المواطنة

التربية على المواطنة تعمل ضمن دوائر عدة، أبرزها:[٣٥]

- الدائرة الفردية تعليمياً وتربوياً وأسرياً ومجتمعياً.
- الدائرة القانونية التشريعية التي تنظّم الحقوق والواجبات وتحمي الفرد والمجتمع من التجاوز عليها.
- الدائرة التربوية التي تتعلق بالمناهج ونظم التعليم والإدارة وعلاقة الطالب بالأستاذ.
- الدائرة الإعلامية عبر وسائل الاتصال الجماهيري بتأثيراتها كافة الإيجابية والسلبية.
- دائرة المجتمع المدني الذي يشكل فضاءً ثالثاً بين النخب السياسية الحاكمة وغير الحاكمة وبين القطاع الخاص.

دلالات التربية على المواطنة

للتربية على المواطنة دلالات كثيرة منها:[٣٦]

١- أن عالمنا العربي ما يزال في أول السُّلَّم على الصعيد العالمي إزاء المفهوم السليم للمواطنة وحقوقها، إذ تزداد الحاجة إلى إثارة حوار وجدل حول الفكرة وأبعادها وغاياتها وسياقاتها، وحشد قومي وطاقات

حكومية وغير حكومية سياسية وفكرية وثقافية ودينية واجتماعية، إضافة إلى مؤسسات المجتمع المدني، لمقاربة المفهوم الذي ارتبط بفكرة الدول العصرية الحديثة... فمسؤولية الدولة لم تعد الحماية فحسب بل أصبحت الدولة دولة رعاية واجبها، ووظيفتها الأساسية خدمة المواطن وتحسين ظروف عيشه، وتوفير مستلزمات حريته ورفاهيته، بالمقابل فإن نظرة المواطن للدولة أصبحت إيجابية هي الأخرى من حيث احترام القوانين والأنظمة وعلاقته بالمرافق العامة وحفاظه على البيئة، وواجبه في دفع الضرائب وغير ذلك.

٢- تكمن في انشغال بعض المهتمين على صعيد الفكر والحقوقيين والناشطين بفكرة حركة للمواطنة باعتبارها فكرة راهنية ومطروحة على صعيد البحث من جهة، وعلى صعيد الواقع العملي من جهة أخرى، خصوصاً الأسئلة الشائكة التي تواجهها والتطبيقات المختلفة التي تقف أمامها في مفترق طرق عديدة وخيارات بين مرحلتين؛ الأولى ونموذجها الأنظمة الشمولية وتشبثها باحتكار الحقيقة والدين والسلطة والمال والإعلام، والثانية مرحلة الإصلاح العربي البطيء والمتردد.

٣- تتعلق بالالتباس النظري والعملي بشأن فكرة المواطنة، ولا سيما في مواقف الجماعات والتيارات الفكرية والسياسية والقومية المختلفة، الأمر الذي يضع تكوين تصوُّر مشترك حولها من جهة وحول الطرق التربوية القومية والأساليب التعليمية الصحيحة لتعميق فكرة المواطنة من جهة ثانية، ولا سيما في إطار المبادئ الدستورية للدولة العصرية التي تستند إلى سيادة القانون ومبدأ المساواة مسألة ملحة وضرورية حيوية.

٤- ترتبط بإشكالات المواطنة والهوية ولا سيما التحديات التي تواجهها، فقد بدأت تحفز في أساسيات الدولة والهوية بحيث يجعل من الواجب إدارة حوار فكري ومعرفي حولها ما دامت تدخل في صلب المشكلات التي تواجه المصير العربي، ومعها يصبح جدل الهويات أساساً للتعايش والتكامل والتطور السلمي للمكونات المختلفة، بدلاً من أن يكون مادة للتنافر

والانغلاق والتعصب. وهذه المسألة تتطلب الإقرار بالتنوع والتعددية والمشترك الإنساني كشرط لا غنى عنه للهوية الجامعة، مع تأكيد الحق في الاحتفاظ بالهويات الفرعية الدينية أو القومية أو الثقافية أو غيرها.

٥- تتعلق بالعلاقة الجدلية بين فكرة المواطنة وحقوق الإنسان خصوصاً بمبدأ المساواة في الحقوق، وبالأخص حق المشاركة في إدارة الشؤون العامة، وحق تقليد الوظائف العليا دون تمييز لأي سبب كان، سواء التمييز الديني أو القومي أو المذهبي أو الاجتماعي أو اللغوي أو الجنسي، أو بسبب اللون أو غير ذلك. ويأتي حق المشاركة في إطار الحقوق الأساسية ونعني بها حق التعبير وحق الاعتقاد وحق التنظيم. وهذه الإشكالية هي التي تشكّل جوهر فكرة المواطنة خصوصاً إذا ما اقتربت بالعدل إذا أن غيابه سيؤول إلى الانتقاص من حقوق المواطنة، ولا تستقيم مواطنة كاملة مع الفقر ومع الأمية والتخلف وعدم التمتع بمنجزات الثقافة والعلم والتكنولوجيا وغيرها.

٦- ارتباط فكرة المواطنة ارتباطاً عضوياً بالمفهوم الحديث للتنمية، فأحد الأركان الأساسية للتنمية يقوم على نشر التعليم وثقافة المساواة وعدم التمييز والقضاء على الفقر، وغيرها من الحقوق، لذلك تصبح التربية جزءاً لا غنى للمواطنة من جهة مثلما هي عنصر حيوي للتنمية من جهة أخرى، الأمر الذي يحتاج إلى مفاهيم تربوية جديدة وأساليب حديثه ولا سيما في ظل قيم المواطنة.

التسامح

ثمة حاجات مجتمعية ملحة على المستوى الداخلي[٣٧] لتعزيز المجتمع المدني ودعم الحريات الأساسية وحقوق الإنسان وإرادة التحول نحو مجتمع الحداثة والخارجي، كالانخراط في التعايش السلمي بين الشعوب والثقافات. ولا يمكن تلبية مجمل تلك الحاجات إلا بالانفتاح على قيم التسامح وقبول التعدد الثقافي.

وإذا كانت الدلالة اللغوية للتسامح في اللغة العربية تحيل على النمو والتساهل

والكرم والسخاء، بما يفيد أن المتسامح يتنازل عن سلطة أو مركز من أجل تجاوز خلاف ما، فإن هذه الدلالات لا تلائم المضمون العصري والحقوقي للتسامح كقيمة حضارية. فكثيراً ما فُهم التسامح على أنه تسامح القوي تجاه الضعيف. كما أن هناك أيضاً تسامح الضعيف تجاه القوي، حينما لا يقوى على المطالبة بحقّ فيتنازل عنه. وهكذا فإن المفهوم الاصطلاحي للتسامح لم يعد يدل على موقف متعالٍ أو سخاء، بل أصبح موقفاً إيجابياً يتفاعل فيه مستويان: الحق والواجب: الحق في الاختلاف وواجب الآخر في احترام الحق في الاختلاف ونبذ جميع أشكال التعصب والتمييز. وهكذا توسع المجال الدلالي ليشمل قبول الحق في الاختلاف الثقافي والديني والجنسي والعرقي.

ويشكل التسامح أحد مفاهيم الشبكة المفهومية لحقوق الإنسان، وله علاقة تفاعلية مع مجمل المبادئ المكونة لحقوق الإنسان، منها الحق في الاختلاف والمواطنة والديمقراطية والمساواة والكرامة والصفح وتقدير الآخر والتعايش السلمي وغيرها. غير أن المفكر محمد أركون يتحدث عن علاقة ثلاثية بين أبعاد ثلاثة هي التسامح واللاتسامح وما لا يمكن التسامح فيه... إن تجذير ثقافة التسامح وتعميمها هو وسيلة لتحصين المجتمعات وتمنيعها من التعصب والعنصرية والإقصاء. وتقتضي ممارسة التسامح الإيجابي بما هو مشاركة فكرية في نظر محمد أركون توفر شرطين أساسين، هما:

- وجود دولة قانون تحمي من التعرض للإقصاء أو العقاب عند التعبير عن المواقف والآراء المذهبية.
- وجود مجتمع مدني متشبع بالثقافة الفلسفية والحقوقية التي تؤسِّس مفهوم التسامح.
- فالوقاية من اللاتسامح وتأصيل ثقافة التسامح في المجتمعات العربية يحتاج لاستراتيجية مندمجة تحقيقاً للتنمية المستدامة الشامل ومن أبرز المهام المطروحة ضمن هذا الإطار ما يلي:

- تأصيل منهج التسامح في الثقافة العربية والإسلامية وإعادة قراءة التراث من منظور عقلاني وحداثي.
- مراجعة المناهج والبرامج والكتب المدرسية في ضوء ثقافة حقوق الإنسان والتسامح وقبول التنوع الثقافي.
- تطوير التنمية المهنية للمدرسة وتحسين كفاياتهم في مجال التربية على المواطنة والتسامح.
- إيجاد أنشطة تربوية تطبيقية تمكّن التلاميذ اليافعين والمراهقين من الانخراط الفعلي في ثقافة التسامح وحقوق الإنسان، والتعبير عن حقوقهم واتجاهاتهم تجاه التسامح واللاتسامح.
- إقصاء كل المظاهر والسلوكيات التي تمارس داخل المؤسسات التربوية المنافية لثقافة التسامح والحوار وحقوق الإنسان.

عوائق التربية على المواطنة

ثمة جملة من العوائق تحول دون تحقيق التربية على المواطنة أبرزها:[٣٨]

- العوائق الاجتماعية والثقافية، نحو قيم الاجتهاد والتضامن

تكشف كثير من المظاهر في الإعلام العربي وفي القنوات الثقافية العربية عودة إلى استدعاء مفردات ومعطيات تحيل إلى الثقافة النصّية، مستبعدة قيم العقل والرأي والاختلاف، الأمر الذي يكشف أننا أمام عناية زائدة بالآثار التقليدية في مجالات متعددة من بينها المجال الفكري والسياسي... فالاستمرار في مسلسل التراجع، يقلّص من أطر الفكر المستنير، الذي يسعى إلى التخلص بجرأة من أعباء التقليد التي تشل إرادتنا، ويشكل عائقاً من عوائق ترسيخ مجتمع المواطنة.

إن التوظيف السياسي لموضوع الإثنيات وموضوع الاختلاف العقائدي والطائفي، واستمرار النعرات القبَلية في كثير من مجتمعاتنا، يكشف درجات النقص القائم

في مجال التحديث السياسي والإصلاح الديمقراطي، فما زال المعطى الإثني يُستعمل في كثير من الساحات العربية للإشارة إلى أشكال الحيف والهوان، التي لحقت بعض المجموعات الإثنية في التاريخ للمطالبة بصيغ من التوافق تمنح المحتجين لغة المعرفة حرفياً من أجل التكافؤ السياسي والاجتماعي والثقافي، وبلوغ عتبة المواطنة عن طريق إشراكهم في تدبير جوانب من الشأن العام، وتحقيق بعض مطالبهم في مجال الاعتراف بلغاتهم وثقافاتهم المحلية وطقوسهم الرمزية.

إن تجدُّد الحديث عن الإثنيات واللغات والأقليات في بعض الأقطار العربية، يوضح أهمية المواطنة وقيم المواطنة في تسهيل عمليات الاندماج والتعاضد الاجتماعيين وعدم تمكين بعض مؤسسات البحث الغربية من تأجيجه وتوظيفه في بعض البلدان العربية، بواسطة نخب سياسية محلية، موكول إليها أمر تدبير إيقاعه بما يخدم مصالحها ومصالح من يقف وراءها.

- العوائق السياسية نحو توطين قيم الحداثة السياسية

لا إصلاح سياسي في المجتمع دون تحديث الذهنيات، ولا تحديث للذهنيات دون أنظمة في التنشئة والتكوين، مناسبة للمتغيرات الجارية في المجتمعات العربية وفي العالم. ولا حصول لهذا وذاك، دون خيارات سياسية مرجِّحة لمشروع الإصلاح السياسي والانتقال الديمقراطي في المجتمع العربي.

ولا يتعلق الأمر هنا بجملة من الدوائر المغلقة، قدر ما يشكِّل محاولة في الإمساك بصورة من صور تعقُّد الأطر السياسية، التي تقف حائلاً دون إطلاق مشروع فعلي في التربية على المواطنة، بالرغم من الإعلانات والشعارات التي ترفعه ملوّحة به... إذ تظل قيم المواطنة خارج التغطية في أغلب برامج التربية والتكوين في المدارس العربية ومناهجها.

إن معركة الحداثيين اليوم مع من يرفضون المشروع الديمقراطي واللغة السياسية التاريخية، وفي قلبها لغة تبنّي مشروع مجتمع المواطنة، تتطلب جهوداً نظرية كبيرة ومبدعة، من أجل إعادة بناء الخطاب والممارسة السياسية الحداثية في الوطن العربي.

- العوائق التربوية نحو مدرسة للمواطنة

صحيح أن التربية ومؤسسات التربية والقيم التربوية تكون تابعة لخيارات الدولة، وأن أغلب الأنظمة السياسية العربية، لا تنظر بعين الارتياح إلى القيم حتى يمكن أن تترتب على مبدأ التربية على قيم المواطنة. إضافة إلى أن هذه القيم لا تنسجم وخيارات السياسة الناقدة في كثير من المجتمعات العربية، الأمر الذي يوقع صلة الترابط القائم بين الاثنين، كما يوضح أنه استمرار غياب برامج ومناهج تربوية معنية بالحداثة والمواطنة يشكل خللاً كبيراً يسمح للتقليد بمواصلة هيمنتة على بنيان المجتمع وذهنيات أفراده وسلوكياتهم.

كما أن أهمية أي مشروع في التربية على المواطنة تتمثل في القيم المدنية الجديدة التي تقوم على مبدأ التمرُّس بالمبادرة والمشاركة بالرأي والفعل في أثناء مواجهة الشؤون الخاصة والعامة.

إن المعضلة الكبرى في المناهج الدراسية طغيان المناهج التقليدية، فضلاً عن تداعيات عمليات التطوير الجارية، وظهور التعليم الخاص وتزايد نفوذه وانتشار الجامعات المتعولمة، وظهور المختبرات التعليمية الافتراضية، فكل هذا ينشئ فضاءات للتربية تخترق الدول والحدود، فكيف يمكن أن تقوم في الجامعات المذكورة قضايا تستوعب قيم المواطنة، التي يفترض أنها تسهم في توحيد المشاعر والقيم.

الهوامش

١- د. عبد الله الخياري: المقومات النظرية لاكتساب قيم المواطنة، مجلة «**علوم التربية**». العدد. الرباط. المغرب، ص ص ١٣-١٦.

٢- محمد نجيب عبد المولى: دليل تسيير نوادي التربية على المواطنة وحقوق الإنسان. المعهد العربي لحقوق الإنسان. تونس ٢٠١٤، ص ٤٦.

٣-يوسف عبدالله محمود: الثقافة والمواطنة والهوية في العالم العربي. مجلة «**المنتدى**»، عدد ٢٦١، منتدى الفكر العربي، عمّان، ص٥٥.

٤- د. عبد الله عويدات: التربية والمواطنة في البلاد العربية. مجلة «**المنتدى**»، عدد مزدوج ٢٠٢ – ٢٥٣، سنة ٢٠١٢، منتدى الفكر العربي، عمّان، ص ٤٦.

٥- علي خليفة الكواري: المواطنة والديمقراطية في البلاد العربية. مركز دراسات الوحدة العربية. ٢٠٠١ بيروت، لبنان، ص ٣٧.

٦- د. عبد الله الخياري: المقومات النظرية-لاكتساب قيم المواطنة. مجلة علوم التربية. مرجع سابق، ص ص ١٣ – ١٦.

٧- علي خليفة الكواري: المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، مرجع سابق، ص ٤٤.

٨- د. محمود قظام السرحان: الولاء والانتماء لدى الشباب الأردني وأثره في بناء الشخصية. المجلس الأعلى للشباب، سلسلة التثقيف الشبابي رقم ٤٧ سنة ٢٠٠٣ عمان–الأردن، ص ص ٣٩ - ٥٣.

٩- د.عبد الله عويدات: التربية والمواطنة في البلاد العربية، مرجع سابق، ص ٣٢.

١٠- المرجع السابق، ص ٣٤.

١١- د. كمال عبد اللطيف: في عوائق التربية على المواطنة. مجلة «**المنتدى**». مرجع سابق، ص ص ٢٠-٢١.

١٢- يوسف عبد الله محمود: الثقافة والمواطنة والهوية في العالم العربي. مقتطفات من حوار مطول مع المفكر د. عبد الحسين شعبان، مرجع سابق، ص ٥٣.

١٣- المرجع السابق، ص ص ٥٣- ٥٤.

١٤- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى:

- الحسن بن طلال: الدولة والمواطنة. مجلة المنتدى العدد ٢٥١ سنة ٢٠١٣، منتدى الفكر العربي، عمان-الأردن، ص ص ١٢–١٣.

- الحسن بن طلال: المواطنة، كراسة رقم... منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن، سنة ٢٠٠٨.

١٥- د. فيصل دراج: نقد الفكر الإيماني المغلق أم نقد ما ينتجه، التواصل المدني، مرجع سابق، ص ٦٣،

١٦- المرجع السابق، ص ٧١.

١٧- د. عبد الحسين شعبان: أية علاقة جدلية بين التربية والمواطنة، مرجع سابق، ص ص ٤٧ - ٤٨.

١٨- نبيل عبد الفتاح: الموقف الإيماني من التعصب الديني الاعتدال، التواصل المدني، مرجع سابق، ص ٩٤.

١٩- د. محي الدين توق: ما المدى الي يمكن فيه للتربية إشاعة العقلانية والتواصل المدني، مرجع سابق، ص ١٣٤.

٢٠- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى:

- باتريسا براندر وآخرون ترجمة نيكول نعمه: اتجاهات، دليل التربية على حقوق الإنسان مع الشباب، منشورات المجلس الأوروبي، مرجع سابق، ص ص ٢٧ -٣٠.

- د. فايزة يخلف: الوضع التفاضلي للمواطنة العربية بين الراديكالية والتغيير الاسترضائي. مجلة شؤون اجتماعية، العدد ١١٤، سنة ٢٠١٢، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ص ١١٦.

٢١- د عبد الله الخياري: المقومات النظرية لاكتساب المواطنة، مرجع سابق، ص ١٤.

٢٢- د. سموري زين الدين: أهمية تدريس مادة التربية المدنية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة، دراسة ميدانية في الشرق الجزائري، مجلة «**العلوم التربوية والنفسية**»، كلية التربية. جامعة البحرين، العدد الرابع، ديسمبر ٢٠٠٣، ص ص ٢٠٦ - ٢٠٧.

٢٣- المرجع السابق، ص ٢٠٧.

٢٤- د. عبد الحسين شعبان: أية علاقة جدلية بين التربية والمواطنة، مرجع سابق، ص ص ٤٤ - ٤٥.

٢٥- د.عبد الله الخياري: المقدمات النظرية لاكتساب قيم المواطنة الإيجابية والتسامح، مجلة «**علوم التربية**»، العدد ٣٤ يونيو ٢٠٠٧، الرباط، المغرب، ص ٦.

٢٦- د. محمد مصطفى قباج: التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات، مجلة «**علوم التربية**»، العدد الثاني والثلاثون، أكتوبر ٢٠٠٦، الرباط، المغرب، ص ١٤٠.

٢٧- ديوي جون: الديمقراطية والتربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، دار المعارف سنة ١٩٧٢، ص ١١٢.

٢٨- المرجع السابق، ص ١١٨.

٢٩- د. عبد الله عويدات: التربية والمواطنة في البلاد العربية، مرجع سابق، ص ٣٧.

٣٠- المرجع السابق، ص ٣٨.

٣١- د. عبد الله عويدات: التربية والمواطنة في البلاد العربية، مرجع سابق، ص ٤٢.

٣٢- د. عبد الله الخياري: المقومات النظرية لاكتساب قيم المواطنة الإيجابية والتسامح، مرجع سابق، ص ص ١٢ - ١٣.

٣٣- باتريسا براندر وآخرون: ترجمة نيكول نعمة: اتجاهات. دليل حول التربية على حقوق الإنسان مع الشباب، مرجع سابق، ص ص ٢٧ —٣٠.

٣٤- د. عبد الله الخياري: المقدمات النظرية لاكتساب قيم المواطنة الإيجابية والتسامح، مرجع سابق، ص ٦.

٣٥- د. عبد الحسين شعبان: أية علاقة جدلية بين التربية والمواطن، مجلة «**المنتدى**»، عدد ٢٥٨، ٢٠١٣، منتدى الفكر العربي، عمان-الأردن، ص ٤٧.

٣٦- د. عبد الحسين شعبان: أية علاقة جدلية بين التربية والمواطنة: مرجع سابق ص ص ٤٨ - ٥٢.

٣٧- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى: د. عبدالله الخياري: المقومات النظرية لاكتساب قيم المواطنة، مجلة «**علوم التربية**»، مرجع سابق، ص ص ١٨ - ٢٠.

٣٨- د. كمال عبد اللطيف: في عوائق التربية على المواطنة، مجلة «**المنتدى**»، عدد ٢٥٧، ٢٠١٣. منتدى الفكر العربي، عمان، الأردن، ص ص ٢٣ – ٣١.

التربية الإعلاميّة في الفضاء الرقمي
تباشير ثورة تربوية

أ.د. علي أسعد وطفة *

«الإعلام والتربية جناحا طائر لا تحلق أمة من الأمم إلا بهما»
«إن الأمر الوحيد الذي نؤمن به حول المستقبل هو أنه سيكون خيالياً تماماً»
آرثر. س كلارك – لمحات عن المستقبل

مقدمة

يكاد يكون هناك إجماع بين المفكرين والباحثين على أن الإعلام بلغ ذروته في مجال السيطرة والهيمنة على مختلف مظاهر الوجود الاجتماعي والثقافي للبشر في الحياة الإنسانية المعاصرة، فقد أصبحت وسائل الإعلام منظومة من الأدوات التي يتحقق بها وجود الناس في أدق تفاصيل حياتهم وممارساتهم اليومية؛ إذ لا يمكن اليوم أن نتصور استقامة الحياة من غير وسائل الإعلام الإلكترونية التي نعتمد عليها في تواصلنا وتفاعلنا مع مختلف أوجه الوجود ومظاهر الحياة الاجتماعية. ومن الواضح أيضاً أن هذه الوسائل تفرض نفسها بقوة حيث لا يستطيع الإنسان أن يمارس فصلاً واحداً من فصول حياته دون الاعتماد على وسائل الإعلام، بدءاً من المنزل مروراً بالشارع وصولاً إلى مكان العمل. ويمكن أن نسرد عدداً هائلاً من البرامج والوسائل الاتصالية التي يستخدمها الفرد

* أكاديمي يعمل في جامعة الكويت/سورية.

في حياته اليومية مثل: جهاز تحديد الاتجاهات (GPS) برامج المعلومات عن الطقس، الحسابات البنكية والعمليات البنكية، شراء البطاقات وكل أشكال التسوق، ومنها استخدام البرامج المكتبية، في كل المجالات من ألف الوجود العلمي والوظيفي إلى يائه، وهذا يمتد ليشمل عدداً كبيراً من القضايا مثل: استخدام مختلف وسائل التواصل الاجتماعي، كالشراء في الأسواق، واستخدام الأجهزة الإلكترونية في المطاعم والبارات والصالات، وهذا غيض من فيض الحضور الإعلامي في مجال الحياة. ومع هذه الصورة يبدو فيها أن الفرد الذي لا يتمكن من استخدام هذه الوسائل وتوظيفها سيفقد القدرة الوظيفية على الحياة في العصر الحديث، وقد يكون قاصراً عن التكيف، وقد يحتاج إلى إعادة تأهيل ثقافي إعلامي لفترات زمنية قد تقصر أو تطول، فالميديا أصبحت أشبه بالأوكسجين الذي يمنحنا القدرة على الاستمرار في الحياة[1].

ومن البداهة بمكان القول إن التكنولوجيا الرقمية أصبحت ضرورية، لأنها تمكننا من جعل الأشياء سهلة وممكنة بأقصى درجة من السرعة والفعالية، وهي تختصر الوقت وتكسر إرادة الزمان وتحتوي المكان، كي تجعل حياتنا أكثر جمالاً ومتعة واستقراراً، وهي فوق ذلك كله تصنع ما يمكن أن يُعتَقَد أنه من ضروب المستحيل.

ومع أهمية ما حققته وسائل الإعلام والاتصال الرقمية من تقدُّم أطلق عليه الثورة التكنولوجية تارة وثورة المعلومات مرة وثورة الميديا والرقمية تارة أخرى. فإن هذه الميديا ما زالت تسحقنا بنوع من الثورة المتمردة المستمرة في إحداث المعجزات الرقمية والإلكترونية. لقد شهدت الإنسانية تطوراً إعلامياً بدأ مع الكتاب والصحافة، مروراً بالراديو والتلفزيون والحاسوب، ثم الإنترنت، فالثورة الرقمية التي فرضت نفسها في مختلف وجوه الحياة في بداية القرن الحادي والعشرين.

ومن المذهل أن الثورة الرقمية بما تنطوي عليه من إمكانات الإبداع والنشر والتواصل الإلكتروني فتحت الباب على مصراعيه لولادة برمجيات رقمية هائلة ومتجددة في مختلف مجالات الحياة. فالأجواء التي فرضتها الهواتف الذكية المتنقلة التي تسمح بالتواصل والتفاعل الحرّ مع الإنترنت في أي لحظة وفي أي مكان، عملت على تسريع الهيمنة الإعلامية في مختلف مجالات الحياة. ومن ثم فإن هذا التطور الجديد المستمر أدى إلى حدوث انقلابات وتحولات هائلة في مجال الحياة الإنسانية في مختلف المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وهذا كله أدى إلى ثورة موازية في العقليات والذهنيات والفلسفات الإنسانية. وغني عن البيان أن الهواتف الذكية تملك اليوم تطبيقات لانهائية تفوق حدود التصور في مختلف مجالات الحياة والوجود في مجالات المطاعم والسياحة والسفر والبنوك والوظائف والسفر، ويشمل ذلك كل ما يخطر على البال من حاجات ورغبات وتطلعات إنسانية معاصرة، ويشمل ذلك مجالات العلوم والمعرفة ولاسيما تعلم اللغات الأجنبية واستخدامها في عمليات التواصل ضمن برامج فائقة الذكاء.

ومع أهمية ما تُقدِّمه وسائل الإعلام الرقمية من فوائد وفضائل وخصائص وإمكانات تغني الحياة وتثمر، فإن الأمر لا يخلو من صعوبات وتحديات وسلبيات. وهذه الجوانب السلبية في وسائل الإعلام الرقمية تشكل تحدياً للمجتمع والأفراد، وهذا ينسحب على الاقتصاد والسياسية والثقافة. وهذه التحديات الإعلامية تفرض في ذاتها مطالب ثقافية وحضارية جديدة تتمثل في أفضل وجوهها في توفير الكفاءة الإعلامية للمواطنين والأفراد في المجتمع، حيث أصبحت عملية توفير هذه الكفاءة والثقافة الإعلامية أحد أهم متطلبات العصر في القرن الحادي والعشرين، وهذا يعني أن المجتمع الذي لا يمتلك أعضاؤه وعياً إعلامياً وخبرات ومهارات كافية في مجال الإعلام سيكون مجتمعاً منفتحاً على المخاطر التي تهدد وجوده وكيانه، ومن ثم فإن بناء الوعي الإعلامي للفرد

والمجتمع من جهة ووجود نظام إعلامي متطور وفعال من جهة أخرى يشكلان معاً في تفاعلهما صمام الأمان للديمقراطية ومهاداً للتطور الاقتصادي والثقافي في المجتمع الحديث.

وتأسيساً على هذه الرؤية نستنتج أن تطور وسائل الإعلام الحديثة والثورة الرقمية المستمرة يطرح تحديات كبيرة أمام الأنظمة التعليمية في مختلف البلدان والقارات، ومن المؤكد أن الأطفال عندما يدخلون المدرسة للمرة الأولى تكون لديهم بعض الخبرات والمعارف حول الميديا ووسائل الإعلام. ومع أهمية ما يوجد لديهم فهم غالباً ما يواجهون بعض الصعوبات في التعامل مع الميديا وهذه الصعوبات التي تشغلهم تتجلى في صورة تساؤلات قلقة ومتوترة، وهنا تبرز أهمية معالجة هذه الصعوبات ومقاربة هذه التساؤلات من أجل خفض مستويات التوتر وتحقيق التوازن النفسي والمعرفي عند الأطفال من أجل سلامة نموهم الشخصي.

بعد قضاء يوم مدرسي حافل يتواصل الطلبة في المنزل مع مختلف وسائل الإعلام لاستكشاف الموضوعات التي تطرح في الفصول والقاعات. ومثل هذا الاستجواب المعرفي لتلك الوسائل يعزز مسيرة التعلم والتدريب لدى الطلبة قبل عودتهم ثانية إلى المدرسة. ومن أجل مجاراة هذه الفعالية المعرفية التي يفرضها التواصل الإعلامي بصورة مستمرة يجب على المدرسة أن تحقق في ذاتها تحولات جذرية في مناهجها ووسائل عملها ودور المعلمين فيها، تحت تأثير الحضور الكاسح لوسائل الإعلام في مختلف جوانب الحياة التربوية. وهذا التطور الجديد في علاقة الأطفال بوسائل الإعلام أحدث تغيراً طفرياً في دور المدرسة ووظيفتها ومنهجها ودورها الاجتماعي.

ويبدو اليوم وفي ضوء ما تقدم، أنه لا يمكن الفصل بين وسائل الإعلام الرقمي الجديد وبين العملية التربوية التي أصبحت برمتها تحت رهان الثورة الرقمية،

حيث أصبح الارتباط بين الطرفين ضرورة حيوية يفرضها منطق التطور في العصر الرقمي الذي نعيش فيه. وهذا التواصل يفرض على المدرسة أن تعيد النظر في منهجيات عملها، وأن تثور قدرتها على استجواب فضاءات وسائل الإعلام فهماً ودراسة ودراية؛ من أجل توظيفها في العملية التربوية والاستفادة من مختلف المزايا المعرفية والعلمية التي تتميز بها على نحو متبصر وحكيم. ومثل هذا الاستجواب المعرفي لوسائل الإعلام وتوظيفها تربوياً يأخذ صورة التربية الإعلامية بوصفها طاقة معرفية ومنهجاً تربوياً متخصصاً في تمكين الأطفال من الوعي النقدي بوسائل الإعلام والسيطرة على عملية التفاعل القائمة بين الطفل وبينها بما يخدم عملية نمو الطفولة وبناء الإنسانية في الإنسان.

١- الفضاء الافتراضي

اتسمت العلاقة بين التربية والإعلام تاريخياً بطابعها الإشكالي، إذ لطالما كانت وسائل الإعلام موضوعاً يثير الفوضى والضجيج والصخب ويطلق كثيراً من المخاوف الاجتماعية والقلق. وينبئنا تاريخ وسائل الإعلام بأن الصخب والتوتر والخوف والقلق الاجتماعي اقترن مع كل ظهور جديد لأي وسيلة إعلامية جديدة، وكانت البداية مع ظهور الصحافة ثم الراديو والتلفزيون وصولاً إلى الحاسوب والإنترنت والثورة الرقمية. فكل إبداع جديد في مجال وسائل الإعلام كان يواجه موجة صادمة من الشكوك والرفض والانتقادات التي تقوم على أساس التأثير المتوقع والمفترض لهذه الوسائل في عقول الأطفال والناشئة والشباب.

واليوم أصبحت وسائل الإعلام في تضافرها وفي مختلف إبداعاتها فضاءً يحتضن وجودنا الإنساني، وغدت ضرورة حيوية في مختلف أوجه التفاعل الإنساني في مختلف المستويات الثقافية والعلمية والمعرفية. وفي معترك هذا الحضور المكثف والفاعل لوسائل الإعلام في حياة الأطفال والناشئة بدأت التربية الإعلامية تفرض نفسها متطلباً وجودياً وجوهرياً في مختلف جوانب

الحياة التربوية والاجتماعية؛ إذ لا بد لهذا الجموح الكبير في الثورات الرقمية أن يلجم عملياً عبر حالة من الوعي الذي يشكل ضرورة تربوية لتمكين الأطفال والناشئة من مواجهة هذا «التسونامي» الإعلامي الرقمي الهائل. وفي هذه الأجواء المتجددة للإعلام الجديد وتحدياته المتنامية تأخذ التربية الإعلامية وظيفتها في تنظيم العلاقة بين الأطفال والإعلام الجديد، حيث يجب عليها أن تعمل على تعزيز قدرة الأطفال على التعامل مع المعطيات الجديدة فهماً واستيعاباً وممارسة، كما يجب عليها أن تؤهلهم للمبادرة الإعلامية بصورة ذاتية حرة تمكنهم من الشعور بالاستقلال والمسؤولية بعيداً عن إملاءات الكبار وأوامرهم ونواهيهم.

فالتربية الإعلامية، كما يجب أن تكون، تقوم بتنمية روح الاستقلال وتأصيل القدرة النقدية للأطفال، وتعمل على تنمية مواهبهم ومشاعرهم وإمكاناتهم المعرفية، كي يكونوا قادرين على أداء أدوارهم بصورة إبداعية ونقدية في مواجهة العالم الافتراضي الذي يحتضنهم. وهي في سياق هذا الدور التربوي تعمل جوهرياً وبصورة طبيعية على بناء مواطنين أحرار قادرين على الفعل والممارسة الحرة للوعي، في زمن تتغول فيه التكنولوجيا الإعلامية الرقمية ويتجذر العالم الافتراضي كإطار عام للوجود والحياة الإنسانية.

فنحن اليوم نعيش في فضاء رقمي يتطلب مهارات اتصالية غير مسبوقة في التاريخ الإنساني، إذ يترتب على الأطفال والأفراد أيضاً الاندماج في تواصل افتراضي مع مختلف مظاهر الوجود والحياة الاجتماعية. ويتطلب هذا الواقع الافتراضي تنمية القدرات والمهارات والكفاءات والخبرات والمعارف التي تمكِّن الإنسان المعاصر من الاستمرار في الوجود، والتكيف مع معطيات التجديد، وامتلاك القدرة على تنمية ذكائه وقدراته العقلية النقدية في عالم يتفتق فيه الذكاء الرقمي وتتفتح معه العبقريات الافتراضية متجلية في صورة إبداعات تكنولوجية رقمية ذكية تفوق الخيال الإنساني المتقدم في قدرته الإعجازية على

توليد المعاني والدلالات وإبداع الصور. إنه ذكاء سيبراني يفوق حدود التصور، ويفرض على الفرد أن يعمل بصورة مستمرة على تنمية ذكائه لاستيعاب هذا الانفجار الرقمي والتكيف مع التكنولوجيا الذكية وتنظيم الحياة اليومية، من خلال الوعي بكل الاحتمالات الناجمة عن هذا التواصل في العالم الافتراضي.

فالإنسان المعاصر يعيش في فضاء إعلامي تنتظم فيه العلاقات الإنسانية ضمن شبكات إعلامية رقمية واسعة تؤثر في مختلف مظاهر الحياة الإنسانية، وتتيح للفرد المعاصر أن يعرف بلمح البصر كل ما يدور في هذا العالم من أخبار وأحداث ونزاعات وحروب في المستوى الاجتماعي والسياسي. والناس يعيشون اليوم في هذا العالم الافتراضي الذي يتجلى في مختلف أشكال وسائل الإعلام عبر عمليات التفاعل المذهل مع الوسائط الرقمية الحديثة في مجال الصورة والكلمة والطيف واللون والمؤثرات الأخرى. ويشكل هذا الفضاء المتزامن بأبعاده الثلاثية المادية والإعلامية والافتراضية منصة فعلية لحياتنا اليومية، في مجال التربية والعمل والسياسة والثقافة كما في مجال العلاقات الاجتماعية التي ينتظم فيها الناس والأفراد. وفي هذا الفضاء الرقمي الثلاثي المركَّب المعقَّد علينا أن نعي متطلبات الوجود، وأن نكون قادرين على توجيه أنفسنا والتكيف بطريقة اجتماعية مفعمة بإحساس الحرية والمسؤولية. ومن المؤكد اليوم أن هذا التكيف يتطلب إحداث ثورة تربوية إعلامية لمواجهة أبعاد الثورة الرقمية ومعطياتها المعرفية في مختلف المؤسسات التربوية والاجتماعية القائمة.

٢- في ماهية التربية الإعلامية

يعرِّف الاتحاد الأوروبي التربية الإعلامية بوصفها «القدرة على التواصل مع وسائل الإعلام وفهم مضامينها المختلفة وتقييمها على نحو نقدي. ويشمل هذا التمكن من فهم واستيعاب مختلف مكونات الفضاء الإعلامي في مختلف تجلياته المتمثلة في التلفزيون والسينما والراديو والفيديو والمواقع الإلكترونية

والإعلام المطبوع وألعاب الفيديو ومختلف جوانب البيئة الافتراضية الرقمية، كما يشمل مختلف المضامين المعلوماتية التي تتمثل في النصوص والصور والصوت والرسائل التي تشكل جانباً مهماً من جوانب الحياة الثقافية الإنسانية المعاصرة» [٢].

ويمكننا تعريف التربية الإعلامية بأنها عملية تربوية تهدف إلى تمكين الناشئة من التواصل العقلاني مع مختلف وسائل الإعلام وتمكينهم من القدرة على فهم الرسالة الإعلامية وتحليل مضامينها بروح نقدية، وتعمل على توليد حالة من التواصل النقدي بين الناشئة ومختلف المضامين الإعلامية في مختلف وسائل الإعلام وإخضاعها للفحص النقدي في مختلف الوضعيات وتعاقب الحالات. وهي وفق هذه الدلالة ليست مجرد عملية تواصل مع وسائل الإعلام، بل سعي إلى تشكيل الوعي الاجتماعي النقدي العام بدرجة كبيرة إزاء تلك الوسائل ومضامينها الثقافية وذلك في مختلف مظاهر الحياة اليومية، حيث تشمل الرسالة الإعلامية مختلف المضامين الإعلامية المتاحة، مثل: الأفلام، والنصوص، والمواقع الإلكترونية، والصور، والفيديوهات، وكل ما تتيحه الشبكة العنكبوتية من برمجيات وأخبار وبروباغاندا[٣].

ويمكن القول إن التربية الإعلامية تأخذ صورة تربية نقدية للمضامين الإعلامي من أي نوع كانت (مكتوبة، مقروءة، مصورة، متلفزة... الخ)، وهي تهدف بصورة جوهرية إلى تشكيل الوعي بالوظائف الأساسية لوسائل الإعلام بما تنطوي عليه هذه الوسائل من مضامين ودلالات، وذلك ضمن السياق الذي تشكلت فيه[٤]. وبالمحصلة فإن ما يجب علينا فهمه هو أن التربية الإعلامية تقوم بعملية تأهيل تربوي نقدي حول مختلف التكوينات والوظائف الإعلامية، وذلك كي يتمكن الشباب والناشئة من تطوير ذكائهم وتنمية حسهم النقدي وعقلنة تواصلهم اليومي المستمر مع وسائل الإعلام.

ويحمل مفهوم التربية الإعلامية تعقيداً في تضاريسه وطبقات استخدامه، حيث يستخدم للدلالة على أمور متباينة ومختلفة في آن واحد، وهذا ما يجعل من عملية تعريف المفهوم أمراً يتصف بالصعوبة والتعقيد. ويمكن تعريف التربية الإعلامية في هذا السياق بأنها تشكل نوعاً من التأهيل التربوي الذي يوظف في تشكيل الوعي التربوي النقدي لدى الأطفال والناشئة ليمكنهم من مختلف المهارات الذكية في التعامل مع وسائل الإعلام ومع مختلف البرامج والتطبيقات الهائلة التي نجدها في مختلف الوسائط الإلكترونية الذكية التي تتطلب مهارات عالية المستوى في مستويات استخدامها وتوظيفها تربوياً واجتماعياً. ومثل هذا التأهيل يفرض نفسه حتى في أبسط الأشياء التي تقتضيها المهن، مثل معرفة التصوير وتغيير صوت الفيديو وتأسيس موقع على الإنترنت أو تأسيس صفحة لشركة من الشركات، أو معرفة أصول اللعب على الإنترنت. وعلى مستوى التأهيل والإعداد فإن التربية الإعلامية تواجه تحدياً كبيراً في تحقيق نوع من التأهيل المستمر للأفراد والمتعلمين في مختلف جوانب العمل الاجتماعي والمهني، فالتطبيقات الهائلة التي تثور كل يوم بالجديد والمذهل تحتاج إلى مواكبة مستمرة من قبل التربية الإعلامية، وهذا يشكل بذاته تحدياً يفوق حدود الوصف، ففي كل يوم تولد عشرات التطبيقات الرقمية في مختلف الميادين، وهذا يحتاج إلى طاقة تربوية هائلة للإحاطة بكل المعرفة المطلوبة لتأهيل الشباب والناشئة على توظيفها واستخدامها.

٣- ملامح ثورية في المفهوم

يتضمن مفهوم التربية الإعلامية نبتاً ثورياً في مختلف تجلياته؛ إذ يقوم على تأصيل الروح النقدية في نفوس الأطفال وعقول الشباب. وهذا التأصيل النقدي يتعارض كلياً مع المنظومات التربوية القائمة على التلقين والطاعة والقبول وتغييب النقد. من جهة أخرى تنشد التربية الإعلامية الحيرة في الأفراد وهي نزاعة إلى توليد حالة الاستقلال في الفرد، والحرية في اتخاذ القرارات، بل

تتطلب مجموعة من الخصائص الثورية، مثل: الحرية، والنقد، والاستقلال، والقيمة الأخلاقية، والمستقبل، والوعي الموضوعي. وكل هذه الخصائص تشكل ملامح ثورة حقيقة في مجال الحياة التربوية التقليدية التي ما زالت تقوم على الطاعة والقبول وتكريس الماضي والانفصال عن الحياة والتلقين وتغييب المبادهة والمبادرة والإبداع في كثير من الأنظمة التربوية القائمة في العالم المتخلف. فالتربية التقليدية هي عملية إنتاج وإعادة إنتاج ما هو قائم بصورته الجامدة الراكدة، وعلى خلاف ذلك فإن التربية الإعلامية تتمثل بكونها ثورة وتجديداً تقوم على استشراف المستقبل ونقد الحاضر والانطلاق في مجالات الإبداع والتجديد والابتكار، وامتلاك القدرات الهائلة على النقد والتفكيك والتحليل ما بعد المعرفي. ويمكننا أن نشير إلى بعض الخصائص الثورة للتربية الإعلامية:

٣-١: تربية من أجل المستقبل

يقول آرثر كلارك في كتابه «لمحات عن المستقبل» «إن الأمر الوحيد الذي نؤمن به حول المستقبل هو أنه سيكون خيالياً تماماً»[٥]. إننا نعيش اليوم في حقل وجودي تتعانق فيه الصورة مع الخيال، ثم يتحدان بالإبداع الذي يرسم المستقبل الذي يشكل نهضة الأمم وقوتها، وهذا التزاوج الخصب بين الصورة والمستقبل والإبداع هو المنصَّة التي تمكن الأمم من كسر الجمود الساكن في التقاليد وهدم الأسوار التقليدية والخروج إلى فضاء إنساني أرحب[٦]. وهنا تكمن التربية الإعلامية التي تربط بين ثلاثية التصور والإبداع للخروج من التقاليد إلى المستقبل، إنها باختصار وبكلمة واحدة تربية من أجل المستقبل وللمستقبل في أكثر مناحيه سمواً وتألقاً.

لا يختلف اثنان في مجال البحث الإعلامي على أن التربية الإعلامية تكرس نفسها من أجل المستقبل، فهي لا تقف عند حدود الوظيفة التقليدية للتربية التي

تقتصر على عملية توفير المعلومات وتأهيل الشباب تربوياً في مجال الإعلام في لحظة محددة فحسب، بل تعمل جوهرياً على تطوير مهارات الاستقلال والقدرة الإبداعية لدى الشباب والناشئة على حدّ سواء. ومما لا شك فيه أن هذا الدور لا يقلل من أهمية التأهيل المهني الإعلامي للناشئة الذي يشكل ضرورة حيوية في المجتمع. فالإنسان ليس مجرد قوة عمل فحسب بل هو فوق ذلك كله قيمة إنسانية، ومن هنا يتأكد دور التربية الإعلامية في عملية النهوض بالجانب الإنساني في الإنسان على نحو شمولي. ولهذا فإن دور التربية أن تعمل على إطلاق مهارات التفكير والتأمل والنقد والتحليل لدى الناشئة بصورة عامة من أجل تطوير الجوانب الشخصية وتنمية الفضائل العقلية والنقدية لديهم، وهي الفضائل التي تمكّنهم من الوجود والتكيف في عالم يتدفق بتحديات الإبداع والتجدد والصيرورة. وفي هذا العالم المتفجر بالتجديد والتغير يجب على التربية الإعلامية أن تعمل بطاقة هائلة على تأهيل الناشئة وإكسابهم ضرورات الاستمرار في عالم الإعلام وفضاءاته الرحبة، وهذا يقتضي بالضرورة أن تكون هذه التربية تربية مستقبلية تقوم على سيناريوهات الإبداع والتجدد والصيرورة ورسم الاحتمالات المستمرة والتوقعات المتفاضلة في عالم متغير. فالمستقبل يأخذ صورة التغير والتجديد ومن هنا يجب علينا أن ننمي في الناشئة حس المستقبل كإطار زمني للتغير والتجديد والابتكار[٧].

٣-٢: الاستقلال الأخلاقي

ولد مفهوم الاستقلال الأخلاقي (l'autonomie morale) في أتون عصر التنوير، وهو يشير إلى استقلالية الفرد في أن يحدد مسار وجوده على نحو أخلاقي، وبعبارة أخرى حق الإنسان في تقرير مصيره الذاتي. ومنذ ذلك العهد وضمن السياق الديمقراطي للغرب وظّفت المدارس والمؤسسات التعليمية في عملية النهوض بالاستقلال الأخلاقي للأطفال. فالاستقلال الأخلاقي غالباً ما كان يشكل مطلباً حيوياً للأغلبية السياسية (الأحزاب التي تحكم). وبعبارة أخرى

فإن المدرسة وظفت في عملية بناء القدرة على تشكيل الاستقلال في الرأي لدى الأطفال والدفاع عن القيم الأخلاقية في السياقات الثقافية والاجتماعية. وفي هذا التشكيل تبرز أهمية الاستقلال الأخلاقي وترسخ معانيه في عقلية الناشئة والأطفال. وهذا يعني في نهاية الأمر تمكين الفرد من التأمل النقدي والاستقلال في إصدار الأحكام والتعبير عن الرأي بحرية واتخاذ المواقف الأخلاقية في عالم يضجُّ بالأحداث ويموج بالمتغيرات ويفيض بالمؤثرات والقوى الاجتماعية الفاعلة.

يشكِّل الجانب الأخلاقي أحد أهم جوانب التربية الإعلامية، فهي سعي بالضرورة إلى تأكيد الاستقلال الأخلاقي عند الأطفال. وهذا يعني أنها تمكِّن الأطفال من التعبير عن القيم بصورة حرة ومستقلة. فالأخلاق التي تكرِّسها ليست بمعنى تكريس القيمة الأخلاقية التقليدية التي تمجِّد المنظومات القيمية التقليدية بل تولد في نفوس الأطفال والناشئة هذه القدرة على إصدار الأحكام الأخلاقية على نحو حرّ ومستقل، وهنا يكمن أحد جوانب القيمة الثورية في التربية الإعلامية. فالطفل هنا هو الذي يقرر ما هو أخلاقي بصورة حرة، وهو الذي يرفض ويقبل دون تدخل الكبار، وبعيداً عن سطوة التقاليد.

٣-٣: بناء الهوية

تشكل التربية الإعلامية منطلقاً تربوياً جوهرياً في عملية بناء الهوية لدى الكائن الإنساني، وهي في سياق هذا الدور الإنساني تساعد الأطفال على معرفة هويتهم وقيمهم التي يهتدون بها. فوسائل الإعلام تشكل فضاء يمكن الأطفال الذين يعيشون فيه من تشكيل هويتهم، حيث تتيح لهم استخدام الصور للذكرى والاستماع إلى مقاطع الفيديو وتغيير صورهم وتسجيل ذكرياتهم، وكل هذه الفعاليات تقودهم إلى التساؤل عن هويتهم: من أنا؟ وماذا أحب أن أكون؟ وماذا يجب أن أكون؟ وهذا الأمر ينسحب على تحليل مختلف القضايا التي تتعلق

بالهوية والوجود الإنساني. فالتربية الإعلامية تمنح الطفل تجربة مهمة وثمينة يمكنها أن تساعده على تشكيل هويته وشخصيته. وفي نهاية المطاف، فإنه لمن الضرورة بمكان أن يمتلك الطفل وعياً بحاجاته وميوله من أجل استخدام وسائل الإعلام بطريقة مناسبة وهادفة.

٤- في مواجهة الخطر

إذا كانت وسائل الإعلام تتضمن عدداً كبيراً من المزايا والسمات الإيجابية، وتوفر لنا فضاءً من المتعة، وتلبي لنا كماً هائلاً من الحاجات الأساسية في المجال المهني وفي مجالات الحياة، فإنها في الوقت نفسه تحمل في طياتها كثيراً من السلبيات والمآسي والمخاطر. ويتمثل أحد وجوه الخطر الإعلامي في الاستهلاك المفرط لوسائل الإعلام. فالمضامين الإشكالية، والبرامج الخيالية، وأساليب التلاعب الإعلامي والتشتيت، وسوء استخدام البيانات، والوجود المخيف للخداع والاحتيال الإعلامي، والانتشار المكثف للمضايقات والتحرش الجنسي، والابتزاز عبر الإنترنت، وسرقة البيانات والتشهير الإعلامي، والسرقات المالية عبر الحسابات والبنوك، وجرائم الإنترنت بصورة عامة، كلها مضامين إعلامية تشكل خطراً كبيراً على حياة الأطفال والكبار النفسية والأخلاقية والإنسانية.

وهنا يبرز دور التربية الإعلامية التي تسعى إلى حماية الجميع من الخطر الإعلامي المحدق بهم عبر النهوض بالوعي الإعلامي لدى الأطفال والناشئة جميعاً، حيث تقدم تلك التربية الوسائل الممكنة التي يعتمد عليها في مواجهة هذه المواقف والمضامين وتجنبها في الوقت ذاته. فالتربية الإعلامية تؤهل الأطفال والناشئة معرفياً وعلمياً لمواجهة الاستهلاك الإعلامي المفرط، ومواجهة المحتويات الإشكالية في الرسائل الإعلامية، وحماية الأطفال من التلاعب بالبيانات وسوء استخدامها، ومعرفة كل أشكال الخداع والاحتيال الإعلامي، ومواجهة التحرش عبر الإنترنت.

وفي سياق هذه المواجهة المعرفية لمخاطر الإعلام تطرح التربية الإعلامية عدداً كبيراً من المشاريع والرؤى والتصورات، وتبث نمطاً متقدماً من الوعي، وذلك من أجل توليد مناعة إعلامية ضد مختلف السلبيات والمخاطر والتحديات التي يواجهها الناشئة عبر الإعلام، وهي في كل الأحوال تقلّص تضاعيف الخطر المحتمل إلى أدنى مستوياته. وباختصار تعمل التربية الإعلامية على تزويد الطلبة والناشئة بالمعلومات الضرورية، وتقدم حلولاً موضوعية لمختلف المشكلات من أجل خفض منسوب الخطر إلى أقصى حد ممكن، كما أنها تطلق نوعاً من الحوار الأخلاقي حول هذه القضايا السلبية وحول الكيفيات التي يجب على الأفراد التعامل فيها مع وسائل الإعلام المتاحة ولا سيما الإنترنت والهواتف الذكية. وقد بينت الدراسات والأبحاث في المجال الإعلامي أن تطوير الكفاءات والخبرات والمعارف الإعلامية عند الأطفال يساعدهم كثيراً على السيطرة، وبنجاح يفوق التوقع، على مختلف التحديات التي تفرضها وسائل الإعلام.

٥- فضاء التربية الإعلامية

تغطي التربية الإعلامية فضاءً واسعاً من القضايا والمشكلات والموضوعات المختلفة جداً. وفي كل الأحوال إذا كنا نريد حقاً العمل على تأهيل الأطفال وإعدادهم بطريقة فعالة لمواجهة التحديات الإعلامية فإن علينا أن نستعرض جوانب متعددة في هذا الفضاء الإعلامي.

٥-١: استشراف عالم الإعلام

تستجوب التربية الإعلامية عالم وسائل الإعلام وتخوض في قضاياه، وتعمل في الوقت نفسه على رسم العلاقة القائمة بين الأطفال والإعلام، وتمارس دورها النقدي في تحديد مختلف أوجه الممارسة التربوية إزاء الإعلام وتحدياته، ضمن محاولة لتقديم الإجابات الوافية عن مختلف أشكال الإعلام وتطوراته والقضايا التي يطرحها مثل: ما هي وسائل الإعلام الجديدة؟ ما وظيفتها؟ ما الفضائل

التي تمتلكها؟ ما المخاطر التي تنطوي عليها؟ كيف نستطيع استخدامها بطريقة مثلى؟ ومن أجل الإجابة عن هذه التساؤلات فإن التربية الإعلامية – ضمن ممارستها النقدية – تؤهل الأطفال والناشئة للإجابة عن ذات الأسئلة بصورة نقدية حرة. وهذا يشمل تمكينهم من تقييم مختلف الإيجابيات والسلبيات التي تنطوي عليه الرسالة الإعلامية في مختلف وسائل الإعلام.

٥-٢: استجواب التفكير النقدي

تنهج التربية الإعلامية نهجاً نقدياً بل قد يكون النقد هو السمة الرئيسة التي تميزها، وهي كالحكمة التي عرفها ابن رشد بأنها «النظر في الأشياء بما تقتضيه طبيعة البرهان». فالتربية الإعلامية تتسم بالطابع النقدي في مختلف ممارساتها التربوية، وقد تكون السمة النقدية أهم ما تتميز به التربية الإعلامية؛ إذ هي وعي نقدي بوسائل الإعلام كما أنها ممارسة نقدية إزاءها. وضمن هذا التصور يجب على التربية الإعلامية أن تمارس وظيفتها النقدية من خلال تزويد الأطفال والناشئة بالوعي النقدي وتمكينهم من ممارسة التفكير النقدي حول مختلف أشكال وسائل الإعلام ومضامينها. فعلى سبيل المثال: من الذي كتب النص الإعلامي (معلومات، نصوص، تعليمات، آراء، ترفيه)؟ ما الفوائد المرجوّة من نشرة إعلامية محددة؟ ما وظيفة النص الإعلامي؟ من المستفيد من هذه المضامين الإعلامية؟ إلى من توجه هذه الرسالة الإعلامية؟ وما هي احتمالات التأثير التي ينطوي عليها هذا النص الإعلامي؟ ما الآثار السلبية والإيجابية لهذا النص الإعلامي أو ذاك؟ ما المضامين الخفية في هذا النص الإعلامي؟ ما الأهداف الإيديولوجية التي تسعى إليها الرسالة الإعلامية؟

٥-٣: البعد الخامس

في الوقت الذي يجمع فيه المفكرون والباحثون على أن الإعلام يشكل البعد الرابع للدولة، فإن كثيراً منهم يجمعون على أن التربية الإعلامية تشكل البعد الخامس للدولة والمجتمع. فالديمقراطية الحديثة غالباً ما تحتاج إلى إعلام حرّ يمارس دوره النقدي الفعال إزاء السلطات التقليدية الثلاث، وهذا الأمر يسهم

بقوة في تشكيل الرأي العام الرشيد إزاء مختلف القضايا الاجتماعية والسياسية القائمة في المجتمع. وإذا كانت المضامين الإعلامية غارقة في الغموض وظلمة التخفي الإيديولوجي، فإنه من غير التربية الإعلامية يصعب التعرف على القيمة الفعلية للحقائق التي تبثها وسائل الإعلام، كما يصعب في الآن ذاته تشكيل رأي خاص حول مضامين الرسالة الإعلامية. وهنا يأتي دور التربية الإعلامية التي تمكِّن الأجيال الصغار والكبار من عملية تفكيك رموز وسائل الإعلام وتحليل مضامينها بطريقة فعالة وذكية، وذلك عبر عمليات النقد والتحليل والاستكشاف والاختبار، وهذا كله يتساوق في عملية الكشف عن مضامينها الخفية وأبعادها الإيديولوجية. وهي بذلك تمكِّن الأطفال والناشئة من القدرة على تشكيل آرائهم الخاصة النقدية المستقلة في وسائل الإعلام المختلفة وفي مضامينها المتنوعة. ومن هنا تأتي تسمية التربية الإعلامية بالبعد الخامس تعبيراً عن الدور الخطير الذي تقوم به في مجال الحياة الثقافية والإعلامية في المجتمع.

٥-٤: الحكم الأخلاقي

يفرض التأمل الأخلاقي نفسه ضرورة حيوية في مجال استخدام وسائل الإعلام، وذلك بالنظر إلى تأثير الأفعال الإعلامية على الآخرين من زاوية أخلاقية. وهذا يعني أن الفرد يجب أن يكون قادراً على تقييم نتائج الأفعال والممارسات الإعلامية لحماية نفسه والآخرين، وهو يشكل جانباً من الكفاءة الإعلامية التي توفرها التربية الإعلامية. فالتفكير الأخلاقي في المضامين الإعلامية يسمح لنا - بصورة مستمرة - بأن نطوِّر القدرة على الاستقلال الأخلاقي، ويمكننا من توجيه الممارسة الإعلامية محو مسارات إنسانية وأخلاقية أفضل عملاً على امتلاك الفضائل الضرورية من أجل السيطرة على التحديات الإعلامية المعاصرة ومواجهتها.

٥-٥: التقييم الحرّ للمضامين الإعلامية

غالباً ما يُعتقد أن وسائل الإعلام النقدية الحرة والمتطورة تكون ضرورية وحيوية في المجتمعات الديمقراطية الحديثة. فالإعلام الحر يوفر منصات مهمة لمناقشة الأسئلة الحيوية في المجتمع، كما تتيح هذه الوسائل الإعلامية النقدية هامش المناورة السياسية وطرح البدائل السياسية المتاحة في المجتمع، وتمارس في الوقت نفسه تأثيراً يؤدي إلى تشكيل العام وصوغ معالمه. والإعلام كما هو معروف يكون ضرورياً من أجل الممارسة السياسية – الاتصال السياسي وإضفاء المشروعية على القرارات السياسية- وهذا الأمر يفرض نفسه في المجال الاقتصادي والثقافي على حد سواء. فالإعلام يشكل في النهاية الأساس الذي يتم الانطلاق منه لتشكيل الأسس التي تحتاجها النظم الاجتماعية الفرعية من أجل تنظيم نشاطاتها ووظائفها الحيوية. ومن أجل المحافظة على الطابع النقدي لوسائل الإعلام، يبرز دور التربية الإعلامية في تقييم المضامين الإعلامية ونقدها وتوجيهها نحو المسالك الاجتماعية الديمقراطية. فالتربية الإعلامية تمكن الناشئة من التأثير في وسائل الإعلام وتوجيه مساراتها نحو الأفضل، بما يمتلكونه من قدرة نقدية على فهم واستيعاب المضامين الإعلامية ورسم أبعادها الإيديولوجية.

٥-٦: إدراك لغة الإعلام وفهمها

بقيت المدرسة خلال أكثر من قرن فعالة في أداء مهمتها الأساسية التي تتمثل في تعليم القراءة والكتابة. وكانت هذه الوصاية المدرسية على نشر القراءة والكتابة ضرورية في مجتمعات تقليدية تعتمد على مجرد الطباعة. لكن التطور الحديث أظهر أشكالاً جديدة من التعبير التي تميزت بالقدرة الهائلة على المنافسة مثل الراديو والتلفزيون والصورة والأفلام والألعاب والمواقع الإلكترونية والهواتف الذكية أكثر من أن يحصى، وهي أدوات ووسائل جبارة، وتؤدي دوراً بالغ الأهمية والخطورة في مجتمعاتنا. وفي هذا المستوى من التطور الإعلامي فإن التربية

الإعلامية قد توجب عليها أن تحدث انقلاباً ثورياً وضرورياً في مجال فهم وتفسير اللغة الإعلامية الجديدة التي تتمثل في الصور والكلمات والأصوات والدلالات الخفية والمعاني. ويطلق عادة على مستخدم وسائل الإعلام تسمية «المستهلك» بصورة عامة، ولكن هناك المستهلك الذي يتحمل مسؤولية فهم النص الإعلامي وتحليله وهو المستهلك الذي لا يكتفي بدور سلبي في تفاعله مع المحتوى الإعلامي. وفي حقيقة الأمر فإنه من أجل فهم نص إعلامي بصورة فعالة وإيجابية يجب أن يترافق ذلك بالتفكير النقدي. وهنا أيضاً تكمن إحدى أهم الوظائف الأساسية للتربية الإعلامية التي تمكن المتعلمين والأطفال من فهم واستيعاب لغة الصورة والكلمة واللهجات الخفية الكامنة في مختلف حركات النص الإعلامي والكشف عن مخادعاته اللغوية.

٥-٧: الاستخدام المستنير لوسائل الإعلام

تكمن المهمة الأساسية للتربية الإعلامية في تمكين الطفل من استخدام وسائل الإعلام في ضوء احتياجاته واهتماماته وتمكنه أيضاً من التنسيق بين احتياجاته والمتطلبات الاجتماعية. فالطفل بمساعدة التربية الإعلامية يتمكن من فهم الطريقة التي يختار فيها النص الإعلامي، أو الوسيلة الإعلامية المناسبة بعناية واهتمام، وذلك بالتزامن مع رؤية نقدية للمضمون الإعلامي الكامن في الرسالة الإعلامية، هذا من جهة. ومن جهة ثانية يترتب على التربية الإعلامية أن توضح الكيفية التي يتم فيها تشكيل الإنتاج الإعلامي، والكيفية التي يتم فيها توظيف الرسالة الإعلامية في عملية بث الأفكار من خلال علاقة التفاعل بين المرسل والمرسل إليه، بين المنتج والمستهلك أيضاً. ويمكن تلخيص هذه المسألة بالقول: إن مهمة التربية الإعلامية تؤكد على أهمية الممارسة الإعلامية عند الأطفال والناشئة، لأن الأمر يتعلق بعملية تمكين التلميذ من التكيف مع التدفق الكبير لوسائل الإعلام عبر عملية تعليم متواصلة ومستمرة، يتمثل فيها التلميذ معارف خاصة ومميزة حول مهارة التواصل الإعلامي وسبل التفاعل الخلاق مع المضامين الاعلامية.

٥-٨: إسقاط الأوهام

لا يعني التواصل مع وسائل الإعلام أن الفرد يستطيع بالضرورة فهم مضامين الرسالة الإعلامية؛ إذ غالباً ما تحمل المعلومات صبغة عاطفية وشحنة إيديولوجية تضعف قدرة العقل على اكتناه الرسالة الإعلامية على نحو نقدي؛ وذلك لأن الجمهور الإعلامي يكون في أغلب الأحوال عاطفياً نزّاعاً إلى البحث عن تشبُّعات عاطفية وانفعالية في المضامين الإعلامية. والخطر الكبير يكمن غالباً في الاعتقاد بأننا فهمنا الرسالة الإعلامية لأداة إعلاميةٍ ما دون أن يكون ذلك حقيقياً.

غالباً ما يسقط الناس أفكارهم ومشاعرهم وقيمهم وأنماط تصوراتهم الخاصة بصورة لاشعورية على النصوص الإعلامية. وعندما نفهم المضامين الإعلامية بناء على الخلفيات الفكرية والذهنية الراسخة في أعماقنا؛ أي عندما ندرك النص الإعلامي على خلفية مشاعرنا ورغباتنا وأهوائنا، فإننا بذلك نشيد أوهاماً معرفية قائمة على المخادعة الذاتية. فعلى سبيل المثال تمثل الشخصية الإعلامية ضن أي فلم أو عمل إعلامي بالنسبة للمشاهد نموذجاً قيمياً يتعلم منه كيفية بناء علاقاته في الحياة، ويمنحه ربما صورة خادعة عن طريقة الوصول إلى النجاح.

والمشكلة الكبرى أن المشاهد غالباً ما يعتقد بأن أي نص إعلامي ترفيهي لا يحمل في ذاته أكثر من الترفيه. ويضاف إلى ذلك أن العلاقات والشخصيات والمفاهيم والتصورات التي نراها في مادة إعلامية لا يمكن أن تكون إسقاطاً حقيقياً للواقع اليومي الذي نعيش فيه. ومن هنا فإن التربية الإعلامية تعمل على تمكين الأفراد من الوعي بالمظاهر الخادعة التي نستودع فيها أوهاماً ونبنيها في عقولنا، كما تدعو إلى الاعتماد على التحليل النقدي للمضمون الإعلامي كي لا نقع في براثن التوهم ونضيع في لجة الأوهام التي يبثها النص الإعلامي.

٥-٩: استجواب الشفافية

يزود الإعلام الناس بالمعلومات، وتلك هي إحدى أهم وظائفه. لكن المعلومات التي يبثها الإعلام ليست صافية نقية ولا تعبِّر دائماً عن الحقيقة كما تمتثل في الواقع، فكل نص إعلامي يتضمن تحويراً وتعديلاً لحقيقة ما في الواقع، ويجري هذا التعديل عبر عمليات متعددة أهمها إضافات التفسير والتحليل التي نجدها مضمرة أحياناً وصريحة أحياناً أخرى في تلافيف الرسالة الإعلامية. ومع ذلك يجب أن نأخذ بعين الاعتبار وأن نثق نسبياً بالتقارير الإعلامية التي تشكِّل مصدراً للمعرفة، ولكن ذلك يجب أن يكون مترافقاً مع التحوط والحذر الشديد؛ لأن الحقيقة الإعلامية شديدة التعقيد غنية بالمضامين الإيديولوجية، وهي أكثر تعقيداً مما يعلن عنه في وسائل الإعلام ذاتها.

وفي هذا السياق يمكن استعراض نموذج كريستيان دولكر (Christian Doelker) الذي قدم لنا نموذجاً ثلاثي الأبعاد حول تطور الرسالة الإعلامية في ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: تكون فيها الحقيقة أولية فيزيائية ماثلة في الواقع العياني دون تمثلات إعلامية، وهي الحقيقة التي يمكن إدراكها بسهولة ويسر، ومن النادر أن نرى الحقائق الإعلامية كما تتبدّى في صورتها الأولى القائمة في الطبيعة أو في الواقع.

المرحلة الثانية: وتتمثل في رصد الحقيقة إعلامياً، أي عندما يجري نقل صورة الحقيقية من الواقع الحيّ عبر وسائط الإعلام، كما يجري في التقارير الصحفية والتلفزيونية. والصورة الإعلامية للحقيقة لا تطابق صورة الحقيقة الأصلية، لأن الحقيقة تكون قد تغيرت على إيقاعات التصوير الإعلامي الذي لا يمكنه في الحقيقة نقل الصورة كما تتجلى في الواقع تماماً. فالتقارير والصور والتفسيرات غالباً ما تضفي على الوقائع نكهتها الإعلامية التي قد تكون مدبّرة متحيزة تهدف إلى التأثير في الجمهور الإعلامي بالدرجة الأولى. وهذا يعني وجود اختلاف كبير بين المرحلة الأولى (الحقيقة في صورتها الواقعية) والمرحلة الثانية التي تمثل الحقيقة الإعلامية كصورة معدلة عن الواقع.

المرحلة الثالثة: عندما نتلقى الصورة الإعلامية للحقيقة في المرحلة الثانية فإننا لا نتمثل الحقيقة مطابقة للصورة الإعلامية، فنحن في تمثلنا للحقيقة الإعلامية - لحدث إعلامي أو صورة أو تقرير - غالباً ما نعيد صوغ الحقيقة الإعلامية عبر مشاعرنا وأفكارنا وخلفياتنا الثقافية، وعلى هذا النحو تكتسب الحقيقة وجهاً آخر ونكهة شخصية أخرى يضفيها الفرد على الصورة الإعلامية نفسها.

وهنا ومن جديد فإن التربية الإعلامية تستكشف بعداً رابعاً للحقيقة، وهي الحقيقة النقدية للصورة الإعلامية. وهي الحقيقة التي تتشكل بعد إخضاع الصورة الإعلامية للحقيقة الإعلامية (المرحلة الثالثة) للنقد التربوي الإعلامي. وهو أمر جوهري تمارسه التربية الإعلامية، حيث تعمل على المقاربة النقدية بين الصورة الإعلامية للحقيقة في مستوييها الثاني والثالث مع التجليات الواقعية للحقيقة في صورتها الأولى الخام قبل التعديل. وبوضوح أكبر تعمل التربية الإعلامية في ممارستها النقدية على تحرير الحقيقة من الإضافات الإعلامية من جهة ومن الإضافات التي يضفيها الفرد على هذه الصورة. وبعبارة أحرى تحاول التربية الإعلامية استجلاء الصورة كما تبدت في المرحلة الأولى دون تغيير أو تبديل، وهذا يعني أن التربية الإعلامية تريد استشراف الصورة الأولى للحقيقة بعيداً عن التزييف والأوهام التي أُضْفِيت عليها من قبل المنتج والمستقبل في آن واحد. والأمر المهم الذي يجب أن نأخذه في الحسبان هو أن النقد الإعلامي للتربية الإعلامية يريد استكشاف الحقيقة كما هي دون أي إضافات، وفوق ذلك كله يريد الكشف عن كل الملابسات التي أحيطت بالحقيقة الواقعية مهما كان مصدرها. ويمكن أن نسرد هذا المثال التوضيحي للمراحل الأربع:

يمثل تقرير عن اللاجئين الذي يأخذون القوارب في عملية لجوئهم (المرحلة الثانية الحقيقة الإعلامية)، ومع ذلك لا يمكن لأي تقرير أن يصف الحالة الحقيقية التي يرويها لاجئ والتي تتعلق بمشاعره وآلامه ومعاناته (المرحلة

الأولى كما تتجلى في الواقع). تشمل عملية تفاعلنا مع التقرير وفهمنا إياه ضمن منظومة رؤيتنا وتصوراتنا وتجاربنا (الحالة الثالثة). وفي كل مرحلة يمكن أن نجد تبايناً كبيراً ما بين الحالة الأولية والحالة الإعلامية مقارنة أيضاً بالفهم الذي يضفيه المستقبل على الصورة الإعلامية. أما الحقيقة النقدية الإعلامية فتحاول قدر الإمكان تجريد الحقيقة من الإضافات الإعلامية ومن الإسقاطات الانفعالية التي يضفيها مستقبل التقرير على هذه الحقيقة. ومهما يكن الأمر فإنه يستحيل أحياناً أن نقدم حقيقة صافية خالصة تمثل فعلياً صورتها الأولية كما تجلت في الواقع.

٦- التربية الإعلامية خارج المدرسة

بينا سابقاً أنَّ يشكل التعليم مهمة المدرسة التي تبث في ذاته وعياً إعلامياً ضرورياً للحياة اليومية. والتربية الإعلامية كما أوضحنا تشكل عنصراً حيوياً في مواجهة تحديات العصر الإعلامية. وتقوم المدرسة في هذا السياق بمهمة تعليم الأطفال وتثقيفهم وفقاً لتقسيماتهم العمرية، ووفقاً لمجموعات من الصفوف التقليدية، وهي تعتمد في مهمتها هذه على مناهج علمية فعالة وموثوقة ومجربة، وضمن هذه الأجواء تقوم المدرسة بعملية التعليم التربية المستمرة من أجل تأهيل الأطفال والناشئة إعلامياً وتمكينهم من التواصل الإعلامي على نحو نقدي وفعال.

ولا يخفى على أحد أن الإعلام يحتل مركز الأهمية في حياة الأطفال والشباب على نحو خاص. وهنا تبرز متطلبات تربوية جديدة يجب أن يستوفيها المعلمون كما هو الحال بالنسبة لأولياء الأمور المعنيين بالتربية أيضاً. ومن أجل تحقيق غايات التربية الإعلامية المستمرة يجب على الآباء والمعلمين والمسؤولين المحليين أن يتمثلوا دورهم الحيوي في توعية الناس والناشئة بطبيعة الرسالة الإعلامية وتجنب مخاطرها، وهذا العمل بين الجميع يجب أن يكون متكاملاً ومتضافراً بصورة مستمرة.

وهنا تقع المسؤولية الأكبر على عاتق الآباء والأمهات في حماية أطفالهم من تغول وسائل الإعلام وتجنب مخاطرها. ومن المعروف أن الآباء يمتلكون تأثيراً كبيراً في حياة الأطفال ولاسيما في تشكيل عاداتهم الإعلامية، ونعني بذلك طريقة تفاعلهم مع وسائل الإعلام وتواصلهم مع الأدوات الإعلامية الذكية. فالآباء يمثلون القدوة المثلى لأبنائهم، وعلى هذا النحو يمكن للآباء أن يشكلوا نموذجاً تربوياً في مجال التواصل مع الإعلام وفي كل ما يتعلق بمختلف أوجه النشاط الإعلامي، ولاسيما اختيار المادة الإعلامية، وطريقة التفاعل معها على نحو نقدي. فالتربية الإعلامية في المنزل وفي الإطار العائلي هي شأن تربوي بالدرجة الأولى، وهذا يعني أن الآباء يمكنهم أن يؤدوا دوراً جوهرياً في تشكيل الوعي الإعلامي لأبنائهم حيث يمكنهم مشاركة الأطفال في استكشاف الإعلام والتواصل مع المادة الإعلامية على نحو آمن وعقلاني في مجال حياتهم اليومية.

ويعد العمل الإعلامي خارج المدرسة واسع الانتشار في بعض البلدان الغربية. فالبيئات المنفتحة تشكل مكاناً مثالياً للترفيه والتعلم غير الرسمي، حيث تكون القيود أقل صرامة وتوفر حرية أكبر ومجالاً للمناورة أوسع من البيئة المدرسية. ومن فضائل الفضاء المفتوح خارج المدرسة غياب النمطية المدرسية التي تعتمد على التحكم والتقييم، ومن هنا يكتسب التعليم خارج المدرسة قوة هائلة في تعزيز وعي الناشئة وتمكينهم من استيعاب الواقع الذي يعيشون فيه. ومن المؤكد أن المدرسة تكون حالة مؤقتة عابرة في حياة الناس، **ويبقى الأهم وهو التعليم المستمر على مدى الحياة ولاسيما في المجال الإعلامي وعلى امتداد الزمن، حيث سيكون للتعلم والاكتساب في مجال الإعلام أهمية كبيرة مستمرة في حياة الناس وعلى مدى تعاقب الأجيال**. ومن الأهمية بمكان توفير هذا التعليم الإعلامي لجميع الفئات العمرية، مع توفير فرص متكافئة في التفاعل مع وسائل الإعلام واستخدامها بطريقة مستنيرة في الحياة المهنية والخاصة.

٧- الجدة والتجديد

فرضت وسائل الإعلام حضورها الهائل في كل ركن من أركان الحياة التربوية في المدرسة. وأصبحت المدرسة تفيض بوسائل الإعلام التي تبدأ من الصورة إلى الألعاب الإلكترونية مروراً بالفيديو والكاميرا والحاسوب وأدوات العرض والمسرح والسينما. وتوظف وسائل الإعلام هذه عملياً في عملية التعلم والتعليم في المدرسة بصورة فعالة، وقد أصبحت جزءاً لا يتجزأ من الحياة المدرسية.

ومع ذلك يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن توظيف هذه الوسائل في التعليم في المدرسة لم يكن ناجحاً دائماً، وقد أصيب بانتكاسات وإخفاقات لم تكن متوقعة البتة، ويعني ذلك أن وسائل الإعلام هذه لا يمكن لها أن تكون فعالة بذاتها؛ فالمعلم هو الذي يختار الوسيلة التي يعتمدها في عملية التعليم وأن يوظفها في سياق تربوي محدد، ومن ثم فإن النجاح الذي يمكن أن يتحقق في توظيف هذه الوسائل يعتمد على السياق العام الذي توظف فيه والكيفية التي تعتمد في عملية التعليم. وفي هذا المستوى يمكن أن نطرح أسئلة عديدة: ما وسيلة الإعلام التي تعتمد في التعليم؟ وفي أي شروط تربوية يتم استخدامها؟ وما هي طبيعة الاستخدام؟ وما مدى تأهيل المعلم تربوياً وإعلامياً؟ وما طبيعة المادة العلمية التي يتم تدريسها؟ وما مدى تأهيل الطلبة أنفسهم في مجال استخدام التكنولوجيا والوسائل الإعلامية؟ وضمن هذا السياق يمكن أن نتحدث عن نجاح العملية التربوية في توظيف الإعلام أو عن فشلها.

ويمكن لوسائل الإعلام أن توظف بطريق مختلفة ومتنوعة في المجال المدرسي، كما يمكنها أن تساعد على تنويع أشكال التدريس، وأن تساعد على **ترسيخ فرص التعلم الذاتي الموجه**. وهذا بدوره يحفز المشاركة من قبل الطلبة، ويساعد على تقويض الهياكل التقليدية والجمود في مستويات التفاعل التربوي التقليدي الذي يتميز بالتقادم والتصلُّب. وهذا يعني أن استخدام وسائل الإعلام بطريقة عقلانية في التعليم يتيح فرصاً جديدة للتعلم الجيد والعمل وتحقيق التعاون

والتوازن التربوي بين الطلبة وبين مختلف مكونات السياق العام للعملية التربوية. وهذا بدوره يمكّن الطلبة من التكيف بسرعة مع متطلبات الحياة العملية ومع مقتضيات التفاعل مع الواقع الإعلامي السائد في الحياة وفي المجتمع. وتتيح وسائل الإعلام المتوفرة في المدرسة فرص التواصل بين الطلبة أنفسهم من جهة وبينهم وبينها بطريقة عقلانية وهادفة من جهة أخرى، دون مغبات الإجهاد الكبير الذي يكابدونه في التعليم التقليدي، وهم في ذلك كله يستفيدون من معرفتهم السابقة ومن التجارب التي أجروها في الماضي القريب. وفي النهاية يمكن القول إن هذا النمط من التعليم يمكن الطلبة من اكتساب المهارات الحقيقية على نحو ثوري في مجال التواصل مع الإعلام تعلماً وفهماً ونقداً لصيروراته ضمن دائرة التوظيف الأمثل لإمكاناته في مجالي التعليم والتعلم.

فالتربية الإعلامية تمهد لفضاء تربوي جديد يمكّن المتعلمين من فرص تعلم جديدة خارج النمطية المعهودة:

- تمكن وسائل الإعلام من التعرف على الوثائق التاريخية الأصلية (الصور، التسجيلات الصوتية، مستخلصات من البرامج التلفزيونية، إلخ).

- توفر فرصًا جديدة للتعلم الشخصي المتخصص بالإضافة إلى التعلم التعاوني بصرف النظر عن الزمان والمكان.

- تعزز الفضاء الترفيهي للإعلام التعلم الذاتي والتعلم في مناخ تعاوني.

- يمكن للمضامين الإعلامية مثل الأفلام الوثائقية التي تعرض في الفصل أن تشكل منطلقاً تربوياً محفزاً للمناقشة والحوار والعصف الذهني، وأن ترسخ القدرة على عملية تعلم بنكهة نقدية تولد نوعاً من الضبط والتحكم في المعرفة.

- بشكل عام، يمثل الفيلم طريقة رائعة للتعامل مع موضوع ما. فالأفلام تناشد العواطف وتسمح للفرد بأن يضع نفسه في مكان الآخرين للتعرف على مواقفهم ومشكلاتهم، كما أنه يسهل مناقشة موضوعات معينة (مثل التحرش الإلكتروني،

والتحرش الجنسي، والعنف، وعمليات الابتزاز والتهديد عبر الإنترنت) حيث يدور الحوار حول شخصيات الفيلم وما تبديه هذه الشخصيات من عواطف وانفعالات.

- إن إنتاج نص إعلامي (على سبيل المثال: مقابلة صوتية تصوير فيديو، وعرض Power Point) هو نشاط يشجع الطالب على الاهتمام بقضية علمية قد تكون شخصية علمية أو منطقة أو قرية وما إلى ذلك. وهذا يمكنه في جوهر الأمر من تفهم الموضوع الذي يدرس بعمق ودراية وتقديم رؤية قد تكون مبتكرة حول الموضوع.

- إن العمل على منتج إعلامي جيد يحمل في ذاته خصائص نوعية يمكنه أن يعزز التعلم الفعال: مثل تعديل نص وصقله بشكل مناسب ليقدم إلى جمهور حقيقي، أو كتابة أفضل المقتطفات وأجملها من المقابلة، وهذه كلها تمثل في حقيقة الأمر تجارب تربوية إعلامية مجزية وفعالة في تعزيز مسيرة الطالب العلمية.

- ويمكن القول إن الطلبة عندما يقدمون إنتاجاً إعلامياً خاصاً مثل: فلم قصير، رسم كاريكاتوري، مسرحية إذاعية، رواية مصورة)، فإنهم في الوقت ذاته - ومن خلال عملية الإنتاج التي يقومون بها - يدرسون أيضاً طريقة الإنتاج وصيغ الإبداع والكيفيات التي يتم فيها توظيف وسائل الإعلام.

- وبالمثل، فإن المشروعات الإعلامية التي يؤديها الطالب تمكنه من تطوير القدرة على التخطيط للعمل على المدى الطويل، وتنسيق المهام المختلفة ضمن مجموعات، ووضع أهداف مشتركة، والتغلب على الصعوبات وملء الفجوات، وهذا كله يشجع الطلبة على إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجههم، ويتيح لهم العمل معاً في سياق تعاوني. وهذا أيضاً يساعدهم بوضوح على اكتشاف قدراتهم الماثلة في شخصياتهم وشخصيات الآخرين.

خاتمة- ملامح ثورة تربوية

تمارس التربية الإعلامية نسقاً متكاملاً من الفعاليات الذهنية الثورية لدى الأطفال والناشئة، وتدور معظم فعاليات هذه التربية حور قيم النقد والاستقلال والحرية والذكاء ما بعد المعرفي في التحليل والكشف والاستنباط والاستدلال. والتربية الإعلامية تشكل في ذاتها ثورة موازية للثورة الرقمية أو لنقل بأن العصر الرقمي يتطلب بالضرورة تربية ثورية رقمية تستجيب لمتطلباتها ومسارات احتياجاتها. ومن الواضح أن التربية الإعلامية تشكل منهجية ثورية في التفكير وفي الممارسة، فعندما يمتلك الطفل المهارات النقدية التي تكرسها التربية الإعلامية، فإن أثر هذه المهارات سيعمم ليشمل مختلف نشاطات الفرد في داخل المدرسة وفي خارجها، وسيصبح العالم بما فيه تحت سيطرة النقد والكشف والتحليل، كما سيصبح مادة يصدر فيها الطفل أحكامه الأخلاقية المستقلة والحرة. وهذا يعني أن هذا النمط من التربية عندما يعم في المدارس ويكتمل ستسقط كل الركائز المتصلبة للتعليم التقليدي الأصم وينهار، ليحل مكانه نظام فكري نقدي تنويري نهضوي يساعد على تحقيق النهضة الحضارية للأمة والمجتمع[٨].

ففي السنوات الأخيرة ازدادت أهمية تكنولوجيا المعلوماتية لأنها أصبحت القوة الدافعة لتطور وسائل الإعلام، حيث تشكل هذه التكنولوجيا البنية التحتية لتطور الحضارة الإنسانية. وهذا يقودنا إلى التأكيد على الأهمية القصوى للمهارات المتعلقة بالحاسوب والوسائل الذكية لفهم وسائل الإعلام في طرائق تفاعلها وفي مستويات تطورها وآليات توظيفها. فالشخص الذي يعرف كيفية عمل الخوارزمية، أو هذا الذي يقوم بوضع برنامج إلكتروني من تصميمه أو بإدارة موقع إلكتروني هو وأمثاله سيكونون من بين القادرين على تقييم إمكانات الوسائط الإعلامية وفهمها بشكل أفضل، وهذا يؤهلهم للتكيف الفائق في العصر الرقمي بفضاءاته السيبرانية.

وتأسيساً على هذه الرؤية لأهمية المعلوماتية في المجال الإعلامي، يجب علينا القول بأن علوم الحاسوب تشكل حالياً جزءاً لا يتجزأ من عملية التربية الإعلامية. فهذه العلوم تؤثر في مختلف مجالات الوجود والحياة الإنسانية المعاصرة، وهي العلوم التي تمكن الإنسانية من تحقيق التقدم التكنولوجي والعلمي في جميع المجالات العلمية والحياتية. ومن المتوقع اليوم أن تقوم تكنولوجيا المعلومات والاتصال بإيجاد حلول علمية لمختلف المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع الإنساني. ويضاف إلى ذلك كله أن المعلوماتية ستحدد هامش المناورة في مجال العمل البشري: ما هو مبرمج وما يمكن برمجته، ما هو ممكن وما هو غير ممكن. وهذا يعني أن تأثير المعلوماتية يتجاوز اليوم حدود التقانة التي عرفناها، حيث سيكون لها الدور الحاسم في عملية تحديد الخيارات الوجودية في المجتمع في المستويين الفردي والاجتماعي. ومن هنا وتأسيساً على هذه الأهمية التي تحظى بها المعلوماتية يجب على التربية الإعلامية أن تضع المعلوماتية في نسق أولياتها، وهذا كله يتطلب تنمية الوعي النقدي والمعرفة العقلانية بلا حدود والتأصيل الحر للاستقلالية الأخلاقية.

لقد حان الوقت مع إطلالة الثورة الصناعية الرابعة لكي نهجر صندوق الممنوعات والتابوهات الكلاسيكية في التربية التقليدية، مثل: الواجبات المدرسية، والواجبات المسائية، والدروس الاستظهارية، والمناقشة التقليدية المعهودة في المناخ المدرسي وكلاسيكياته المملة، وأن ننتقل إلى أجواء رقمية جديدة تعتمد النقد والتحليل الثاقب والحفر المعرفي فيما وراء الظواهر الإعلامية. ففي كل مكان اليوم من جنوب العالم إلى شماله ومن شرقه إلى غربه نجد أن المؤسسات الصناعية، والشركات، ومراكز البحوث العامة، ومؤسسات التعليم الخاص تتبنى أنظمة تربوية جديدة تناسب معطيات الثورة الرقمية في

برامجها مثل: تكنولوجيات النانو Nanotechnologies، والتكنولوجيا الحيوية Biotechnologies، والطاقة الخضراء Énergies vertes وأبحاث الفضاء، والطباعة الثلاثية الأبعاد (Triple impression)، وصناعة الروبوتات الفائقة الذكاء (Cyberobots). وهذه الأمور تشكل ثورة حقيقية في الحياة وفي التعليم على حد سواء. فالشخص الذي يعرف نمط التفكير في المجال المعلوماتي الذي يتمثل في التفكير القائم على الحوسبة (Computational Thinking) يدرك في حقيقة الأمر الوظائف الحيوية في مختلف مجالات الحياة الإنسانية المعاصرة. ومن هنا فإن دمج المعلوماتية في التربية الإعلامية يصبح ضرورة تقتضيها الحياة الحديثة المعاصرة.

وباختصار يمكن القول بأن التربية الإعلامية تشكل اليوم مدخل ثورة عميقة وشاملة في طرق التفكير والنظر لدى الأجيال الجديدة الشابة. ومن غير التربية الإعلامية الثورية يصعب على هذه الأجيال التكيف في العصر الرقمي على نحو إبداعي؛ لأن هذه التربية تؤهلهم للسير قُدماً في معالم ثورة رقمية جبارة عرفنا بداياتها لكننا لن نعرف أبداً متى تتوقف انفجاراتها العارمة.

الهوامش

1- Thomas Merz et Mareike Düssel, *L'éducation aux medias à l'ère numérique. Hasler Stiftung*. Cahiers - Juillet 2014.

2- Conseil supérieur de l'éducation aux médias, *Déclaration de Bruxelles pour une Éducation aux Médias tout au long de la vie*, 2011.(Déinition extraite de l'index de la Commission européenne qui présente des informations spéciiques à la politique audiovisuelle)

3- Conseil supérieur de l'éducation aux médias, Déclaration de Bruxelles pour une Éducation aux Médias tout au long de la vie, 2011

4- Jacques Gonnet, Éducation et médias, collection Que sais-je?, 1997

٥- ضمن: أدريان بيري، الخمسمائة عام القادمة، ترجمة عثمان أحمد عبد الرحيم، أبو ظبي: المجمع الثقافي، ٢٠٠٠، ص ١٣.

٦- انظر: آلفين توفلر، صدمة المستقبل: المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف،ط٢، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة، ١٩٩٠.

٧- شاكر عبد الحميد، عصر الصورة، عالم المعرفة، الكويت: يناير، ٢٠٠٥، ص ٨.

8- ParisTech Review, Une révolte? Non, sire, une révolution, Rédaction- February 6th, 2015. http://www.paristechreview.com/2015/02/06/education-revolution/

دراســـات ومقـــالات

منطق العلم
وإشكالية البحث عن الحقيقة

د. الصادق الفقيه*

مدخل

تعلمنا في دروس الفلسفة أن الشرق القديم اهتم كثيراً بالحقيقة المتعالية، وأبحر فلاسفته للغوص في أعماق الأديان، ومخروا عباب كريم المعتقدات، ليتصيدوا هذه الحقيقة في علوم الوحي، ومظان الميتافيزيقيا، وزهد التصوف، وبواطن التأمل، ورقائق الإلهام، ولطائف العرفان، وحكمة الإشراق، وقليلاً ما عمدوا إلى العلم والتجربة كمرشد عليها. وإن كان الاستثناء هو الحالة الصينية، وبعض علماء المسلمين الأوائل، الذين نُسِبَ إليهم الفضل في إشاعة روح البحث والتقصي العلمي لبلوغ موثوقية الحقيقة المعرفية، بينما انشغل فلاسفة الغرب، منذ عصر التنوير، بالحديث عن الحقيقة والعلم، واقترانهما الحتمي بالمعرفة الموضوعية القائمة على الافتراض والملاحظة والبحث المنهجي، الذي يستهدي بمحاورة الواقع والتجربة. فلا غرو إذاً أن الواقع المادي هو مسرح النشاط، وكانت النظريات الفيزيائية هي نقطة الانطلاق، تساندها تصورات مراسلة الحقيقة؛ بما فيها، الحقيقة الذاتية، والاستنتاجية، والاستقرائية، والاستقلالية، والعلمية. ولكن الاعتماد المطلق على هذا الواقع المادي لم يكن بلا أخطاء، وبعضها قاتل، إلا أن الثورة الصناعية، وما أعقبها من تطورات مادية، أعطى للتجربة الموضوعية الكثير من الموثوقية، ومن ثم هيمنة الحقيقة العلمية على المعرفة الإنسانية.

---

* سفير سابق، وعضو منتدى الفكر العربي/السودان.

ولا يسعى هذا المقال للمقارنة لما أسس له الشرقيون من طرائق النظر القاصد لإدراك هذه الحقيقة، وتكيفات الإدراك الإنساني للواقع المادي، وإنما يركز بشكل خاص على التجربة الغربية بالتساؤل عن ماهية الحقيقة العلمية، وكيف اجتهد الفلاسفة الغربيون في طلب الحقيقة بمناهج بحث واقعية موضوعية. ويتطلب فهمها استخلاص إجابات عن العديد من الأسئلة النسبية؛ مثل، هل الحقيقة العلمية ثابتة أم قابلة للتغيير؟ وهل الحقيقة العلمية هي كل ما يقاس بالتجربة؟ وهل تتلاقى الحقيقة العلمية مع الحقيقة الدينية؟ وهل الحقيقة هي كل ما نؤمن به، أم ما نشعر به من خلال حواسنا؟ وإلى أي مدى يهتم العلم بحقيقة مستقلة عن أنشطة العلماء، وإلى أي مدى هي مجرد «بناء اجتماعي»، يتكون من أنشطة ثقافة معينة؟ ولا شك في أن هذه الأسئلة هي الشاغل الأساس لهذا المقال، مدفوعاً إلى حد كبير بالقلق إزاء مزاعم علماء الاجتماع، الذين دافعوا عن وجهة نظر البناء الاجتماعي. فالمعرفة العلمية مجردة، خاصة في حالة الفيزياء، وترتبط فقط على نحوٍ غير مباشر بالعالم، الذي ندركه بالحواس في واقعنا الاجتماعي.

نسبية الحقيقة

لقد نُسِبَ إلى الفيلسوف النمساوي «لودفيج فيتجنشتاين»- الذي يعتبره البعض أحد أكبر فلاسفة القرن العشرين، لِمَا كان لأفكاره من أثر حاسم على كل من الوضعية المنطقية وفلسفة التحليل- القول إن «الحقيقة ليست مطلقة ولا خالدة، لكن السعي وراءها يظل في قلب المسعى العلمي.»[1] وتُرشد كل مناهج البحث العلمي إلى ضوابط هذا المسعى العلمي، الذي تذرَّع به فيتجنشتاين في مقولاته الفلسفية. فيما لاحظت واستحضرت «ميشيلا ماسيمي»، أستاذ فلسفة العلوم في جامعة أدنبره في اسكتلندا، قوله الذي شاع في الأوساط العلمية العالمية: «لا تكمن قوة الخيط في حقيقة أن بعض الألياف تمتد عبر طوله، ولكن في تراكب العديد من الألياف.»[2] وقد جاءت ملاحظة «ماسيمي» هذه ضمن أطروحة كتبتها

عن مشروع بحث تلّقى تمويلاً من مجلس الأبحاث الأوروبي، في إطار برنامج البحث والابتكار الخاص بالاتحاد الأوروبي لعام ٢٠٢٠، حول «واقعية التصورات: العلم والمعرفة والحقيقة»، أو ما يتعلق منها بـ «نقطة الفضل البشري» في استنتاج المعرفة بالحقيقة.

وتدعونا هاتان المقولتان العميقتان إلى التفكر في عدد السيناريوهات، التي تهمّ الحقيقة في العلوم الطبيعية، كما العلوم الاجتماعية. فنحن، بالإضافة إلى معاينتنا اليومية للظواهر الاجتماعية، معنيون بمعرفة ما إذا كانت زيادة مستويات انبعاث غاز ثاني أكسيد الكربون تسبب تغير المناخ، وبسرعة تجعلنا نتفاعل مع ما يقال عن ثقب الأوزون، والاحتباس الحراري، والزيادة المحسوسة في سخونة الأرض، وتقلبات المناخ. وبذات القدر، نحرص على معرفة ما إذا كان تدخين التبغ يزيد من خطر الإصابة بسرطان الرئة، أم لا، ودالة الآثار القاتلة لا تخطئها العين. كما أن الكثيرين مهتمون لمعرفة ما إذا كان سوء التغذية يعرِّض الأطفال لخطر الإصابة بالسمنة، أو ما إذا كانت توقعات النمو الاقتصادي صحيحة في كل الأحوال، مع إدراكنا أن الحقيقة في العلم ليست مقصورة على فئة معينة، أو مساق علمي دون غيره، بل هي تشكل أساس علم المناخ، والطب، والصحة العامة، والاقتصاد، والعديد من المساعي الدنيوية الأخرى، التي نجتهد ليل نهار في محاولة فهمها لمجابهة تحدياتها.

لقد عاش فيتجنشتاين في فيينا، إلا أنها كحاضرة نمساوية، لم تكن، كما يقول الكاتب جوشوا هوجيجو،[٣] في العام ١٩١٩، على علوِّ فكره، بل كانت مدينة خائفة بسبب الحرب، ومنكسرة بسبب ضياع الإمبراطورية؛ تحدق بخجل إلى وسطها «السرَّة»، وكلها غضب من الأفكار الجديدة لسيغموند فرويد عن اللاوعي والتحليل النفسي، وكيف يمكن لأي شخص أن يثبت صحتها، عندما يكون اللاوعي غير مدرك، وسرعان ما تخلى عَالِمٌ شاب مثل كارل بوبر[٤] عن صناعة الخزانة، التي كان يجتهد في إتمامها، من أجل تحقيق هدف أعلى، وذلك بمحاولة إيجاد

طريقة لترسيم مثل أفكار فرويد، التي اعتبرها نوعاً حقيقياً من المعرفة، أو الحقيقة العلمية، بالرغم من إدراكه أنه لا يمكن للعلم الاعتماد على الاستنتاج المنطقي وحده، أو بناء المعرفة البحتة من الحقائق، التي لا جدال فيها.[٥]

إن أهمية هذا الفهم للحقيقة بالنسبة للعلم يكاد لا يشكل خبراً لوسائل إعلام؛ تقتات من الإثارة، لأنها لا تحفل كثيراً بعمق الأشياء. فقد كان الناس، لفترة طويلة، يتطلعون إلى العلم من أجل كشف الحقائق حول العالم، لأنهم يدركون أن الثورة العلمية لا تمثل شيئاً إن لم يكن جِماع جهدها انتصاراً لحقيقة غاليليو العلمية،[٦] التي اكتسبها بالمثابرة المضنية من خلال ملاحظاته التلسكوبية، منهياً بذلك قروناً من الاعتقاد حول نظام مركزية الأرض؛ إذ كان نظام الفلك البطلمي،[٧] في ظل هيكليته الخاصة بالدراجات الهوائية والمتحركة، في وقت واحد، متطوراً في زمانه، غير أنه كاذب في الحقيقة. رغم أنه خدم، في أفضل الأحوال، ولبعض الوقت، «حفظ المظاهر» العامة حول كيفية تحرك الكواكب في السماء. إلا أنه لم يقل الحقيقة كاملة عن حركة الكواكب إلا بعد اكتشاف التفسير الكوبرنيكي،[٨] أو النظر في الثورة الكيميائية في نهاية القرن الثامن عشر. والآن، لم يعد العلماء، بعد كل الاكتشافات العلمية الحديثة، يؤمنون بما كان يُعرف قديماً بـ«الفلوجستون»،[٩] أو «السوائل الخيالية»، التي لا يمكن تصديقها، والتي يعتقد جورج إرنست ستال،[١٠] وجوز بريستلي،[١١] وفلاسفة طبيعيين آخرين، عاشوا في ذلك الوقت، أنهم يعملون في ظواهر الاحتراق والتكليس. فقد سادت اليوم حقيقة أنطوان لافوازييه[١٢] العلمية حول الأكسجين على المعتقدات الخاطئة حول الفلوجستون.

إن الجهات الفاعلة الرئيسة في هذه الثورات العلمية غالباً ما عززت طريقة التفكير هذه في العلم كبحث استقصائي يؤدي إلى انتصار حتمي للحقيقة على أخطاء الماضي؛ إذ إنه بعد قرنين من دفاع جاليليو الناجح عن نظام مركزية الشمس، استمرت فكرة مسار الحقيقة العلمية في إلهام الفلاسفة. ففي كتابه

«دورة الفلسفة الإيجابية»، الصادر عام ١٨٣٠، رأى عالِم الاجتماع والفيلسوف الفرنسي «أوغست كونت» تطور المعرفة البشرية في ثلاث مراحل رئيسة، هي: «اللاهوتية، أو الخيالية»؛ الميتافيزيقية، أو المجردة؛ والعلمية، أو الإيجابية». في المرحلة «الإيجابية»، أي المرحلة الثالثة والأخيرة، قدم شرحاً للحقائق هو ببساطة إنشاء علاقة بين الظواهر الفردية وبعض الحقائق العامة، التي يتناقص عددها باستمرار مع تقدم العلم.

وبالنظر إلى هذا المعطى، نجد أنه سرعان ما تحولت نظرية كونت الوضعية الإيجابية عن السياق الاجتماعي إلى المسار السياسي؛ وهذا يُعزى إلى أن كونت بدأ مسيرته المهنية في العمل مع المنظِّر الاجتماعي هنري دي سان سيمون، وكانت الفكرة الإيجابية لديه مستوحاة من الثورة الصناعية. وبحلول نهاية القرن التاسع عشر انبثقت هذه النظرية الوضعية الإيجابية للوجود، وتجلى ظهورها في أوائل القرن العشرين، الذي ينبغي أن تُفرد لها مساحة للمناقشة الجادة بين علماء الاجتماع والسياسة في عالمنا العربي، خاصة وأن كلمة «الوضعية» أصبحت في آذان الكثيرين مرادفة لتفاؤل لا ينفك في قوة العلم والتكنولوجيا، وتقدمهما المطرد نحو الحقيقة؛ وإن خالفها وعارضها بعض المتدينين بحجج لا ترقى لمستوى الحوار العلمي.

ففي بعض الأوساط العلمية، تظل فكرة كونت حول كيفية تطور العلم وتقدمه هي العملة الشائعة. لكن فلاسفة العلم، على مدى نصف القرن الماضي، تحولوا، كما تحوّل المتدينون، ضد فكرة تمثيل العلم كمسيرة مستمرة إلى الأمام نحو الحقيقة، ليس فقط مسألة كيف يعمل العلم، وكيف يتحرك عبر التاريخ، وكيف يحلِّق في وجه الفوارق التاريخية الدقيقة والمثيرة، وإنما حول كيفية حدوث الثورات العلمية في الواقع. إن هذا يجعلنا لا نستوعب كيف أن بعضاً من أعظم العقول العلمية تتمسك بشدة ببعض المعتقدات الخاطئة، وتتجاهل عمداً الأصوات العديدة والحجج والخلافات، التي غالباً ما تطورت بها المعرفة

العلمية، وتقدمت مسيرتها بمرور الوقت؛ إذ يفترض الفهم السطحي لسرديات العلوم أن التقدم يتسم ببعض الاستحواذ التراكمي لـ «معتقدات أكثر واقعية»، الذي قد يبدو صحيحاً بالنظر لبعض الحالات، ولكنه بالقطع ليس كذلك بقياسات المعرفة العلمية للحقيقة.

ومع ذلك، فإن الكثير من الانتقادات المشروعة في حد ذاتها، ضد هذه النظرة الساذجة للعلم ارتكبت خطأً مشابهاً؛ إذ عرض أصحابها صورة للعلوم تعفي من أي التزام بالحقيقة، لأنهم يرون الحقيقة على أنها ميزة غير ملائمة، ويمكن التخلص منها بالعلم. ويدَّعون أن المثابرة المثالية والسعي وراء الحقيقة لا يتسقان مع الميول الملوثة، التي من الصعب محاولة تطهيرها. فقد كانت مغالطة الفلسفة الوضعية هي التفكير في العلم على أنه يأتي في مراحل من نوع ما، أو يتبع مساراً معيناً، أو دورات تاريخية متعاقبة. ولكن التجربة علَّمتنا أن الاتجاه المعادي للحقيقة في فلسفة العلم غالباً ما ينتهي بتكرار هذا الخطأ ذاته. لذا، أصبح من المهم تجاوز الانقسام العقيم بين النظرة القديمة «الوضعية» للحقيقة في العلم والاتجاه المناهض للحقيقة في العقود الأخيرة.

أسئلة تأسيسية

ولو أردنا التوضيح أكثر، دعونا نبدأ ببعض الأسئلة الفلسفية الموضوعية عن الحقيقة في العلم. وهنا ثلاثة منها، هي:

١- هل يهدف العلم إلى الحقيقة؟

٢- هل يخبرنا العلم بالحقيقة؟

٣- هل نتوقع أن يخبرنا العلم بالحقيقة؟

ففي كل من هذه الأسئلة، يُعدُّ «العلم» عنصراً نائباً عاماً لأي نظام علمي نرغب في استجوابه. ومن الوهلة الأولى قد نرى أن السؤال الأول يضرُّ بنا إذا اعتبرناه تكراراً لمقولات عديمة القيمة، ولكنه في الواقع أثار أحد أكثر النقاشات حيوية

خلال الأربعين سنة الماضية. لقد أطلق باس فان فراسين[١٣] هذا الجدل حول ما إذا كان العلم يهدف إلى الحقيقة مع كتابه الرائد «الصورة العلمية»، الصادر عام ١٩٨٠. فهل يهدف العلم إلى إخبارنا قصة حقيقية عن الطبيعة؟ أم أنه لا يهدف إلا إلى إنقاذ الظواهر، التي يمكن ملاحظتها، أي تقديم حساب له معنى حول ما يمكن أن نلاحظه، دون أن نتوقع منه أن يكون الحساب الحقيقي عن الطبيعة؟

إن الجواب الإيجابي عن السؤال الأول يحدد الموقف الفلسفي المعروف بـ «الواقعية العلمية». ويؤكد الواقعيون العلميون أن أفضل النظريات العلمية تهدف إلى الحقيقة كغايتهم النهائية. لكن فان فراسين، مقتفياً آثار الفيلسوف الفرنسي بيير دوهيم،[١٤] أشار إلى أنه غالباً ما لا تكون هناك حاجة للحقيقة في العلوم، وإنما يكفي «إنقاذ الظواهر»، أو «المظاهر»؛ على سبيل المثال، يمكن لعلم الفلك، في فهم بطليموس، أن يُفسر ظهور الكواكب المتحركة في حلقات في السماء على مدار أشهر. كان هذا، فيما مضى، يسمى «الحركة الارتدادية»، التي استوعبتها نظرية بطليموس من خلال إدخال سلسلة من التناسق الهندسي للدرجات والدوائر، والتي كان من المفترض أن تتحرك الكواكب حولها. إلا أنه، في الواقع، لا توجد درجات، أو دوائر كهذه، والحركة الرجعية مجرد وَهْم تسببه السرعات النسبية للكواكب، التي تدور حول الشمس. كما أدرك علم الفلك الكوبرنيكي في وقت لاحق، أي بعد عدة قرون، أن علم الفلك البطلمي كان زائفاً، على الرغم من نجاحه النسبي، الذي دام قرناً في تفسير «إنقاذ الظواهر»، التي يمكن ملاحظتها.

جاء في كتاب «حقيقة العلم: النظريات الفيزيائية والواقع»، لمؤلفه آر جي نيوتن، والصادر عن مطبعة جامعة هارفارد، عام ١٩٩٧، سؤال: ما الذي يدور حول «الحقائق» العلمية، علاوة على العمليات الاجتماعية، التي تجعلنا نعتبرها حقيقية؟ إذ تجاهل إسحق نيوتن فكرة أن التأكيدات العلمية هي ببساطة «تأكيدات على كيف تسير الأمور». لذلك، هناك حاجة إلى بديل يؤكد على التماسك، أو

الاتساق العام، لمجموعة كبيرة ومعقدة من المعارف العلمية. وكدليل على هذا التماسك المتمثل في حقيقة عدم وجود محرك يعمل من دون مدخلات الطاقة، فإنه يؤكد أنه عندما تشير نظرية موثقة جيداً إلى أن هذه الظاهرة لم تحدث أبداً، فإنها لن تحدث، في الواقع. ويبدو أن قوانين الكيمياء كلها تؤكد بأنه لا يمكن نقل العناصر، في حين يبدو أن فيزياء الماضي تشير إلى أن الفضاء والوقت كانا مطلقين. والمعنى الذي يجب استخلاصه هو أنه بصرف النظر عن مدى اتساق النظام العلمي، فلا يوجد ضمان بأن الحقائق، التي لا تتوافق مع ذلك لن تظهر في المستقبل. في النهاية، يعترف نيوتن بذلك، وينتقل إلى فكرة أن العلم، «رغم كوهن»، يحرز تقدماً، ويعالج الحقيقة بشكل أوثق عبر الزمن.

إن الإشارة إلى توماس كوهن[١٥] هي إشارة إلى بيان له بأن العلم لا يتحرك نحو أي شيء مثل الحقيقة، ولكنه يتطور ببساطة، أي أن الفكرة الكاملة للحقيقة العلمية تبدو مزعجة لدرجة أنه من الأفضل تجنُّبها، ومناقشة طبيعة التقدم العلمي بدلاً من ذلك. إذاً، ماذا عن الفكرة التي يبدو أن نيوتن يكرهها، وهي أن العلم هو «محاولة لبناء الواقع»؟ إذ لا يمكن للمرء أن يجادل مع الفكرة نفسها؛ الاعتراض هو فكرة أن هذا هو كل ما في العلم تذكرنا أن نيوتن يريد أن يكون هناك شيء مستقل عن العالم، الذي تقوم عليه نتيجة هذه المساعي، لكن ليس من الواضح أن النسبية في حد ذاتها تستبعد هذا الاحتمال. فإذا وقفت على جبل، سأرى أشياء لها وجود مستقل عن نفسي، ومع ذلك، إنَّ ما يمكن لي رؤيته يعتمد على المكان، الذي أقف فيه. ويبدو أن نيوتن يفكر في حالة خاطَر علم النفس بتبنيها، وهي بأن «عدم توافقه مع بقية العلوم المقبولة»[١٦] هو سبب وجيه لتجاهل الأدلة التجريبية.

ويوجد اليوم فلاسفة يتبنون وجهة النظر القائلة إن العلم لا يحتاج إلى أن يكون صحيحاً حتى يكون جيداً. إنهم يجادلون بأن طلب الحقيقة أمر محفوف بالمخاطر، لأنه يلتزم بالاعتقاد بالأشياء؛ سواء أكانت دراجات هوائية، أو

فلوجستون، أو أثير، أو أي شيء آخر، قد يكون زائفاً في المستقبل. ومن وجهة نظرهم، فإن النظريات «المناسبة تجريبياً»، هي النظريات، التي «تحفظ الظواهر، التي يمكن ملاحظتها»، وهذه ستكون جيدة بما فيه الكفاية لخدمة العلم. فعلى سبيل المثال، يمكن للمرء أن يأخذ النموذج القياسي في فيزياء الطاقة العالية؛ ليس كهدف للحقيقة حول ما إذا كان العالم محفوراً حقاً على الكواركات، والبتونات، وحاملات القوة؛ أو ما إذا كانت هذه الكيانات تمتلك بالفعل الخصائص، التي يقول النموذج القياسي أنها تمتلكها؛ وما إلى ذلك، وهلم جرا، وإنما بكفايتها التجريبية. فالنهج الأكثر حكمة يهدف إلى هذه الكفاية التجريبية، بقدر ما يحفظ النموذج القياسي جميع الظواهر، التي يمكن ملاحظتها، والتي لا تتعلق بالجزيئات غير المرئية. بالطبع، في الحالات، التي يمكن النظر إليها من خلال الرؤية المجهرية، وتلك التي يمكننا رؤيتها بالعين المجردة، فإن النموذج يكون كافياً تجريبياً؛ فلماذا يسأل الناس عن المزيد إذاً؟

عندما يتعلق الأمر بالسؤال الثاني؛ هل يقول لنا العلم الحقيقة؟ فقد ناقش العلماء الواقعيون والمناهضون للواقعيين من مختلف المشارب هذا السؤال. فماذا لو تركنا جانباً هدف العلم، ودعونا إلى التركيز على سجل مساره بدلاً من ذلك، هل أخبرنا العلم بالحقيقة؟ وبالنظر إلى تاريخ العلم، هل يصل إلى قصة مقنعة عن الحقيقة المتراكمة على مر القرون؟ نحن نعلم أن كل الفلاسفة والمؤرخين وعلماء الاجتماع وعلماء الدراسات العلمية قد طعنوا في الإجابة الإيجابية البسيطة على هذا السؤال. لقد تحدوا بشكل خاص فكرة الحقيقة الواقعية في السؤال، وأخذوا في مناقشاتهم مجموعة محددة من الحقائق حول الطبيعة، كمسؤولين عن جعل الادعاءات العلمية صحيحة، أو خاطئة، مدركين أن التقدم العلمي يتمثل في كشف المزيد من هذه الحقائق، ويتطور حتى يتم الكشف عنها جميعاً.

وللتدليل على ذلك، يمكن العثور على رأي واضح مُثَبَّتٌ في معاهدة المنطق الفلسفي ١٩٢٢، حيث أعلن لودفيج فيتجنشتاين في البداية: «إن العالم هو مجمل الحقائق»، و«يحدد مجموع الحقائق كلاً من الحالة، وعكسها». وبهذا،

أعطى فيتجنشتاين نظرة يسيرة؛ قد تبدو مضلِّلة، عن كيفية رسم خرائط اللغة للواقع، والأهم من ذلك، على ما أسماه «الحقائق الذرية». ولعقود من الزمن، دعت التوجهات المعادية للواقع في فلسفة العلم، دون اتخاذ فيتجنشتاين كهدف مباشر، أو كمحاور في هذا النقاش الخاص بالعلوم، إلى التشكيك في إمكانية الوقائع الذرية وقدرتها على جعل الادعاءات العلمية صحيحة، أو خاطئة؛ إذ يعتقد الكثيرون أن هذه الأمور البسيطة، على ما يبدو، تواجه بعض التحديات الهائلة.

يبد أن هذا الاتجاه، الذي يمتد لعقود طويلة، وهو متعدد الجوانب، قد أوجد خيبة أمل في الحقيقة المرتبطة بفلسفة العلم، وذلك برفض فكرة وجود حقائق حول الطبيعة تجعل من مطالبنا العلمية صحيحة، أو خاطئة. مثلاً، فإن الحقيقة البنائية ليست سوى جانب واحد من هذا الاتجاه المتعدد، الذي يخلط الوهم مع الحقيقة. وقد يبدو هذا الأمر غريباً؛ إذ يدعي المدافعون عنه أنه لا توجد طريقة واحدة وموضوعية لفهم العالم. فهناك الكثير من الأوصاف المختلفة و«الحقيقية على حد سواء» لهذا العالم، وحقيقتهم هي المعيار الوحيد لإخلاصهم، على حد تعبير الفيلسوف نيلسون غودمان،[17] الذي ادعى أننا نصنع الحقائق، ولكن ليس، على سبيل المثال، مثل خباز يصنع الخبز، أو نحات يصنع تمثالاً. في رأي غودمان، فإننا نضع الحقائق في أي وقت نبني فيه، ما أطلق عليه، «نسخة» من العالم؛ من خلال الأعمال الفنية، أو الموسيقى، أو الشعر، أو العلوم. وكمثال آخر، ابتكر كاميلي سان ساينز[18] نسخة من العالم من خلال تأليف سمّاعه الكمان، والتي ألهمت بدورها مارسيل بروست[19] لتخيل سوناتا «فينتويل»، في المجلد الأول من روايته «البحث عن الوقت الضائع»، التي نُشِرَت عام ١٩١٣. والآن، لا يستطيع أي شخص قرأ بروست المساعدة في التفكير في قصة حب أوديت وسوزان، التي تتكشف في صالون فيردورين عندما يسمعون أغنية سوناتا الكمان الرائعة.

وتوجد هناك طريقة أخرى لبناء نسخة من العالم، وذلك بتجميع الأشياء، وفقاً لشكل معين، ومنحها اسماً؛ فالناس يفعلون ذلك طوال الوقت، على سبيل المثال،

مع النجوم والمجموعات النجمية. وكما عبّر عنها الفيلسوف هيلاري بوتنام: «في أيامنا هذه، هناك قارورة كبيرة في السماء»،[٢٠] ونحن، إذا جاز لنا التعبير، وضعنا «القحط الأكبر» في السماء من خلال بناء ذلك الإصدار، فيصبح للعرض آثار خطيرة على الحقيقة في العلم. فقد كتب بوتنام يقول: «الحقيقة، أبعد ما تكون عن أن تكون سيداً مهيباً وشديداً، هي خادمة خاضعة ومطيعة». فالعالِم الذي يفترض أنه متفانٍ بذاته للبحث عن الحقيقة يخدع نفسه... إنه بقدر المراسيم، التي يضعها لاكتشاف القوانين، بقدر ما يميز التصاميم، التي يحددها. كما أن وجهة نظر غودمان مشابهة، في بعض النواحي ذات الصلة، للفيلسوف الفرنسي برونو لاتور. ففي «أمل البنادورا»، الصادر عام ١٩٩٩، يجادل لاتور بأن الحقائق حول ما إذا كانت السافانا تتقدم؛ وتتراجع غابات الأمازون، هي نتيجة للممارسات المختبرية حول أخذ عينات من التربة، بدلاً من الحقائق المستقلة عن الطبيعة نفسها.

وقد تبدو الصيحة البنائية متطرفة للغاية، بالنسبة للكثير من الفلاسفة، وتُنَفِّر معظم العلماء. إذن، هنا مقاربة أخرى ضد الحقيقة الواقعية، المعروفة بين فلاسفة العلم. وعلى مدى السنوات الأربعين الماضية، أُنتِجَت كمية غير عادية من نماذج العمل في العلوم، وكان دور التجريد والمثل الأعلى في النماذج العلمية، هو الحفاظ على، وتشويه، جوانب النظام المستهدف ذي الصلة. على سبيل المثال، فإن نموذج كرة البلياردو للحركة البراونية يمثل حركة الجزيئات، من خلال جعلها تبدو مثالية ككرات بلياردو حقيقية تماماً. علاوة على ذلك، يقوم النموذج باختصار، أو إزالة، جزيئات من بيئتها الفعلية، وهو ما يحدث بالطبع عند وقوع تصادمات بين هذه الجزيئات.

لقد دفعت دراسة ممارسات «النمذجة» في العلوم البعض إلى القول إن العلم لا يخبر بالحقيقة، ولكنه يقدم فهماً عاماً غير واقعي لها. خذ مثلاً قانون الغاز في بويل،[٢١] الذي يربط العلاقة بين ضغط وحجم الغاز المثالي عند درجة حرارة ثابتة. ففي أفضل الأحوال، يكون قانون بويل صحيحاً، مع ثبات باقي العوامل، أي أن جميع الأمور الأخرى متساوية، في ظروف مثالية ومُحسَّنة. ببساطة، لا يوجد

غاز مثالي يحتوي على جزيئات كروية تماماً يتسنى لها أن تعرض «حقائق ذرية» تجعل قانون بويل صحيحاً. وعلى الرغم من عدم صدق أي شيء حقيقي، إلا أن نموذج كرة البلياردو للحركة البراونية، وقانون الغاز المثالي في بويل، يوفران، مع ذلك، فهماً غير واقعي لسلوك الغازات الحقيقية. لأنهما يسمحان للعلماء بفهم العلاقة بين تناقص الحجم وزيادة الضغط في أي غاز، حتى لو لم تكن هناك حقائق ذرية في الطبيعة عن جزيئات كروية مثالية، تتوافق مع مثل هذه المثالية.

إن المناهج المضادة للدوغماتية، والمناهضة للعلم أيضاً، تطرقت إلى تمييز القيمة، وكذلك الحق، من الحقيقة. فيما بدأ علماء دراسات العلوم، منذ ستينيات القرن العشرين، يرون كلمة «الحقيقة» على أنها تستحضر إيديولوجية عقائدية ساذجة، مع أنها غير معادية، خاصة في أعقاب الحرب الفيتنامية، وما بعد الحداثة، التي أصبحت تُعرف فيما بعد باسم «الحروب العلمية»؛ إذ رأى كثيرون الفيزيائي توماس كوهن كمؤسس لتوجه تاريخي جديد يفكك ما اعتبروه وجهة النظر الساذجة، التي يستهدفها العلم، أو يتتبعها. فقد كان كوهن ينظر إلى نفسه على أنه «عاشق للواقع وطالب للحقيقة». ومع ذلك، ففي الملاحظات النهائية على كتابه الكلاسيكي «هيكل الثورات العلمية»، الذي نُشِرَ عام ١٩٦٢، أصدر تحذيراً صارخاً، لا يخلو من شذوذ، قال فيه: «هل يساعد حقاً أن نتخيل وجود حساب واحد كامل وموضوعي وصحي للطبيعة، وأن المقياس الصحيح للإنجاز العلمي هو إلى أي مدى تقربنا من الهدف النهائي؟» إنه يقول إن المراحل المتعاقبة في تلك العملية التنموية تتميز بزيادة في التعبير والتخصص. وقد تكون العملية برمتها قد حدثت، كما نفترض الآن أن التطور البيولوجي قد أوجد، دون فائدة لهدف محدد، حقيقة علمية ثابتة دائمة، التي تمثل نموذجاً أفضل لكل مرحلة من مراحل تطور المعرفة العلمية.

لدى كوهن، الحقيقة ليست هدفاً شاملاً للعلم عبر الثورات العلمية. كما أن

الثورات العلمية؛ على سبيل المثال، من بطليموس لعلم الفلك الكوبرنيكي، ليست هي المسار الأمثل للحقيقة أيضاً. إن ما يفعلونه، في أحسن الأحوال، هو زيادة قدرتنا على حل الحالات الشاذة، التي تكتنف النموذج السابق، كما حدث عندما اكتشف العلماء، في نهاية المطاف، أن حركة التراجع كانت مجرد وهم، وليست شيئاً يحتاج إلى استخدام الدراجات الهوائية والأجواء، والتي تظهر في روح تحذير كوهن، وما يتبدى في مناقشات اليوم. فالحقيقة نفسها ليست كافية لتسوية، أو حتى توجيه، المناقشات حول الخبرات والثقة والإجماع والمعارضة في العلوم.

لقد وصف فلاسفة العلوم دو ميلو مارتان[٢٢] وكريستين إنتمان[٢٣] الأمر بشكل جيد في كتابهما «الكفاح ضد الشكوك»، الصادر عام ٢٠١٨، عندما يتعلق الموضوع بدور العلم في صنع السياسة. إذ إن المفتاح هو «المشاركة في المناقشات مع جميع الأطراف المعنية حول القيم المعنية، بدلاً من حقيقة ادعاءات علمية معينة»، التي تتضمن صناعة السياسة والقيم، و«لا يمكن، ولا ينبغي، أن يقرر الخلاف حول القيم من قبل العلماء وحدهم»، أو من خلال الأدلة العلمية فقط. وقد أكد ما رتان وإنتمان كذلك أنه حتى لو كانت الحقيقة هي هدف العلم، فإن الإجماع في مساق أدبي، أو مجال فرعي، لا يمكن أن يكون دائماً داعياً للحقيقة، وما إذا كان من الضروري تبني سياسة عامة على هذا الأساس ما يزال موضع شك. ولتلخيص ذلك، فإنه باستطاعتنا أن نقول إن تاريخ العلم، وممارسة العلم، والسياسة العلمية، كلها توفر أسباباً لبعض الفشل، وليس مطلق النجاح، في الحصول على الحقيقة من العلم. ولهذا السبب، يميل فلاسفة العلم الذين يطلقون على أنفسهم الواقعيين، في عصرنا هذا، إلى إضافة بعض الصفات المؤهلة إلى كلمة «الواقعية»؛ سواء كانت «هيكلية»، أو «انتقائية»، أو «براغماتية»، أو «منظورية»، أو «محلية». لذا، فقد تركت النتيجة الصافية للمناقشات الفلسفية، حول «إزاحة الحقيقة» وطبيعتها، إلى الفلاسفة؛ فلاسفة اللغة والميتافيزيقيين، وليس فلاسفة العلم.

السؤال الثالث هو ما إذا كان ينبغي لنا أن نتوقع من العلم أن يخبرنا بالحقيقة، أم أن الحقيقة، أو على الأقل مفهوم الحقيقة، لم تترك المجال للمنطقيين والأخصائيين الميتافيزيقيين؟ ففي حين أن التحليلات النقدية للحقائق الواقعية هي في الواقع أفضل تركها للباحثين المنطقيين والعلماء الميتافيزيقيين، لا يجب على فلاسفة العلم التخلي عن مسؤوليتهم في الحديث عن الحقيقة العلمية. لقد أثبتت أسطورة الحقائق الذرية، مثل صانعي الحقيقة للادعاءات العلمية، عدم كفاية خدش سطح الممارسات المعقدة في العلوم. لكن هذا ليس سبباً، أو ذريعة، لإجبارنا على التخلي عن الحقيقة تماماً. كما أنه ليس سبباً لاستنتاج أنه لا ينبغي أن يتوقع من العلم أن يخبرنا بالحقيقة. إن فلاسفة العلم يتحملون مسؤولية اجتماعية للتحدث عن الحقيقة العلمية. ولا يمكن ترك الأسئلة حول الحقيقة دون توضيح، أو تفويض، أو أسوأ من ذلك، أن تقابل بالاستياء والشك. ومن أجل المشاركة الجادة في مناقشة موضوع الحقيقة العلمية؛ الشائك والصعب، كما قد يكون، يجب أن تكون نقطة البداية مع العلماء في المجتمعات الديمقراطية المتسامحة والتعددية.

الحقيقة البراغماتية

لكن يتجدد التساؤل؛ في هذه المجتمعات الديمقراطية وغيرها، حول: حقيقة مَن؟ وبمنظار مَن؟ وقد يميل البعض في مرحلة الحوار الأولى إلى نظرية براغماتية للحقيقة. إذ إن البراغماتية الأمريكية وفرت تقليدياً طريقة بديلة للتفكير في الحقيقة، التي يرى بعض فلاسفة العلم أنها أكثر ملاءمة لالتقاط الفروق الدقيقة المعقدة والبِنْيَة القوية للممارسة العلمية. نعم، هناك اختلافات كبيرة ومهمة بين البراغماتيين أنفسهم، مثل: جون ديوي،[٢٤] ووليام جيمس،[٢٥] وتشارلز ساندرز بيرس[٢٦]، عندما يتعلق الأمر بالحقيقة. وبكلمات جيمس: «إن الحقيقة... هي الطريقة الوحيدة في طريقة تفكيرنا، مثلما أن «الصِحَّة ليس سوى الوسيلة الوحيدة لتصرفنا»، وقد جردت هذه العبارة من بلاغتها الخطابية، لكي يكون

جيمس صحيحاً في تقريبه الجيد للعمل بنجاح. فالنموذج العلمي صحيح، وفقاً لوجهة نظره الفضفاضة، إذا نجح في التسهيل والتمكين للأنشطة العقلية، سواء كانت إبيستولوجية أم لا. وإذا كان نموذج كرة البلياردو من الحركة البراونية يساعد العلماء على التنبؤ بسلوك جزيئات الغاز، على سبيل المثال، فإن النموذج يكون صحيحاً بشكل عملي، وأن زيف افتراض وجود جزيئات كروية لا يهمّ. وهنا، يمكن التساؤل من جديد: هل هذا المفهوم للحقيقة أكثر ملاءمة للعلم، وأكثر ملاءمة للتعددية في المجتمعات الديمقراطية؟

إن الخطر، الذي يمثله مفهوم «جيمس» المستوحى من الحقيقة، كما أراه، هو أنه مرن للغاية بحيث لا يستطيع مقاومة مدّ الوقت وجذره، وضغوط القوى الاجتماعية، التي لا نهاية لها في العمل في مجال العلوم. بينما تتخلى رؤية أخرى؛ مستوحاة من جيمس عن الحقيقة، في أن العلم يخبرنا بالحقيقة باسم نوع من النجاح غير مؤهل للممارسة العلمية. ولكن كيف يمكن التمييز بين الحالات، التي يتتبع فيها النجاح الحقيقة، من الحالات التي لا يحدث فيها ذلك؟ والأهم من ذلك، عندما يتعلق الأمر بمسائل مثل: تغير المناخ، أو فائدة تطعيم الأطفال، أو التنبؤات الاقتصادية، يبدو أننا بحاجة إلى أكثر من مفهوم مخروطي للحقيقة من أجل التوصل إلى قرارات علمية مستنيرة لا ترضخ للضغوط من جماعات الضغط القوية وأجندة الأنشطة السياسية؛ باسم ما قد «يعمل». ولكن قد يجيب أحدهم، كيف يمكن للحقيقة والتعددية أن تسيرا جنباً إلى جنب إن لم يكن من خلال اختيار مفهوم للحقيقة عن جيمس؛ إذا كنا نهتم حقاً بالحقيقة على الإطلاق؟

تعددية الحقيقة

هناك طريقة أخرى للتفكير في الكيفية، التي يمكن أن تسير بها الحقيقة والتعددية جنباً إلى جنب، دون التقليل من شأن الحقيقة بإخضاعها إلى حسابات ما هو جيد بشكل عملي للمجتمعات، أو للأفراد، الذين يتشاركون في منظور علمي في وقت

ما. أولاً، من الضروري فهم المصطلح الأساس المعروف بـ «المنظور العلمي» ومدى تأثيره على التعددية العلمية. في استخدامه الأصلي، كما قال به الفيلسوف رونالد جيري في عام ٢٠٠٦، فإن «المنظور العلمي» أقرب إلى مصفوفة كوهن التحكمية، أي أنها مجموعة من النماذج العلمية، بما في ذلك الأدوات التجريبية ذات الصلة بجمع البيانات. ومن الناحية الأوسع، فالمنظور العلمي هو الممارسة التحكمية لمجتمع علمي حقيقي، في أي فترة تاريخية محددة. وتشمل المعرفة، التي تنتجها، والموارد النظرية والتكنولوجية والتجريبية، والتي يستخدمونها، أو التي توجه عملهم.

وهكذا، ففي الفيزياء، يمكن للمرء أن يتحدث عن المنظور النيوتوني مقابل منظور أينشتاين، وفي الكيمياء، منظور بريستلي ضد لافوازييه، وفي الاقتصاد، الكنزية مقابل المنظور النقدي، أو علم الوراثة الكلاسيكي مقابل منظور الوراثة الجزيئية في علم الأحياء، وهكذا دواليك. إذن، ما الذي يمكن قوله عن مجموعة مزدهرة من المنظورات العلمية؟ الأمر الوحيد المؤكد هو أن العلم يعمل من خلال إنتاج مجموعة من وجهات النظر. ومع مرور الوقت، يؤدي ذلك إلى تقدم علمي، وهي عملية وضع قبولها عن طريق التراكم في صورة أحادية «للعلم الإيجابي»، لكن تعددية من المنظورات العلمية كهذه لا تحل مشكلة الحقيقة. على العكس من ذلك، فهي تدعو لبعث الأفكار المثيرة للقلق بأن الحقيقة إما زائدة عن وجهات النظر العلمية، أو أسوأ من ذلك، نُسِبَت إلى وجهات النظر هذه، مما يستدعي أن يسأل المرء نفسه مرة أخرى: حقيقة مَن؟ وبمنظورات مَن؟

لقد حان الوقت، ربما، للدفاع عن الحقيقة العلمية. وهذا الدفاع يبدأ بالالتزام بإصلاح الأمور، التي هي في صميم البرنامج الواقعي، على الرغم من تصاعد التحديات الكوهنية من تاريخ العلم، والاعتبارات حول النمذجة، والقيم في الممارسة العلمية المعاصرة. بالمعنى المختصر، فإن جعل المسائل صحيحة يعني أن كل الأمور، كما تقول النظرية العلمية ذات الصلة، أنها فعلاً كذلك.

مثلاً، إن علم المناخ صحيح إذا كان ما يقوله عن انبعاثات ثاني أكسيد الكربون، وتأثيراتها على تغير المناخ، يتوافق مع الطريقة، التي تكون بها الأشياء في الطبيعة. ويمكن للمرء، من أجل مصالح اقتصادية قوية، أو عواقب اجتماعية سياسية، أو ببساطة مبادئ اقتصادية مختلفة، أن يحاول تخفيض، أو تخفيف، أو تعويض، أو تغافل، أو أن يتجاهل تماماً الطريقة، التي تكون بها هذه الأشياء في الواقع، لكن القيام بذلك هو التخلي عن الطبيعة القياسية للالتزام الواقعي في العلوم.

إن العالم العلمي، كما رأينا، معقَّد للغاية، وفوضوي بدرجة كبيرة، بحيث لا يمكن تمثيله بأي صورة من صور الحقائق الذرية، ولا يمكن للصورة الساذجة للعلم الإيجابي لكونت أن تحقق العدالة. لكن الاعتراف بالتعقيدات والفروق التاريخية لا يعطي أي سبب، أو مبرر، لتجاوز الحقيقة تماماً. وهذا أقل بكثير مما نحتاجه لنتمكن من استنتاج أن العلم يتاجر في الأكاذيب بشكل ما، بالرغم من أنه جزء من مسؤوليتنا الاجتماعية وضع الأمور في نصابها في مثل هذه الحالات الإشكالية والفلسفية.

يجب أن نتوقع من العلم أن يخبرنا الحقيقة، لأن هذا ما يجب أن يفعله، من خلال التصورات الواقعية للمعرفة. فالحقيقة كي تُفهم على أنها عملية صحيحة، لأنها هدف العلم، ولأنها ما يجب أن تطمح إليه العلوم، أو أفضل العلماء، بافتراض أن الواحد منهم لديه ميول واقعية. ومع ذلك، هذا ما يجب على العلم فعله بواسطة التصورات الواقعية، التي تتقصَّد المعرفة عبر التجربة. وبالتالي، للحكم على النظرية، أو النموذج العلمي، كما هو صحيح، علينا أن نحكم عليه باعتباره «يأمرنا بالموافقة». فالحقيقة، في النهاية، ليست مطمحاً ذاتياً، وإنما هي هدف مرغوب، ولكن ربما غير قابل للتحقيق، أو ربما هي نسج خيال في عقل العَالِم العامل، أو أسوأ من ذلك، كعبء غير قابل للدعم، ويمكن الاستغناء عنه في البحث العلمي؛ إذ إن الحقيقة، في نهاية المطاف، هي التزام معياري متأصل في المعرفة العلمية.

تُطْلِعُنَا القراءات المختلفة أن التجريبيين، والإيجابيين، والبراغماتيين، والنسبيين والبنّائيين، لا يتشاطرون نفس الالتزام، ولا يشاركون الواقعية في أية فكرة مناسبة عن «الصواب». على سبيل المثال، قارن بين الالتزام المعياري لإصلاح الأمور من وجهة نظر الفيلسوف ريتشارد رورتي،[٢٧] وبوتنام، ستجد أن الحقيقة، التي يلتزم بها بوتنام على أنها «ضمانة مبررة للمثالية» تتواضع إلى ما هو مقبول بالنسبة لنا كما نود أن نكون... «متعلمين، متحررين، متسامحين، ليبراليين، مرنين، أي الناس الذين هم على استعداد دائماً لسماع الجانب الآخر، للتفكير في جميع الآثار». إن وضع الأمور في نصابها الصحيح ليس معياراً لنا في أفضل حالاتنا، «كليبراليين ومتعلمين، ومتحمسين، ومتسامحين، ومرنين، إنه معيار متأصل في المعرفة العلمية. إن المطالبة بتعلم موضوع، أو مجال ما في العلوم، أو حول موضوع علمي، يتمثل في المطالبة بصحة المعتقدات ذات الصلة حول هذا الموضوع، أو ذلك المجال. ولكن، قد يجيب أحد الناقدين على ذلك، بكيف يمكن لمعرفتنا، التي هي منظورة، ومتجذرة في ممارسات علمية محددة تاريخياً وثقافياً، أن تتبع مسار العالم؟ كيف يمكننا أن نتوقع بصدق الأشياء، التي نؤمن بها في العلم، على الرغم من كونها تقع في مجموعة من المنظورات العلمية؟ وبطريقة مختلفة، كيف يمكننا، نحن الوكلاء المعرفيين المعروفين تاريخياً وثقافياً، أن نبني بشكل موثوق المعرفة العلمية بمرور الوقت، على الرغم من الأخطاء المحتملة والخطوات الخاطئة للمنظورات العلمية الماضية والحالية؟

بيد أن العلماء يطمئنون إلى أن التفكير في الحقيقة كالتزام معياري متأصل في مفهوم المعرفة العلمية يجلب بعض الفوائد؛ إنه يتغلب على انقسام كاذب بين الحقائق الذرية والاستنتاجات غير الوقائعية وغير الساذجة، ويجعل الواقعية متوافقة مع المنظور. إن المجتمعات العلمية، التي تدعم وجهات النظر العلمية التاريخية والثقافية؛ سواء عبر تاريخ العلوم، أو في العلوم المعاصرة،

عبر مختلف المجالات، أو البرامج العلمية المختلفة، تشترك، بل يجب عليها الالتزام المعياري لجعل الأمور صحيحة. هذا هو الحد الأدنى من المتطلبات لتمرير شريط ما نعتبره «المعرفة العلمية». فقد كانت طريقة العلم، منذ القرن السادس عشر، هي محور النقاش الهام، وكان الأمل هو أن الأسلوب؛ إذا أمكن تحديده، يمكن أن يؤدي إلى استنتاجات ينبغي تقاسمها وتوصيلها والاتفاق عليها. لكننا تعلمنا أنه لا توجد طريقة علمية واحدة، وبعض الوصفات السحرية صالحة دائماً، وفي كل مكان، عبر التخصصات. بيد أن تعددية المنظورات العلمية ليست طريقاً مثالياً إلى نوع مثير للقلق من انصهار هذه المنظورات، وذلك بفضل الالتزام الواقعي المعياري، الذي يجب أن تتبناه منطلقاتها العلمية؛ وعادةً ما تتشارك في تعريفاته.

النتائج هي الدليل

إن العلماء يؤيدون وجهات نظر علمية مختلفة، تؤكد على الصفة العلمية هنا، وذلك لتقويض أي تعبير محتمل يمكن أن يتداول غموض كلمة «منظور»، ولا ينبني على حقائق التصورات، والتي قد يتطلب القيام بها بعض الاحتيال العلمي. ولكن، بدلاً من ذلك، يجب عليهم أن يتشاركوا في الالتزام بنفس النتائج المحكمة بالأدلة. وقد يعتمدون استراتيجيات تجريبية مختلفة، ونماذج متباينة، ونظريات متنوعة، أو قد يؤيدون قيماً متناقضة حول ما يهمُّ حقاً في مجال معين. لكن النتائج المحكمة هي الدليل، الذي يجب عليهم في النهاية الاستجابة له. وذلك بالحصول على الأدلة الصحيحة، التي يجري استنتاجها، في المقام الأول، عن طريق القياسات الدقيقة، والإجراءات السليمة، والاستراتيجيات القوية، والتي تحدد أي برنامج بحث يستحق أن يسمى «علمي». لذا، يجب أن يبدأ الالتزام الواقعي بإصلاح الأمور بشكل صحيح من خلال الحصول على الدليل الصحيح، إذ لا يوجد منظور يستحق أن يطلق عليه «علمي» يستبعد الأدلة، أو يقوم بغشّ، أو تغيير البيانات، أو تجاهل ما هو متوفر من البراهين.

العلماء الذين يؤيدون وجهات النظر العلمية المختلفة لا يلفقون المعايير العلمية، التي يتم من خلالها تقييم ادعاءاتهم ومرونتها بمرور الوقت، لأن القيام بذلك من شأنه أن يؤدي إلى خطر التحيز، أو المناورة المتعمدة. ومن هنا، فمن الواضح أن مفهوم «المعيار العلمي» معقَّد ويجب على المرء أن يتعامل معه بحذر. ومع ذلك، وعلى العموم، ومن دون أي افتراض بإنتاج قائمة شاملة من القياسات، يجب على العلماء أن يتشاركوا التزاماً بالمعايير العلمية الموحدة. نعم، قد يختلفون حول ما يعتبر نظرية «أبسط»، على سبيل المثال، كإدخال بيانات جديدة مقابل تعديل قوانين الطبيعة، أو قد يضعون تركيزاً مختلفاً على دور الاتساق مقابل القوة التفسيرية، عندما يتعلق الأمر بالنمذجة على مستويات مختلفة. ولكن يجب أن يتفقوا على أن أي نظرية علمية قابلة للتطبيق يجب أن تكون قادرة على فهم الأدلة المتاحة على نطاق واسع، أي على غرار المعايير العلمية؛ ضمن العديد من القياسات العلمية الأخرى الممكنة.

لهذا، يجب على العلماء أن يتقاسموا القواعد العلمية من أجل التقييم عبر المنظورات، لأن معرفتنا تقع حيث مناط فهمنا للحقيقة، في حين أن المنظور لا يجعل الحقائق العلمية نسبية إلى منظورات. وفي كثير من الأحيان، توفر المنظورات العلمية نفسها قواعد للتقييم عبر غيرها من المنظورات. وهذه القواعد يمكن أن تكون بسيطة مثل ترجمة درجة الحرارة ١٠ مئوية سلزيوس إلى ما يعادل ٥٠ درجة على مقياس فهرنهايت، أو يمكن أن تكون معقدة مثل استرداد لزوجة سائل في الميكانيكا الإحصائية، حيث يتم التعامل مع السوائل على أنها مجموعات إحصائية لعدد كبير من الجزيئات المنفصلة. وفي أوقات أخرى، قد لا يمتلك العلماء بالضرورة قاعدة للمقاييس، إذا جاز التعبير، من أجل «ترجمة» ادعاءات المعرفة من منظور علمي إلى منظور آخر. ففي هذه الحالات، نحتاج إلى شيء مثل ما أطلق عليه كوهن «ثنائية اللغة»، بدلاً من الترجمة.

غير أننا تعلمنا أنه حتى في الثورات العلمية الأصيلة، عندما تسقط التصنيفات القديمة، وتنتقل التصنيفات الجديدة غير المرغوب فيها، فإن الحقيقة ليست سلعة يمكن التخلص منها بالنموذج العلمي القديم. إن نقّاد كوهن، الذين شددوا على الاستمرارية خلال فترات الأزمات والثورات العلمية، وأولوا الاهتمام بالفروق الدقيقة، التي تمر بها المفاهيم العلمية عبر القرون، لديهم نقطة هنا، أي أن التزامهم بإصلاح الأمور، عبر وجهات النظر، أو في الواقع، عبر الاضطرابات المفاهيمية الكبرى، التي تسمح للمجتمعات، قبل وبعد الثورة، بفهم بعضها البعض، والنمو في معارفها العلمية، بغض النظر عن مدى اختلاف وجهات النظر المحلية للعبارات الاصطلاحية، التي يمكن فيها صياغة الادعاءات العلمية.

لقد توصل غاليليو، في محاولة منه للهرب من محاكم التفتيش، إلى مفهوم جديد لثقافة الجاذبية، التي في نهاية المطاف تقدمت المعجم الجديد من كوبرنيكيس على خلفية الانتقادات، التي دامت قرناً من الزمن لنظرية أرسطو في الحركة، والتي وضعها جان بوريدان[٢٨] ونيكول أوريزم[٢٩] في القرن الرابع عشر في باريس، وقَبِلَهَا من قَبل المعلقون العرب في العصور الوسطى على أرسطو، أو ما يسمى بـ «مدرسة بغداد»،[٣٠] ودراسة الحركة المتسارعة.[٣١] وقد عرف أنطوان لافوازييه،[٣٢] بالضحية المأساوية للثورة الفرنسية، كيف يستخدم مفهوم وزن الصيد القديم من أجل دفع نقده لنظرية اللاهندسة، وإدخال المفهوم الجديد للأكسجين، ودور جديد للكيمياء. لقد دخلت المعرفة الصينية حول كيفية استخدام الملح الصخري لصنع البارود إلى أوروبا عبر طريق الحرير، وجعلت روبرت بويل وإسحاق نيوتن يتحققان من المحاولات التجريبية المؤثرة للغاية حول «الهواء الدائم الحقيقي»، الذي يتم إطلاقه في الانفجارات، وقدما برنامج بحث كاملاً لدراسة النار والكهرباء في الفلسفة البريطانية والهولندية الطبيعية في القرن الثامن عشر، بالإضافة إلى استخدامه في فنون الألعاب النارية. وكما جادلت ساندرا هاردينج في كتابها «الموضوعية والتنوع»، الصادر عام ٢٠١٥، فإن المعرفة الميكرونيزية حول أنظمة الملاحة لديها الكثير لتعلّمنا له اليوم.

خاتمة

من هنا، يجب ألا يكون هناك أدنى شك في أن الحقيقة العلمية هي نتاج حصول البشرية، عبر تاريخها العلمي المتعدد الثقافات، على حق المعرفة. وبهذا، لا تُعد هذه الحقيقة العلمية امتيازاً للمنظورات الغربية الخاصة بالانضباط المنهجي التجريبي، أو منظورنا الثقافي العربي بمساهماته النقدية المختلفة، بل هي نتاج تعدد كل المنظورات العلمية المتمركزة تاريخياً وثقافياً في بقاع شتى من العالم، التي، على مدى آلاف السنين، أنتجت المعرفة بأدوات وموارد ومفاهيم صاعدة على التوالي، وأصبح نتاجها المعرفي متاحاً لكل واحد منا. والآن، تتعلم المجتمعات من العلماء وعبر وكلاء المعرفة، كيفية تصحيح الأمور على مرِّ الزمن، بالاطلاع وجهات النظر العلمية المتنوعة والمتعددة؛ ليس لأن هناك حقائق كونية صانعة للحقيقة في الافتراضات الذرية، ولكن لأن الطبيعة التصورية لمعرفتنا العلمية تشبه ما قاله فيتجنشتاين، وورد في مقدمة هذا المقال، عن الخيط بقوله «نحن نلوي الألياف على الألياف. ولا تكمن قوة الخيط في حقيقة أن بعض الألياف تمتد عبر طولها، ولكن في تداخل العديد من الألياف».

إن العلم يحاول بناء معرفة حقيقية بالنظر إلى كيفية عمل العالم، لكن هناك أنواعاً أخرى من المعرفة، التي يطلق عليها الناس أيضاً مصطلح «الحقيقة» المتعالية. على سبيل المثال، يثق الكثيرون في الحقائق الروحية، أو العرفانية الميتافيزيقية، أو الباطنية الصوفية، ولكن لا يمكن للعلم إجراء تجارب لفحص هذه الحقيقة على الإطلاق، أو حتى يخبرنا ما إذا كانت موجودة أم لا، ولكن يستقر في نفوس الناس عمق الإيمان بها. ويهتم آخرون بالحقائق الثقافية، التي تعكس المعتقدات والقيم المشتركة لثقافة معينة، والتي لا يهدف العلم إلى بنائها، وإنما تُشكل إسقاطاته بعضاً منها، وتثير اهتمام المختصين فيها. وهذا الاهتمام لا يهدف لزيادة تعقيد الأمور، لأنه في بعض المجالات، قد تكون الحقيقة نسبية، أو ذاتية، ولكن الحقائق، التي يسعى العلم إلى بنائها، هي تلك العاكسة لطريقة

عمل العَالَم الطبيعي فعلياً، بغض النظر عن وجهة نظر الفرد، الذي يرجو من العلم بناء معارف «دقيقة»، أو «موثوقة».

ومع ذلك، وعندما يكون اختيار الحديث عن العلم، من المهم أن نتذكر أنه لكي يكون الإنسان مهتماً بالحقيقة العلمية، لا يتعين عليه رفض مصادر أخرى للمعنى؛ إذ يرى العديد من العلماء والقادة الروحيين والناس العاديين، على حد سواء، معنى عميقاً في معتقداتهم الروحية والعلمية. على سبيل المثال، كان فرانسيس كولينز،[٣٣] عالم الأحياء المعروف والمدير السابق للمعهد القومي لبحوث الجينوم البشري الأمريكي، صريحاً بشأن توافق إيمانه في الأمور الروحية ونظرته العلمية إلى العالم الطبيعي. وبالمثل، أكدت بعض المنظمات الدينية، مثل الفاتيكان، التي تستضيف مؤتمرات علمية لعلماء الفلك، وحتى تدير مرصدها الخاص، عدم وجود صراع بين العلم والدين، ويمكن أن تتعايش العلوم والقضايا الروحية بسلام منتج. لهذا، فإن الحقائق العلمية هي النتيجة المرنة والقوية لتعددية المنظورات العلمية، التي، مع مرور الوقت، تتناغم مع بعضها البعض في التزامها المعياري الضمني، الذي غالباً ما يكون قادراً على التكيف في وجوده على قيد الحياة لإنتاج المزيد من المعرفة العلمية بشكل موثوق بالنسبة لنا نحن البشر. وهذا هو السبب في أن الحقيقة، بعيداً عن كونها عائقاً لا يمكن تحمله للتعددية العلمية، هي في الواقع تجد أفضل ضماناتها في مجتمعات متسامحة ومنفتحة وديمقراطية ملتزمة حقاً بتقدم المعرفة العلمية في الوجوه الكثيرة، التي تواجهها الحياة الإنسانية، ومطالبها، وتحدياتها المختلفة.

الهوامش

١- ينظر فلاسفة النزعة العقلية والمثالية؛ أمثال أفلاطون وديكارت، للحقيقة على اعتبارها تمتاز بالمطلقية والثبات، لأن الحقيقة المطلقة هي المعرفة الشاملة والكاملة بالواقع، وهي مرادفة لما هو ثابت ومستقر، والحقيقة المطلقة هي أقصى ما يطمح الوصول إليه الفيلسوف، وأبلغ ما يستطيع بلوغه عن طريق العقل أو الحدس.

٢- يُعدّ لودفيج فتجنشتاين من أهم فلاسفة القرن العشرين؛ إذ إن فلسفتَيه -المبكرة والمتأخرة – كانتا بمثابة تحوّل رئيسيّ في الفلسفة المعاصرة، أشبه بالثورة على الفلسفة التقليدية؛ حيث غيّرت من مفهومها ووظيفتها ومجالها، كما كان له بالغ الأثر على التيار الوضعي والتحليلي في القرن العشرين، ولو لم نُرد أن نقول إنه أعظم فلاسفة القرن العشرين، فهو على حد تعبير دكتور فتحي المسكيني: أعلى موجات التفكير في القرن العشرين.

3- Joshua Howgego, Feature Editor, New Scientist, London, England. https://muckrack.com/joshua-howgego/articles

٤- كار ريموند كارل بوبر فيلسوف نمساوي حمل الجنسية الإنجليزية واختص في فلسفة العلوم، وهو واحد من بين أهم فلاسفة العلوم خلال القرن العشرين، كما كتب في الفلسفة الاجتماعية والسياسية على حد سواء.

٥- كيف تفكر في... المنطق؛ هل الجملة «هذه الجملة خاطئة» صحيحة أم خاطئة؟ إن الصعوبة التي تواجهها أدمغتنا هي التي تكمن في جوهر المنطق.

٦- ولد غاليليو غاليلي في ١٥ فباراي ١٥٦٤، وتوفي في ٨ يناير ١٦٤٢، وهو عالِم فلكي وفيلسوف وفيزيائي إيطالي، ولد في بيزا في إيطاليا. أبوه هو «فينسينزو جاليلي» وأمه هي «جوليا دي كوزيمو أماناتي»، نشر نظرية كوبرنيكوس ودافع عنها بقوة على أسسفيزيائية، فقام أولاً بإثبات خطأ نظرية أرسطو حول الحركة، وقام بذلك عن طريق الملاحظة والتجربة.

٧- نموذج مركزية الأرض، والمعروف كذلك باسم المركزية الأرضية، أو النظام البطلمي، في علم الفلك هو عبارة عن وصف للكون حيث تكون الأرض عند المركز المداري لجميع الأجرام السماوية. وقد كان هذا النموذج هو النظام الكوني السائد والمسيطر في العديد من الحضارات القديمة، مثل اليونان القديمة. وبالتالي، فقد افترضت تلك الحضارات أن الشمس والقمر والنجوم والكواكب السيارة التي تُرى بالعين المجردة تدور حول الأرض، بما في ذلك الأنظمة الهامة، التي وضعها أرسطو.

٨- صدم نيكولا كوبرنيكوس Nicolaus Copernicus عام ١٥٤٣ الأرض والإنسانية فيما يتعلق بمركز الكون المفترض حين لاحظ أنّ الأرض تدور حول الشمس وليس العكس. أفسحت عملية الرصد تلك الطريق أمام ولادة المبدأ الكوبرنيكي (Copernican principle)، الذي ينص على عدم وجودنا في مكانٍ له خصوصيته في هذا الكون اللانهائي واللامركزي.

٩- «الفلوجستون» من المواضيع التي شغلت الكيميائيين أكثر من قرن من الزمان في القرنين السابع

عشر والثامن عشر نظرية الفلوجستون، المليئة بالأوهام العلمية، والتي أخرت بعض فروع الكيمياء فترات زمنية متفاوتة. وظهرت نظرية الفلوجستون لمحاولة تفسير عمليات الاحتراق والأكسدة في أواخر القرن السابع عشر وأوائل القرن الثامن عشر. وكان أول من تقدم بتفسير عمليات الإحتراق من الأوربيين هو يوهان يواكيم بيشر Johann Joachim Becher عام ١٦٦٧ م، عندما أشار إلى أن الكثير من المواد التي تشتعل تحتوي على «عنصر موهوم من التربة القابلة للاحتراق Terra pingins»، ينطلق من المادة المحترقة عند الاحتراق تاركاً رماداً يدعى كالكس Calx. ثم جاء بعده العالم جورج إرنست شتال Georg Ernst Stahl فطور الفكرة وأسمى العنصر الموهوم بالفلوجستون Phlogiston ومعناه «اللهب المنطلق» في عام ١٧٠٣. ونشير إلى أن العالم المسلم جابر بن حيان «أبو الكيمياء» هو أول من أطلق نظرية «علمية» عن اشتعال المواد الكيميائية، أو احتراقها، قبل ذلك بنحو ثمانية قرون، إذ قال أن جميع المواد المشتعلة تحتوى على «عنصر اشتعال»، ووصف عنصر الاشتعال بأنه صورة من صور الكبريت.

١٠- جورج إرنست شتال، صيدلي وطبيب ألماني عاش بين ٢٢ أكتوبر ١٦٥٩، ٢٤ مايو ١٧٣٤. ولد شتال في مدينة آنسباخ، وبعد أن تخرج في الطب في جامعة بينا في ١٦٨٣، أصبح الطبيب الشرعي ليوهان ارنست الثالث، دوق ساكس فايمر في ١٦٨٧. من ١٦٩٤-١٧١٦ شغل كرسي الطب في هاله، وعين بعد ذلك طبيب الملك فيلهلم الأول فريدريش بروسيا في برلين حيث توفي هناك.

عرف في مجال الكيمياء من خلال نظرية فلوجيستون. افترض ان كل مسألة لها قوة حيوية أو روحا من نوع ما. أحرق الخشب، وقام بعزو انخفاض كتلة رماد الخشب مقارنة بكتلة الخشب الأصلية إلى مغادرة القوة الحيوية، عند قتل الخشب في عملية الحرق. استعيض عن هذه النظرية بنظرية لافوازييه انطوان. وقد انتقدت وجهة نظره تلك من قبل غوتفريد لايبنتز.

١١- بريستلي من بين عمالقة العلم عملاقاً بسبب كشفه الأكسجين. ولد جوزيف في ١٣ مارس عام ١٧٣٣ في قرية صغيرة بجوار مدينة ليدز بإنجلترا. كان والده نسّاجاً أو صوّافاً فقيراً، توفي وترك ابنه يتيماً في السابعة، فكفلته عمته ونشّأته في جو من الفكر الحر، حيث كانت هي نفسها تنتمي إلى جماعة دينية صغيرة تسمى «المنشقون». أرسلته إلى أكاديمية معارضي الكنيسة الإنجليزية؛ ليكون فيما بعد راعياً لكنيسة.وكان جوزيف دارساً كفئاً، أظهر براعة خاصة في اللغات، حيث أتقن – عدا لغة بلاده – الفرنسية والإيطالية والألمانية والسريانية، إلاّ أنه كان عيي اللسان على أية حال.

١٢- يعد أنطوان لافوازييه عالم كيمياء وفيلسوف كما عمل بالمحاماة في فرنسا كما له الكثير من الدراسات في علم الاقتصاد والإحصاء كما ينسب له تأسيسه لعلم الكيمياء الحديثة كما عمل على تطوير الكثي من النظريات وكان له تأثير مباشر على تطوير الكثير من النظريات في الكيمياء من خلال الرياضات.

١٣- باس فان فراسين، عالم في الفلسفة العلمية في جامعة بريستون الأمريكية.

١٤- بيير دويم، هو عالم فرنسي عاش في الفترة ما بين ٩ يونيو١٨٦١، و١٤ سبتمبر ١٩١٦. ويعد بيير دويم فيلسوفاً اختص في مجال فلسفة العلوم، إذ أنه أيضاً فيزيائي ورياضياتي ومؤرخ للعلوم. اشتهر دويم بأبحاثه في مدى لاحتمية الشروط التجريبية، كما أنه درس التطور العلمي في العصور الوسطى، كما اشتهر أيضاً بكونه من أنصار مذهب الذرائعية. لبيير دويم إنجازات أخرى في مجال جريان الموائع والمرونة والديناميكا الحرارية.

١٥- توماس صاموئيل كوهن مفكر أمريكي أنتج بغزارة في تاريخ العلوم وفلسفة العلوم، كما أدخل إضافات وأفكار مهمة جديدة في فلسفة العلم. كان كوهن على قناعة أن العلم يتطور للأمام بشكل

منتظم وتراكمي، لكن دراسته لتاريخ العلم سببت له ما يمكن أن نسميه «صدمة معرفية»، حيث أن ما رآه عبر تاريخ العلم لم يكن بالتأكيد متوافقا مع تصوراتنا الساذجة عن تطوره. فتاريخ العلم مليء بالأخطاء والتناقضات والإشكالات المعرفية، والأفكار التي تظل ثابتة على مدى زمني واسع ثم يتضح في النهاية أنها هراء كامل كالفلوجستون مثلا، كما أنه لا يتطور بشكل خطّي بسيط وإنما يشبه الأمر القفزات.

١٦- آر جي نيوتن، «حقيقة العلم: النظريات الفيزيائية والواقع»، مطبعة جامعة هارفارد، عام ١٩٩٧، ص ٨٣.

١٧- تعد فلسفة نيلسون غودمان (١٩٠٦ - ١٩٩٨) في الفن، من أهم الفلسفات الجمالية في القرن العشرين، ويمكن اعتبار كتابه «لغة الفن»، الصادر عام ١٩٧٦، من الكتب الرئيسة في التفكير الفني والجمالي وفي فلسفة الفن التحليلية. فهذا العمل النقدي والفلسفي يضع نفسه على مفترق الطرق من المسائل الأدبية والتصويرية والموسيقية، وينظر في الإنتاج الفني وفي آليات ترميزه: التمثيل، والتعبير، والتجسيد، الاقتباس، وما إلى ذلك.

١٨- كامي سان صانز بالإنجليزية Camille Saint-Saëns مؤلف موسيقي فرنسي وعازف أرغن ومايسترو وعازف بيانو من العصر الرومانسي.

١٩- مارسيل بروست مؤلف روائي فرنسي يصنفه الكثيرون في خانة الروائيين العظماء خلال القرن العشرين. اشتهر بروست بأسلوبه السردي الذي أهمل فيه الحبكة الروائية والأحداث لصالح شرح الراوي ووصفه لتجاربه في الحياة.

٢٠- وُلد هيلاري بوتنام في ٣١ يوليو ١٩٢٦، في مدينة شيكاغو بولاية إلينوي الأميركية، وهو أحد أبرز الفلاسفة في الغرب منذ ستينات القرن العشرين، وتتعلق أعماله بفلسفة الذهن وفلسفة اللغة وفلسفة العلوم.

٢١- ولد العالم وليام بويل في أيرلندا عام ١٦٢٧م، وبرع في عدّة مجالات كلفلسفة، والكيمياء، والفيزياء، وسجّل العديد من الاختراعات، ويعد من أبرز الذين عملوا في مجال دراسة الغازات وخصائصها، وهو أحد مؤسسي علم الكيمياء الحديث، وأهم روّاد الطريقة العلمية التجريبيّة الحديثة، وقد ابتكر مضخّة هوائيّة، ودرس العلاقة العكسيّة بين ضغط الغازات المختلفة وحجمها عند ثبات درجة الحرارة في نظام معزول. ووضع أيضاً قانوناً يحمل اسمه، ويعد قانون بويل أهم الأعمال التي قام بها، بالإضافة إلى تعريف للعنصر بأنّه مادّة نقية ولا يمكن تبسيطه إلى عناصر أصغر.

٢٢- أنتوني دو ميللو راهب وكاهن يسوعي هندي من مواليد مدينة بومباي ١٩٣١، درس الطب النفسي وعرف بمؤلفاته التي تتناول «الروحانية»، وأمضى حياته، بعد انتهاء فترة تكوينه في الرهبانية اليسوعية، في إلقاء المحاضرات والرياضات الروحية في العديد من بلدان العالم ولا سيما أمريكا التي أكثر من زياراته إليها في سنواته الأخيرة، وتميز عمله بمحاولته الجمع بين الثقافتين الغربية والشرقية.

٢٣- اشتغل الفيلسوف كريستيان إيتمان بفرع اللاهوت الذي يستخدم الأساليب الفلسفية لتحليل المفاهيم اللاهوتية، انظر اللاهوت الفلسفي. لفرع اللاهوت الذي يهدف إلى تقديم دفاع عقلاني عن الإيمان المسيحي، وغالباً ما تستخدم الأساليب الفلسفية، راجع اعتذاري المسيحية.

٢٤- جون ديوي (بالإنجليزية: John Dewey) هو عالم نفس، ومُرَب، وفيلسوف أمريكي، من زُعماء الفلسفة البراجماتية، ومن أوائل مؤسسي المدارس التجريبية بأمريكا، ويُعد من أهم أعلام التربية الحديثة عالميًا. وُلد في ٢٠ أكتوبر سنة ١٨٥٩ م بمدينة برلنجتون في ولاية فيرمونت، وتُوفي سنة ١٩٥٢م.

٢٥- وليام جيمس William James (١١ يناير ١٨٤٢ – ٢٦ أغسطس ١٩١٠) عالم نفسي وفيلسوف مثالي أمريكي من أصل أيرلندي، وشقيق الروائي الكبير هنري جيمس، وهو من الدعاة البارزين للذرائعية (البراغماتية) Pragmatism. تلقى العلم والفلسفة في معاهد وجامعات أمريكية وإنكليزية وفرنسية وسويسرية وألمانية حتى حصل على الدكتوراه في الطب من جامعة هارڤرد (١٨٦٩)، وعيّن فيها أستاذاً للتشريح والفيزيولوجية (١٨٧٣)، ثم أستاذاً لعلم النفس (١٨٧٥)، فأسس أول معمل لعلم النفس في أمريكة، ثم أستاذاً للفلسفة (١٨٧٩) حتى استقالته عام ١٩٠٧.

٢٦- شـــارل ساندز پيرس Charles Sanders Peirce سيميائياتي وفيـلسوف أمريكي، عـاش بين ١٠ سبتمبر ١٨٣٩ و١٩ أبريل ١٩١٤. ويُعدّ مؤسس الفعْلانية، أو العَمَلانيّة، مع وليم جيمس. كما يُعتبر، إلى جانب فرديناند دي سوسير، أحد مؤسسي السيميائيات المعاصرة. وفي العقود الأخيرة، أعيد اكتشاف فكره بحيث صار أحد كبار المُجدِّدين، خصوصا في منهجية البحث وفلسفة العلوم.

٢٧- ريتشارد رُورتي فيلسوف أمريكي. يُعدّ، إلى جانب هيلاري پوتنام، من أبرز مُمثّلي الفلسفة العملية. كان له مسار طويل في أقسام التدريس المتنوعة: الآداب، والفلسفة، والأدب المقارن. انتمى في البداية إلى تيار الفلسفة التحليلية، ثم نبذه فيما بعد. وأخصُّ ما تمتاز به فلسفة رورتي هو هذا التحوُّل الذي أحدثه في الفلسفة المعاصرة بعامة، والبراجماتية بخاصة.

٢٨- ولد بورديان قرب آراس قبل عام ١٣٠٠ وتلقى علومه ثم درس في جامعة باريس. وهو لم يعلل دوران الأرض اليومي حول الشمس فحسب بل إنه أسقط من علم الفلك المعارف الملائكية التي نسب إليها أرسطو وأوكونياس مسار الأجرام السماوية وحركاتها وقال بورديان: «لا حاجة بنا بعد اليوم إلى تفسير حركاتها أكثر من أنها بدأت تتحرك أصلاً بإذن الله وبقانون قوة الدفع- أن أي جسم يتحرك يستمر في الحركة ما لم تمنعه قوة موجودة». وهنا كان لبورديان فضل السبق على جاليليو وديكارت ونيوتن.

٢٩- استنتج نيكول أوريزم، الذي عاش حوالي ١٣٢٥–١٣٨، أن جميع الحركات نسبية، وأنه من دون وجود نقطة مرجعية يكون من المستحيل تحديد ما إذا كانت الأرض أم السماء تدور.

٣٠- نشأت المدرسة الفلسفيَّة في بغداد في أواخر القرن التاسع الميلادي، وازدهرت أعمالها في القرنَين العاشر والحادي عشر الميلاديَّين. وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ هذه المدرسة هي امتدادٌ لمدرسة الإسكندريَّة الفلسفيَّة. وقد انتقلت الرئاسة من تلميذَي المروزيّ أبو بِشر متَّى بن يونس المتوفي عام ٩٤٠ م ومحمَّد بن كرنيب إلى الفارابيّ، المتوفي ٩٥١ م، ومنه إلى يحيى بن عديّ، الذي توفى ٩٧٤م. وبعد وفاة يحيى انتقلت رئاسة المدرسة إلى تلميذ يحيى، أبي سليمان السَّجستانيّ، الذي توفى عام٩٨٥م.

٣١- تُعرف الحركة فيزيائياً على أنّها تغيّر يحدث لموقع الجسم من مكان إلى مكان آخر مختلف تماماً، وتقسم الحركة إلى ثلاثة أصناف أهمّها الحركة الدورانية؛ التي تمثل دوران الأرض حول نفسها، والحركة الخطية؛ التي تمثل حركة السيارة في طريق مستقيمة، والحركة التذبذبية؛ التي يقوم بها النابض أو البندول، إضافةً إلى الحركة في اتجاه واحد؛ والتي تسمّى بالحركة المتجهة، وقد تكون بشكل أفقي أو عمودي أو إلى الجهة الشرقية أو الغربية، أمّا المسافة التي يقطعها الجسم خلال حركته

فتُعرف بالإزاحة.

٣٢- كان أنطوان لافوازييه من أبرز عُلماء الكيمياء في القرن الثامن عشر بفرنسا، وقد اشتهر بمساهمته في اكتشاف أحد أهم العناصر الكيميائية على الإطلاق، وهو الأُكْسِجين. كما تعرّف على أهمية هذا الغاز ودوره في عملية الاحتراق. ونتيجة لأعماله الاستثنائية، قررت الحكومة الفرنسية تعيينه للإشراف على إدارة الأسلحة والذخيرة، والعمل على إنتاج البارود تحديدًا. مع كل مجهوداته العلمية، إلا إنّهُ خلال عهد الإرهاب الذي شهدته فرنسا عقب الثورة الفرنسية، تم إدانة ثمانية وعشرين فرنسيًا بجرائم ضد الدولة، وكان من ضمنهم لافوازييه الذي تم إعدامه، ثُمّ تبرئته بعد موته.

٣٣- فرانسيس كولينز، طبيب وعالم الجينات الأمريكي المولود في ١٩٥٠م. مسيرته ملأى بالأبحاث العلمية في مجال علم الوراثة والتي نال عليها عدد كبير من الجوائز المرموقة، بالإضافة إلى حصوله على شهادة الدكتوراه في الفلسفة.. وقد عرض فلسفته عن أصل الحياة في كتابه الشهير: لغة الله.

رؤية استراتيجية «إنسانية» لتأصيل الكرامة العربية وصونها وإنمائها

د. أحمد عبد الرزاق شكارة*

حدَّدت مقالة سمو الأمير الحسن بن طلال تحت عنوان «**كرامة الإنسان جوهر الأمل في العام الجديد**»(١) أسس ومعالم وخطوات الطريق السليم في تأصيل أهمية صون الكرامة الإنسانية للمرحلة المستقبلية، باعتبارها جوهراً حيوياً لبناء ونماء حركة النهضة العربية. ضمن هذا السياق تأتي عبارة سموه التي تُعدُّ بمثابة القلب النابض لتوضيح المقصود: «يحدونا الأمل في أن تكون كرامة الإنسان هي محور أي استراتيجية جديدة، لأن هذه الكرامة هي أساس الأمن والأمان، وتحمل في طياتها مفتاح إعادة الاستقرار للمشرق. لا يمكن أن تتوافر لهذا المشرق العربي دعائم الاستقرار إلا إذا كنا متساوين في التمتع بالحقوق المدنية والسياسية، دون تمييز بيننا مع الالتزام بالواجبات والتكاليف».

من المناسب الإشارة إلى أن جهود سموّه السامية القيّمة في المطالبة بإقامة نظام عالمي إنساني جديد هدفه «سد الفجوة في ميزان الكرامة الإنسانية» باعتبارها تمثل اللبنة الأساسية في بناء مجتمع عربي صحي، يتخذ من التنمية الانسانية مساراً مستداماً. إن مناهج تأصيل الكرامة الإنسانية وإنمائها حالة تتسم بداينمية «حركية» شمولية في أبعادها تنبع من روافد متنوعة ومتعددة حيوية، من ضمنها وعلى رأسها ما نصَّت عليه الأديان السماوية ومنها ديننا

---

* أكاديمي وباحث/العراق.

(١) سبق أن نُشرت هذه المقالة في صحيفة «العرب» اللندنيّة - يوم الجمعة ٢٠١٩/١/٤، وهي منشورة أيضا في الموقع الإلكتروني لمنتدى الفكر العربي http://www.atf.org.jo/?q=ar/node/20248

الإسلامي الحنيف من ضرورة تكريم البشر، بعيداً عن أي نوع من التمييز الإثني، أو الطائفي، أو القبلي، أو الجهوي، إلى غير ذلك من أنواع التمايزات المجتمعية – الاقتصادية- الثقافية. من المهم الإشارة أيضاً إلى أن عدداً من آيات القرآن الكريم أكدت بما لا يدع مجالاً للشك بأن جذور الكرامة الإنسانية مسألة مرتبطة ارتباطاً عضوياً متكافئاً بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية بشكل يساوي بين البشر بالتقابل مع الاحترام للواجبات والالتزامات القانونية أو المسؤوليات العامة والخاصة للدولة. الأمر ينطبق بشكل واضح على سعي الإنسان الحثيث – أينما وجد وفي أي زمان – نحو الذهاب بعيداً إلى مسألة حماية مجتمعاتنا ودولنا من المخاطر والتهديدات بالرغم من أهميتها بوصفها قضية في قمة الأهمية تعرف بـ «تكريم بني آدم» من خلال رحلة الارتقاء المجتمعي – الاقتصادي والثقافي – العلمي والجيوسياسي التي ليس لها بُعد زمني نهائي محدَّد، وتغطي بقاع العالم برمته. ضمن هذا السياق تقول الآيه الكريمة ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلا﴾ (الإسراء: ٧٠). وآية قرآنية أخرى تؤكد مدى أهمية تكريم الإنسان لذاته: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (هود: ٦١). ضمن هذا السياق تتجلى الرؤية الاستراتيجية لدور الإنسان من خلال التكليف الديني «الإلهي» و«المعنوي-الأخلاقي» الذي اعتمد في بناء وإنماء حركة النهضة العربية منذ تأسيسها في عام ٢٠١٦، حيث ركزت في مراحلها الاستقلالية الأولى على أهمية تحرُّر البلاد العربية من مختلف أشكال الاستعمار. من هنا تأتي أهمية صياغة وبلورة مفهوم الكرامة الوطنية للإنسان العربي كونه لصيقاً بمفهوم «التحرر الوطني» من مختلف صور الاستعمار، إضافة للسيطرة الاستبدادية للسلطات الحاكمة عبر مراحل نشأة وتطور الأنظمة السياسية العربية. وقد عُدَّت ثورة العشرين الوطنية في العراق باعتبارها نموذجاً مثالياً مرغوباً فيه لتحدي الاستعمار البريطاني، حجر الزاوية في بلورة المشاعر الوطنية ضد المستعمر، علماً بأنها قد استلهمت السمات والمبادئ الأساسية للثورة العربية الكبرى «الحجازية» للشريف الحسين بن علي التي على ضوئها تم ترسيخ الفكر الاستقلالي – الوحدوي للعراق ولمجمل حركة النهضة العربية، عبر سياقات

وخصوصيات مميزة لكل دولة عربية، بما يحفظ ويرعى ويصون الكرامة الوطنية في بعدها الإنساني. أما على المستوى الكوني، ففي إطار النظام الدولي نجد ديباجة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان للعام (١٩٤٨) التي تؤكد بشكل صريح وواضح أن الكرامة الإنسانية متأصلة بجميع أعضاء الأسرة البشرية، وبحقوقهم وبمبادئهم المتساوية الثابتة التي أساسها الحرية والعدل والسلام في العالم. ترتيباً على ما تقدَّم أشار الميثاق أيضاً إلى أن كرامة الفرد تُعد جزءاً طبيعياً لا يتجزأ من صحوة ويقظة الضمير الإنساني، باتجاه الوصول لمرحلة الرقي الاجتماعي-الاقتصادي-الثقافي «الحضاري» ومن ثم الارتقاء بمستوى وجودة «نوعية» الحياة للبشر جميعاً.

صحيح أن الدساتير العربية هي الأخرى أشارت في بعض بنودها إلى مفهوم مفاده احترام الكرامة الإنسانية، ولكن -كما يقال- العبرة دائماً ليست في النظرية بل هي في التطبيق. إنَّ أي إنجاز عربي يدعم ويعزز مسار حركة النهضة العربية يترتب عليه الحفاظ على الكرامة الإنسانية والارتقاء بها إلى معارج النمو، ويُعدُّ مسألة حيوية. والسؤال الآن: كيف يمكن أن يتحقق أي تقدُّم على أرض الواقع في ظل استمرار مناخات سياسية داخلية، إقليمية ودولية تحمل سمات التوتر أو القلق أو ربما تهديد بقاء الجنس البشري؟ إن استمرار حالات الصراعات بصورتها الشمولية، خاصة تلك التي تستخدم أحدث تقنيات السلاح لن يوفِّر إمكانية لحماية الكرامة الإنسانية خاصة مع عدم تيقُّن النتائج.

من الأهمية بمكان أن تتجه أنظارنا لضرورة صيانة كرامة الإنسان، وتنميتها وتضمينها في إطار معادلة «الاستجابة والتحدي» التي أوردها المفكر والفيلسوف البريطاني أرنولد توينبي، بهدف تقديم حلول واقعية تخفِّف من حدّة الأزمات التي إن لم نتداركها ستترك آثاراً وتداعيات سلبية على المستويات الوطنية، والإقليمية والدولية. من هنا أطلق سمو الأمير الحسن بن طلال المبادرات الإنسانية مصحوبة بخريطة ذهنية- فكرية مفصَّلة لمعالجات تلبي احتياجات ومطالب الشعوب، بالتوازي مع الالتزام بمعايير ونصوص القانون الدولي الإنساني، بصورة تعكس في النهاية تفعيل ما يعرف بالإرادة السياسية الحازمة

للدولة. ضمن هذا التصور نورد مثالاً انعقاد المؤتمر الدولي للصليب الأحمر (جنيف - سويسرا) تحت شعار حماية الكرامة الإنسانية Protecting Human Dignity في الفترة بين ٢-٦ ديسمبر ٢٠٠٣. ضمن ذات السياق أعلن المؤتمر الدولي الثامن والعشرين للصليب الأحمر وللهلال الأحمر في ختام دورته: «اتخاذ نطاق واسع من التدابير الرامية إلى حماية الكرامة الإنسانية...». ولا يساورني شك في أنَّ نزعة التعاون والتنسيق بين جهود المؤسستين -الصليب الأحمر والهلال الأحمر -ستستمر وفقاً لمدّيات تعاونية- استراتيجية هدفها حماية الكرامة الإنسانية من كل المخاطر المحتملة.

انطلاقاً من هذا السياق يمكن القول باطمئنان أن السياق الاستراتيجي للكرامة الإنسانية اتخذ أبعاداً شمولية منها مادية وأخرى أكثر أهمية أخلاقية – معنوية التوصيف؛ أي إن معنى الكرامة الإنسانية يرتبط في جوهره أيضاً بدعم مواقف «أخلاقية - قيمية» تستجيب وتتفاعل مع المشاعر الإنسانية التي من المفترض أن تلبي مطالب حياتية أساسية لبقاء الجنس البشري والارتقاء به. من هنا، تُعد الكرامة الإنسانية «صمّام الأمان» لمواجهة كل التحديات التي تهدِّد بقاء الجنس البشري، ما يعني أهمية الحفاظ على «العدل الاجتماعي» باعتباره معادلاً موضوعياً لتحقيق السلم المجتمعي. من هنا، عبّر راين لاهرد Ryan LaHurd تعبيراً واضحاً عن الموضوع بعبارة قاطعة تلبي الجانب المعنوي للمشاعر، حيث مزج بين المطالب والاحتياجات الشعبية مع الجانب الأمني بالقول «كرامتك هي أمني». إذ إن عشرات الملايين من البشر في العالم يتسلَّمون مساعدات إنسانية، ولكن مئات الملايين منهم لا تتوفر لهم المساعدات والحماية الإنسانية اللازمة، والعدد في تصاعُد مستمر، نسبة لاستمرار خطورة وتداعيات الأزمات الإقليمية والدولية التي تصل لمرحلة الحروب.

من منظور مكمِّل وفي جزء رئيسي من حكمة التفكير بالمآسي الإنسانية وتداعياتها، وفي لفتة ذكية من سمو الأمير الحسن بن طلال أوضح سموّه ما يلي: «إننا على مفترق طرق، إما أن نرسِّخ قيم التعددية والتنوع، وإما أن نستمر في بناء الجدران التي تفصل الثقافات والناس وتُفاقم الطائفية وتزيد من الفرقة

والانقسامات، وتعتدي على إنسانيتنا المشتركة». الحل وفقاً لفكر سموه لا يتحقق بثورة صناعية، لأنها ليست إلا تطوراً مادياً لا أخلاقياً، بينما الأمر يحتاج لثورة أخلاقية قيمية تتوازى في مستواها وزخمها مع طبيعة التطور والتقدم في المجالات العلمية والاقتصادية والثقافية. إن الأساسيات الخمس التي ترتبط عضوياً بالكرامة الإنسانية، تُسهم إن أُحسنت إدارتها بتلبية احتياجات الإنسان من المياه، والغذاء، والتعليم، والصحة والملاذ الآمن. انطلاقاً من ذلك، أشار صاحب السمو الملكي الأمير الحسن بن طلال إلى «أن عدم توفر المياه وخدمات الصرف الصحي للإنسان تتنافى مع مفهوم الكرامة الإنسانية وتحد من تمتعه بحياة صحية كريمة وقدرة على الإنتاج والتطوير.» لعل المحطة الأولى لبداية التحرك الجدّي في معالجة الأزمات الحياتية الإنسانية تشخيصها ومعرفة مدى عمقها أو تغلغلها في الجسد السياسي للدولة، أمر يستوجب وفقاً لوجهة النظر الرسمية تحديد الأولويات والعمل بموجبها. من هنا تأتي أهمية وجهة نظر سموه الثاقبة لتأسيس مشروع «قاعدة معلوماتية شاملة تكون منطلقاً للبحوث المائية والدراسات الاستشرافية». لغة الأرقام تعرّفنا بمدى عمق، وتعقيد وتأثير وانعكاس المشكلات/الأزمات التي على مسارات حياتنا. لكن التفسير النابع من العقل، والوجدان والقلب ممتزجاً بقيمة الإحصاءات يعطينا أيضاً صورة أخرى حيوية مكمّلة في تأثيراتها لكل من يهتم بترابط، وتداخل وتداعيات الأزمات الإنسانية.

ضمن هذا التصور الاستراتيجي أكد سمو الأمير الحسن بن طلال في مناسبة افتتاح مشروع تحويل مبنى المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا إلى مبنى أخضر، إلى أهمية «الحاجة إلى الاستخدام الاقتصادي الكفؤ للطاقة والمياه والموارد الأخرى، لافتاً إلى أن العالم من المتوقع أن يشهد عام ٢٠٢٠ أزمة غذاء ترتبط بشكل مباشر بأزمة المياه وشح الموارد المائية». تفكير مبدع لسموّه تم من خلاله تحرير تقرير اللجنة العالمية للمياه والسلام التي اعتمدت توصياته في «جعل المياه أداة للسلام وللكرامة الإنسانية». ما يعطي للموضوع أبعاداً شمولية واستراتيجية شدة الارتباط بالتغييرات البيئية السريعة الإيقاع التي خلقت أزمات إنسانية جديدة، تحتاج لرعاية دولية ذات برامج ومشاريع تنموية منتظمة – مخطط لها جيداً ومتابعة زمنياً. من هنا، جاءت دعوة سموّه

إلى «إيلاء البناء الأخضر أهمية، لما لذلك من خفض في فاتورة الطاقة وحماية صحة القاطنين في هذه المباني وزيادة الإنتاجية، مبيناً أن الاستثمار الجديد والزحف العمراني في المدن واتساع مساحاتها يجب أن لا يحدّ من الاهتمام بالمساحات الخضراء والنواحي الجمالية.» ترتيباً على ما تقدم ستسهم المعالجة المتوازنة الموضوعية للأزمات المعقدة والمركبة: المياه، الغذاء، الطاقة والبيئة بصورة سليمة، بإعطاء الكرامة الإنسانية معنىً ووزناً مهماً، ضمن إطار رؤية استراتيجية لا غنى عنها في عملية الانتقال من عصر النزاعات والحروب إلى عصر السلم، والأمن، والأمان والازدهار الاجتماعي -الاقتصادي - البيئي. علماً بأنه عبر عملية الانتقال والتحول تموج المرحلة التي نمرُّ بها بتداعيات إنسانية تترجَم من خلال أزمات إنسانية متعددة على رأسها النزوح والهجرة العالمية، سواء تلك التي ترجع لظلم الإنسان لأخيه الإنسان أو قد تكون من صنع الطبيعة الغاضبة (أعاصير، سيول، فياضانات أو حالات تصحر تنشأ من ارتفاع درجات الحرارة كجزء من ظاهرة التغيُّر المناخي). إنها أزمات بحاجة لرؤية وحلول إبداعية تعتمد الحوار والتفاوض وبناء علاقات متوازنة سلمية قائمة على الاحترام المتبادل والشراكات الاستراتيجية. من هنا، لعبت وتلعب المملكة الأردنية الهاشمية أدواراً إيجابية في الدفع بحركة النهضة العربية خطوات متقدمة للأمام تجمع بين بلورة استراتيجية رصينة للكرامة الإنسانية، تستجيب للمطالب وللحقوق والحريات الإنسانية من جهة، مع تعزيز مقابل لأهمية الارتقاء بحركة النهضة العربية، أشواطاً إضافية ترتقي بها لمواجهة كافة التحديات الإنسانية بمختلف صورها وأشكالها، الأمر الذي يستوجب التعمق أكثر بربط الكرامة الإنسانية بحقول ذات تبعات واقعية شمولية الأبعاد تغطي أساساً البعدين «المادي - التنموي» و«الأخلاقي - القيمي». حلول يقترحها، ويبدعها وتقوم عليها قيادات سياسية حكيمة ونخب مثقفة ذات رؤى جيوستراتيجية هدفها بناء وإنماء ومتابعة مسار حركة النهضة العربية في إطار التنمية - الإنسانية المستدامة.

المثقف ومسألة التعايش المشترك
الحوار العربي - الكردي: وقفة مراجعة[1]

أ.د. عبد الحسين شعبان *

حين تندرج مسألة الحوار العربي-الكردي في برنامج عمل جامعتي بغداد وكويسنجق، فهذا يعني وجود ضرورة وحاجة لبحث هذا الموضوع في إطار أكاديمي، خصوصاً حين يتصدّره عنوان آخر يتسم بفكرة أكثر عمومية هي «المثقف ومسألة التعايش».

وكان سمو الأمير الحسن بن طلال مؤسس «منتدى الفكر العربي» وراعيه أطلق دعوة لحوار عربي-كردي ضم مثقفين وأكاديميين وناشطين من المجتمع المدني من العرب والكرد في حلقة نقاشية في عمان العام الماضي (١ آذار/مارس ٢٠١٨)، وأعقبها بمبادرة لحوار الأعمدة الأربعة، وقصد بذلك العرب والكرد والفرس والترك، تلك التي التأمت في عمّان ٢٠١٨/٧/٢٢.

وعلى هامش ذلك كان هناك مبادرات عديدة منها في تونس حيث انعقدت دورة لحوار مثقفي الأمم الأربع ٢٣-٢٥ كانون الأول/ديسمبر ٢٠١٦ (بدعوة من المعهد العربي للديمقراطية) وفي بيروت لتأسيس منتدى التكامل الإقليمي بعد لقاءات ومشاورات.

---

(١) ورقة مقدمة إلى: المنتدى الأكاديمي الدولي (التأسيسي) للحوار العربي-الكردي، بالتعاون بين جامعتي كويسنجق وبغداد، الندوة السنوية، إربيل- ٢٨-٢٩ /٤/٢٠١٩.

* أكاديمي ومفكر عربي، نائب رئيس جامعة اللّاعنف وحقوق الإنسان في جامعة أونور (بيروت)، وعضو منتدى الفكر العربي/العراق.

وكان هدف جميع تلك المبادرات والأنشطة تبادل وجهات النظر واستمزاج الآراء لتكوين تصوّر عام بما يساعد التقارب والتفاهم والتعاون وصولاً إلى «تعظيم الجوامع» وتعزيزها و«تقليص الفوارق» واحترامها، وخصوصاً لتجسير الفجوة بين أصحاب القرار والسياسيين والمعنيين بالشأن العام بمختلف مواقعهم من جهة، والمثقفين والأكاديميين والمفكرين من جهة أخرى.

إن الحاجة للتغيير والتنمية الحقيقة الشاملة تكمن في الحوار الجاد والمسؤول وتذليل المصاعب والعقبات التي تعترض طريقه، فالحوار ليس اختياراً فحسب بل هو ضرورة لا غنى عنها للتفاهم وصولاً إلى التعاون لما فيه مصلحة جميع الأطراف، خصوصاً حين يتم حلّ الإشكالات والمشكلات بروح إيجابية وسلمية، لأن بقاءها واستمرارها سيؤدي إلى التباعد والاحتراب، بما يمكن أن يؤثر سلباً أو إيجاباً على دول الإقليم وعلى العلاقة التاريخية التي تربط شعوبه.

لم نجتمع كفريقين يعرض كل منهما رأيه، لكي يُتشبَّث به في إطار منافسة أو مناكفة، وإنما نجتمع كمثقفين تجمعنا هموم مشتركة، وهذا ما أفترضه، دون أن يعني ذلك عدم وجود اختلاف بيننا حول التاريخ والحاضر وحول المستقبل، وهذا أمر طبيعي لا بدّ من الإقرار به، لأننا من مناشئ مختلفة ونحمل أفكاراً متنوّعة ولدينا تقديرات متباينة للمشكلات والحلول المطروحة أيضاً، وهو ما ينبغي الإقرار به واحترامه، مع تأكيد المشتركات الإنسانية الجامعة، وهي الأساس في العلاقات العربية – الكردية، وينبغي أن تكون كذلك في علاقات دول الإقليم مع بعضها.

إن شعوب المنطقة جميعها تتطلّع إلى تحقيق مصيرها في تنمية مستدامة قوامها التحرّر والحرّية والمساواة والعدالة والشراكة والمشاركة، ولن يتحقق ذلك دون علاقات سليمة أساسها الأخوة وحسن الجوار والمنافع المتبادلة والمصالح المشتركة، وقد كان شعار اليسار العراقي منذ الثلاثينات «على صخرة الأخوة العربية– الكردية تتحطم مؤامرات الاستعمار والرجعية».

وإذا كانت الأمة العربية قد عانت من التقسيم الذي استهدف تفتيتها وتوزيعها على دول، بل وضع حواجز أمام اتحادها ووحدتها، فإن الأمة الكردية، هي الأخرى تعرّضت للتجزئة، حيث يتوزع الكرد على أربعة بلدان هي: تركيا وإيران والعراق وسوريا. وكلا الأمّتين العربية والكردية، تعرضتا إلى مؤامرة سرّية نفذتها الدول الإمبريالية خلال الحرب العالمية الأولى، حيث تم توقيع اتفاقية سايكس – بيكو من وراء ظهر الأمَّتين، العام ١٩١٦ بين بريطانيا وفرنسا، وكانت في البداية قد انضمت إليها روسيا، لكنها أعلنت خروجها منها، معلنة رفضها الاتفاقيات السرّية بعد الثورة البلشفية العام ١٩١٧. وكانت تلك الاتفاقية التفافاً على الوعود التي أطلقها الحلفاء حين اندلعت ثورة الشريف حسين العام ١٩١٦، بمنح العرب الاستقلال وتأسيس دولة عربية موحّدة، مثلما كانت اتفاقية لوزان العام ١٩٢٣ قد سوّفت اتفاقية سيفر العام ١٩٢٠ التي اعترفت بجزء من حقوق الكرد.

وإذا كان حق تقرير المصير كمبدأ قانوني وسياسي معترفاً به من جانب ميثاق الأمم المتحدة وتقرّه الشرعة الدولية لحقوق الإنسان، فإنه يبقى هدفاً للأمتين العريقتين، ويعتمد تطبيقه في كل بلد على علاقة الأطراف والقوى السياسية ودرجة التفاهم والتعاون فيما بينها وصولاً لتحقيق الأهداف المشتركة، بل والمصائر المشتركة، مع الأخذ بنظر الاعتبار التحدّيات والمخاطر التي تواجه المنطقة من جانب أعدائها والمتربصين بها وفي مقدمتهم «إسرائيل»، التي تستغل الخلافات والمواقف المتعارضة أحياناً بين العرب والكرد لتزيد من تأجيج الصراع وبث روح الكراهية والاحتراب، خصوصاً في ظروف ضعف الثقة والتقاطعات الحاصلة في المواقف، وهو ما ينبغي أن يوضع في أية استراتيجية خاصة للوصول إلى الأهداف المشتركة.

وأستطيع القول إن اللجوء إلى العنف والوسائل العسكرية والحربية والمسلحة لإيجاد حلول للمشكلة الكردية فشلت جميعها، سواء من جانب الحكومات التي

حاولت هضم حقوق الكرد العادلة والمشروعة والقضاء على الحركة الكردية، أم من جانب الحركة الكردية التي هي الأخرى لجأت إلى السلاح والعنف، حتى وإن كان الأمر اضطراراً، وهو ما تحاول بعض الأطراف الإقليمية والدولية دفعها إليه بزعم أنه الطريق الأقصر لنيل حقوقها، لكن العنف والوسائل العسكرية لم توصل جميع الأطراف لنيل غاياتها بقدر ما ساهمت في تعقيد المواقف، خصوصاً وأن تداخلات القوى الخارجية كانت لها بالمرصاد، وقد وجد أعداء الأمتين العربية والكردية فرصاً مناسبة لإضعافها واستغلال الصراع بما يحرفه عن وجهته الأساسية.

ولهذا السبب ولأسباب أخرى موضوعية، ولاسيّما ما يربط العرب والكرد من ديانة وتاريخ وجغرافيا وتواصل حضاري واجتماعي وثقافي وأسري، ناهيك عن المصالح المشتركة والجامعة بينهما منذ مئات السنين، والتي لم تشهد حروباً أو تطاحنات حادة منذ الفتح الإسلامي وحتى قيام الدولة العراقية الحديثة العام ١٩٢١، لا بدّ من اعتماد الحوار وسيلة أساسية لحلول دائمة وراسخة وعادلة على أساس «حق تقرير المصير» والبحث عن صيغ مناسبة لتطبيقه على صعيد قانوني ودستوري وانسجاماً مع التطور الدولي.

جدير بالذكر أن مثل هذه الدعوة التي كانت الريادة فيها للحركة الشيوعية منذ العام ١٩٣٥ وفي الكونفرنس الثاني للحزب الشيوعي العام ١٩٥٦ تبلورت فكرة «الاستقلال الذاتي» في إطار بحث مشروع عن الهويّة والوحدة القومية وصولاً إلى «الحكم الذاتي» في مطلع الستينات، بحيث أصبح شعار «الديمقراطية للعراق والحكم الذاتي لكردستان» شعاراً واسعاً، فالفيدرالية في مطلع التسعينات، حيث بدأت تقتنع بها أطراف عديدة من الحركة السياسية العراقية، ومنذ العام ١٩٩٢ تبنّت المعارضة في الخارج فكرة الفيدرالية تطويراً لفكرة «الحكم الذاتي» وهو ما تم إقراره في الدستور الدائم العام ٢٠٠٥ (بعد الاحتلال).

وكان أول دستور عراقي يعترف بشراكة العرب والأكراد هو دستور العام ١٩٥٨. أما دستور العام ١٩٧٠ فقد كان أكثر تطوّراً منه حين اعترف بوجود قوميتين رئيسيتين في العراق، وذلك بعد بيان ١١ آذار/مارس العام ١٩٧٠ وعلى أساسه صيغ قانون الحكم الذاتي العام ١٩٧٤، ولكن للأسف فقد اندلع القتال واستمر لنحو عام ولم يتوقف حتى توقيع اتفاقية الجزائر في ٦ آذار/مارس العام ١٩٧٥ بين نائب الرئيس العراقي صدام حسين وشاه إيران محمد رضا بهلوي، حيث استمر بعدها مسلسل القمع والاضطهاد وارتفعت وتيرته خلال الحرب العراقية - الإيرانية العام ١٩٨٠- ١٩٨٨، كما شهدت حملات تهجير واسعة شملت عشرات الألوف من الكرد الفيلية ومما يسمى «بالتبعية الإيرانية».

وكان قصف مدينة حلبجة بالسلاح الكيمياوي وغاز الخردل ١٦-١٧ آذار/مارس ١٩٨٨، حيث أصيب نحو ٥ آلاف مواطن كردي فقد الكثير منهم حياته في الحال، قد استدعى من الحركة الحقوقية الدولية الإدانة بالرغم من ضبابية الموقف، الأمر الذي انعقد على إثره مؤتمر باريس العام ١٩٨٩ الذي طالب بوضع حدٍّ لاستخدام الأسلحة الكيمياوية المحرّمة دولياً، ثم أصبح «نزع أسلحة العراق» للدمار الشامل مادة مكررة في القرارات الدولية لمجلس الأمن ونظام العقوبات الذي اتُّبع منذ غزو الكويت في ٢ آب/أغسطس العام ١٩٩٢ ولغاية احتلال العراق العام ٢٠٠٣.

ولعلّ من تداعيات مغامرة غزو الكويت صدور قرار مجلس الدولي رقم ٦٨٨ في ٥ نيسان/أبريل ١٩٩١، الذي أكّد احترام حقوق الإنسان والحقوق السياسية لجميع المواطنين ووقف القمع الذي تتعرّض له المنطقة الكردية وبقية مناطق العراق، وذلك بالترافق مع مشاهد الهجرة الجماعية للكرد إلى الحدود باتجاه تركيا وإيران بعد هزيمة القوات العراقية وانسحابها من الكويت، حيث توجّهت بعض هذه القوات، ولاسيّما بعد اجتماع خيمة صفوان لقمع الهبّة الشعبية التي اندلعت في كردستان والتي أشعل شرارتها الأولى محافظات الجنوب والفرات الأوسط.

ويشكّل هذا التاريخ عودة القضية الكردية ثانية إلى الأروقة الدولية منذ الالتفاف على معاهدة سيفر الصادرة في العام ١٩٢٠، والتي اعترفت بجزء من حقوق الشعب الكردي، بإبرام معاهدة لوزان العام ١٩٢٣، وهكذا بدأ مسلسل جديد للقضية الكردية ولعلاقة العرب بالأكراد.

وأتذكّر أننا نظّمنا حواراً بذات الصفة التي نجتمع فيها اليوم «الحوار العربي-الكردي» في إطار المنظمة العربية لحقوق الإنسان في لندن العام ١٩٩٢ وبكل تواضع كان «العبد الفقير» يتولى رئاستها وهو من دعا إلى ذلك، وعلى ما أعتقد كان ذلك أول حوار عربي - كردي قد حصل على صعيد النخب الفكرية والثقافية حين اجتمع ٥٠ مثقفاً عربياً وكردياً ليناقشوا بعض إشكاليات العلاقة بعقل منفتح وأجواء حرّة: المواطنة، الحكم الذاتي، الفيدرالية، الكونفدرالية، حق تقرير المصير، مستقبل قيام دولة أو أكثر، ما هي الالتزامات المتبادلة والحلول المطروحة والعقبات والكوابح؟

وكان من المفترض عقد دورة ثانية، لكن اندلاع القتال الكردي - الكردي الذي استمر نحو ٤ سنوات (١٩٩٤-١٩٩٨) حال دون ذلك، وما إن توقف القتال حتى استضافت القاهرة مثل هذا الحوار العام ١٩٩٨، حضره شخصيات مصرية مرموقة مثل أحمد حمروش ومحمد فايق وسعد الدين إبراهيم وحلمي شعراوي ومحمد السيد سعيد، وكذلك شخصيات كردية وازنة مثل جلال الطالباني وفؤاد معصوم وسامي عبد الرحمن وهوشيار زيباري ومحسن دزئي ومحمود عثمان ولطيف رشيد وعدنان المفتي وعادل مراد وعمر بوتاني وعزيز محمد وبهاء الدين نوري وعبد الخالق زنكنة ويوسف حنا القس، لكن الحضور العربي العراقي كان ضعيفاً، وهو أقرب إلى الحضور البروتوكولي، ولم يشارك كرد سوريا وإيران وتركيا، كما لم تكن هناك مشاركة عربية أخرى، وهي الملاحظة التي أعيدها الآن أيضاً.

وكان من المفترض انعقاد دورة ثالثة موسّعة للحوار العربي-الكردي في العام ٢٠٠١ بحضور نحو ١٥٠ شخصية عربية وكردية تمثّل فاعليات وأنشطة فكرية وثقافية وحقوقية وسياسية متنوّعة، لكنّ بعض الخلافات والملابسات حالت دون ذلك، ثم جرت محاولات لاحقة لعقد بعض اللقاءات ذات الطابع السياسي في كل من السليمانية وإربيل ومن بينها انعقاد مؤتمر في النجف العام ٢٠١٣، لكنها جميعها لم ترتقِ إلى مأسسة الحوار ووضع مرجعيات له.

وقد نشأت لاحقاً جمعيات للصداقة العربية - الكردية ونظمت لقاءات وفعاليات عامة، ولكن إشكالية العلاقة والتباساتها ظلّت قائمة وتحتاج إلى ديناميكية وحيوية يمكن للمثقفين أن يسهموا فيها لاجتراح حلول ومعالجات أساسها بناء جسور الثقة والتفاهم.

أعتقد أننا بحاجة إلى حوار معرفي وثقافي وفكري على جميع المستويات بحيث يمكن أن يبلور رؤية جديدة تنطلق من الصراحة والمكاشفة والنقد والنقد الذاتي، خصوصاً بقبول الآخر والاعتراف بحقوقه بما فيها الحق في الاختلاف. ويحتاج مثل هذا الحوار إلى توسيع ليضمَّ فاعلين سياسيين من العرب والكرد وشخصيات وازنة من المثقفين العرب، كما يمكن أن يأخذ صيغة مؤسسية وفقاً لآلية يعتمدها وينفّذها في إطار برنامج للتعاون مع مؤسسات أخرى شقيقة وصديقة، يمكن الاستفادة منها من جانب جميع الأطراف، للقناعة بأهمية المشتركات الإنسانية، لاسيّما بعد أن أصاب التصدّع بعض جوانب العلاقات العربية- الكردية، بعد الاستفتاء الكردي في ٢٥ أيلول /سبتمبر الماضي ٢٠١٧، وللرغبة في إدامة التواصل والتفاعل والتفاهم والتعاون لتجاوز بعض العقبات والعثرات التي واجهت التجربة الفتية، والتي تحتاج إلى تنازلات متقابلة وحلول وطنية مدعومة عربية، وحوار دائم ومستمر لنزع الفتيل والبحث عن سبل للحلول السلمية بما يعزز وحدة العراق أرضاً وشعباً، وبما يلبي في الوقت نفسه حقوق الكرد وطموحهم المشروع في تقرير المصير، بما يتناسب مع المصالح المشتركة والظروف الملموسة والأوضاع السائدة في دول الإقليم.

إن الهدف هو فتح قناة مستديمة للتواصل بحيث يكون مثل هذا الحوار مجساً من مجسّات العلاقة يمكن توسيعه وتطويره للتعرف الفعلي والمباشر: ماذا يريد العرب من الكرد؟ وماذا يريد الكرد من العرب؟ الأمر الذي قد يذهب لوضع تفاصيل تتعلق بالثقافة والأدب والفن والتراث والتاريخ واللغة بما يقوي لحمة العلاقة ويعزز التفاعل، ويسهم في إيجاد الحلول السياسية والقانونية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإنسانية للمشكلات القائمة، بل إيجاد فرص جديدة لبحث مستجدّات في هذه العلاقة التي لا يمكن إلّا أن تكون متكافئة وعلى أساس الاحترام المتبادل للخصوصيات في إطار الهوّية العامة الجامعة لعراق موحد وذو سيادة ويتّجه صوب التنمية.

ولعلّ من واجب الدولة، أي دولة تريد سلوك سبيل التطوّر الديمقراطي الحر والحقيقي، أن ترعى الهوّيات الفرعية وتمنحها القدر الكافي من التعبير عن نفسها بما تمثّله من طاقة وحيوية وحق مشروع وعادل في التعبير عن نفسها بالشكل الذي تريده وينسجم مع المصالح المشتركة.

إن العلاقة العربية – الكردية التاريخية لكي تنمو وتتطور لا بدّ لها من تجاوز بعض الإشكالات القائمة، ولكي تستمر العلاقة وتأخذ مساراً صحيحاً ينبغي أن تقوم على أساس التكامل والتفاعل والتواصل والترابط، وليس الترابح والهيمنة والانفكاك والتفلّت، لأن ذلك سيلحق ضرراً بالعرب والكرد، خصوصاً وأن المشتركات الجامعة تمثل المحتوى الأساسي لمضمون العلاقة ومستقبلها. ولا بدّ من إدراك حقيقة أن أي احتراب بينهما ينعكس على الوضع الإقليمي كما دلّت التجربة التاريخية، ولاسيّما إأن المستفيد هو أعداء الأمتّين الصديقتين.

وإذا كان الحوار «فرض عين وليس فرض كفاية» كما يُقال بين الجهات والجماعات السياسية المشاركة في الحكم وخارجه وبين الحكومة الاتحادية بشكل خاص وبين حكومة إقليم كردستان، فإنه اليوم وبعد تجارب عديدة يصبح أكثر راهنية، ويمكن للمجتمع المدني أن يكون شريكاً فاعلاً فيه ومكمّلاً في اتخاذ القرار.

وقد يحتاج الأمر إلى وجود مؤسسة بحثية رصينة ودراسات اختصاصية معمّقة أو تأسيس معهد عربي – كردي متخصص ويمكن توسيعه إلى معهد للدراسات الشرقية، لاسيّما للشعوب المجاورة بحيث يدرس علاقاتها مع بعضها، حاجة ملحَّة هدفها تنشيط حركة التواصل والنشر والترجمة والاطلاع على آداب وفنون وثقافات كل طرف بما لدى الطرف الآخر، إضافة إلى التحدّيات والمخاوف التي تواجه الهوّية المشتركة لهم والهويّة الخاصة لكل منهم على انفراد.

وبخصوص العرب والكرد فإن وقفة مراجعة ضرورية لتنقية الأجواء وهو ما يحتاجه الطرفان، خصوصاً في ظلّ محاولات تستهدف كليهما، وقد سبق لي أن طرحت ذلك من خلال:

- محاولة عزل الكرد عن المحيط العربي، وإضعاف ما هو مشترك وإيجابي في العلاقات وتقديم ما هو خلافي وإشكالي.
- اعتبار العرب والعروبة مسؤولين عمّا حدث للكرد من اضطهاد وعسف شوفيني، وتحميل العرب والعروبة ارتكابات النظام السابق وآثامه.
- اتهام الكرد بالانفصالية والعداء للعرب لمطالبتهم بحق تقرير المصير وإقامة كيانية خاصة مستقلة، وتحميلهم مسؤولية ما حدث وما يحدث بعد الاحتلال. ومثلما ينبغي التمييز بين عروبة الحكّام المستبدين وعروبة العرب، فإن ضيق أفق بعض النخب الكردية الانعزالية لا ينبغي أن يتحمّله المثقفون الكرد.
- تقديم ما هو طارئ ومؤقت وآني من قضايا شائكة ومعقدة، على حساب ما هو استراتيجي وثابت وبعيد المدى.
- عدم اكتراث بعض عرب العراق بمسألة كرد إيران وكرد تركيا وكرد سوريا وحقوقهم المشروعة.
- عدم اكتراث بعض كرد العراق أو غيرهم من الكرد بحساسية العلاقة مع «إسرائيل» المنتهِكة لحقوق الشعب العربي الفلسطيني، ولاسيّما حقه في تقرير المصير.

ولكي تتعزّز الثقة بين الطرفين فلا بدّ للمثقفين العرب تبديد مخاوف الكرد وذلك من خلال تعزيز وتوطيد العلاقة والتفاهم والمشترك الإنساني، والاعتراف بحقوقهم لا باعتبارها منّة أو هبة أو هديّة، بقدر كونها إقراراً بواقع أليم، فضلاً عن مبادئ المساواة والعدالة والشراكة والمواطنة المتكافئة التي هي الأساس الذي ينبغي أن يقوم عليه بناء الدولة، مثلما ينبغي أن تقوم عليه العلاقات بين الشركاء.

كما لا بدّ للمثقفين الكرد تبديد مخاوف العرب بتأكيد اعتبارهم جزءًا من العراق في إطار حق تقرير المصير الذي اختاروه عبر النظام الفيدرالي، علماً بأن لا سعادة للعرب من دون الكرد، ولا سعادة للكرد من دون العرب في العراق، لأن مصيرهما مشترك وذلك قدر الجغرافيا، سواء أكان نقمة أم نعمة.

أضواء تاريخية على العلاقات اليمنية الأردنية في مئة عام

د. باسل باوزير*

يكتسب التاريخ الرسمي الوثائقي أهمية بالغة لجهة تغذيته للذاكرة الجمعية للشعوب بالمعلومات والحقائق عن فترة زمنية سابقة آمن الناس فيها بجملة من المقاربات المعرفية لتاريخهم، قد لا تكون دقيقة بأي حال. يقول جاك لوغوف في مقالة له عن الوثائق: » إن التاريخ يعيش اليوم ثورة وثائقية تربطها بالتاريخ الجديد علاقة غامضة..» فالتاريخ الجديد لا يمكن كتابته من دون الوثيقة التاريخية.»

ومن هذا المنطلق عملت الدولة الأردنية على إعطاء أهمية كبرى للوثائق الأرشيفية، وتأسس لهذه الغاية الجليلة مركز الوثائق والمخطوطات ودراسات بلاد الشام القائم عليه أستاذنا الكبير الدكتور محمد عدنان البخيت، الذي يعتبر بحق حارس التاريخ والذاكرة الجمعية للأردن والأردنيين.

ومن جملة ما تناولته هذه الوثائق العلاقات اليمنية الأردنية. ونستند في التعريف بالعلاقات التاريخية بين البلدين الشقيقين من خلال مجموعة من الوثائق والسجلات والمراجع التي يعود تاريخ بعضها إلى العام ١٩١٧م. وذلك من خلال ثلاثة مصادر رئيسية:

المصدر الأول: سجل المحاكم الشرعية

يعتبر سجل المحاكم الشرعية من أهم المصادر وأقدمها، حيث وثَّق هذا السجل لحياة الناس الذين عاشوا بالأردن منذ أيام الدولة العثمانية وقبل إنشاء الدواوين والوزارات الحكومية.

---

* باحث ودبلوماسي يمني.

ففي سجلات المحاكم الشرعية نجد معلومات غنية تتميز بالمصداقية والدقة والاستقصاء عن المتعاملين وأنشطتهم المختلفة من بيع وشراء، وزواج وطلاق، والإرث، وحصر التركات من الأموال المنقولة وغير المنقولة، والوصاية، والنفقة، وتسجيل الأراضي والمنازل، والتأجير، والوكالة، وغيرها من المعاملات.

ومن خلال هذا السجل نجد أن هذه المعاملات يتم تضمينها الموطن الذي قدم منه الأطراف، وبالتالي تمكننا من حصر بعض أسماء العائلات اليمنية التي وفدت إلى الأردن في تلك الأيام، وساهمت في صنع معالم يمنية في الأردن بقيت حتى يومنا هذا شاهدة على عمق الترابط القومي بين العرب.

المصدر الثاني: الوثائق الهاشمية

وهي مجموعة ضخمة من محفوظات الديوان الملكي الهاشمي (صدر منها حتى الآن ٢٤ مجلداً) تضم مجموعة واسعة من المراسلات والوثائق الخاصة بعلاقات الدولة الأردنية بالدول العربية الشقيقة الصديقة والأجنبية، ومنها التي تتعلق بالعلاقات الأردنية اليمنية للفترة ما بين ١٩٤٨-١٩٥٠ م. وهي فترة مهمة في تاريخ المملكة المتوكلية اليمنية آنذاك، وتوجد هناك ١٤٠ وثيقة تغطي أحداثاً مهمة من تاريخ اليمن عبر تقديم صورة شاملة ومتنوعة عن تلك الفترة.

المصدر الثالث: المذكرات

مذكرات الضباط الأردنيين الذين شاركوا في تأسيس جيش البادية الحضرمي، أو ما وجدته عند أبنائهم وأحفادهم من صور وأوراق تغطي فترة وجودهم في اليمن.

مسارات العلاقات التاريخية بين البلدين

المسار الأول: الوجود اليمني في الأردن قبل الإمارة وبعدها

تشير الوثائق والسجلات بأن الوجود اليمني الحديث في الأردن بدأ في العقبة، حيث يعود إلى ما قبل سنة ١٩١٧ وتوثّق لنا سجلات المحكمة الشرعية بالعقبة معاملات تخص عائلات يمنية منذ ذلك التاريخ.

فقد وفد العديد من أبناء اليمن طلباً للرزق في العقبة التي كانت تشهد نشاطاً تجارياً كبيراً في ذلك الزمان.

وقد ذكرت سجلات المحكمة الشرعية بالعقبة العديد من اليمنيين الذين وفدوا للعقبة بغرض التجارة، وكان منهم الشيخ عمر بن محمد باصغار الحضرمي الذي وصل العقبة سنة ١٩١٩ واشتغل بالتجارة حتى ذاع صيته بالمدينة.

وقد وجدنا أيضاً في سجل المحكمة الشرعية بالعقبة لسنة ١٩١٧ ما يؤكد وجود يمنيين بالعقبة قدموا للالتحاق بجيش الثورة العربية الكبرى.

وقد ارتبط الوجود اليمني في العقبة بمسمى شاطئ اليمنية.

يقع هذا الشاطىء جنوب مدينة العقبة على بعد ١٠ كم منها. ويشار له في السجلات الإدارية والعقارية الأردنية بمنطقة مرتفعات اليمنية، التي تعتبر إحدى المناطق الفريدة بيئياً على شواطئ مدينة العقبة الغنية بالشعاب المرجانية، حيث تتمتع المنطقة بإطلالة جميلة على البحر الأحمر.

وتقول الروايات التاريخية عن سبب التسمية أنه أثناء حملة إبراهيم باشا من مصر على الجزيرة العربية، التحق بحملته عدد من اليمنيين، ووصلوا إلى العقبة كمكان للتجمع، فعسكر اليمنيون في هذا الشاطئ.

وقيل أيضاً، إن سبب التسمية جاء نسبة إلى اليمنيين الذين قدموا مع الثورة العربية الكبرى، فوصلوا من اليمن، والتقوا مع الشريف حسين في هذه المنطقة وعسكروا فيها وأقاموا بها.

كما قيل، إن التسمية قديمة جداً نسبة إلى التجار اليمنيين الذين كانوا يصلون إلى ميناء العقبة قادمين من الموانئ اليمنية ببضائعهم التي يتم نقلها إلى بلاد الشام.

ومهما اختلفت الروايات أو تعددت حول سبب التسمية إلا أن الشاطئ يعد شاهداً ومعلماً على الوجود اليمني في الأردن وأنه أحد البصمات التي تدل عليهم.

ويعد شاطئ ومرتفعات اليمنية اليوم «الذي ما زال يحمل اسمه» من الأحياء المميزة ضمن منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، حيث يقع فيه العديد من المشاريع العقارية والسياحية والترفيهية.

وبعد تأسيس إمارة شرق الأردن ومن ثم قيام المملكة الأردنية الهاشمية زاد

الوجود اليمني في الأردن، خاصة في العاصمة عمان ومثّل ذلك سوق اليمنية في وسط العاصمة عمّان.

ويقع هذا السوق إلى الغرب من الجامع الحسيني في وسط البلد، ويمتد السوق على مساحة دونمين تقريباً، وفيه سبعون متجراً.

وتعود بدايات نشأة السوق إلى سنة ١٩٤٩ وبذلك يكون سوق اليمنية ثاني أقدم سوق في وسط العاصمة عنّان بعد سوق البخارية. وقد أسَّسه عدد من اليمنيين الذين تطوعوا للقتال في فلسطين سنة ١٩٤٨، وبعد أن انتهت الحرب عادوا إلى عمّان واستقروا فيها.

وتشير سجلات المحكمة الشرعية في عمّان إلى أن اليمنيين استأجروا الأرض التي قامت عليها السوق من أحد الملّاكين ويدعى وصفي ميرزا باشا، مقابل دينارين للمتر الواحد في السنة.

وكانت حوانيت السوق مصنوعة من الخشب، واستغلها التجار لبيع الملابس المستعملة أو القديمة (البالة)، وفي سنة ١٩٥٦ حدث حريق كبير في السوق أتى على حوانيت السوق الخشبية ومحتوياتها. فقام مالك السوق بإعادة بنائه من الإسمنت والحديد.

وتذكر سجلات المحكمة الشرعية بأن أوائل المستأجرين في السوق كانوا من التابعية اليمنية، عرف منهم: عبد الله اليماني، أحمد العزامي، ناصر علي غازي، قاسم ناصر الرعيني، وصالح اليافعي.

ظل هذا السوق محتفظاً باسمه إلى وقتنا الحالي وتعلوه يافطة تحمل اسمه وتاريخ تأسيسه.

ويبقى سوق اليمنية شاهداً على بدايات نموّ عمّان الاقتصادي ومساهمة اليمنيين الأوائل باعتبارهم جزءاً من تاريخ المدينة الحديث.

المسار الثاني: العلاقات الأردنية مع جنوب اليمن قبل استقلاله عن بريطانيا

كانت أجزاء من جنوب اليمن في هذه المرحلة تخضع للحكم المباشر من قبل

الاستعمار البريطاني كما هو الحال في عدن، وعبر المستشارين الإنجليز في المحميات الشرقية وخاصة سلطنة القعيطي الحضرمية التي كان مستشارها البريطاني وليم انجرامز هو أول من أسس لعلاقات بين السلطنة وإمارة شرق الأردن في حينها، وذلك عندما قرر انجرامز إنشاء جيش البادية الحضرمي، واختار لهذا الجيش نموذج جيش البادية الأردني، حيث قام انجرامز عام ١٩٣٨م بزيارة للأردن لمعاينة تجربة الجيش العربي الأردني. وطلب انجرامز من جلوب باشا أن يعيره عدداً من الضباط الأردنيين لتولي مهمة تدريب الجيش الوليد للسلطنة القعيطية الحضرمية، فكانت البعثة العسكرية الأردنية الأولى إلى المكلا عاصمة سلطنة القعيطي في العام ١٩٣٩ بقيادة العقيد بركات طراد الخريشا والرائد عبد الهادي حماد العتيبي والنقيب خالد مجلي الخريشا، والنقيب حسن مؤمن المومني ومصطفى رفعت. وفي سنة ١٩٤٧ قدمت إلى حضرموت البعثة العسكرية الأردنية الثانية، وتتكون من المقدم نايف جديع الفايز والمقدم علي الفارع وآخرين. وفي سنة ١٩٥٥ وصلت البعثة العسكرية الأردنية الثالثة وضمت المقدم فهد مقبول الغبين والرائد قفطان القاضي والرائد فلاح بخيت العطين، ثم جاءت البعثة العسكرية الرابعة بقيادة الرائد مطيع حماد السحيم ومحمد حامد شمس سنة ١٩٥٨.

وقد استمر الضباط الأردنيون في قيادة وتدريب جيش البادية الحضرمي حتى سنة ١٩٦٦، وكان لهم دور كبير في نقل الكثير من قوانين وأنظمة الجيش العربي الأردني إلى جيش البادية الحضرمي، منها قانون جيش البادية.

ولم تقتصر العلاقات الأردنية مع السلطنة القعيطية الحضرمية على التعاون العسكري، وإنما اتسعت لتشمل التعاون التعليمي، حيث أرسلت حكومة الأردن العديد من بعثات المعلمين الأردنيين لتولي التدريس في المدارس الحضرمية خاصة مدارس الفتيات، وكانت المعلمة الأردنية الفاضلة صفاء علاء الدين على رأس أول البعثات التعليمية الأردنية إلى حضرموت.

المسار الثالث: العلاقات الأردنية مع شمال اليمن قبل قيام الجمهورية

تؤرخ لهذه العلاقات مجموعة مهمة من الوثائق التي تتعلق بالعلاقات الأردنية اليمنية للفترة ما بين ١٩٤٨-١٩٥٠ م. وهي فترة مهمة في تاريخ المملكة المتوكلية اليمنية، حيث افُتتح العام ١٩٤٨ (١٧ فبراير) بمقتل الإمام يحي بن محمد حميد الدين في أحداث ما عرف بالثورة الدستورية التي قادها عبد الله الوزير.

وتوجد ١٤٠ وثيقة تغطي أحداثاً مهمة من تاريخ اليمن عبر تقديم صورة شاملة ومتنوعة عن تلك الفترة.

وتبدأ هذه الوثائق عندما تلقى الملك عبد الله بن الحسين برقية من عبد الله الوزير، يبلغه فيها بمقتل الإمام يحي آل حميد الدين، وبأن أهل الحل والعقد نصَّبوه إماماً شرعياً وملكاً دستورياً على اليمن، وطلب في برقيته الدعم والمساندة من الملك عبد الله بإرسال طائرات للحماية من تدخلات محتملة من قبل من وصفهم ابن الوزير بالأجانب، وتلقى الملك عبد الله بن الحسين برقية من رئيس وفد جماعة الإخوان المسلمين المصريين في صنعاء يطلب منه المساعدة لإخراجهم من صنعاء خوفاً على حياتهم من القبائل، كما تلقى برقيات من أفراد عرب طالبوه بالتدخل لمصلحة أبناء الإمام يحيى، كما تلقى برقيات متتابعة من الجاليات اليمنية في الحبشة واليمنيين المجاهدين في يافا بفلسطين، واليمنيين في محمية عدن، تشكره على موقفه المساند لأبناء الإمام. وفي برقية وصلت الملك عبد الله بن الحسين من حجّة باليمن من الإمام أحمد بن يحيى يبلغه فيها باستقرار الأوضاع بعد القبض على عبد الله الوزير وجماعته.

كما توجد مجموعة من الرسائل والبرقيات المتبادلة بين الملك عبد الله بن الحسين والإمام أحمد بن يحيى، تدور حول التشاور والتنسيق بخصوص عدد من القضايا الكبيرة ومنها وحدة الضفتين والموقف من الجامعة العربية.

وقد قدمت المملكة الأردنية الهاشمية للمملكة المتوكلية اليمنية مساعدات على صعيد الخبرات القانونية والإدارية والسياسية الكثير مما وجدناه في هذه الوثائق.

وتعتبر مجموعة الوثائق الأردنية الهاشمية عن اليمن، مصدراً من مصادر تاريخ اليمن المعاصر إبان تلك المرحلة الهامة، حيث شكّلت مجمل الأحداث الصغرى والكبرى منعطفاً مهمّاً في تحولاته التاريخيّة عند بداية النصف الثاني من القرن العشرين؛ إذ تحوّل اليمن الملكي إلى النظام الجمهوري. وإذا كان التغيير التاريخي والسياسي ذاك، قد نقل اليمن من حال إلى حال، فإن هذه » الوثائق « تلقي مزيداً من الضوء عن أحداث مهمّة ليس بالنسبة لليمن فحسب، بل لكلّ المنطقة العربية. وتكشف من جهة أخرى طبيعة ومتانة العلاقات اليمنية الأردنية في تلك الفترة، حتى أقامت المملكة الأردنية الهاشمية أول علاقات دبلوماسية لها مع المملكة اليمنية المتوكلية في نيسان ١٩٦١ بدرجة قائم بالأعمال.

المسار الرابع: العلاقات الأردنية مع شطري اليمن قبل الوحدة اليمنية وبعدها

عندما تغير النظام السياسي في اليمن من الإمامي إلى الجمهوري سنة ١٩٦٢ في هذه المرحلة مرَّت العلاقات الأردنية اليمنية بالكثير من المتغيرات بسبب اندلاع الحرب بين الجمهوريين والملكيين، وسرعان ما اعترف الأردن بالجمهورية العربية اليمنية في ٢٢ تموز ١٩٦٤. وفي عام ١٩٧٥ نشأت علاقات دبلوماسية كاملة بين البلدين.

وعند استقلال جنوب اليمن عن بريطانيا في ٣٠ تشرين الثاني ١٩٦٧ وقيام جمهورية اليمن الجنوبية الشعبية، اعترفت المملكة الأردنية الهاشمية بالجمهورية الوليدة في ٢ كانون الأول ١٩٦٧. وبعد عشرة أعوام تأسست أولى العلاقات الدبلوماسية الكاملة على مستوى السفراء، وكان ذلك في ١٣ آذار ١٩٧٧.

زامنت هذه التطورات الدبلوماسية تطورات في العلاقات الثنائية بين المملكة الأردنية الهاشمية والجمهورية العربية اليمنية وجمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية، وكانت أول اتفاقية جرى توقيعه بين الأردن والجمهورية العربية اليمنية في مجال النقل الجوي في ١١ تشرين الثاني ١٩٧٥.

بعد ذلك تطورت العلاقات الثنائية بين الأردن والعربية اليمنية/اليمن الديمقراطية لتشمل التعاون في كافة المجالات الاقتصادية والتعليمية والصحية، وصولاً إلى توقيع البلدين لاتفاقيات تعاون مشترك وشامل، ففي ٢٢ كانون الثاني

١٩٨٩ وقَّع رئيس مجلس الوزراء الأردني زيد الرفاعي مع رئيس وزراء الجمهورية العربية اليمنية عبد العزيز عبد الغني اتفاقية إنشاء اللجنة العليا المشتركة بين البلدين تتولى بموجبه هذه اللجنة التشاور والتنسيق والتعاون في مختلف المجالات.

ولم يمض وقت طويل حتى أقامت المملكة الأردنية الهاشمية اتفاقية تعاون مشترك مع جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية، ففي ١٠ أيلول ١٩٨٩ وقع كل من وزير الخارجية الأردني مروان القاسم ووزير خارجية الجنوب عبد العزيز الدالي على اتفاقية تأسيس اللجنة الوزارية الأردنية اليمنية المشتركة للتعاون الشامل في مجالات الاقتصاد والإعلام والصحة والزراعة والعلاقات التجارية بين البلدين.

وفي هذه المرحلة شهدت اليمن العديد من الحروب الداخلية، فتدخل الأردن للمساعدة في إطفاء هذه الحروب، ففي ١٩٦٥/٦/١٩عرضت الحكومة الأردنية مشروعاً لوقف الحرب ما بين الجمهوريين والملكيين. وعرضت وساطتها في حل النزاع الحدودي بين الشطرين سنة ١٩٧٩.

تواصلت العلاقات الطيبة بين البلدين بعد قيام الوحدة اليمنية في ٢٢ مايو ١٩٩٠ وارتفعت وتيرة التعاون بين البلدين في هذه المرحلة لتشمل كافة المجالات، وتصبح خلالها نموذجاً حقيقياً للعلاقات العربية-العربية، وانعكس ذلك في العدد الكبير من الاتفاقيات والبروتوكولات المهمة بين البلدين. وعقدت في هذه المرحلة أربعة عشر اجتماعاً دورياً للجنة العليا اليمنية المشتركة، كان آخرها الاجتماع الرابع عشر في ٢٠١٤ نتج عنه توقيع ثمانية عشر اتفاقاً وبروتوكولاً وبرنامج عمل.

وواصل الأردن مساعيه الحميدة واحتضنت عمان الفرقاء اليمنيين سنة ١٩٩٤ وتم التوقيع فيها وبوساطة المغفور له بإذن الله الملك الحسين على وثيقة العهد والاتفاق.

الأمن المائي العربي
الواقع والمحدِّدات

أ.د. حميد الجميلي

مقدمة

شحُّ الموارد المائية في الوطن العربي من أخطر التحديات التي تواجه الأمن المائي والغذائي العربي. ومما يؤكد هذه المخاطر والتحديات حقائق وخصائص اقتصاديات المياه في الوطن العربي.

وبسبب هذه المخاطر والتحديات سوف تواجه الدول العربية ظروفاً مائية وزراعية قاسية خلال العقود القادمة، مما يهدد الأمن الاقتصادي العربي وبخاصة في حالة عدم قدرة الدول العربية على تأمين الطلب المتزايد على المياه، نظراً لتزايد السكان من جهة، وتزايد الطلب على مياه الري والزراعة والأغراض الصناعية من جهة أخرى.

ومما يزيد من مخاطر وتحديات اقتصاديات المياه في الوطن العربي خلال العقود القادمة، تزايد تكاليف توفير الموارد المائية الجديدة. وتشير توقعات المستقبل حول اقتصاديات المياه في الوطن العربي إلى تحويل جزء من المياه المخصصة للري لاستخدامات المناطق الحضرية في مجالات الصناعة ومجالات الاستخدام المدني، مما سيؤثر سلباً على الأمن الزراعي بصورة عامة والأمن الغذائي العربي بصورة خاصة، لأن المياه هي المحرك الأول للنمو الزراعي.

---

* أكاديمي ومستشار اقتصادي، عضو منتدى الفكر العربي/العراق.

وتتَّسم الموارد المائية في الدول العربية بالندرة، فالمنطقة العربية من أكثر مناطق العالم فقراً في الموارد المائية؛ إذ لا يتجاوز نصيب الفرد العربي من المياه ٨٠٠م٣ حالياً مقابل ٧٥٠٠م٣ على المستوى العالمي. وتشكل عمليات هدر المياه في الزراعة وفي الاستهلاك المنزلي والتملُّح ومَعْدَنَة المياه الجوفية وتلوث المياه بالصناعات المختلفة، ضغوطاً إضافية على تحديات اقتصاديات المياه في الوطن العربي خلال العقود القادمة.

وسيقود الوضع الراهن لاقتصاديات المياه العربية إلى اختلال عميق في معادلة عرض المياه وطلبها، والذي ينعكس في ظهور الأزمات المائية في معظم الدول العربية.

ومن المخاطر التي تواجه المسألة المائية في الوطن العربي غياب الإدارة العقلانية للطلب على المياه، وغياب التنفيذ الفعلي لاستراتيجية وسياسة مائية قومية طويلة المدى للملاءمة بين الموارد المائية الممكن توفيرها والطلب على هذه الموارد، كما أن غياب ترشيد استخدام المياه في الزراعة العربية يعد عاملاً آخر يهدد مستقبل الأمن المائي العربي.

وتشكِّل إدارة الموارد المائية العربية أحد جانبي معادلة عرض وطلب المياه التي تزداد أهمية وتعقيداً مع زيادة السكان في الوطن العربي من جهة، ومحدودية الموارد المائية العربية من جهة أخرى.

فتزايد السكان وتزايد الطلب على المياه مع ندرة الموارد المائية العربية، وتزايد المياه الملوثة بشتى أنواع الملوثات، وانعكاس ذلك على المياه العذبة، إضافة إلى مشكلة التصحر، يتطلب النظر إلى موضوع اقتصاديات المياه في الوطن العربي نظرة شمولية بعيدة المدى. ومثل هذه النظرة الشمولية تتطلب سياسة مائية تحقق التوازن بين حاجة المجتمع العربي للمياه من جهة وتأمين المياه بالوسائل المختلفة له من جهة أخرى.

ولقد بات من الضروري تطوير استراتيجيات لتنمية المياه وإدارتها بشكل اقتصادي وسليم، بهدف التغلب على خاصية ندرة المياه العربية. وما لم يتم تنفيذ مثل هذه الاستراتيجيات سيتعرض الأمن الزراعي بصورة عامة والأمن الغذائي العربي بصورة خاصة إلى تحديات جديدة تهدد الأمن الاقتصادي أكثر مما يعانيه حالياً من تهديد، بمعنى أن الإنتاج الزراعي العربي سيتعرض لمخاطر

جديدة، تتمثل في تدهور مساهمة الناتج الزراعي في القيمة المضافة للناتج المحلي الإجمالي.

ويتطلب تطوير مثل هذه الاستراتيجيات مراجعة جميع برامج استغلال المياه من بنى مؤسسية وأساسية لإدارة المياه، ومراجعة كل القضايا التي تحكم استغلال الموارد المائية مع معدل الجوار.

وعند تحليل اقتصاديات المياه في الوطن العربي ينبغي التأكيد على أن الصراع على المياه في المنطقة العربية هو صراع حول الوجود العربي وأمنه الاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

ومن المؤكد أن بحث اقتصاديات المياه في الوطن العربي يتطلب بحث المسألة المالية من خلال ثلاث جوانب بهدف تحقيق الأمن المائي العربي، وهي:
أولاً: الاستراتيجية المائية.
ثانياً: السياسة المائية.
ثالثاً: الإدارة المائية.

ومما يلاحظ أن المؤسسات والمنظمات المعنية بالمياه في الوطن العربي، والندوات والمؤتمرات، قد أشبعتنا بالتوصيات والاستراتيجيات دون أن يرافقها تنفيذ فعال للسياسة المائية وللإدارة المائية، لمواجهة المخاطر والتحديات التي تواجه اقتصاديات مياه الوطن العربي بصوره العامة والتي تواجه الأمن المائي العربي بصورة خاصة.

أهمية دراسة موضوع الأمن المائي العربي

لموضوع المياه أهمية خاصة في الوطن العربي نظراً لندرة (محدودية المتاح منها). وطبقاً للمؤشر الدولي يعد أي بلد يقل فيه متوسط نصيب الفرد من المياه سنوياً عن ١٠٠٠ متر مكعب يعتبر بلداً يعاني من ندرة مائية، وبناءً على ذلك فإن ١٣ بلداً عربياً تقع ضمن فئة البلدان ذات الندرة المائية.

وهذه الندرة في المياه تتفاقم باستمرار بسبب زيادة معدلات النمو السكاني العالية. ويشير تقرير البنك الدولي إلى أن متوسط نصيب الفرد السنوي من الموارد المائية المتجددة والقابلة للتجدد في الوطن العربي(مع استبعاد مخزون

المياه الكامنة في باطن الأرض) سيصل إلى ٦٦٧ متراً مكعباً في سنة ٢٠٢٥ بعدما كان ٣٤٣٠ متراً مكعباً في سنة ١٩٦٠؛ أي بانخفاض بنسبة ٨٠٪. أما معدل موارد المياه المتجددة سنوياً في المنطقة العربية فيبلغ حوالي ٣٥٠ مليار متر مكعب، وتغطي نسبة ٣٥٪ منها عن طريق تدفقات الأنهار القادمة من خارج المنطقة، إذ يأتي عن طريق نهر النيل ٥٦ مليار متر مكعب، وعن طريق نهر الفرات ٢٥ مليار متر مكعب، وعن طريق نهر دجلة وفروعه ٣٨ مليار متر مكعب. وتحصل الزراعة المروية على نصيب الأسد من موارد المياه في الوطن العربي، حيث تستحوذ في المتوسط على ٨٨٪، مقابل ٩,٦٪ للاستخدام المنزلي، و ١,٥٪ للقطاع الصناعي. وقد حدد معهد الموارد العالمية منطقة الشرق الأوسط بالمنطقة التي بلغ فيها عجز المياه درجة الأزمة، وأصبحت قضية سياسية بارزة خاصة على امتداد أحواض الأنهار الدولية.

ومما يزيد من أهمية دراسة موضوع الأمن المائي التحديات المتنامية التي تواجه حاضر الأمن المائي العربي ومستقبله. ومن أبرز التحديات، ما يلي:

أولاً: قضية مياه نهري دجلة والفرات وكيفية حل ما هو قائم حالياً بين تركيا وسوريا والعراق من جهة، وبين كل من سوريا والعراق من جهة أخرى.

ثانياً: مطامع إسرائيل في المياه العربية، وارتباط هذه المطامع بخطط إسرائيل التوسعية والاستيطانية في الأراضي العربية فيما يخص نهر الأردن وروافده ونهر اليرموك، وينابيع المياه في الجولان أانهار الليطاني والحاصباني والوزاني في لبنان، إضافة إلى سرقة إسرائيل للمياه الجوفية في الضفة الغربية وقطاع غزة لمصلحة مستوطناتها الاستعمارية.

ثالثاً: تنامي مخاطر الشح المتزايد في مصادر المياه العربية المترافقة مع التزايد السكاني.

رابعاً: عدم وجود استراتيجية لتحديد الأولويات في توزيع الموارد المائية وترشيد استهلاكها.

خامساً: عدم الاعتماد على الأساليب التكنولوجية الحديثة في الري وفي معالجة التصحر وإقامة المشروعات المائية.

ولتضييق الفجوة القائمة بين الموارد المائية المتاحة والحاجات المستقبلية لا بدّ من:

- تنمية مصادر مياه جديدة.
- ترشيد استهلاك المياه وحمايتها.

ومن ذلك يتضح أن على الدول العربية أن تولي موضوع تنمية الموارد المائية والمحافظة عليها الأهمية القصوى عند وضع استراتيجياتها الأمنية.

ويجب أن يكون موضوع الأمن المائي على رأس قائمة الأولويات، وذلك بسبب قلة الموارد المائية التقليدية، مما يستدعي العمل الجاد على المحافظة على هذه الموارد ومحاولة تنميتها، وكذلك إيجاد موارد مائية جديدة، وخصوصاً أن معظم منابع الأنهار بيد دول غير عربية، مما لا يعطيها صفة المورد الآمن، كما أن المياه الجوفية في أغلب الدول العربية محدودة ومعظمها غير متجددة(ناضب) لعدم توافر موارد طبيعية متجددة كالأمطار التي تقوم على تغذية هذه المكامن وتزيد مواردها. لذلك يجب ان ينصبَّ اهتمام القائمين على إدارة الموارد المائية على المحافظة على موارد المياه الجوفية وزيادة كمياتها، بل وتحسين نوعيتها واعتبارها مخزوناً استراتيجياً في مكامن آمنة.

إشكالية البحث

تتمحور إشكالية البحث حول مؤشرات الواقع المائي في الوطن العربي، حيث لا يتجاوز نصيبه من الإجمالي العالمي للأمطار ١,٥٪ في المتوسط، بينما تتعدى مساحته ١٠٪ من إجمالي يابسة العالم، وأن واقع المياه في المشرق العربي يبدو أكثر تعقيداً، إذ لا يتعدى نصيبه ٠,٢٪ من مجمل المياه المتاحة في العالم العربي، في الوقت الذي ترتفع فيه معدلات الاستهلاك بشكل كبير.

كما تكمن إشكالية البحث في صلة الأمن المائي المباشرة بجهود التنمية بوجه عام وبصلاته الوثيقة بالقطاع الزراعي بوجه خاص. وتعدّ سياسات الدعم الحكومي للقطاع الزراعي أحد أبرز الأسباب المؤدية إلى مشاكل استنزاف المياه الجوفية. إلا أن تلك الصلات لا تتوقف عند ذلك الحد، بل تمتد لتطال موضوعات عدة، ربما انطوى كل منها على تحدٍّ، كالبيئة والموارد الطبيعية وعجز الميزانية العامة للدولة، وفي ضوء هذه الإشكاليات يمكن طرح التساؤلات التالية:

١- هل يمكن السيطرة على مستقبل الأمن المائي العربي في ظل واقع المياه العربية الراهن؟

٢- ما هو مستقبل الأمن المائي في ضوء التحديات التي تواجه الأمن المائي العربي؟

٣- ما هي الإجراءات التي يتوجب اتخاذها لمواجهة التحديات التي تواجه الأمن المائي العربي؟

٤- ما هي خطط الدول العربية والمنظمة العربية للتنمية الزراعية والمركز العربي للأراضي القاحلة والمناطق الجافة في مجال تنمية مصادر مائية جديدة؟

٥- لماذا فشلت الدول العربية في توعية المواطن لترشيد استخدامات المياه وحمايتها؟

فرضية البحث

١- رغم الأهمية الكبيرة التي تحتلها مسألة المياه في الوطن العربي، ورغم الجهود في تنمية الموارد المائية العربية، إلا أن الواقع المائي العربي ما زال يتصف بالندرة والمحدودية مع تزايد الضغط السكاني في الدول العربية.

٢- من المتوقع أن تزداد مخاطر وتحديات الأمن المائي العربي في المستقبل القريب.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

١- تحليل واقع الموارد العربية المتاحة.

٢- تحليل النتائج المترتبة على خصائص الموارد العربية المتاحة.

٣- تحليل كفاءة استخدام الموارد المائية العربية.

٤- تحليل أبرز التحديات التي تواجه الأمن المائي العربي.

٥- تحليل واقع ومستقبل الأمن الغذائي العربي في ظل واقع المياه العربية المتاحة.

٦- الاستنتاجات والتوصيات.

منهجية البحث

في ضوء محدودية المصادر والإحصاءات الحديثة حول اقتصاديات المياه في الوطن العربي ومسألة الأمن المائي العربي تحديداً، اعتمدنا المنهج التحليلي النقدي للمسألة المائية في الوطن العربي من كل جوانبها؛ على مستوى الواقع

وعلى مستوى المستقبل. وقد اعتمدنا على التقارير السنوية الصادرة عن جامعة الدول العربية (التقرير الاقتصادي العربي الموحد). كما اعتمدنا على التقارير والدراسات الصادرة عن المنظمة العربية للتنمية الزراعية، وعلى دراسات المركز العربي للأراضي القاحلة والمناطق الجافة.

وتم التأكيد في التحليل على النتائج المترتبة على تدهور أوضاع المياه العربية والتحديات التي تواجه مستقبل الأمن المائي العربي، وصولاً إلى التوصيات الملائمة لإدارة الموارد المائية العربية، وسبل تنمية هذه الموارد لمواجهة الضغط السكاني وزيادة الطلب على الموارد المائية العربية.

الموارد المائية العربية المتاحة

أ- أنواع الموارد المائية العربية المتاحة

تتكون الموارد المائية العربية من المياه السطحية المتجددة التي تشمل الأمطار السنوية ومياه الأنهار، ومن موارد المياه الجوفية التي تتجدد بمعدلات محدودة سنوياً.

وبالإضافة إلى موارد المياه السطحية المتجددة، تشمل كذلك الموارد المائية العربية المتاحة على كميات محدودة من مصادر المياه غير التقليدية كمياه التحلية ومياه التنقية.

وعليه فإن الموارد المائية العربية المتاحة تتكون من:

أ- الموارد المائية السطحية (مياه الأمطار السنوية والأنهار).

ب- الموارد المائية الجوفية.

ت- الموارد المائية غير التقليدية (مياه التحلية ومياه التنقية).

ويطلق على الموارد المائية السطحية والجوفية؛ الموارد المائية التقليدية.

ب- خصائص الموارد المائية العربية المتاحة

- تقع المنطقة العربية ضمن المناطق المناخية الجافة وشبه الجافة؛ وعليه تتميز الموارد المائية العربية المتاحة بندرتها من حيث متوسط نصيب وحدة المساحة، ومتوسط نصيب الفرد من المياه العربية المتاحة. وبالإضافة إلى سمة ندرة الموارد

المائية العربية المتاحة، فإن هذه الموارد تتسم بعدم ملاءمة توزيعها الجغرافي، وصعوبة السيطرة على الكثير منها.

- وتعتبر الدول العربية من أكثر مناطق العالم فقراً للموارد المائية، حيث يبلغ المعدل السنوي لنصيب الفرد من المياه حوالي ٧٥٠ متراً مكعباً مقابل ٧٧٠٠ متر مكعب على المستوى العالمي، وذلك طبقاً لإحصاءات المنظمة العربية للتنمية الزراعية لعام ٢٠١٨، في حين يبلغ متوسط نصيب الفرد حوالي ٤٠٠٠ متر مكعب سنوياً في الدول الآسيوية وحوالي ٥٠٠٠ متر مكعب في السنة في الدول الإفريقية.

- ويبدو استشراف مستقبل المياه العربية المتاحة أشدّ حدّة، إذ يقدر أن ينخفض نصيب الفرد من المياه العربية المتاحة إلى حوالي ٦٢٤ متراً مكعباً في العام ٢٠٢٥.

- ومن أبرز العوامل التي ستؤدي إلى هبوط نصيب الفرد من المياه العربية المتاحة ما يلي:

١. معدلات النمو السكاني المرتفعة.

٢. تناقص كميات المياه التي ترد للدول العربية من الأنهار المشتركة التي تنبع من الدول المجاورة والتي تتمثل في نصف كميات المياه العربية المتاحة.

٣. تبلغ حصة الدول العربية حوالي ٠,٧٪ فقط من إجمالي المياه السطحية الجارية في العالم.

٤. تمثل كميات الأمطار التي تتساقط على الدول العربية ٢,١٪ من إجمالي الأمطار في العالم. وتتميز معدلات هطول الأمطار بالتذبذب وتفاوت كمياتها.

٥. تعرض الموارد المائية العربية المتاحة على ندرتها للهدر والضياع وتدهور النوعية.

ج- تقديرات الموارد المائية العربية المتاحة

طبقاً لإحصاءات التقرير الاقتصادي العربي الموحد وتقرير المنظمة العربية للتنمية الزراعية، تأتي التقديرات كما يلي:

- الموارد التقليدية (الموارد المائية السطحية والجوفية المتجددة) والموارد المائية غير التقليدية (مياه التحلية ومياه التنقية) بحوالي (٤, ٢٨٥) مليار متر مكعب.

تمثل الموارد المائية السطحية حوالي ٨٥٪ من إجمالي الموارد المتاحة، تليها المياه الجوفية بنسبة ١٢٪ ومياه التحلية والتنقية بنسبة ٣٪.

- يستحوذ الإقليم الأوسط الذي يضم حوض النيل والقرن الإفريقي على نحو (٤٠,١٪) من إجمالي الموارد المائية العربية المتاحة، يليه إقليم المشرق العربي بنسبة(٣١٪) ثم إقليم المغرب العربي بنسبة (٢٣٪) وإقليم شبه الجزيرة العربية بنسبة (٥,٩٪).

- تقدر الموارد المائية السطحية المتجددة بحوالي (٢٧٤) مليار متر مكعب في السنة.

والتي تشمل الموارد المائية السطحية (٢٣٢ مليار متر مكعب سنوياً) والتغذية السنوية للموارد المائية الجوفية (٤٢) مليار متر مكعب سنوياً.

- تقدر الموارد المائية غير التقليدية بحوالي (١٠,٤) مليار متر مكعب سنوياً ومياه التحلية (٦,٩) مليار متر مكعب سنوياً.

- وبذلك يبلغ مجموع الموارد المائية العربية المتاحة حوالي (٢٨٥,٤) مليار متر مكعب في السنة.

- تقدر الموارد المائية السطحية بحوالي ٢٣٢ مليار متر مكعب سنوياً، يأتي أكثر من ٦٠٪ من هذه المياه من خارج الدول العربية.

- لا يستغل من الموارد المائية السطحية العربية البالغة (٢٣٢) مليار متر مكعب سنوياً سوى (٢٠٤) مليار متر مكعب سنوياً؛ أي بنسبة (٨٨٪).

- تستهلك الزراعة حوالي (٨٨٪) من الموارد المائية السطحية المستقلة، تليها الاستخدامات المنزلية التي تستغل (٧٪) ثم الاستعمالات الصناعية التي تستهلك (٥٪) من الموارد المائية السطحية المستغلة.

- تشكل مياه الأنهار الجزء الأعظم من الموارد المائية السطحية المتجددة، وينبع معظم هذه الأنهار من خارج الدول العربية مثل: النيل، الفرات، دجلة. وتقدر المياه السطحية المشتركة مع دول أخرى بحوالي (١٧٤) مليار متر مكعب سنوياً، منها (١٣٩) مليار متر مكعب من منشأ خارج الدول العربية، و(٣٥) مليار متر مكعب منشؤها داخل الدول العربية.

وتشكل الموارد المائية المشتركة من خارج الدول العربية حوالي (٨٠٪) من مجمل الموارد المائية السطحية، وحوالي (٦٦٪) من الموارد المائية المتاحة في المنطقة العربية.

ويلقي شح الموارد المائية السطحية من حيث الكميات المتوفرة ومن حيث الظروف المناخية والبيئية عبئاً كبيراً على مصادر المياه الجوفية، التي يستخدم جزء منها في تغطية العجز وتأمين الاحتياجات المائية اللازمة لأغراض الإنتاج الزراعي.

- يقدر إجمالي المخزون المائي الجوفي في الدول العربية بحوالي (٧٧٣٤)، ويقدر إجمالي التغذية السنوية من الموارد المائية الجوفية بحوالي(٤٢) مليار متر مكعب، في حين تبلغ الكميات المتاحة سنوياً للاستخدام بحوالي (٨٣٪) من تلك التغذية؛ أي حوالي (٣٥) مليار متر مكعب سنوياً.

ومن الملاحظ تعرض مخزون المياه الجوفية للاستغلال الجائر، كما يتم تجاوز معدلات التغذية السنوية في بعض الدول العربية، مما يؤدي إلى:

أ- انخفاض مستويات المياه الجوفية.

ب- تدهور نوعية المياه الجوفية.

ج- الآثار السلبية البيئية.

د- تملُّح التربة.

والجدول الآتي يوضح الموارد المائية المتاحة في الدول العربية حسب مصادرها.

جدول رقم (١) الموارد المائية المتاحة في الدول العربية

الموارد المائية السطحية	٢٣٢ مليار متر مكعب
الموارد المائية الجوفية(التغذية السنوية)	٤٢ مليار متر مكعب
المتاح من الموارد المائية الجوفية	٣٥ مليار متر مكعب
مجموع الموارد المائية المتجددة السطحية والجوفية	٢٧٤ مليار متر مكعب
الموارد المائية غير التقليدية ومكونة من: •مياه التنقية •مياه التحلية	١٠,٤ مليار متر مكعب ٤,٥ مليار متر مكعب ٦,٩ مليار متر مكعب
مجموع الموارد المائية العربية المتاحة	٢٨٥,٤ مليار متر مكعب

المصدر: التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠١٤، ص٥٦. كذلك المنظمة العربية للتنمية الزراعية، التقرير السنوي لعام ٢٠١٤.

د- النتائج المترتبة على خصائص الموارد العربية المائية المتاحة:

١- إن جزءاً كبيراً من الموارد المائية المتاحة يتعرض للفقد أو لتدهور النوعية.

٢- تتسم الموارد المائية في الدول العربية بسوء توزيعها جغرافياً، وصعوبة استغلال المتاح منها في كثير من الدول العربية.

٣- تتفاقم ندرة الموارد المائية العربية المتاحة بمرور الزمن على كافة المستويات، حيث يشكل متوسط نصيب الهكتار من المياه السطحية في الدول العربية ما نسبته ١٥:١ مقارنة بالمستوى العالمي. كما يبلغ متوسط الهطول المطري ١:٦,٤.

٤- يبلغ متوسط نصيب الفرد أقل من ٦٢٤ متراً مكعباً سنوياً ويقل عن (٥٠٠) متر مكعب سنوياً في عدد من الدول العربية تشمل: الأردن، تونس، فلسطين، جيبوتي وكل دول شبه الجزيرة العربية باستثناء عمان، ومقارنة بالمعدل العالمي الذي يتجاوز (٧٧٠٠) متر مكعب سنوياً.

كفاءة استخدام الموارد المائية في الزراعة العربية المرنة

تقدر مساحة الأراضي القابلة للزراعة في الدول العربية حالياً بحوالي (١٤٠) مليون هكتار، أي ما يعادل (١١٪) من المساحة الكلية للوطن العربي. وتشير أحدث الإحصاءات الصادرة عن المنظمة العربية للتنمية الزراعية إلى أن المساحة الزراعية الكلية المستغلة في المنطقة العربية وصلت حوالي (٧٩,٢) مليون هكتار، تمثل ٥٦,٦٪ من الأراضي القابلة للزراعة. وهذه النسبة تعني أن حوالي (٤٣,٤٪) الرقعة الزراعية القابلة للزراعة في الوطن العربي ما يزال غير مستغل فعلاً. كما يعكس ذلك الطاقة الكامنة العربية للتوسع الأفقي في الأراضي المزروعة عندما تتوفر مقومات الأمن المائي العربي.

إن زيادة كفاءة استخدام الموارد المائية لأغراض الزراعة يستوجب ترشيد استخدام الموارد المائية العربية المتاحة للأغراض الزراعية.

وما تزال الحاجة ماسَّة جداً لزيادة مساحة الرقعة الزراعية المستغلة فعلاً، فالرقعة الزراعية المستغلة فعلاً ما تزال دون المستوى المطلوب لمواجهة الطلب المتزايد على المنتجات الزراعية بصورة عامة والطلب المتزايد على السلع الغذائية الرئيسية بصورة خاصة. ولا شك في أن زيادة الرقعة الزراعية المستغلة

فعلاً يرتبط بكمية المياه المتاحة للأغراض الزراعية وكفاءة استخداماتها. كما يتطلب التوسع الأفقي في الأراضي الزراعية والمشاريع الزراعية الجديدة استثمارات كبيرة لاستصلاح الأراضي وزراعتها وتوفير البنى التحتية الأساسية. ومن الملاحظ أن التوسع الزراعي الرأسي الذي يعتمد على تطوير وزيادة إنتاجية وحدة المساحة الأكثر مرونة وانسجاماً مع خاصية الحيازات الزراعية الصغيرة الواسعة الانتشار في الدول العربية عموماً.

ولا بدّ من تأكيد أن المستويات المتراجعة من موارد المياه العربية المتاحة للأغراض الزراعية سوف يؤدي إلى المزيد من تحديد معدلات نمو الزراعة، وبالتالي تدهور مساهمة الناتج الزراعي في القيمة المضافة للناتج المحلي الإجمالي. كما سوف يسهم هذا التدهور في زيادة عجز الناتج الزراعي وزيادة قيمة الفجوة الغذائية.

إن تحقيق زيادة في الإنتاج الزراعي في الدول العربية من خلال توسعة الأراضي المروية سيبقى محدداً جداً نظراً لشحّ، والخيار الأكثر قبولاً في المستقبل هو استخدام المياه المتاحة بطريقة أكثر كفاءة في الإنتاجية من خلال تحسين كفاءة الري، وتبنّي سياسات تسهم في تحسين وتطوير إدارة الطلب على المياه، ووضع تشريعات جديدة لتسعير المياه. وتغيير أنماط الري المستخدمة حالياً والتي تتصف بالتخلف وفقدان عنصر التطور في أساليب الري الحديثة.

وتشير بعض الدراسات إلى أنه في حالة تحسين كفاءة الري بنحو ٧٥٪، فإن ذلك سيؤدي إلى توفير ما لا يقل عن ٥٠ مليار متر مكعب من المياه. وفي حالة استخدام المياه التي سيتم توفيرها لإنتاج الحبوب، فإن ذلك سيؤدي إلى زيادة كبيرة في إنتاج الحبوب وزيادة نسب الاكتفاء الذاتي من الحبوب، إضافة إلى تخفيض قيمة الفجوة الغذائية من الحبوب.

ويغطي الري السطحي التقليدية حوالي ٧٥٪ من المساحات المروية في الدول العربية. وأشارت بعض الدراسات إلى أنه بالإمكان توفير مالا يقل عن ٥٠ مليار متر مكعب سنوياً من المياه لأغراض الري، أي حوالي ثلث كميات المياه المستخدمة في الزراعة، وذلك من خلال رفع كفاءة استخدام مياه الري إلى حوالي ٧٥٪.

إن خيار التوسع الرأسمالي يتطلب عمالة كثيفة وفرص عمل جديدة يمكن أن تسهم في تقليص معدل البطالة المتمركزة في الريف أصلاً، ومما يلاحظ عدم وجود برامج تنفيذية لتنفيذ خيار التوسع الرأسي في الزراعة العربية.

- تقدر مساحة الأراضي الزراعية المروية في الدول العربية بحوالي ١٥ مليون هكتار يستخدم في ريها حوالي ١٦٠ مليار متر مكعب.

- وتقدر المياه السطحية والجوفية المتجددة سنوياً وغير المستقلة بحوالي (١١٤) مليار متر مكعب، نظراً لضعف كقاعدة الري التي لا تتجاوز ٥٠٪.

- ويعطى الري السطحي التقليدي حوالي ٧٥٪ من المساحات المروية في الدول العربية.

وتعود أسباب ضعف كفاءة الري السطحي إلى الإسراف في استخدام المياه وإلى السياسة المائية العربية السائدة.

ومن الملاحظ أن السياسة المائية العربية أسهمت في إيجاد قطاع زراعة مروية مدعوم بشكل كبير. وقد أسهمت الأسعار المنخفضة للمياه إلى توسعة المناطق المروية وزيادة الطلب على الموارد المائية المخصصة للزراعة.

ويعد عدم كفاءة استخدامات موارد المياه العربية المتاحة من أكبر التحديات التي تؤدي إلى استنزاف هذه الموارد. وعدم الكفاءة في استخدامات موارد المياه العربية، قد ينتج للأسباب التالية:

- عدم كفاءة أساليب توزيع المياه من المصادر إلى الحقل بواسطة القنوات الترابية المفتوحة.
- عدم كفاءة شبكات التوزيع وشبكات الري.
- ضعف أساليب الري الحقلي.
- استخدام أساليب الري التقليدية

وتتراوح كفاءة استخدام موارد المياه بين ٤٠٪ إلى ٥٠٪ على صعيد الدول العربية، مما يعني أن الضياع والهدر في استخدام هذه الموارد يتراوح بين ٦٠٪- ٥٠٪.

وتشير دراسة المنظمة العربية للتنمية الزراعية ودراسة التقرير الاقتصادي العربي الموحد إلى أن ١٥٪ من مياه الري تضيع في شبكات التوزيع، و ٢٥٪من مياه الري تضيع في شبكات الري، و١٥٪ من مياه الري تضيع في الحقل.

وطبقاً لهذه الدراسات فإن متوسط الفاقد من المياه يقدر بأكثر من ١٠٠ مليار متر مكعب، تمثل حوالي ٦٥٪ من المياه المستخدمة في الري.

وبينت دراسة المركز العربي (اكساد) ودراسة المنظمة العربية للتنمية الزراعية إلى أن استخدام وسائل الري الحديثة يساعد على توفير ٥٨٪ من المياه، ويزيد الانتاج بنسبة ٣٥٪.

كما أن تطوير الري السطحي على مستوى الحقل يحقق وفراً يتراوح بين ٣٣٪ إلى ٧٧٪ من المياه المستخدمة في الري.

وخلصت هذه الدراسات إلى أن رفع كفاءة استغلال الموارد المائية بصورة عامة بين ٥٠٪- ٧٠٪ يوفر حوالي (٥٠) مليار متر مكعب في السنة يمثل حوالي ٣٠٪ من المياه المستخدمة في الري حالياً.

إن هذه المؤشرات ومعدلات استخدامات المياه تعد مؤشرات حكم على اوضاع الموارد المائية المتاحة وفقاً للمعدلات العالمية.

ومن المتوقع أن يستمر تزايد الطلب على المياه في المستقبل في الدول العربية بفعل معدلات نمو السكان المتزايدة، وبفعل التضييع وتحسين مستويات المعيشة. وفي مقابل هذا التزايد يلاحظ تراجع موارد المياه العربية المتاحة، وهذا بدوره سيؤدي إلى تراجع معدلات نمو القطاع الزراعي، وتراجع مساهمة قيمة الناتج الزراعي في القيمة المضافة للناتج المحلي الإجمالي، والجدول رقم ٢ يوضح الاتجاهات المستقبلية للطلب على المياه العربية المتاحة خلال عامي ٢٠٢٠ و ٢٠٣٠،وذلك طبقاً لتقديرات المركز العربي لدراسة المناطق الجافة والأراضي القاحلة.

جدول رقم (٢) توقعات الطلب على المياه في الدول العربية

خلال عامي ٢٠٢٠ و ٢٠٣٠

السنة	القطاع الزراعي	الأغراض المنزلية الصناعية	الإجمالي (مليار متر مكعب)
٢٠٢٠	٣٦٩	٤٠	٤٠٩
٢٠٣٠	٣٧٨	٥٨	٤٣٦

المصدر: المركز العربي لدراسة المناطق الجافة والأراضي القاحلة، دمشق ٢٠١١.

أمّا النتائج المترتبة على عدم كفاءة استخدام الموارد المائية المتاحة في الزراعة العربية، فهي:

١- زيادة الفاقد من المياه العربية المتاحة على ندرتها.

٢- تخلُّف شبكات الري والتوزيع.

٣- تدهور نوعية المياه.

٤- ارتفاع تكاليف ضخها.

٥- زيادة تكاليف المنتج الزراعي.

٦- عدم امكانية استخدام المشاريع القائمة عليها.

٧- تراجع نصيب الفرد من المياه إلى حوالي ٥٠٠ متر مكعب في السنة.

٨- عدم وجود خطط جادة لاستخدام وسائل الري الحديثة.

٩- يرجع سبب زيادة الأراضي الزراعية القابلة للزراعة وغير المستقلة للأسباب التالية:

- الظروف المناخية غير المواتية.
- قلة الأمطار وعدم كفايتها.
- عدم كفاية مياه الري.

١٠- يتركز حوالي ٨٥٪ من مساحة الأراضي الزراعية المطرية في أربع دول هي: السعودية، السودان، المغرب، والجزائر، في حين يتركز ٨١٪ من مساحة الأراضي الزراعية المروية في ست دول هي: العراق، مصر السودان، السعودية، المغرب، وسورية.

١١- بالرغم من الأهمية النسبية الضئيلة لمساحة الأراضي الزراعية المروية (٢٤٪ من المساحة المحصولية) إلا أنها تساهم بالجزء الأكبر من الإنتاج الزراعي العربي الذي يقدر بـ ٦٠٪ من قيمة الإنتاج الزراعي العربي.

١٢- يتطلب التوسع الأفقي في الأراضي والمشاريع الجديدة استثمارات كبيرة لاستصلاح الأراضي وزراعتها وتوفير البنى التحتية الأساسية، ويعتبر التوسع الزراعي الرأسي الذي يعتمد على تطوير وزيادة إنتاجية وحدة المساحة الأكثر مرونة وانسجاماً مع إمكانات الحيازات الزراعية الصغيرة الواسعة الانتشار في الوطن العربي.

كفاءة استغلال الموارد المائية العربية المتاحة والعجز المائي العربي

تعد عدم كفاءة استغلال الموارد المائية العربية المتاحة من أكبر التحديات التي تواجه الأمن المائي العربي. ويترتب على عدم كفاءة استغلال الموارد المائية العربية المتاحة استنزاف هذه الموارد وتزايد فجوة المياه الناتجة عن تزايد الطلب على المياه وثبات المعروض منه.

أما أهم أسباب عدم كفاءة استغلال الموارد المائية العربية المتاحة فهي:

١- عدم استخدام أنظمة الري الحديثة.

٢- ضعف أساليب الري الحقلي التي تتم بواسطة القنوات الترابية المفتوحة.

٣- تدني كفاءة نقل وتوزيع المياه من المصادر إلى الحقل.

أما أبرز النتائج المترتبة على عدم كفاءة استغلال الموارد المائية العربية المتاحة فهي:

١- تتراوح كفاءة استخدام موارد المياه كالآتي:

- ٤٠٪- ٥٠٪ على صعيد الدول العربية.
- ١٥٪ من مياه الري تضيع في شبكات التوزيع.
- ٢٥٪ من مياه الري تضيع في شبكات الري.
- ١٥٪ من مياه الري تضييع في الحقل.
- يقدر متوسط الفاقد من المياه بأكثر من ١٠٠ مليار متر مكعب تمثل ٦٥٪ من المياه المستخدمة في الري.

ومن الملاحظ أن معدلات استخدامات المياه قياساً بالمتاح من المياه أحد أبرز مؤشرات الحكم على أوضاع الموارد المائية المتاحة.

وطبقاً للمؤشرات العالمية تعتبر نسبة استخدام المياه التي تزيد على ١٥٪ مؤشر للعجز المائي.

ويقدر معدل الاستخدام العالمي للموارد المائية بحوالي ٧,٥٪، في حين يقدر معدل الاستخدام في الدول العربية بحوالي ٧٦,٦٪. وهذا المؤشر يعد أخطر مؤشرات العجز المائي العربي، وهناك بعض الدول العربية زادت نسبة استخدامها للموارد المائية على ٢٠٠٪ عمّا هو متاح لها.

ويقدر حجم الاستخدام للموارد المائية في الدول العربية بحوالي ١٩٠ مليار متر مكعب سنوياً، يستخدم منها حوالي ١٦٩ مليار متر مكعب سنوياً للزراعة. وتستغل هذه الكميات لري حوالي ١٠,٥ مليون هكتار تشكل ١٤,٨٪ من جملة المساحة المزروعة. ويغطي الري السطحي حوالي ٨٥٪ من هذه الأراضي، والري بالرش حوالي ١٣٪، وأساليب الري الأخرى ٢٪.

كفاءة استخدام المياه الجوفية

يقدر حجم المياه الجوفية في الدول العربية بحوالي ٧٧٣٤ مليار متر مكعب، يختزن القسم الأكبر منها في الأحواض الجوفية الضخمة التي تحتوي على كميات كبيرة من المياه غير المتجددة. وتقدر التغذية السنوية للمياه الجوفية بحوالي ٤٢ مليار متر مكعب، في حين تبلغ الكميات الممكن استغلالها منها بحوالي ٣٥ مليار متر مكعب.

وتتعرض المياه الجوفية ذات صفة الاستنزاف الجائر في معظم الدول العربية لأسباب عديدة، منها:

- التوسع الأفقي في المساحات المزروعة.

- عدم استخدام أنظمة الري الحديثة.

ومن الملاحظ أن مخزون المياه الجوفية يمثل الاحتياطي الرئيسي لتلبية الطلب المتزايد على المياه للاستخدامات المختلفة في ظل محدودية الهطول المطري، وتراجع تصاريف المياه، ومخاطر مياه الأنهار المشتركة مع دول أخرى.

وتؤكّد هذه العوامل الحاجة إلى وضع ضوابط للحفاظ على مخزون المياه الجوفية وصيانته.

ومما يزيد من أهمية المياه الجوفية أن ثماني دول عربية تشترك في مياهها الجوفية بأحواض مشتركة مع دول مجاورة غير عربية. ومن الملاحظ تجاوز معدلات التغذية السنوية في بعض الدول العربية، مما يسهم في انخفاض مستويات المياه الجوفية وتدهور نوعية المياه بفعل تغلغل مياه البحر المجاورة، وتملُّح التربة.

محددات أوضاع الأمن المائي العربي

يعد الأمن المائي العربي الركيزة الأساسية والعامل الحاسم في تحقيق الأمن الغذائي العربي، وفي ضوء تزايد معدلات نمو السكان وتزايد الطلب على المياه وتزايد الفجوة الغذائية بنسبة ١٠٪ للسنوات الخمس عشرة القادمة، فإن المنطقة العربية تحتاج إلى ما يقارب ٤٣٦ مليار متر مكعب من المياه في عام ٢٠٣٠. ولكن واقع المياه العربية يشير إلى أن الموارد المائية المتاحة لن تتمكن من تلبية الاحتياجات الغذائية مهما بلغت تنميتها في المستقبل، ومما يؤكد هذا الواقع توقُّع تراجع نصيب الفرد من المياه دون ١٠٠٠ متر مكعب سنوياً، وهو ما يعرف بخط النقر المائي. ومن المتوقع أن يصل نصيب الفرد العربي إلى ما دون الـ٥٠٠ متر مكعب سنوياً بحلول عام ٢٠٢٥، مما يؤثر على الوضع المستقبلي الحرج للأمن المائي العربي.

ومما يزيد من خطورة الأمن المائي العربي، أن الموارد المائية في الأراضي العربية التي تحتلها إسرائيل حوالي ٢ مليار متر مكعب، منها ٣٣٪ من الأراضي المحتلة عام ١٩٤٨ و٣٥٪ من مياه الضفة الغربية، و١٠٪ من قطاع غزة و ٢٢٪ من هضبة الجولان. كما أن المخاطر التي تهدد المياه المشتركة الدولية تزيد بدورها من مخاطر الأمن العربي.

وازاء هذه المخاطر لا بدّ من صياغة استراتيجية ورؤية عربية موحدة لحماية الحقوق العربية في المياه الدولية المشتركة، وخاصة صياغة اتفاقيات دولية تضمن حقوق العرب في هذه المياه. إضافة إلى أهمية ترشيد استخدامات المياه السطحية والجوفية لتحقيق التوازن بين عرض الموارد المتاحة والطلب على المياه، وتنفيذ مشروعات دولية مشتركة على هذه المياه، والوصول إلى إدارة متكاملة للموارد المائية المشتركة تهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة لكافة الدول المتشاطئة. كما يستوجب من الدول العربية النظر إلى المياه كمورد حياتي وتنموي تعتمد إدارة الطلب عليه من منظور اقتصادي واجتماعي.

وفي ظل الأوضاع المائية العربية الراهنة يتعرض الأمن المائي العربي لتحديات متزايدة بسبب ما يكتنفه من محددات تتمثل في الآتي:

- التغيرات المناخية العميقة.
- طرق إدارة الموارد المائية واستخداماتها.
- أوضاع الموارد المائية المشتركة.
- تذبذب كميات الهطول المطري التي تشكل الموارد الرئيسية للمياه السطحية والجوفية.
- الهدر الكبير للمياه.
- تعاقب فترات الجفاف وازدياد حدَّتها.

ومما يزيد من التحديات التي تواجه الأمن الغذائي العربي الأوضاع المائية التالية:

١- تعتمد بعض الدول العربية بشكل رئيسي على تدفقات المياه الواردة إليها من دول أخرى وبمعدل يصل إلى ٨٠٪ في مصر، موريتانيا، سورية، السودان. وبمعدل ٦٨٪ في العراق، وبمعدل ٦٢٪ في الصومال و١٠٪ في تونس و٦,٣٪ في الجزائر. وتضم الدول العربية ١٨ نهراً تنبع من خارج الأراضي العربية.

٢- إن النمو في الموارد المائية السطحية والجوفية ومياه التحلية والتنقية شبه ثابت، في حين ينمو الطلب على المياه بمعدلات متزايدة. وهذا الوضع يعكس الفجوة المائية المتزايدة بين الطلب على المياه والمعروض منها تقدر بحوالي ١٠٠ مليار متر مكعب عام ٢٠٥٠.

٣- يأتي حوالي ٥٩٪ من المياه السطحية من الأنهار التي تنبع من خارج الأراضي العربية.

ولقد انعكست أوضاع الأمن المائي العربي على أوضاع الأمن الغذائي العربي، خاصة وأن الفجوة بين الواردات الغذائية والصادرات الغذائية تزداد بصورة متسارعة مما يؤدي إلى زيادة قيمة الفجوة الغذائية بشكل مخيف، إذ تقدر إمكانية تأمين الغذاء بنسبة ٢٤٪ بعد عام ٢٠٣٠.

وبالإضافة إلى ذلك فإن منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة (نقلاً عن التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠١٠، ص٥٤)، تشير إلى أن الهطول المطري في المنطقة العربية سينخفض بمقدار ٢٠٪ نتيجة للتغيرات المناخية المتسارعة، مما يؤدي إلى زيادة العجز المائي العربي والتأثير السلبي على الأمن الغذائي العربي. وسوف يعاني سكان الوطن العربي من الفقر المائي بسبب تراجع نصيب الفرد من المياه إلى ما دون الـ ٥٠٠ متر مكعب سنوياً وهو ما يعرف بخط الفقر المائي.

وفي ظل الأوضاع المائية العربية تكتنف الأمن المائي العربي العديد من المحددات، إضافة إلى ندرة هذه الموارد، وما يتعرض له جزء كبير من هذه الموارد المتاحة للفقد أو لتدهور النوعية، وسوء توزيع الموارد المائية المتاحة جغرافياً، وصعوبة استغلال المتاح منها في كثير من المناطق.

ومن أبرز محددات الأمن المائي العربي ما يلي:

- شح الاستثمارات الزراعية.
- التغيرات المناخية وتأثيراتها على معدلات هطول الأمطار.
- تخلف طرق إدارة الموارد المائية واستخداماتها.
- تعاقب فترات الجفاف وازدياد حدتها.
- الهدر والضياع المتزايد للمياه العربية المتاحة.
- الاستخدام الجائر للموارد السطحية والجوفية.

وفي ظل هذه المحددات تواجه المنطقة العربية تحديات كبيرة لتوفير احتياجاتها المائية، بل إن فقدان الأمن المائي العربي بات يشكل أحد أبرز عناصر فقدان السيطرة على الأمن الزراعي العربي بصورة عامة والأمن الغذائي العربي بصورة خاصة.

ويرتبط بالأمن المائي استغلال إسرائيل للمياه العربية، وكذلك مسألة الموارد المائية المشتركة؛ إذ تبلغ الموارد العربية المائية في الأراضي العربية التي تحتلها إسرائيل حوالي ٢ مليار متر مكعب، منها:

٣٣٪ من الأراضي المحتلة عام ١٩٤٨

٣٥٪ من مياه الضفة الغربية

١٠٪ من قطاع غزة

٢٢٪ من هضبة الجولان

وما زالت اسرائيل تستغل عدداً من مصادر المياه في جنوب لبنان.

كما أن اهمية الموارد المشتركة باتت تشكل قيداً بالغ الخطورة على الأمن المائي العربي.

ومثل هذا الوضع يعكس وجود فجوة متزايدة بين الطلب على المياه والمعروض منها. وتقدر هذه الفجوة بحوالي ١٠٠ مليار متر مكعب عام ٢٠٥٠.

ويتطلب هذا الواقع جملة إجراءات، من أبرزها:

- ترشيد استهلاك الموارد المتاحة.
- تطوير أنظمة الري.
- تنمية الموارد المائية.
- تطوير تقنية حصاد المياه.
- التوصل إلى اتفاقيات عادلة ومنصفة مع الدول المتشاطئة على الأنهار المشتركة.

- تثبيت حقوق العرب في المياه ضمن الأراضي التي تحتلها إسرائيل.
- تطبيق نظم الإدارة المتكاملة للموارد المائية.
- اعتماد المعايير والأسس الاقتصادية لاستخدام المياه.
- تقييم آثار التغير المناخي.
- النظر إلى المياه كمورد حياتي وتنموي.
- اعتماد إدارة الطلب على المياه من منظور اقتصادي واجتماعي يراعي التوازن بين توفير الاحتياجات وتحقيق أكبر عائد من استثمار المورد المائي.
- ترشيد استخدام المياه السطحية والجوفية.
- تحقيق التوازن بين الموارد المائية المتاحة والطلب على المياه.

مؤشرات ومخاطر الأمن المائي العربي

- تضم الدول العربية ١٨ نهراً تنبع من خارج الأراضي العربية وأهمها أنهار النيل، ودجلة، الفرات، السنغال، شيبللي، وجوبا.
- يأتي ٥٩٪ من المياه السطحية في الدول العربية من هذه الأنهار المشتركة.
- مجموع الموارد المائية في الأنهار المشتركة ١٧٤,٨ مليار متر مكعب، منها ١٣٩ مليار متر مكعب منشأ خارجي و٣٥,٧ مليار متر مكعب منشأ داخلي.
- ثماني دول عربية تشترك في مياهها الجوفية بأحواض مشتركة مع دول مجاورة غير عربية.
- النمو في الموارد المائية السطحية شبه ثابت في الوقت الذي يتزايد معدل نمو الطلب بصورة متزايدة، وتقدر فجوة التزايد بين الطلب على المياه والمعروض منها حوالي ١٠٠ مليار متر مكعب عام ٢٠٥٠.

مؤشرات استخدام الموارد المائية العربية في الزراعة العربية

- تقدر مساحة الأراضي الزراعية المروية في الدول العربية بحوالي ١٥ مليون هكتار، يستخدم في ريها ١٦٠مليار متر مكعب.
- تقدر المياه السطحية والجوفية المتجددة سنوياً وغير المستغلة بنحو ١١٤ مليار متر مكعب.
- يغطي الري السطحي التقليدي حوالي ٧٥٪ من المساحات المروية في الدول العربية.
- أسهمت السياسات المائية المعمول بها في معظم الدول العربية في إيجاد قطاع زراعة مروية مدعوم بشكل كبير.
- من المتوقع أن يستمر تزايد الطلب على المياه في المستقبل في الدول العربية بفعل النمو السكاني والتصنيع وتحسين مستويات المعيشة، وعليه؛ فالمستويات المتراجعة من موارد المياه سوف تؤدي إلى المزيد من تحديد معدل نمو الزراعة.

خلاصة الموارد المائية العربية

- يبلغ مجموع الموارد المائية العربية المتاحة حوالي ٢٨٥ مليار متر مكعب.
- تقدر الموارد المتجددة بحوالي ٢٧٤ مليار متر مكعب.
- لا يتعدى نصيب الفرد العربي من الموارد المائية المتاحة ٧٥٠ متر مكعب في السن. ومن المتوقع تراجع نصيب الفرد العربي من الموارد المائية المتاحة إلى ٦٥٠ متر مكعب في السنة وحوالي ٤٠٠٠ متر مكعب في الدول الإفريقية.
- تقدر الموارد المائية السطحية المتاحة في الوطن العربي حوالي ٢٣٢ مليار متر مكعب سنوياً وحوالي ٦٠٪ من هذه الموارد من خارج الدول العربية.
- لا يستغل من الموارد المائية السطحية العربية المتاحة البالغة ٢٣٢ مليار متر مكعب سنوياً سوى ٢٠٤ مليار متر مكعب في السنة، أي حوالي ٨٨٪ فقط من إجمالي الموارد المائية السطحية.

- تستهلك الزراعة حوالي ٨٨٪ من الموارد المائية العربية المستغلة، تليها الاستخدامات المنزلية التي تستغل ٧٪، ثم الاستعمالات الصناعية التي تستهلك حوالي ٥٪.
- يلقي شح الموارد المائية السطحية من حيث الكميات المتوفرة والظروف المناخية والبيئية عبئاً كبيراً على مصادر المياه الجوفية التي يستخدم جزء منها لتغطية العجز وتأمين احتياجات الزراعة.
- ٧٠٪ من المياه المستخدمة في الزراعة فاقدة نتيجة استخدام طرق تقليدية بالري.
- ٤٠٪ فاقد من المياه المستخدمة في المنازل.
- يقدر إجمالي المخزون المائي الجوفي في الدول العربية بحوالي ٧٧٣٤ مليار متر مكعب. ويقدر حجم التغذية السنوية لهذا المخزون بنحو ٤٢ مليار متر مكعب، وتبلغ الكميات المتاحة للاستخدام بنحو ٨٣٪ من تلك التغذية.
- نصيب الفرد العربي في تسعة دول عربية أقل من ١٠٠٠ متر مكعب في السنة، وفي سبع دول عربية أقل من ٥٠٠ متر مكعب في السنة.
- عند بلوغ نصيب الفرد أقل من ٥٠٠ متر مكعب في السنة من المياه المتاحة يعد ذلك الفقر المائي الخطر.

التوصيات

١- إنشاء بنوك قُطرية وقومية على صعيد الوطن العربي للبيانات والمعلومات ذات الصلة بتنمية الموارد المائية في الدول العربية.

٢- تطوير البحوث العلمية في مجال المياه واستخداماتها.

٣- ترشيد استغلال المياه في الاستخدامات المختلفة واستخدام طرق الري الحديثة.

٤- وضع برامج للتوعية باستخدام المياه وترشيد استخداماتها في الدول العربية.

٥- اعتبار المياه سلعة اقتصادية لها قيمتها الاقتصادية والاجتماعية وأن يتم استغلالها وفق معايير اقتصادية.

٦- الارتقاء بالخبرات العربية في مجال تنمية مشروعات المياه.

٧- توحيد وتطوير السياسات والتشريعات المائية القُطرية والقومية.

٨- الاستغلال الأمثل للمياه بما يؤدي إلى تحقيق التنمية المتوازنة المستدامة وتحقيق الأمن الغذائي العربي.

٩- تطوير استثمار مصادر المياه الجوفية.

١٠- تسخير رأس المال العربي واستثماره لتنمية مشروعات الموارد المائية في الوطن العربي.

١١- تطوير بيوت الخبرة الاستشارية في مجال المياه.

١٢- وضع آليات محددة لربط الأمن المائي العربي بالأمن الغذائي العربي.

١٣- توجيه الاستثمارات العربية نحو التنمية الزراعية، مما يؤدي إلى زيادة مساهمة القيمة المضافة للقطاع الزراعي في الناتج المحلي الإجمالي العربي.

١٤- اعتبار قضية الأمن الغذائي والمائي العربي قضية ذات أهمية استراتيجية تتعلق بأمن الأمة الاقتصادي.

١٥- دعم المنظمات العربية ومراكز البحوث العاملة في مجال المياه ومجال التنمية الزراعية.

١٦- زيادة فعالية وتكثيف برامج الإرشاد والتوعية المائية.

١٧- جعل خطورة محدودية الموارد المائية محور اهتمام اجتماعات القمة العربية.

مصادر البحث

١) منذر خدام، الأمن المائي العربي: واقع وتحديات. بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٣.

٢) محمود الأشرم، اقتصاديات المياه في الوطن العربي والعالم، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية ٢٠٠٨.

٣) محمود أحمد خليل، تنمية الموارد المائية في الوطن العربي، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع ٢٠٠٥.

٤) صبحي مجدي، مشكلة المياه في المنطقة والمفاوضات المتعددة الأطراف. القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، دراسات استراتيجية رقم ٧، لعام ١٩٩٢.

٥) سامي مخبر، أزمة المياه في المنطقة العربية: الحقائق والبدائل الممكنة، الكويت، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢٠٩، لعام ٢٠٠٩.

٦) ندوة مصادر المياه واستخداماتها في الوطن العربي، المركز العربي لدراسة المناطق الجافة والأراضي القاحلة. الكويت ١٧-٢٠ شباط/١٩٩٦.

٧) جامعة الدول العربية، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠١٤، ص٥٥-٥٦.

٨) جامعة الدول العربية، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠١١،ص٤٩-٥١.

٩) جامعة الدول العربية، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠١٠، ص٤٤-٥٥.

١٠) د.م سفيان التل، الأمن المائي العربي، كبير مستشاري برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، عمان- أبريل- نيسان ٢٠٠٤.

١١) عدنان عباس حمدان وخلف مطر الجراد، الأمن المائي العربي ومسألة المياه في الوطن العربي، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد٢٢، العدد الثاني ٢٠٠٦.

١٢) المنظمة العربية للتنمية الزراعية التقرير السنوي لعام ٢٠١٦.

١٣) المركز العربي لدراسة المناطق الجافة والأراضي القاحلة، التقرير السنوي لعام ٢٠١٦.

١٤) جان خوري، الموارد المائية المتاحة للوطن العربي في مطلع القرن الواحد والعشرين، الزراعة والمياه في المناطق الجافة في الوطن العربي، المركز العربي لدراسة المناطق الجافة والأراضي القاحلة، العدد١٦، أيلول١٩٩٦.

١٥) مركز الدراسات المائية، التقرير السنوي لعام ٢٠١٤، دمشق، ٢٠١٤.

رسـائل ثقـافيـّة

الإثنية في الشواهد الكتابية لسكان الأردن القدامى

نداء الخزعلي*

يرتبط علم الآثار ارتباطًا وثيقًا بالإثنية، فلا إثنية واضحة للجماعات دون وجود آثار، سواء أكانت مادية أم غير مادية منبثقة عن تلك الجماعات، ويأتي دور علم الآثار في دراسة وتوضيح علاقة الجماعات بالأرض التي عاشوا عليها وحملت هويتهم. لذلك لا يجوز دراسة اللقى الأثرية والبقايا المعمارية بمعزل عن المحيط الذي وجدت فيه لتقديمها بصورة صحيحة بعيدًا عن تسيسها بحسب أهواء الباحثين.

وفي العموم يشير مصطلح الإثنية إلى فئة أو جماعة من الأفراد في إطار مجتمع أكبر، تجمع بينهم روابط مشتركة من العرق واللغة والدين وروابط قومية أو ثقافية، ولا تعرف بالنظر إلى المؤسسات السياسية؛ ومنهم من يرى أن الإثنية هي تلك الجماعة الحائزة على مقومات ثقافية مختلفة عن الجماعات المسيطرة، الأمر الذي يؤثر في حقوقها بالمساواة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في محيطها الأشمل.

ولإطلاق مصطلح إثنية على جماعة معينة يجب أن تتوافر عدة معايير مشتركة بين أفراد تلك الجماعة، أهمها الاسم وهو الرمز الشخصي للجماعة الذي يدل

---

* باحثة في التاريخ الشفهي والكتابات القديمة/الأردن.

غيابه على أن هوية الجماعة لم يكتمل تطورها بعد؛ ومن هذه المعايير اعتقاد أفراد الجماعة الراسخ بأن لهم أصلاً مشتركاً، وإيمانهم بالتراث الواحد والذي غالبًا ما يكون أساطير تتناقلها الأجيال؛ ومن هذه المعايير تاريخ الجماعة المشترك الذي يولّد الإحساس بالمصير المشترك للجماعة؛ ومنها أيضًا الاشتراك في ثقافة واحدة تقوم على عدة مقومات منها اللغة، والدين، والقوانين، والعادات، والزي، والموسيقى، والعمارة؛ وأخيرًا لا بُدَّ للأفراد أن يعتبروا أنفسهم جماعة تسعى لتأسيس مجتمع إثني متضامن ومدرك لذاته لتحقيق قوة الترابط بين أعضاء الجماعة.

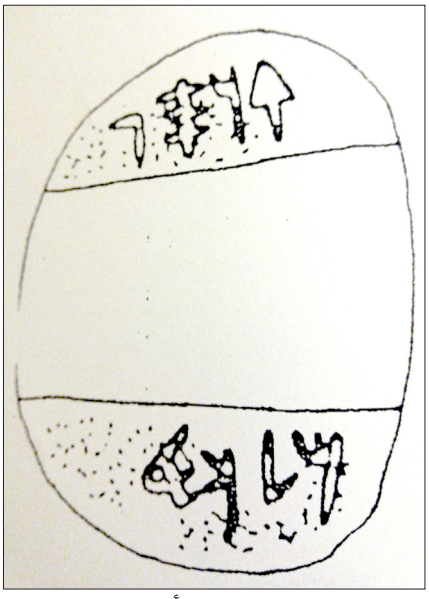
ومن أبرز أنواع الإثنية التي تتضح في الشواهد الكتابية التي عُثر عليها في الأردن والتي ترجع إلى جماعات وفترات مختلفة، الإثنية اللغوية، والإثنية القومية، والإثنية العرقية.

ويقصد بالشواهد الكتابية (النقوش) ما خُط وكتب على الآثار سواء أكانت ثابتة -النقوش الصخرية التي كتبت على واجهات المعابد أو على سفوح جبال-، أو النقوش المنقولة -وتشمل المسلّات والنصب التذكارية والأختام وما كتب على الجلد وعلى ورق البردي ... وغيرها.

ويعتبر علم النقوش من العلوم الأساسية التي تساعد علمي الآثار والتاريخ في فهم تفكير الإنسان القديم، ومعرفة صلاته الاجتماعية، ووسطه الجغرافي والتاريخي، من خلال دراسة النص دراسة وافية؛ أي دراسة شكل الأحرف وتطورها، والتأثيرات الخارجية على النص، والأفعال الواردة في النصوص، ومقاربة النص مع نصوص أخرى، وترجمة النص، وتحديد موضوعه. كما تعد الشواهد الكتابية وثيقة مادية قيمة، تعكس وتذكر جوانب معينة من الحياة اليومية والدينية والاجتماعية، ومن خلالها نصل إلى معرفة اللغة التي كتبت بها الجماعات.

إن دراسة الإثنية لمجتمع معين لا تعني دراسته بطريقة منفصلة عن المجتمعات التي تفاعل وتعايش معها وأثرت فيه، بالرغم من أن السمات الحضارية والثقافية الأساسية للمجتمعات تختلف من مجتمع إلى آخر في الغالب. كما أن أسباب تعايش المجتمعات مع بعضها تختلف، فمنها ما يكون نتيجة احتلال وسيطرة دولة قوية على دولة ضعيفة، وعليه يكون تأثير الدولة المسيطرة واضحًا في مختلف المجالات، مثل اللغة، والعمارة، وحتى الدين أحيانًا، وإما أن يكون نتاج العلاقات التجارية المتبادلة بين الدول ويكون غالبًا ذا تأثير محدد.

لقد تعاقب على أرض الأردن العديد من الحضارات المختلفة وأقوام كثيرون تركوا هوية فارقة في تاريخها، إلا أن مفهوم التنظيم السياسي أو ما يعرف بالدولة لم يظهر إلا في العصر الحديدي، حيث تشكلت ثلاث ممالك أساسية تفصل بينها التضاريس الطبيعية لكل منها كيان مستقل ومختلف نوعًا ما، حيث ظهرت مملكة أدوم في الجنوب، ومملكة إلى الشمال منها في منطقة الكرك وسهولها، ومملكة عمون إلى الشمال من ذلك؛ ما بين وادي الزرقاء شمالًا وسهول مادبا جنوبًا. وعلى الرغم من أن هذه الجماعات عاشت في بيئات متشابهة، واستخدمت نفس النظام الاقتصادي (التجارة والرعي)، إلا أن كل جماعة آثرت كتابة تاريخها – وإن كانت الشواهد الكتابية لهذه الممالك قليلة جدًا- باستخدام لغتها، ما يدل على أهمية اللغة ودورها في تحديد الإثنية بالنسبة للشعوب وللمحافظة عليها. فكتبت كل من الممالك الثلاث بخطها، إذ كتب الأدوميون بالخط الأدومي (ختم أم البيارة مثالًا)، وكتب المؤابيون بالخط المؤابي (مسلة ميشع مثالًا)، والعمونيون بالخط العموني (قارورة تل



طبعة ختم أم البيارة

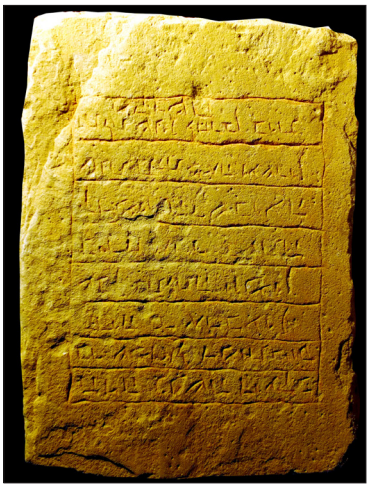
سيران مثالاً)، وعلى الرغم من أن هذه اللغات الثلاث تعد أفرعًا وأشكالاً من اللغات السامية الشمالية الغربية وخاصة اللغة الكنعانية التي ظهرت بحلول الألف الثاني قبل الميلاد، إلا أنها تبنت وطورت أبجديتها الخاصة بها اعترافًا بأن اللغة أساس مشترك يجمع أبناء تلك المجتمعات لذلك ظهر ما يسمى باللغة الكنعانية، واللغة المؤابية، واللغة الأدومية، واللغة العمونية، واللغة النبطية. ومع المحافظة على الإثنية اللغوية فقد حافظت هذه الجماعات على الإثنية الدينية فظهر هذا جليًا من خلال عبادتهم للآلهة السامية، فنجد أن العمونيين ذهبوا لعبادة (ملكوم)، والمؤابيون عبدوا (كموش)، والأدوميون عبدوا (قوس).

مسلة ميشع

قارورة تل سيران

ومع انتهاء الحكم الفارسي ودخول اليونان سنة ٣٣٣ ق.م إلى الأردن ونتيجة الهيمنة وفرض القوى بأشكالها المختلفة، امتزجت الثقافة اليونانية مع الثقافات المحلية التي كانت قائمة في الأردن ليشكل هذا الاندماج ما يعرف بالثقافة الهلنستية، التي ظهرت ملامحها من خلال العمارة ذات الطابع اليوناني الممزوج بطابع محلي، وباستخدام اللغة اليونانية كلغة دينية، واللغة اللاتينية في المراسلات الرسمية، وإدخال الآلهة اليونانية والرومانية إلى المنطقة؛ إلا أن

هذه الفترة امتازت باستقلال ذاتي للجماعات المحلية، أي أن السكان المحليين ومع استخدامهم للغات السامية المحلية في تسجيل النشاطات اليومية والتجارية، حافظوا على الإثنية الدينية. ومع دخول القائد الروماني بومبي إلى الأردن سنة ٦٣ ق.م، ازدهرت المنطقة من ناحية اقتصادية وعمرانية، وظهر ما يعرف بمدن الديكابوليس -المدن الرومانية العشر-، وقامت الديانة المسيحية التي تبنتها الدولة البيزنطية واتخذتها دينًا رسميًا لها سنة ٣٣٣ م، كما أبقت الدولة البيزنطية على استخدام كلٍّ من اللغة اليونانية واللاتينية بالإضافة إلى اللغة الآرامية السامية، التي انتشرت في المنطقة وبقي استخدامها بجانب اليونانية واللاتينية لبداية القرن السابع الميلادي، (شواهد القبور من منطقة غور الصافي مثلًا)، إذ كُتبت هذه الشواهد باللغة الآرامية، وهي لغة مغايرة للغة الدولة الرسمية وحملت دلالات صريحة على عبادة إله سامي، مما يدل على أن الجماعة حافظت وتمسكت بإثنيتها اللغوية والدينية.



شاهد قبر آرامي

وبمقابل هذه اللغات والديانات التي انتشرت في الشمال والوسط نجد مملكة الأنباط الواقعة جنوب الأردن، والتي ظهرت بعد اختفاء مملكة أدوم، وقد وسمت بالصفة العربية منذ تأسيسها في القرن السادس قبل الميلاد، إذ عبد الأنباط آلهة محلية عديدة منها (ذو الشرى واللات)، وطور الأنباط خطًا نبطيًا خاصًا بهم تأثر بالآرامية، فخطهم مشتق من الخطوط السامية الغربية، وبلغ عدد النقوش النبطية التي عُثر عليها في الأردن عدة مئات. ويمكننا القول أنّ اللغة النبطية هي الركيزة الأساسية لنشأة الخط الكوفي العربي الذي بقي يستخدم للقرن الثامن الميلادي أي للفترة الأموية.

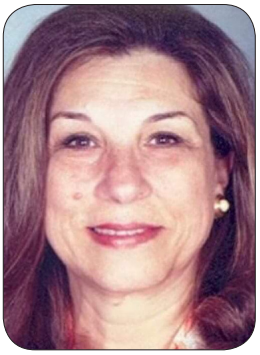
ويجدر بنا هنا ذكر النقوش الصفوية، وهي نقوش حملت أبجدية انحدرت من خط المسند العربي الجنوبي، وانتشرت بشكل كبير في البادية الأردنية، وأعطت معلومات مهمة جدًا - رغم أن نصّها في الغالب ثابث – عن عبادة آلهة سامية من قبل الصفويين مثل (رضو) وعن فترات مختلفة من تاريخ المنطقة وأنساب سكانها، وتضمن بعض النقوش قواعد ومفردات آرامية، وكذلك حملت خصائص مشابهة لخصائص اللغة العربية، إذ جاءت النصوص مكتوبة بالأحرف الصفوية وقراءتها قراءة عربية، مع اختلاف لفظ أصوات العلة. وتعد الصفوية من اللغات السامية الجنوبية التي انتشرت على مقربة من اللغات السامية الغربية، لذلك ونتيجة الاحتكاك المتبادل ليس من الغريب أن تحمل هذه النقوش بعض السمات وتتشارك في بعض الأفعال مع اللغات السامية الأخرى، وخصوصًا النبطية المتأخرة ومع العربية المستخدمة اليوم.

كذلك ومن خلال قراءة الشواهد الكتابية يمكننا ملاحظة الإثنية القومية المتمثلة بإطلاق اصطلاحات قومية على تلك الأقوام، مثل نص ميشع الذي يذكر صراحةً اسم الأرض التي ينسب إليها (ملك مؤاب)، وعليه ميّزنا بين المؤابيين كقوم، والعمونيين وغيرهم، من خلال موروثهم الثقافي المكتوب، وهذا الأمر يعمم على باقي الأقوام والممالك كالأدوميين والأنباط.

إن الناظر في الشواهد الكتابية للجماعات التي سكنت الأردن والتي ترجع إلى فترات متباينة يجد أن كل جماعة امتازت بعدة صفات إثنية جمعتهم تحت مسمى جماعات مختلفة، إذ اختلفت الجماعات عن بعضها البعض في الدين، واللغة، والقومية، فقد نظرت كل جماعة إلى نفسها باعتبارها ذات سمة مختلفة عن غيرها من الجماعات، وامتازت بطابع كتابي خاص أنشأ خطًا مختلفًا عن الخطوط الأخرى، على الرغم من الاشتراك في الخط السامي الأصل. كما استقلت كل جماعة في الغالب بآلهة سامية معينة، فالصفات الإثنية تبرز بوضوح في الشواهد الكتابية (النقوش) للأقوام والجماعات التي سكنت الأردن وتأثرت وأثرت في المناطق المجاورة لها، وبرغم سيطرة عدد من الشعوب عليه، كاليونان والرومان، إلا أن كل جماعة حافظت على إثنيتها الخاصة بها، مع أن هذه الإثنيات الفرعية تشاركت مع سواها من الإثنيات السامية في عدد من السمات، كاللغة وأسماء الآلهة، التي ظهرت واضحة فيها، وساهمت في تشكيل الهوية الشعوب التي سكنت الأردن عبر التاريخ.

تجـارب في الإعـلام الإذاعي

حوار مع الإعلامية هالة الحديدي



أجرت الحوار: شيرين نبيل*

حصلت هالة الحديدي على بكالوريوس الاقتصاد والعلوم السياسية عام ١٩٦٩، والتحقت بالإذاعة المصرية مذيعة بشبكة البرنامج العام في العام ١٩٧٠، ثم مدير إدارة المذيعين ومدير عام للتنفيذ، ثم نائباً لشبكة البرنامج العام. وعيِّنت رئيساً لشبكة البرنامج العام في العام ٢٠٠١ ونائباً لرئيس الإذاعة عام ٢٠٠٢.

عملت في مجال قراءة النشرات وإعداد وتقديم البرامج والسهرات الثقافية وبرامج المنوعات والبرامج الخاصة، وكذلك في مجال التدريب وإلقاء المحاضرات في معهد الأفارقة باللغات الإنجليزية والفرنسية والعربية، وإلقاء المحاضرات في معهد التدريب الإذاعي بإذاعة دمشق وإذاعة البحرين، واختيرت عضواً في العديد من اللجان في الإذاعة المصرية. كما شاركت في الإذاعات الخارجية الخاصة بالسيد رئيس الجمهورية. وكان هذا الحوار:

---

* كبير مقدمي البرامج بشبكة «**صوت العرب**»/مصر.

• **كيف كان لنشأتك دور مهم في تحقيق حلمك الأكبر في أن تصبحي إذاعية شهيرة؟**

•• منذ الطفولة، بحكم عمل والدي الأستاذ عبد الحميد الحديدي الذي كان رائداً من رواد الإذاعة المصرية، وكان حريصاً جداً على اللغة العربية بالإضافة إلى اللغات الأجنبية، ودخل الإذاعة عام ١٩٣٦ في حين أن الإذاعة أنشئت عام١٩٣٤ فهو من الأجيال الأولى التي ساهمت في نشأة الإذاعة المصرية.

وكانت والدتي أيضاً خريجة كلية آداب فلسفة، وتعرف عدداً من اللغات، وكانت عندما تنهرني تقول لي: قال زرادشت، كما أن أسرتي كلها أيضاً على درجة كبيرة من الثقافة، وكان خالي أيضاً من رواد الحركة التشكيلية في مصر. ومنذ صغري وأنا أفتح عيني صباحاً علي الراديو وأذني وعقلي يتدربان على السماع.

كنا نسكن قديماً في منطقة باب اللوق قرب مبنى الإذاعة القديم في وسط القاهرة، وكان منقسماً إلى مبنيين أحدهما في ٥ شارع علوي وكان به مجرد استوديوهين فقط، وفي شارع الشرفين كانت المكاتب الإدارية.

وعندما كان عمري ثلاث سنوات كان والدي يصحبني إلى الإذاعة معه، فأحببت الناس والمكان كطفلة، وكانت كل البرامج والنشرات والقرآن الكريم والمتحدثون على الهواء مباشرة، وكانت المسألة بالنسبة لي كالسحر، وهذا تقريباً في أواخر الأربعينيات.

انتقلت الإذاعة بعد ذلك إلى ٤ شارع الشرفين عام ١٩٥٠ أو١٩٥١ لأنها اتسعت وتعددت أقسامها، ولم يعد المكان يستوعب كل أقسامها، ومبني الشرفين مكوَّن من خمسة أدوار، وكان هذا المبنى ملكاً لشركة شل الإنجليزية، وقد اشترته الحكومة المصرية وأصبح مبنى للإذاعة، وكتب عليه الاسم الرسمي في ذلك الوقت وهو الإذاعة اللاسلكية للحكومة المصرية، على يافطة نحاس كبيرة، وهذا الاسم هو ما ذكر في المرسوم الملكي لإنشاء الإذاعة عام١٩٣٤. وكذلك شاهدت بنفسي إنشاء الإذاعات الموجهة التي أنشئت في عام ١٩٥٤، وعرفت معظم المذيعين الأفارقة والآسيويين وغيرهم من الجنسيات الأخرى الذين بدأوا عملهم في المبنى القديم ثم انتقلوا إلى ٩ شارع الشرفين.

وفي هذه السن المبكرة عرفت المتطلبات لكي أكون مذيعة بشكل غير مباشر، ولم يكن هناك كلية إعلام في ذلك الوقت ولا أي دراسة أكاديمية في مجال الإعلام، فالتحقت بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية وأخذت منحة التفوق، ولكنني استهنت في عامي الأول بالكلية مما أدى إلى رسوبي في أول سنة، فحزن والدي جداً وظل صامتاً لا يحدثني، وهذا ما ضايقني، فكنت أتمنى أن يعبِّر عن غضبه مني. ووقتها لم أكن أذهب إلى الكلية يومياً، لكنني دخلت فريق التمثيل لتأدية المسرحيات العالمية على المسرح القومي الذي كانت تقف عليه الفنانة الكبيرة سميحة أيوب، وأخذت جائزة من الفنان الكبير سعد أردش، والعديد من الميداليات وشهادات التقدير.

• **كيف دخلتِ الإذاعة وتحقق هذا الحلم؟**

•• هناك العديد من الاختبارات لكي تلتحقي بالإذاعة تختلف عن يومنا هذا، فكان الاختبار التحريري يأتي من ديوان الموظفين خارج الإذاعة، وهو عبارة عن اختبار في اللغة عربية. وقد اخترت اللغة الفرنسية لأن دراستي أساساً بالفرنسية، ثم يأتي بعد ذلك امتحان الميكروفون ثم المقابلة الشخصية.

وكان والدي هو رئيس اللجنة في الاختبارين الشفويين، وكنت أسمع منه تعليقات تتعلق بسوء أداء بعض المتقدمين أو ثقافتهم الضحلة، أو تميزهم وتمكُّنهم من اللغة العربية، مما مكَّنني من معرفة نقاط القوة والضعف في المذيع لأتفادي هذه العيوب.

وبالرغم من رغبتي الشديدة في الالتحاق بالإذاعة وعشقي لها إلا أن والدي عبد الحميد الحديدي لم يكن يرحِّب بهذا.

• **ولماذا كان معترضاً؟**

•• لأنه شعر أنه سيحدث معي ما يسمي تصفية حسابات مع أطراف أخرى، وكان مشفقاً عليَّ من التعرض لبعض المضايقات، وقد طمأنته وقلت له: أنا جديرة بذلك، ولكنه قاطعني مدَّة ثلاثة أشهر قبل الاختبارات وقدَّمت بغير رضاه.

وفي يوم امتحان الميكروفون والمقابلة كان والدي في الاستوديو، يرأس اللجنة، فجعلوا ترتيبي آخر المتحَنين حتى يترك والدي اللجنة ويخرج، ليتولى رئاسة اللجنة محمد محمود شعبان المعروف بـ بابا شارو، وتكوَّنت اللجنة من كبير المذيعين وأقدم مذيع من الأخبار ورئيس الهندسة الإذاعية، وأساتذة من الجامعة ومذيعين من البرنامج الأوروبي.

في العادة كان يتم قراءة أربعة أو خمسة أخبار، ولكن ما حدث معي أنني قرأت نشرة أخبار كاملة ثم توقفت، فسمعت من يقول لي: هل طلب منك أحد أن تتوقفي؟ فقلت: لا، قال: استمري... واستمريت في القراءة ولم أتوقف وقرأت ثلاث نشرات كاملة. وهذا لم يحدث حتى اليوم في أي اختبار، ثم قرأت باللغة الفرنسية وتعمَّدت أن أخطئ حتى لا يطلبوا مني أن أكون مذيعة فرنسي، فأنا أرغب في أن أكون مذيعة باللغة العربية. وعرفت فيما بعد أن والدي عبد الحميد الحديدي قال للجنة (طلّعوا روحها).

وفي المقابلة الشخصية كان د. مهدي علام هو الأكبر سناً، وطلب مني قراءة جزء من كتاب، وقرأت من منتصف الكتاب، وسألني: لماذا فتحتِ غلاف الكتاب وقرأتِ من المنتصف؟ قلت: لكي أعرف اسم الكتاب ومن المؤلف وما هو الموضوع، وهذا مهم جداً في طريقة القراءة والأداء، وكان يلاحقني بالأسئلة فلا يوجد فرصة للإجابة فيطرح السؤال التالي.

ثم جاء جواب التعيين في شهر فبراير عام ١٩٧٠، وكان والدي قد خرج إلى المعاش، وطوال هذه الفترة لم يفتح معي موضوع الامتحان أو النتيجة، وكان ذلك بعد زواجي من الإذاعي والشاعر الكبير فاروق شوشة،رحمه الله، بحوالي شهر، وبدأ عملي بالإذاعة.

•كيف تم تدريبك قبل الجلوس أمام الميكروفون؟

•• اجتزنا فترة التدريب على يد الأستاذة الإذاعية أميمة عبد العزيز، وكانت متمكنة، هادئة، مجتهدة في عملها، وهي مَنْ وضعت منهجاً للتدريب، وكانت أول من بدأ بعمل فهرس لأخطاء المذيعين وكيفية نطق أسماء الدول والبلاد والجبال

والبحار وغيرها، بالإضافة إلى القواعد النحوية، وكذلك وضعت بالاستوديو معاجم ومصحفاً حتى يكون لدى المذيع كل الأدوات التي يحتاجها في لحظتها ليتفادى الأخطاء.

أساساً أنا مذيعة نشرة، ومدة النشرة حوالى عشر دقائق في المعيار العالمي، أما الموجز فما بين دقيقتين إلى ثلاث دقائق، والخبر له قواعد وأصول في كتابته وصياغته، وقد تدربنا أيضاً على شكل الصفحة كيف يجب أن تكون، والمسافات بين الكلمات والسطور، وتدربنا أيضاً على إعادة صياغة الخبر من حيث التحرير، والقراءة، والوقفات، والسكتات، فالمذيع غير مسموح له بالخطأ نهائياً، أما المحرر أو المترجم أو التنسيق أو المكتبة أو الفني داخل الاستوديو وغيرهم، كل هؤلاء من الممكن أن يخطئوا ولكن المذيع غير مسموح له، بل من أصول مهنته أن يصلح كل أخطاء هؤلاء.

• ما هو أول برنامج قمتِ بتقديمه بعد اجتياز كل هذه المراحل من الاختبارات والتدريبات؟

•• كان النظام المعمول به قديماً أنَّ المذيع يبقى سنة بعد التعيين داخل الاستوديو يلاحظ ويراقب ويتدرب على يد من هم أكبر منه سناً وخبرة، وكنا نقول بعض الكلمات البسيطة مثل: هنا القاهرة، أو تقديم أغنية أو فقرة صغيرة، ثم تدريجياً نقدم جميع الفقرات ماعدا المادة السياسية وتبدأ بالموجز.

كان أول برنامج أقدمه هو (هذا المساء) وهو منوعات ولقطات من البرامج لعرضها، وكنت أتلقّى على هذا البرنامج حوالي عشرة جنيهات شهرياً وبعد الضرائب تسعة جنيهات إلا قليلاً، وفي رمضان كنا نقدمه باسم "سهرتنا الليلة" نستعرض فيه برامج وسهرات رمضان، وكان مباراة ومنافسة بين المذيعين لتقديم أحلى عرض مسائي، وكان توليفة من أفكار كل مذيع مع اللعب بالموسيقي والأغاني والكلمات، ولم تكن هناك التكنولوجيا الموجودة حالياً، فكنا لكي نقدم عشر دقائق على الهواء نعمل فيه ثلاث ساعات أو أكثر.

وبدأ المخرجون بالاستعانة بي في البرامج الخاصة لقراءة نصوص معينة مع مقدمات عن العمل، وكانوا في البداية يستعينون بممثلين محترفين ثم استعانوا بالمذيعين لتأدية هذا الأمر، وكان من السائد أنَّ من يعمل تتر المسلسلات الإذاعية من الرجال مثل جلال معوض، وصبري سلامة، وعبد الوهاب محمود، وصالح مهران وغيرهم، وأول من استعان بي في تترات المسلسلات الإذاعية هو الأستاذ يوسف حجازي وكانت هذه أول مرة أعمل تتر مسلسل، وهو من علَّمني أن أقف في ستوديو الدراما، ولا يملُّ من الإعادة مائة مرة إلى أن يصل إلى النبرة والإحساس المطلوب للعمل الدرامي. وفي إحدى المرات وبعد أن انتهينا تماماً من تتر مسلسل رمضان اتصل بي ليلة رمضان قبل السحور بعدة ساعات، وقال لي وهو خجول: سنعيد التتر، وأعدنا التتر مرة أخرى بسبب ترتيب أسماء الأبطال المشاركين في العمل.

كانت الأستاذة صفية المهندس رئيسة للبرنامج العام، وفي عهدها استحسنت عدم الاستعانة بممثلين فيما يستطيع المذيع أن يؤديه، وأول برنامج وضع عليه اسمي كان "اقرأ" وكانت مدته نصف ساعة وفيه فقرات متعددة من ضمنها عرض كتاب، ويقسم على صوتين، فاقترحت عدم الاستعانة بممثلين وقيامي مع مذيع آخر بقراءة هذا البرنامج، ثم اختصر البرنامج فيما بعد لمدَّة ربع ساعة مع عرض للكتاب فقط، ثم عشر دقائق يومياً، ثم أصبح برنامجي بمفردي، وكان يعمل معي تلامذتي. وبعد حرب الخليج أصبح يُقدَّم ثلاث مرات أسبوعياً، وتركت هذا البرنامج قبل أن أخرج للمعاش بسنتين أو ثلاثة ثم توقف نهائياً.

أما البرنامج المستمر حتى الآن فهو "سهرة ألحان زمان"، وبدأ بما يسمي أرشيف الإذاعة، وهو اختيار أغنيتين من المكتبة الإذاعية مثل أغنيات صالح عبد الحي أو عبد الوهاب أو أم كلثوم أو أسمهان أو فتحية أحمد وغيرهم، وكانت تقدمه الإذاعية ثريا رمضان، لكنها سافرت قبل انتهاء الدورة الإذاعية فكلفت من قبل أ. سامية صادق بالعمل في البرنامج، واتفقت مع معدّ البرنامج المؤرخ الموسيقي محمود كامل على تغيير اسم البرنامج إلى سهرة ألحان زمان، واستمر نجاح هذا البرنامج حتى وفاة الموسيقي محمود كامل، وأقوم حالياً بإعداده وتقديمه، ولم أستعن بمعدّ آخر.

•تدرب على يديك العديد من المذيعين ومقدمي البرامج بمختلف الإذاعات في مصر والوطن العربي: ماذا يمثل لك التدريب الإذاعي؟

•• لو بدأنا تاريخياً فإني شاهدت كبار المذيعين يقومون بتدريب المبتدئين في مكاتبهم، ولم يكن في وقتها ما يسمي منهج أو برنامج للتدريب، وكانوا يقومون بتصليح أخطاء الإلقاء والنحو واللغة العربية، وكنت أشاهد ذلك عندما كانت الإذاعة في الشرفين وبالتحديد حسني الحديدي كبير المذيعين في ذلك الوقت، وكان يدرب المذيعين الذين أصبحوا بعد ذلك نجوماً إذاعية وتليفزيونية، وبعد تعييني في الإذاعة كان هناك منهج للتدريب على يد الأستاذة أميمة عبد العزيز، وكانت من المذيعين القدامى الراسخين، وهي أول من قدَّم برنامج « أبناؤنا في الخارج» وهو من أهم البرامج الإذاعية في ذلك الوقت. وقد وضعت الأستاذة أميمة منهجاً للتدريب وما هو المطلوب من المذيع من أول الدخول إلى الاستوديو والتعامل مع الأوراق والأخبار التي أمامنا، ناهيك عن الالتزام بالمواعيد وقواعد النحو والصرف ومخارج الألفاظ السليمة.

وبعد تعييني بفترة قصيرة كانت الأستاذة بديعة رفاعي تدرب بعض المذيعين في الاستوديو الاحتياطي الخاص بالبرنامج العام الذي يستخدم في حالة حدوث أي طارئ، وكنت أراها وأنا جالسة على الهواء من خلال الزجاج الذي أمامي تقوم بتدريب المذيعين، فقلت لها: هل تريدين معيدين؟ فقالت: نعم، وبدأت تعتمد عليَّ في التدريب ثم تركته لي وهي تشرف من بعيد، ولم يكن التدريب قاصراً على اللغة العربية والإلقاء فقط، بل كنا نقرأ كتاباً أو نستمع إلى برنامج ونتناقش فيما قرأناه أو سمعناه، أنا تدربت هكذا ودربت المذيعين هكذا.

بدأ معي التدريب بذلك، ثم كلفت بالتدريب على مستوى البرنامج العام في السبعينيات، وأنا أساساً تعيين ١٩٧٠ وقد توسم فيَّ المسؤولون، ولديَّ كارزما القيادة وأستطيع أن أدير مجموعة، كما أنني أجيد لغات أجنبية، والأهم هو حبي وعشقي للإذاعة وتدريبي جيداً على يد كبار المذيعين.

وكانت الأستاذة سامية صادق في ذلك الوقت هي رئيسة شبكة البرنامج العام، وطلبت مني أن أضع جدولاً للتدريب وأعرضه عليها، وكنت أدرب ثلاث مرات في

الأسبوع مدّة ساعتين بواقع ساعة كل مرة، ولكنني كنت أستمر في تدريب المذيعين مدة ست ساعات. وعندما أصبح فهمي عمر رئيساً للإذاعة كلَّفني بالتدريب ليس فقط للبرنامج العام ولكن لشبكات إذاعية أخرى، وكنت أدرب باستوديو التدريب، وكانت المجموعات تأتي من كل الإذاعات، فأدرِّب مذيعي البرنامج العام منفصلين، وكنا وفي نهاية التدريب نستمع إلى الأشرطة ونوزّع المتدربين على الشبكات والإذاعات المختلفة.

• **يقال إن المتدربين كانوا يخشونك ويخافون منك؟**

•• فعلاً هذا حقيقي، وحتى وأنا الآن على المعاش، فأنا حازمة في العمل، وشرطي في العمل الجدية والتركيز والالتزام، ومن لا يلتزم فليتدرب مع آخرين، لكن في غير العمل أداعب المتدربين وأضحك معهم وأجيب عن كل أسئلتهم عدة مرّات. وكان ذلك بدون مقابل مادي، فقد كانت المكافأة فقط على برنامج "اقرأ".

وبعد أن استلم الإذاعي الكبير وجدي الحكيم التدريب كان يدرب أعداداً كبيرة وأنا معه، وهو ذو خبرة ويعرف ملكات كل شخص، وعندما استلم الإدارة العامة للتدريب الإذاعي قال: لدينا هالة الحديدي المدربة الأولى في الإذاعة، لذلك كان يكلفني بتدريب مجموعات كبيرة جداً على مستوى الإذاعة والتليفزيون المصري. وفي معهد تدريب الإذاعة والتليفزيون كنت أدرس مادة المذيع في الدورة البرامجية العامة.

كذلك كنت أُطلب بالاسم في دورات خارج مصر في معهد دمشق، وفي إذاعة وتليفزيون البحرين وغيرها.

وقد كان هناك مشروع ثقافي صيني مع زوجي فاروق شوشة، واتصل به الملحق الثقافي الصيني وقال له: سمعنا أن زوجتك تقوم بتدريب المذيعين، وطلب منه دورة تدريبية لثلاث مذيعات صينيات، فقال له فاروق: هي تدرب عن طريق الإذاعة فقط، فطلب مني أن أقوم بتدريبهم، وكانوا على مستوى جيد، وتعلمت منهم كيفية نطق الأسماء الصينية التي كانت تندرج في نشرات الأخبار. حتى وأنا الآن على المعاش أُطلب بالاسم في هذا المجال.

• هل كنت تستطيعين ذلك مع عملك داخل الاستوديو مذيعة مع إنجاز مهام بيتك وأولادك؟

•• بالفعل، كنت أقوم بذلك ولم يكن هناك إهمال للبيت أو الزوج أو الأولاد والمذاكرة وغيرها من المهام المنزلية، والسبب في ذلك أنني نشأت على تحمُّل المسؤولية.

•عملت في مجال الإذاعات الخارجية وفي تغطيات مختلفة بحضور رؤساء دول وحكومات، فما أهم المفارقات والمواقف المختلفة التي صادفتك في هذه الفترة؟

•• في أواخر الثمانينيات والتسعينيات وحتى خروجي على المعاش لم يكن هناك مذيعات يخرجن للإذاعات الخارجية السياسية، ولكن كان مسموح لهن تغطية الحفلات مثل حفلات شم النسيم أو٢٣ يوليو أو عيد ميلاد الإذاعة، وكانت إذاعة حفلات وأغاني فقط. وكنت أتساءل لماذا؟ لكن القاعدة كانت هكذا إلى أن اخترت كأول سيدة تخرج في إذاعة خارجية سياسية.

• كيف تم هذا؟

•• في ذلك الوقت كان الأستاذ أحمد الرزاز بالأخبار الصوتية، ثم أصبح رئيس الأخبار، وقد كان يتابعني كمذيعة نشرات، فيقول أنتِ مميزة في أدائك، لذلك سيكون لك نصيب في الإذاعة الخارجية السياسية. ولكن قبل ذلك كنت أقدم الحفلات التي يحضرها رئيس الجمهورية، فمثلاً في ٥ يونيو في معسكر الجلاء بالإسماعيلية وكانت حفلة سنوية في عهد الرئيس السادات، وهذه كانت إذاعة خارجية رئاسية ولكن ليست سياسية، ولكنها تتطلب كارنيه الرئاسة وموافقة أمنية لتغطية هذا الحدث في حضور رئيس الجمهورية، وكنا نذيع على الهواء مباشرة.

وكان أول عمل لي في إذاعات خارجية سياسية بعد عودة مصر إلى الدول العربية بعد المقاطعة وبعد كامب ديفيد، حيث استقبلت مصر الملوك والرؤساء العرب وكان حدثاً كبيراً.

وكانت الإذاعة الخارجية قائمة على النقاط، بمعنى أنه في كل نقطة يوجد مذيع، والنقاط إما في الشارع أو في قاعة أو مسرح، وأيضاً كان معنا سيارة الإذاعة الخارجية وهي مفتوحة السقف وداخلها محطة إذاعة ويكون المذيع بداخلها ومعه الميكروفون، وهذه السيارة تستخدم في مواكب الرئيس الأسبق جمال عبد الناصر، فكانت عربة الإذاعة الخارجية تمشي أمام الموكب والجماهير تصطف على الجانبين، ويستمر المذيع في نقل الحدث مدة ساعتين أو ثلاث إلى أن يصل الرئيس من مكان إلى مكان، وكان ذلك يتطلب رجالاً.

وقبل الإذاعات الخارجية كان يجتمع بنا رئيس الأخبار الأستاذ أحمد الرزاز ويعطي تعليماته ويرشدنا كيف يتم نقل الإذاعة الخارجية وفيمَ نتحدث، وما هي الأشياء التي نسلِّط عليها الضوء، وكان يحدد المهام والاختصاصات.

وفي إحدى هذه الإذاعات الخارجية جرى استقبال أمير البحرين الأسبق الشيخ عيسى بن سلمان آل خليفة. وبعد توزيع هذه النقاط قال لي الأستاذ عبد العال حتى لا نثقل عليكِ، سأطيل في حديثي من نقطة المطار وتستلمي مني وتسلمي الزميل الموجود في نقطة روكسي، أما الأستاذ الرزاز فقال لي يوجد احتمال أن أضطر للحديث كثيراً فيجب أن تكوني جاهزة، وأعطاني كتاباً عن تاريخ وحضارة البحرين القديمة لاستخدامه عند الحاجة. ففي الإذاعات الخارجية يجب التحضير الجيد من خلال تجميع المعلومات وترتيبها منطقياً وتاريخياً استعداداً لأي مفاجآت، وقد حدثت معي كثير من المفاجآت في هذا الاستقبال، وتمكنت من تجاوزها باقتدار ومهارة نالت استحسان رؤسائي في العمل.

أما خارج مصر فحدث الكثير من المواقف الصعبة، منها تغطية لرحلة الرئيس الأسبق حسني مبارك إلى الولايات المتحدة وكان سيقابل الرئيس الأمريكي والكونجرس، واختاروني لأنني أتقن لغتين أجنبيتين بجانب العربية.

• **ماذا عن المناصب في حياة الإذاعية هالة الحديدي؟**

•• أنا أحب الإذاعة جداً وأحب اللغة العربية والاستوديو والميكروفون، ولهذا فالمناصب بالنسبة لي لم تكن أولوية، فالأولوية أنني مذيعة وقد وصلت إلى رئيس شبكة البرنامج العام ثم نائب رئيس إذاعة، ولم يكن يشغلني منصب أو يافطة، وكنت أعمل مذيعة وأقرأ النشرات وأقوم بالتدريب وأرى أن القيادة والإدارة فناً، فليس كل أحد لديه روح القيادة والحسم واتخاذ القرار والدفاع عنه، كذلك القائد أو المدير يجب أن يكون لديه اعتبارات إنسانية ويعمل بروح القانون وليس بقانون يذبح الآخرين، وذلك ما كنت أفعله عندما توليت أي منصب، ومن المؤكَّد أنْ ليس كل مذيع متفوق إذاعياً يصلح أن يكون مديراً.

• **كيف ترين مستقبل الإذاعة في ظل هذا الزخم الإعلامي وتعدد الوسائط الأخرى؟**

•• على الرغم من وجود وسائط أخرى، فهذا لا يجعلنا نهمل الأصل، فالإهمال أدى إلى تراجع الإذاعة، وعلى الدولة أن تهتم وترعى إعلامها الوطني، وهذه دعوة موجهة للدولة. فكل الدول المتقدمة لها إعلامها الوطني الخاص بها بجانب مئات الإذاعات والمحطات الأهلية، ويجب الاهتمام بالمواطن لأنه يشكِّل لي أمة وشعباً، ولذلك يجب الاهتمام بالمواطن من خلال الإعلام الذي يتميز بالمصداقية والشفافية، ومنها يستقي الأخبار الصحيحة.

• **من المعروف أن زوجك هو الإذاعي والشاعر الكبير فاروق شوشة؛ ماذا تقولين عنه وكيف كان يدعمك معنوياً في العمل والنجاح؟**

•• إن لم أتزوج فاروق شوشة لم أكن سأتزوج بشخص آخر. ففيه المواصفات التي ليس من السهل أن تجدها في شخص آخر، فكل ما يفعله فاروق يستطيع أن يجاهر به، وفيه كل الصفات الإيجابية كزوج.

أما في العمل فلم نكن تقريباً نعرف بعضنا، فنحن تزوجنا في يناير ١٩٧٠ واشتغلت بالإذاعة في الشهر الذي يليه مباشرة. وفي بداية زواجنا قلت له: اكتب لي كلمتين أقولهم في حلقة أو برنامج ما، فقال لي: هل أنت عاجزة؟ فأجبته: مثل ما تساعد الناس الآخرين، فقال لي: هؤلاء أناس آخرون. ورفض ما طلبته منه وشجعني على الاعتماد على ذاتي. ولم أطلب منه مساعدة في يوم ما بعد هذه الحادثة. ونحن في البيت لم نكن نتحدث عن العمل نهائياً. ولكنه كان يدفعني نحو العمل ولا يتوسط لي، ويكتفي بالدعم المعنوي، فعندما أصبح رئيس شبكة وله سيارة خاصة لم أكن أغادر العمل بصحبته في السيارة، بل بمفردي.

•هل عملتما معاً في برنامج إذاعي؟

•• حدث هذا مرة واحدة في رمضان في برنامج لآلئ البيان، وكان بالنسبة لي الرعب الأكبر، وكنا نقرأ مرة واحدة بدون مونتاج وغير مسموح بالخطأ، وكان برنامجاً تراثياً يعتمد على صوتين: مذيع ومذيعة ومدته خمس دقائق يومياً، وهو البرنامج الوحيد الذي جمع بيننا.

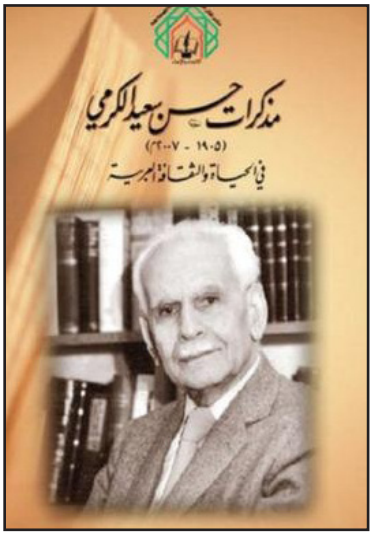
* * *

مذكرات حسن سعيد الكرمي

(١٩٠٥ - ٢٠٠٧)

عرض وتقديم: أ. سمير أحمد الشريف*

صدرت هذه المذكرات ضمن سلسلة كتاب النهضة، عن منتدى الفكر العربي، من إعـداد الأستاذين سهام حسن الكرمي وكايد مصطفى هاشم، وتقديم الدكتور محمد أبو حمور الأمين العام لمنتدى الفكر العربي. تقع المذكرات في ٢٢٨ صفحة من القطع الكبير موزَّعة على تقديم وتمهيد، وقسم المذكرات، ثم قسم السيرة وآثار صاحبها في مـرآة المفكرين والأدبـاء، وكلمات وشهادات ودراسات، وملف لمجلة «أفكـار» تناولت سيرة وأعـمال الأستاذ الكرمي، وملف مجلة «المنتدى» حول كتاب الكرمي «قضايا في الفكر والتفكير عند العرب».



يمـثِّـل الـكـتـاب وقـفـة عـمـيـقـة ونـظـرة ثاقبة في مسيرة رجل وقف حياته على خدمة اللغة العربية وتراثها العظيم، في محـاولـة جريئة وجـادَّة منه -رحمه الله- ليجعل من لغتنا لغةً قابلة للتطوُّر واللحاق باللغات المعاصرة وانفتاحها على الحضارة الحديثة، كيف لا وهو الباحث المترجم المدقق، صاحب الرؤية المعاصرة

* ناقد وأديب/ الأردن.

لـدور المعاجم، فقد كرّس عمره خادماً للغة العربية، منشغلاً بقضاياها، مُقدِّماً للأمة كنوزاً من الأبحاث والمعاجم التي ساهم في تطويرها وكانت شغله الشاغل وهمَّه اليومي حتى أنجز المعاجم الثنائية والأحادية وقدَّم سلسلة من المعاجم، بدءاً من «المنـار» سنة ١٩٧٠، والترجمات، بجهد موسوعي، ستظل آثاره رايات على طريق الفكر بما يستحقه من التقدير والاحترام.

كان حسن الكرمي مؤسَّسة في إهاب رجل، ألَّف وترجم ما تقف أمامه المؤسسات عاجزة.

اشتهر الرجل بعلم اللغة والإعلام وعرف عنه التسامح والعقلانية والصفاء، وكانت حياته حافلة بكل ما هو مفيد، كما في برنامجه الإذاعي الأشهر «قول على قول» الذي استمر ما يقارب الثلاثين عاماً وطُبع في اثني عشر مجلداً.

ظهر في مذكرات الكرمي رحمه الله، ميله وهو في الصف الخامس الابتدائي، لمادتي الحساب والهندسة، وظل ملازماً له طوال عمره، أما اللغات فقد اتجه للغة الإنجليزية بعد أن كان الطلبة في العهد الفيصلي يُخيَّرون بين تعلم الفرنسية أو الإنجليزية، وكان معلمه آنذاك المرحوم «عجاج نويهض».

بعد أن أتمَّ الكرمي مرحلته الثانوية بنجاح، اقترح أخاه «أحمد شاكر» عليه أن يلتحق بمدرسة الطب، وتم خلال ذلك الاتصال بشركات النشر في كل من بريطانيا وأمريكا، واشترى منها بعض الكتب العلمية والرياضية، كما اتفق مع زميله «حسن السقا» على ترجمة السلسلة من الإنجليزية للعربية.

مما يذكره «الكرمي» في هذه الفترة قول أحد أساتذته عندما كان يثار لغط في حصته «أنتم غافلون عن المستقبل ولكن سيأتيكم زمان لو كنتم على فرس والرغيف يدرج أمامكم فلن تلحقوا به» ص ٢٢.

تعرَّف في هذه الفترة على زملاء صار لهم مكانة سياسية فيما بعد كصلاح البيطار وخالد بكداش وغيرهم ممن ظلت صداقته بهم على مدى العمر.

من ذكرياته في مدرسة عنبر أنه قرأ كتاباً وهو في الصف التاسع، وجد فيه أقوالاً للشاعر الألماني «غوته»، فما كان منه إلا أن ترجمها وبعث بها لجريدة «المقتبس» الدمشقية التي يرأس تحريرها «أحمد كرد علي» الذي نشرها ونشر بعدها مادتين للكرمي، الذي ذهب يوماً للجريدة معترضاً على أخطاء فيها، الأمر الذي أغضب رئيس التحرير وجعله يتوقف عن نشر مساهمات الكرمي.

في عام ١٩٢٤ أنهى الكرمي صفه العاشر وذهب إلى عمّان حيث يعمل والده قاضياً للقضاة ثم عاد ليدرس في كلية إنجليزية تدرس موادها باللغة الانجليزية التي يعشقها، إذ كان طلاب الكلية خليطاً من

الفلسطينيين والعراقيين واليهود، وكان من طلابها «سليمان النابلسي وبهاء طوقان».

احتاجت إدارة الكلية معلماً للرياضيات، وكان الكرمي قد أنهى بنجاح امتحان الاجتياز فعرضوا عليه هذه الوظيفة براتب سبعة جنيهات على أن يقيم في سكن القسم الداخلي للكلية، ويستذكر الكرمي هنا صور التسامح التي كان طلبة الكلية يعيشونها فقد كانت المدارس التبشيرية تستقبل الطلاب المسلمين من فلسطين وشرقي الأردن، وكان الطلاب المسلمون يتعلمون الديانة المسيحية، ويتفوَّق بعضهم فيها، زيادة على أنهم يصلّون الصلاة المسيحية في الكنيسة وينشدون الأناشيد المسيحية، وأن الطلاب المسلمين كانوا يصومون رمضان وهم في القسم الداخلي للكلية التبشيرية الإنجليزية التي كانت تضع لهم الترتيبات الخاصة، وتقدِّم لهم كل التسهيلات ليمارسوا فرائضهم الدينية.

يذكر الكرمي اهتمامه بالتمثيل والمسرح، فقد اشترك بتمثيل رواية «لولا المحامي» على مسرح مدرسة الفرير وقام بدور «خالد» بطل الرواية. ومن ذكرياته حول اهتمامه بالرياضيات ونبوغه فيها، أن «حسن عرفات» كانت له جولات وكان دائماً يحاول تعجيز الكرمي بالإتيان بمسائل معقدة، فكان أن طرح عليه مسألة هندسية كانت من المعضلات العالمية، كان الكرمي يظن أن حلها ممكن بوقت قصير، ولكنه لم يتمكن من ذلك وظلت تراوده الحلول لستة أشهر حتى ثبت أن حله صحيح، وعندها اقترح «حسن عرفات» أن يرسل الحل لمجلة بريطانية علمية.

في عام ١٩٢٠، تقدَّم الكرمي لامتحان التخرج الجامعي من الكلية الإنجليزية ونجح، ولكن قبل ظهور النتائج ذهب لدمشق للنزهة وتزوج، وعندما عاد لطولكرم مع زوجته عرف نتيجته وأنه نُقل معلماً للغة الإنجليزية في مدرسة الرملة الثانوية.

سياسياً؛ كان والد المرحوم «حسن الكرمي» محسوباً على المعارضة، لكنه لم يتأثر بالحالة الحزبية آنذاك، ولم يجد ميلاً لأي حزب. قضى الكرمي في الرملة عامين ونصف العام، ولدت له فيها ابنته «سهام»، هو لامتحان إعداد المعلمين الأعلى ليحصل على ترقية ثم نُقل للمدرسة الرشيدية في القدس معلماً للغة الإنجليزية، فتقدم لدورة لتدريب معلمي اللغة الإنجليزية نجح فيها بامتياز، الأمر الذي جعل «سامح الخالدي» عندما يلتقيه، يناديه مداعباً ومرحباً بـ «أهلا بشيخ معلمي اللغة الإنجليزية».

من خلال عودته للقدس وعمله هناك، تجدَّدت علاقاته وتوطدت بالأصدقاء الذين كانت تجرفهم السياسة وينقسمون بين مؤيد للحاج أمين الحسيني أو حزب

الدفاع برئاسة راغب النشاشيبي، وأتباع أحزاب فلسطينية أخرى كحزب الاستقلال بقيادة عوني عبد الهادي، أو حزب الكتلة الوطنية بقيادة توفيق صلاح أو حزب الشباب بقيادة يعقوب الغصين. ومما عُرف عن الكرمي عدم انخراطه في أي منها، بل ظل مراقباً لها من بعيد حيث رأى - رحمه الله- أن الأحزاب باختلافاتها كانت سبباً رئيساً في توهين العزائم وتشتيت القوى وتقدِّم خدمة جليلة للصهاينة ! لأنها تركت القضية الأساسية -حسب رأيه- وانشغلت بأمور جانبية ومهاترات تصل حد البذاءة (ص ٤١).

في عام ١٩٢٧ ذهب حسن الكرمي في بعثة لإنجلترا للتخصص في أصول التعليم من خلال معهد التربية والتعليم التابع لجامعة لندن، مسافراً بالباخرة من ميناء بور سعيد.

وجد الكرمي أن الطلبة الهنود محتقَرين في لندن، ليس لسوء سلوكهم بل لأنهم ينتمون لشعب يحتقره الإنجليز.

كان سفر الكرمي للندن أول رحلة طويلة له، واجهته فيها مشكلة مخاطبة النساء والتعامل معهن، لأنه كان خجولاً ويؤثر الصمت والانعزال في كثير من المواقف.

كان للطلاب العرب في بريطانيا نشاط سياسي، خاصة الطلبة المصريين والعراقيين، أمّا طلبة فلسطين فكانت بعثاتهم تشترط عليهم عدم الدخول في أي نشاط سياسي. وصادف في عام ١٩٣٨ أن عقد الطلاب العرب مؤتمراً في مقاطعة «هدرسفيلد» ووقع اختيارهم على حسن الكرمي ليكون رئيساً، وتبين في أحد الاجتماعات أن بين الطلبة العراقيين ثلاثة أو أربعة من اليهود، جاءوا يدللون على موقفهم للقضايا العربية لأنهم عراقيون أولاً.

وفي بداية شهر كانون الثاني/يناير من العام نفسه أيضاً تم افتتاح القسم العربي لإذاعة لندن، وطلبت الإذاعة مذيعين، ففكر الكرمي أن يعيد ما بدأه في القدس بالجمع بين الدراسة والعمل. وقبل انتهاء مدة العودة لفلسطين، طلب مقابلة المسؤول عن التوظيف في الإذاعة عارضاً خدماته التي رحَّب بها الأخير، إلا أن مدير المعارف الفلسطينية رفض السماح للكرمي أن يعمل موظفاً حكومياً في وظيفة أخرى، وعاد الكرمي للقدس.

إثر قيام الحرب الكونية الثانية عام ١٩٣٩، اختفت المظاهر الإرهابية وكافة نشاطاتها في فلسطين كما لو أن النشاط الإرهابي كان بأمر واختفى بأمر، فأطمئنَّ الناس على أرواحهم وعاد المغادرون من البلاد لأهاليهم، وحمد الناسُ الله على نشوب الحرب، فبعض الشر أهون من بعض.

كانت اتصالات الكرمي بمدير المعارف ونائبه الإنجليزي ومساعده قوية جداً، وكان الكرمي يحرِّر المكاتبات الرسمية باللغة الإنجليزية، ويترجم الوثائق الهامة

والمراسلات مع الهيئات العمومية، وظل كذلك حتى نهاية الانتداب، مشرفاً على امتحانات الموظفين في اللغة العربية، الأمر الذي مهّد وساعد ويسَّر إصدار الكرمي لمعجم يضم الأفعال العربية والأسماء والصفات التي تتردد في الكتابة والكلام، حيث قام الكرمي بتنظيم المعجم الذي لم يُنشر. وهذا المعجم كان له الفضل في تحفيز الكرمي لوضع معجم إنجليزي-عربي، حمله معه إلى لندن عام ١٩٤٨ ليصبح نواة معجم «المنار» الذي صدر عام ١٩٧٠.

من ذكريات الكرمي أن إدارة المعارف الفلسطينية أنشأت مدرسة للطلاب من أبناء موظفي الإنجليز الذين انقطعوا عن الدراسة وبقوا في فلسطين نتيجة الحرب، حيث اطَّلع «فارل» بتأسيس تلك المدرسة واختار الكرمي مدرساً للرياضيات، ورغم اهتمام «فارل» ببعض نواحي التراث العربي، إلا أنه كان يرى أن المدنية العربية اعترضت سبيل المدنية العالمية وشقته وافترق الشقان، ويجب أن تعود المياه لمجاريها من المدنيَّة اليونانية إلى المدنية الرومانية ثم الأوروبية، فبدأ «فارل» بتطبيق الفكرة مدخلاً شيئاً من الأدب اليوناني القديم وكلَّف السيدة «عنبرة سلام» زوجة «أحمد سامح الخالدي» بترجمة الإلياذة للغة العربية، حيثُ طُبعت وأدخلت دراستها في المدرسة الرشيدية مرَّة في الأسبوع على حساب اللغة العربية، وكان يشارك «فارل» في رأيه «طه حسين» الذي زار فلسطين وإدارة المعارف واجتمع بـ «فارل» ودار بينهما حديث حول الموضوع الذي توافقا عليه.

انتهت الحرب العالمية الثانية سنة ١٩٤٥ وفي خريف العام نفسه سافر الكرمي لبريطانيا على حساب المجلس البريطاني لدراسة الإحصاء في التعليم، ودراسة نظام إدارات المعارف، على باخرة للجنود استمرت رحلتها ستة عشر يوماً، واجه خلالها الكرمي الأهوال حتى نزلوا ميناء «ليفربول» ثم وصلوا لندن بالقطار، فواجه مشكلة إيجاد سكن حتى استقر به الحال في مسكن مع «نعيم القسوس» في حي «ساكسن غاردنز»، لكن المفارقة أن هذا الحي كان خاصاً بالمومسات آنذاك وهما لا يعلمان، فعمل مدة شهرين في دائرة من دوائر الحكومة البريطانية في حي «بال مال» فأتم مهمته في إيجاد مساكن لطلاب البعثات ومقاعد لهم في الجامعات البريطانية، ثم دخل كلية «يونيفيرستي كولدج» التابعة لجامعة لندن.

من المفارقات التي حدثت للكرمي أيضاً أنه كان في «أدنبره» باسكتلندا يسكن غرفة بالقرب من القلعة، وفي أيام البطالة كان يطوف حول القصر الملكي «هولي رووود»، وفي يوم دعته صاحبة الغرفة التي يستأجرها للخروج للحديقة للتنزُّه، وقد كان الطقس دافئاً، ليجد نفسه بين أعداد من النساء وعلى درجات من العري، فخجل وخشي أن يكون قد تجاوز حدَّه، فعاد لغرفته وأخبر صاحبة المنزل التي

قالت له: ألا تعلم أنك تسكن في مستشفى لتوليد النساء؟

في إذاعة لندن عمل الكرمي مراقباً للغة ومسؤولاً عن صحَّتها، ترجمة وصرفاً ونحواً وإلقاء، وكان مرؤوسوه من الإنجليز، ولكن أن يكون مراقب اللغة العربية مرؤوساً من إنجليزي فهذه هو المربك والغريب، فقد كان المذيعون جلُّهم من مصر وبعضهم من فلسطين وظل عددهم بازدياد حتى صار الفلسطينيون أغلبية، فدبَّ الفساد في القسم العربي وصار المصري يناوئ الفلسطيني وتعقدت الأمور حتى صار الأمر صعباً. ومن المفارقات هنا أن الكرمي، وقد كان مستقلاً في اختيار المذيعين أنْ وضعوا له مرؤوساً بريطانياً لا يعرف العربية ولا يستطيع قراءة أوراق الامتحان المكتوبة بالعربية. في القسم العربي في الإذاعة البريطانية، اشتغل الكرمي بجدّ وتمكَّن من رفع سويته لمصافٍ أجود الإذاعات الناطقة بالعربية، موضوعاً وسلامة لغة وإلقاء، ويكفيه فخراً ابتداع برنامجه الذي ظل وما زال، مرجعاً وتسلية لطلبة ومتذوقي الأدب والشعر على وجه الخصوص.

ختاماً

مَن يبحر في هذا السفر، يقف على عمق حسن الكرمي في إخلاصه لعمله ودراسته لمجتمعه، وكشفه عن منهج سلوكياته وعاداته، وحدّة ذاكرته وعبقريتها التي استوعبت الكثير من الأسماء والأماكن، بخاصة أسماء المعلمين وتخصصاتهم، غير أن ما يلفت في هذه المذكرات أيضاً طغيان اللغة الخبرية التقريرية البسيطة البعيدة عن الفذلكة والتعقيد والتقعُّر، والخالية من بُعدها الأدبي ونضارة العبارة وتوهجها الذي أبعد الكتاب عن روح السيرة الأدبية التي رأيناها في كتاب «سبعون» لميخائيل نعيمة و«الأيام» لطه حسين، على سبيل التمثيل.

الغربة بين السلب والإيجاب

مـي شُـبّـر*

الغربة في الصفحة (٦٤٧) من معجم الوجيز هي:

غربت الشمس غروباً اي اختفت في مغربها. وغرُب عن وطنه غربة اي ابتعد عنه فهو غريب. وأغرب في كلامه يعني أتى بالغريب البعيد عن الفهم. وفي الأرض أمعن فيها فسافر سفراً بعيداً. واغترب وتغّرب تعني نزح عن الوطن. واستغرب الشيء...عدّه غريباً.

الغربة مشتقة من كل شيء غريب ومختلف عن غيره وغير مألوف أو غير متناسق، حتى في الأشياء نقول: هذا غريب لا ينسجم مع الشيء الفلاني.

والغربة لاتنطبق على البشر فقط بل إ ن الحيوانات والنباتات تشعر بالغربة أيضاً، فمثلاً لو كانت لدينا قطة في البيت ورميناها خارجه بعد شارعين أو أكثر فإننا نجدها تعود وحدها بعد أيام، لأنها شعرت بالغربة، فتبدأ تحن وتشتاق للمكان الذي كانت فيه، كذلك النبات إذا نقلنا نبتة من تربة إلى أخرى أو من غرفة إلى أخرى فإننا نجدها تذبل وتصفر وقد تموت في بعض الحالات.

أنا أمثّل الإنسان في الغربة كالشجرة المعمرة المثمرة حين تقتلع من جذورها وتبتعد عن تربتها لتغرس في أرض جديدة، فتكون تحت رحمة المقادير... إن شاءت رمت بها في أرض جيدة وتربة خصبة تُروى من ماء معين فتمتزج تربتها العالقة بالجذر أثناء القلع، وتتلاءم مع التراب الجديد، وبعد فترة تحمل ثماراً

---

* كاتبة وباحثة اجتماعية/العراق.

محسَّنة نتيجة امتزاج التربتين، وإن شاءت المقادير تضعها في تربة مختلفة عن خصائص تربتها الأولى فتجد صعوبة بالغة بامتزاج التربتين ويبقى الطين ملازماً وملامساً للجذر الذي يأبى التلاؤم مع البيئة الجديدة، وبعد فترة تبدو بائسة موحشة فتذبل أغصانها وتصفر أوراقها وتتساقط، أما جذعها فيحيد عن انتصابه ويغدو مائلاً معوجاً ثم تجف وتموت بعد حين.

وبهذا المعنى قال المتنبي:

ما عسى يرجو نباتٌ يختلف زهره عن كل وردٍ وشقيق

كذلك نحن حين نبتعد عن الوطن، بعضنا تتهيأ له أسباب العيش الكريم خاصة من كانت لديه قدرة مالية جيدة تعينه على الحياة الكريمة، فالمال في الغربة وطن كما قال علي كرّم الله وجهه. وقد ينعم من ليس له مال في المكان الجديد بالحرية الفكرية والوجدانية فيأخذ من العلوم والفنون والآداب الجديدة ويضيف لمخزونه الثقافي وينصهر وجدانه، ويتلاءم مع البيئة الجديدة فيصبح بعد ذاك إنساناً متميزاً.

الكثيرون من العلماء والأدباء والشعراء تنقلوا في بلدان كثيرة ومختلفة لكنهم وجدوا في الغربة ما فجّر طاقاتهم الإبداعية فكان ما كان لهم من عطاءات وإنجازات بقيت خالدة وستبقى، كما في أدب المهجر وما خلّفه جبران خليل جبران وميخائيل نعيمة وكثيرون غيرهم، فكان الحنين والشوق للوطن وألم الفراق محفزات لاستنهاض قابلياتهم ومواهبهم الكامنة، فالإبداع يخرج من رحم المعاناة.

وهناك من يضيع ويتيه في البيئة الجديدة ويبقى يتألم ويحزن ويعاني الكثير ومن ثم يصيب نتاجه الضعف والهزال، تماماً كمثال الشجرتين حين اقتلعتا من تربتهما.

حين سافر المتنبي إلى إيران وانبهر بجمال الطبيعة التي تخلب الأبصار بقي في داخله شعور عميق بالغربة فأنشد يقول:

مغاني الشِعب طيباً في المغاني بمنزلة الربيع من الزمانِ
ولكنّ الفتى العربي فيها غريب الوجه واليد واللسانِ

الغربة بين الشباب وكبار السن

مما لاشك فيه أن الغربة لدى كبار السن أكثر وقعاً وإيلاماً وتأثيراً عليهم من وقعها وتأثيرها على الشباب لأنه يصعب عليهم تغيير المكان حتى في البيت الواحد، فكبير السن لا يستطيع النوم في غير غرفته وغير فراشه ومخدته، فكيف به وهو ينتقل من بلد إلى آخر؟

أما الشباب فيسافرون ويغتربون إلى أوروبا وأمريكا لغرض الدراسة ولا يشعرون بالغربة لأنهم يعرفون مسبقاً أنهم سيعودون لبلادهم، لذا كان السفر يشكل لهم متعة باكتشاف أماكن جديدة وأنماط حياتية غريبة، فيسعدون إلى السفر ولا يعدونه غربة وإنما فرصة لاكتشاف الذات والتعرف على حضارات جديدة، وكلما تقدم بهم العمر يصبح السفر والبعد عن الوطن مشكلة ولا يمنح المتعة بقدر ما ينتج عنه القلق والتعب ومن ثم الاكتئاب.

إيجابيات الغربة

حين يغادر المرء موطنه ويعيش بوطن آخر أو حتى في الوطن نفسه حين ينتقل من مدينة إلى أخرى يكون أكثر نضجاً وأكثر ثقافة من الذي يعيش في مكان واحد.

حين كنا في قسم الاجتماع بكلية الآداب كان معنا طلاب من المحافظات وكان بعضهم يشعرون بالنقص أمام أهل العاصمة بغداد المتحضرة والمتطورة أكثر من بقية المحافظات، فقال الدكتور علي الوردي الذي أفخر بأني تتلمذت على يديه، لأحدهم وكان ضعيف الشخصية خجولاً يشعر بالنقص:

(لماذا تخجل أنك من الريف؟ إن مَن يعيش مجتمعين مختلفين أفضل من الذي يولد وينشأ ويعيش في مجتمع واحد حتى لو كان في باريس، أو جنيف وهو لم يخرج ولم ير غيرها فيكون أقل ثقافة من ساكن الريف والقرية ويأتي المدينة، لأن معلوماته ستكون أكثر عن أحوال الناس وعاداتهم وتقاليدهم المختلفة، وهذا ما نطلق عليه بالتعددية الثقافية التي تزيد المرء معرفة، وكلما تغرّب الإنسان زادت معارفه وتوسعت مداركه وليس عيباً أن تكون جذوره من القرية أو الريف أو محافظة صغيرة، وجاء بأمثال المتنبي من الكوفة والجواهري من النجف وغيرهم الكثير من المبدعين ليسوا من أبناء العاصمة).

لو نأخذ مثال زهرتين بريّتين نمت كل منهما وعاشت تحت أعشاب طويلة كانت تحجب عنهما منافذ الحياة ورؤية الفضاء. في يوم هبت ريح عاتية فتمايلت الأعشاب الطويلة فأحدثت فراغاً. نظرت الزهرتان من خلاله فشاهدتا السماء والنجوم والطيور و...

قالت إحداهما: كم أتمنى أن أذهب عالياً بعيداً عن تربتي وأرضي وأشاهد كل شيء، فقد مللت وسئمت عيشتي، أتمنى أن أتخلص من الأعشاب الطويلة التي تحجب عنا ضوء الشمس ورؤية الفضاء و.. و.. والقمر والطيور والعصافير. قالت لها الزهرة الثانية:

ولمَ يا عزيزتي؟ نحن هنا ننعم بالاستقرار والأعشاب الطويلة تحمينا من برد الشتاء وحر الصيف ولا يرانا أحد ويقطفنا، فلمَ لا تقنعين بما قسم الله لك؟

بقيت الزهرة الأولى تدعو الله أن يخلصها من الأعشاب الطويلة ويمنحها الحرية كالطيور المهاجرة... بقيت تدعو ليلاً ونهاراً حتى استجاب الله لها، فهبّت رياح عاصفة اقتلعتها من تربتها وتلاقفتها وظلت تدور بسرعة الريح والغبار عدة أيام حتى أتعبها الدوران وهي محلقة في الفضاء مع سرعة الريح، كالطيور المهاجرة كما تمنت. بعد أيام هدأت الريح فسقطت شبه ميتة في مكانها الأول. قالت لها الزهرة التي بقيت في مكانها وقد شاهدت التعب والإعياء واضحاً عليها:

ها يا عزيزتي، إنك في أنفاسك الأخيرة وستموتين عما قريب، ليتك قنعت بما قسمه الله لك و.. فقاطعتها قائلة: أبداً يا عزيزتي، رغم صحة ما تقولين إلا اني لم اندم كما تظنين فقد شاهدت ما لم تشاهدي ورايت أموراً وتعلمت اخرى فلا بأس لو اموت وقد شاهدت وتعلمت أليس أفضل من أن أولد وأعيش وأموت وأنا في مكاني؟

• إذن للغربة إيجابيات وسلبيات كما لكل أمر في الحياة. فالغربة كل يراها من وجهة نظر تختلف عن نظرة الآخر، فلا توجد حقيقة مطلقة بل هي نسبية. سئل حكيم وفيلسوف هندي عن الحقيقة فقال:

الحقيقة هي الفيل!!
استغرب القوم ! تُرى ماذا يقصد، وماذا يعني بالفيل؟
قال: انظروا جميعاً إلى الفيل، ففعلوا.
سأل أحدهم ماذا ترى؟ قال: أذناه كبيرتان جداً.
وسأل الثاني: ماذا ترى في الفيل؟ فأجاب، قوائمه ضخمة.
وسأل آخر وأنت ماذا ترى؟ قال: ذيله رفيع.
وهكذا كانت الإجابات مختلفة. فقال الحكيم:
هكذا هي الحقيقة، كل واحد له وجهة نظر تختلف عن وجهة نظر الآخر، فلا توجد حقيقة مطلقة.

منذ القدم كان التنقل والترحال يجعل المرء يبتعد عن موطنه الأصلي، فالشعور بالغربة كان مألوفاً خاصة عند العرب القدماء لأن طبيعة الحياة البدوية وكونهم رعاة يتنقلون وراء العشب والماء ويبكون الأطلال وفراق الحبيبة، كما قرأنا في الشعر الجاهلي قبل الإسلام وحتى في صدر الإسلام.

بعد أن اهتدى الإنسان إلى الزراعة واستقر في مكان واحد، لأن الزراعة تحتم عليه الاستقرار والارتباط بالأرض كي يسقي زرعه ويعتني به ومن ثم الحصاد والبيع..إلخ، بقي التنقل والترحال لا طلباً للكلأ والماء بل لتحصيل الرزق حين بدأ بمزاولة التجارة، فأخذوا يسافرون إلى بلدان عديدة وبعيدة، بعضهم تنقلوا طلباً للعلم والاكتشاف مثل ابن سينا وابن بطوطة وابن خلدون وغيرهم، وقبلهم هاجر النبي ﷺ من مكة إلى المدينة وصحبه إلى الحبشة، وكذلك هاجر إبراهيم ويوسف عليهم السلام جميعاً.

فالهجرة إذن سُنّة كونية؛ إذ حتى الطيور تهاجر في مواسم معينة من المناطق الباردة إلى الدافئة، كذلك بعض الأسماك تهاجر من بحر إلى آخر كما يفعل سمك السلمون وغيره.

بما أننا نتحدث عن الهجرة والشعور بالغربة ذلك بسبب ابتعادنا عن مسقط رأسنا،فلابدّ إذن من التطرق إلى كلمة الوطن ولو أن الكثيرين يعتقدون أن الوطن هو المكان الذي يمنح الحرية والكرامة والعمل ومن ثم الاستقرار، وهذا قد يحصل عليه ليس بالضرورة في الوطن الأم ، فقد يحصل أن يكون محروماً

من كل ذلك في وطنه ويوفره له الوطن البديل، لا سيما العمل ومن ثم المال، فكما قال علي بن ابي طالب كرّم الله وجهه: (المال في الغربة وطن، والفقر في الوطن غربة).

الوطن شيء معنوي فهو إحساس بالانتماء لمكان معين ولد وعاش الإنسان فيه طفولته وصباه وفيه أجمل الذكريات، وليس الوطن هو الرقعة الجغرافية يحده من الشمال كذا ومن الجنوب كذا. حتى في الدين قيل: (سيروا في مناكبها وأرض الله الواسعة).

والقرآن الكريم الذي هو دستور ومنهج حياة تطرق وذكر كل مناحي الحياة من زواج وطلاق وإرث والعقود والمساواة، والعدل والحق والجنة والنار ولم يذكر كلمة وطن وواجب الدفاع عنه، لأن الأرض كلها أرض الله الواسعة وطن الجميع، فأي رقعة من الأرض تمنحنا الكرامة والحرية والأمن والأمان والعمل تكون هي الوطن. ورغم كل ما ذكر، فهناك تداخل كبير ومشاعر متباينة لدى الجميع، فالإنسان حين يبتعد عن وطنه يشعر بالحنين والشوق الشديد والرغبة في العودة إليه وإن كان لم يمنحه كل مستلزمات الحياة الكريمة وبعضهم يشتدّ فيه الحنين لدرجة المرض بما يطلق عليه (home sick).

وبما أن الشيء بالشيء يُذكر، فقد سألوا نوري السعيد رئيس وزراء العراق في العهد الملكي عن الشباب الذين يتظاهرون ويعترضون على الحكومة، ويحلمون بالسفر خارج العراق للدراسة وتحقيق أحلامهم وطموحاتهم،ما إن يسافروا ويتركو الوطن حتى يعودوا بعد سنوات قليلة متحمسين للعمل في بلدهم، في الوقت الذي باستطاعتهم العمل بالخارج براتب أكثر واحترام أكثر، كما حصل مع كبار المهندسين والأطباء والأكاديميين، فقد عادوا أكثر وطنية وأكثر انتماء وأكثر حباً لوطنهم ورغبة للعمل فيه.

فقال رحمه الله:

(إذا أردت أن تجعل أحداً وطنياً،أبعده عن وطنه فيحس ويشعر بقيمة الوطن ويرى محاسنه عن بُعد تلك التي لم يرها أو ينتبه لها وهو داخل الوطن) وهذا يفسره المثل الشعبي (متشوف خيري حتى تجرب غيري) والإنسان كلما ابتعد

أكثر تتوضح له الحقيقة ومثال ذلك حين تكون قريباً جداً من تمثال كبير جداً أو جدارية أو لوحة كبيرة جداً، فإنك لا ترى معالمها وتفاصيلها إلا إذا رجعت للخلف قليلاً، وكلما ابتعدت أكثر بدت لك أوضح وأجمل، فنحن لم نر محاسن العراق ولم نشعر بقيمته إلا بعد أن غادرناه، واليوم نبكي عليه ويعتصرنا الندم بعد فوات الأوان، علماً أنّ معظمنا غادر طواعية ولم يكن معارضاً للنظام بل طلباً للحياة الكريمة، ونسينا للأسف أن لا كرامة للإنسان في غير وطنه.

وبالحديث عن حب الوطن والانتماء له والفخر والاعتزاز به، يقال: كان أعرابي يسكن الصحراء، وذات يوم مرّ به رجل من قرية مجاورة فوجده يعاني من شدة الحرّ والهجير والهواء السموم والغبار، فقال له: كيف تعيش هنا؟ واقترح عليه المغادرة والعيش في قريته التي فيها ظلال الأشجار لتقيه حرارة الشمس وينعم بهواء عليل وماء عذب. فقال الأعرابي:

بـلادٌ ألفـناها على كـل حالـــة ... وقد يؤلف الشيء الذي ليس بالحسَن
ونستعذبُ الأرضَ التي لا هواء بها ... وقد يؤلف الشيء الذي ليس بالحسَن

وهناك أمثلة كثيرة عن حب الوطن والانتماء إليه ولسنا بصدد ذكرها، ولكن هناك مثل طريف هو أن أحد الملوك قال لنسره يوماً: أنت تطير كل يوم شرقاً وغرباً وتعبر مسافات بعيدة فمن المؤكد أنك شاهدت أكثر مني،أريد أن تحملني فوق جناحك وتطير عالياً وتذهب بي إلى أجمل مكان شاهدته.

حمل النسر الملك وطار به عالياً وقطع مسافات شاسعة ثم حطّ به قرب حفرة ملآى بالقمامة والنفايات تنبعث منها روائح كريهة. صرخ الملك مستغرباً: ما هذا؟ أنا طلبت أن تأخذني إلى أجمل مكان، وأمسكه من رقبته يريد قتله. فقال النسر: على مهلك يا سيدي أنا لم أخطئ أنت طلبت أن أذهب بك إلى أجمل مكان شاهدته وهذا هو الأجمل بالنسبة لي، فقد ولدت هنا وكبرت هنا وأنا أراه أجمل من قصرك الذي تحيطه الحدائق الغناء ذوات الأشجار الوارفة الظلال والمتنوعة الزهور الجميلة.وأنا كنت صادقاً معك وفعلت ما أمرتني به.

فالحنين للوطن والإخلاص له والانتماء إليه قديم قدم وجود الإنسان، ومغادرته لوطنه، ولعل معظمنا يعرف قصة البدوية (ميسون الكلبية) التي كانت تسكن في

خيمة في صحراء وتزوجها معاوية بن أبي سفيان وجاء بها إلى المدينة وأسكنها القصر وأحاطها بالترف والمال والمجوهرات والخدم والحشم معجباً ومأخوذاً بجمالها الباهر، لكنها بقيت تحن للصحراء وحياة البداوة والعيش في خيمة بسيطة، وبقيت حزينة مكتئبة رغم ما يحيطها من رغد العيش. وبعد ولادة ابنها (يزيد) سمعها معاوية يوما تهدهد طفلها كي ينام وهي تنشد:

لبيتٌ تخفقُ الأرواحُ فيه ... أحـبُّ إليّ من قصرٍ منيفِ
ولبسُ عباءةٍ وتقرُّ عيني ... أحبُّ إليّ من لبس الشفوفِ
وأكلُ كسيرةً في كسرِ بيتي ... احبُّ إليّ من أكل الـرغيفِ
وأصواتُ الرياحِ بكلِ فجٍ ... أحبُّ إليّ من نـقر الدفوفِ
وكلبٌ ينبحُ الطرّاقَ دونيَ ... أحبُّ إلي مـن قط أليفِ
خشونة عيشتي في البدو أشهى ... إلى نفسي من العيش الظريفِ
وخرقٌ من بني عمي نحيفٌ ... أحبُّ إليّ مـن علج عنيفِ
فما أبغي سوى وطني بديلاً ... فحسبي ذاك من وطنٍ شريفِ

فما إن سمعها حتى أسرع بتطليقها وعادت لوطنها حيث الخيمة والصحراء.

نحن هنا لا نتحدث عن حب الوطن والوفاء والإخلاص له، فحب الوطن عزيزي كما حب الوالدين، ولو أردنا أن نتطرق إلى حب الوطن فهناك آلاف الحكم والأقوال المأثورة والأشعار، ولكن نحن بصدد الحديث عن الغربة، وهناك تداخل كبير بين الموضوعين، ولهذا تتوهج شعلة حب الوطن حين يغترب المرء عن وطنه.

بين الغربة والاغتراب

نسمع دائماً كلمة غربة ونسمع كلمة اغتراب وبعضنا لا يفرّق بينهما، فالغربة شعور مادي يعني مغادرة الوطن والابتعاد عنه بسفر بعيد وطويل.

أمّا الاغتراب فهو شعور نفسي، وهو أعمق وأشد قسوة من الغربة، تماماً مثل الكآبة والاكتئاب.... الكآبة تختلف عن الاكتئاب، فهي شعور مادي ومرض عضوي يصيب خلايا الدماغ ويمكن علاجه بالأدوية والعقاقير، لكن الاكتئاب شعور يرافقه إحساس شديد وقوي ولا يُعالج بالأدوية ويزول بزوال المسبب وهو

يذهب ويجيء على فترات، أحياناً يستيقظ المرء صباحاً ولديه شعور بالاكتئاب دون سبب ظاهر أو يصيبه الاكتئاب من موقف معين يصدر من شخص أو يستيقظ والسماء ملبدة بالغيوم فيصيبه الاكتئاب، وحالما تشرق الشمس يزول ذلك الشعور.

الغربة حالة عامة يشعر بها كل من يغير مكانه حتى في الوطن نفسه، لكن الاغتراب حالة مختلفة، فهو مرادف لغربة الروح، وهناك فرق بين غربة الوطن وغربة الروح، فغربة الوطن عامة شاملة ليس للعراقيين فقط بل لكل من يبتعد عن وطنه، مثل شعوب شرق آسيا والهنود والصينيين والأفارقة يهاجرون إلى أمريكا وكندا وأستراليا وغيرها، الجميع ينتابه نفس الشعور بالغربة ولكن بعضهم يتجاوزها وينتصر عليها حين تكون سبباً لانطلاق مواهبهم وقد تدر على بعضهم بالرزق الوفير فلا تكون قاسية ولا مؤذية. وأحياناً تكون قاسية جداً حين تشعر بأنك مواطن من الدرجة الثانية حتى بعد حصولك على الجنسية الجديدة والعمل يشعرك بعضهم وليس جميعهم بأنك غريب أو يسمعك كلاماً ناقصاً وغير محترم، وبهذا المعنى قال الشاعر:

إذا ما كنت في بلدٍ غريباً فعاملهم بفعلٍ يُستطابُ
ولا تحزن إذا فاهوا بفحشٍ غريبُ الدار تنبحه الكلابُ

وقول حكيم:

أرضهم إن كنت في أرضهم ودارهم إن كنت في دارِهم

ولعل المقولة الشهيرة (يا غريب كن أديباً) تختصر كل ذلك.

بين غربتين

كان الأدباء في الجاهلية والعصور الماضية يبكون الديار، حيث كانت طبيعة الحياة آنذاك تحتم عليهم، التنقل والترحال وراء العشب والماء ، فكان البعد عن المكان الذي عاشوا فيه شديد الوطأة عليهم مما جعلهم يكتبون ويسهبون بوصف الأطلال والبكاء على الأحبة.

اليوم يعيش الكثيرون في غير أوطانهم وبعيداً عن البلد الذي ولدوا وترعرعوا فيه، وهذه الظاهرة أصبحت عامة للشعوب كافة وبخاصة الشباب الذين يتركون بلدانهم لا طلباً للعشب والماء وإنما طلباً لتحقيق الذات وبعض الطموحات، أو لتلقي العلم والمعرفة بثقافة الشعوب الأخرى، أو للعمل والرزق بعد أن ضاقت عليهم بلدانهم بسبب الظروف القاهرة التي حلّت بأوطانهم، وما إن تمر عليهم فترة زمنية في البلد الجديد يجد الواحد نفسه من حيث لا يدري أنه قد ارتبط بالمكان الجديد بسبب العمل والزواج حتى يعتاد الوضع الجديد الذي يؤمّن له الراحة وأسباب بقائه على الحياة الكريمة، فنجد بعضهم لا يبكي الديار والأطلال بقدر بكائه على اغترابه الروحي والنفسي.

هناك غربة أثقل وقعاً على النفس وأكثر إيلاماً للذات من غربة الوطن تلك التي يستشعرها المرء وهو بين أهله وأصحابه وبداخل حدود بلاده، وتلك لا يحسها ولا يشعر بها إلا ذوو النفوس المرهفة والمشاعر الشفيفة والأحاسيس الفياضة بالعواطف الإنسانية النبيلة .

هؤلاء يعانون الكثير إذا لم يجدوا من يتفهم بعمق خلجاتهم الزاخرة بالتأمل والتفكير بمعرفة أسرار الروح وسبر أغوارها، والخوض في أعماقها ومن ثم بلوغ سعادتها .

غربة الوطن حالة عامة تكاد تضم تحت خيمتها أناساً وشعوباً كثيرة تعاني أمراً واحداً، ولكن ليسوا بكثيرين أولئك الذين يعانون الغربة وهم في وطنهم بين أهلهم وذويهم.

فالغربة بين ذوي القربى أشدّ مضاضةً.

وبين غربة الروح وغربة الوطن الشيء الكثير... فما بالك بمن يعاني غربتين وطناً وروحاً!

لكن الاغتراب تشعر به وأنت في وطنك وبين أهلك وأصحابك، وقد يحصل في بيتك بين زوجك وأولادك وتشعر أنك غريب عنهم، فما يهمك لا يهمهم وما يهمهم لا يعنيك ولا توجد لغة مشتركة ولا آمال وأحلام واحدة رغم أنكم تجمعكم ظروف واحدة في بيت واحد وغرفة واحدة. هنا يظهر الاكتئاب على أشدّه لغربة الروح.

وقال البستي في غربة الروح:

وإني غريبٌ بين (بست) وأهلها ... وإن كان فيها أسرتي ومنزلي
وما غربة المرء في شُقّة النوى ... ولكنها والله في عدم الشـــكلِ

وغربة الروح لا يشعر بها سوى ذوي النفوس المرهفة والمشاعر الشفيفة.

فما بالك بمن يعاني غربتين، وطناً وروحاً!!

وهناك غربة غير غربة الوطن وغربة الروح ألا وهي الغربة المعرفية والغربة الفكرية، فقد يحصل أن تلتقي بأصدقاء محبين ومخلصين ولكن تشعر بالغربة وأنت جالس بينهم فأفكارهم بعيدة عن أفكارك، ومعارفك تختلف عن معارفهم فيغدو الحديث بينكم مملاً وغير مجدٍ ولانافع.

الغربة والهوية

فيما يلي مناظرة بين مجموعة أشعار مختارة بعضها مؤيد للغربة وبعضها رافض لها:

يقول الإمام علي كرّم الله وجهه مؤيداً:

تغرّب عن الأوطان في طلب العلا ... وسافر ففي الأسفار خمسُ فوائدِ
تفريجُ همٍّ واكتســـابُ معيشة ... وعلمٌ وآدابٌ وصحبـةُ ماجدِ
وإن قيل في الأسفار ذلٌّ ومحنةٌ ... وقطع فيافٍ واكتســاب شدائدِ
فموتُ الفتى خيرٌ له من حياته ... بدارِ هوانٍ بين واشٍ وحاســـدِ

شاعر معارض يقول:

لا تغترب عن وطنٍ ... واذكر تصاريفَ النوى
أما ترى الغصنَ إذاً ... ما فارقَ الأصلَ ذوى

مؤيد يقول:

بلادُ الله واسعةٌ فضاءُ ورزق الله في الدنيا فسيحُ
فقل للقاعدين على هوانٍ إذا ضاقت بكم أرضٌ فسيحوا

معارض يقول:

ومن يغترب يحسب عدواً صديقه ومَن لا يكرّم نفسه لا يُكرّمِ

مؤيد يقول:

قوّض خيامك من دار تُضامُ بها وجانـــب الذلّ إن الذلّ مجتنبُ
وارحل إذا كانت الأوطّان مضيعةً فالصندلُ الرطبُ في اوطانه حطبُ

معارض يقول:

بأكناف العراق هوىً دفينُ يؤرقني إذا هدأت عيونُ
أحنُ إلى وطني وساكنيه حنين الإلف فارقه القرينُ
وأبكي حين ترقد كل عينٍ بكاءً عند زفرته أنيـنُ

مؤيد يقول:

تنقّل فلذّاتُ الهوى في التنقلِ وردْ كلَّ صاف لا تقفْ عند منهلِ
ففي الأرضِ أحبابٌ وفيها مناهلٌ فلَا تبكِ منْ ذكرى حبيبٍ ومنزلِ

معارض يقول:

قسماً بأهلي لم أفارق عن رضىً قومي وهم فخري وركنَ عمادي
لكن أنِفتُ بأن أعيـشَ بموطني عبداً وكنتُ به من الأســـيادِ

مؤيد يقول:

عامل كاهليك الغريب الوفي واقطع من الأهل الذي لا يفي
وعف زلالاً ليس فيه الشفا واشرب زعاف السمّ لو تشتفي

معارض يقول:

العينُ بعد فراقيَ الوطنا لا ساكناً ألفت ولا ســكنا
ليت الذين أحبهم علموا وهم هنالك ما لقـــيت هنا
إن الغريبَ معذّبٌ أبداً إن حلَّ لم ينعم وإن ظَعَنا

مؤيد يقول:

سافر تجد عوضاً عمن تفارقه ... وانصب فإن لذيذ العيش في النصبِ
إني وجدت وقوف الماء يُفسده ... إن سالَ طابَ وإن لم يجرِ لم يـطبِ
فالأسدُ لولا فراق الغابِ ما اقتنصت ... والسهمُ لولا فراقِ القوسِ لم يصبِ

معارض يقول:

وإن اغتراب المرء من غير حاجة ... ولا فاقة يسمو لها لعجيبُ
فحسبُ امرء ذلاً ولو أدرك المنى ... ونال ثراءً أن يُقالَ غريبُ

مؤيد يقول:

سأصرفُ وجهي عن بلاد غدا بها ... لسانيَ معقوداً وقلبي مقفلا
وإني صريح الحزمِ والرأيِ لامرئ ... إذا بلغته الشمس أن يتحولا

معارض يقول:

إن الغريبَ غريبٌ أين ما سلكا ... لو ملك كلَّ الورى ملكا
إذا تغنّى حمامُ الأيك على غصنٍ ... حنَّ الغريبُ إلى أهله فبكى

مؤيد يقول: (الشافعي)

ارحل بنفسك من أرضٍ تُضامُ بها ... ولا تكن لفراق الأهل في حرَقِ
مَن ذُلّ بين أهليه ببلدته ... فالاغترابُ له من أحسنِ الخُلقِ
الكحلُ نوعٌ من الأحجار منطرحاً ... في أرضه يُرأى على الطرقِ
لما تغرّبَ نالَ العزَّ أجمعه ... وصار يُحملُ بين الجفن والحدق

معارض يقول (عيسى قنصل):

غريب الدار مجروح الفؤادِ ... على الأحبابِ في لهف ينادي
ففي عينيه آهاتٌ ودمعٌ ... وفي الأعماقِ جمرُ الإبتعادِ
وفي كفيه رعشاتُ ارتجاءٍ ... بأن يحظى بأنسامِ البلادِ

معارض يقول:

أجارتنا إنّ الغريبَ وإن غدت ... عليه عوادي الصالحاتِ غريبُ
أجارتنا مَن يغترب يلقَ للأذى ... نوائب تُقذي عينيه فيشـــيبُ
يحنُ إلى اوطانه وفـؤاده ... له بين أحناءِ الضلوعِ وجيـــبُ
سقى الله ربعاً بالعراقِ فإنه ... إليّ وإن فارقـته لَحبيـــبُ

مؤيد يقول (علي بن أبي طالب):

لا يمنعك خفضُ العيشِ في دعة ... نزوعِ نفسُ إلى أهلٍ وأوطانِ
تلقى بـكلِ بلادٍ إن حللتَ بها ... أهلاً بأهلٍ وجيراناً بجـيرانِ

مؤيد يقول:

وطول مقام المرء في الحي مخلقٌ ... لـديبـاجـة فـاغـترب تـتـجـددِ
فإني رأيتُ الشمسَ زيدت محبةً ... إلى الناسِ أنْ ليست عليهم بسرمدِ

مؤيد يقول:

وإذا خشـيتَ تعذراً في بلدة ... فاشـدد يديك بعاجل الترحالِ
واصبر على غدر الزمانِ فإنما ... فرج الشـدائد مثل حلّ عقالِ

مؤيد يقول:

وخير بلاد الله عندي بـلدةٌ ... أنالُ بها عزّاً وأحوي بها حمدا

مؤيد يقول:

إذا البـلادُ تغيرت عـن حالها ... فـدع المـقـامَ وبـادر الـتـحـويـلا
ليس المقام عليك فرضاً واجباً ... فـي بـلـدةٍ تـدع الـعـزيـزَ ذليلا

نلاحظ مما ذكر آنفاً، أن المؤيدين للغربة أكثر من المعارضين لها، ولكل رأيه وتجربته.

دعوة للمشاركة بالدراسات والبحوث المُحكمة في مجلّة «المنتدى»

محور العدد القادم:

• المشرق العربي ... إلى أين؟

تدعو المجلّة الباحثين والكُتّاب في الجامعات والمعاهد العلميّة ومراكز الدراسات والبحوث والمعنيين للمشاركة في الكتابة في المحور المشار إليه وما يتفرّع عنه من قضايا، وفقًا للشروط الآتية:

- أن لا تكون الدراسة أو البحث منشورة/ منشورًا من قبل في أي من المنشورات الورقيّة أو عبر الوسائل الإلكترونيّة، وأن يتعهَّد الكاتب بعدم نشره قبل تسلُّم رد هيئة تحرير مجلة «المنتدى» بقبول النشر أو الاعتذار.
- أن تتسم الدراسة/ البحث بالمنهجيّة العلميّة والموضوعيّة، والجدّة في الأفكار والطرح، ويُراعى التوثيق وفق قواعد البحث العلمي،
- الحرص على سلامة اللغة العربيّة نحوًا وصرفًا والأسلوب الواضح. وعند إيراد نصوص بلغات أجنبية ضمن الدراسة/ البحث ترجمتها نصًّا.
- أن لا تزيد عدد صفحات الدراسة/ البحث عن (٣٠) صفحة مطبوعة على الكمبيوتر بحرف *Simplified Arabic 16*، وتُدرج الهوامش وقائمة المصادر والمراجع في نهاية الدراسة/ البحث بحرف *Simplified Arabic 14*.
- يُدرَج التوثيق في الهامش ويُعطى أرقامًا متسلسلة حتى نهاية الدراسة/ البحث، ويكون توثيق المصادر والمراجع بالشكل الآتي: (المؤلِّف/ الكاتب، عنوان الكتاب/ عنوان الدراسة أو المقالة، الناشر/ اسم الدورية ورقم العدد وتاريخه، مكان النشر/ الطبع، السنة (للكتب)، رقم الصفحة. وعند تكرار استعمال المصدر أو المرجع يكتب: اسم المؤلف، الكتاب/ عنوان الدراسة أو المقالة، اسم الدورية (ويُشار إليه بعبارة المصدر السابق نفسه، أو مصدر سبقت الإشارة إليه).

- تُرسَل الدراسة/ البحث إلى البريد الإلكتروني لمدير تحرير المجلّة *(kayed@atf. org. jo)*، أو تُسلّم على *CD* لمدير التحرير في مقرّ المنتدى، في موعدٍ أقصاه شهر واحد قبل صدور العدد الذي يتضمَّن المحور المتعلق بموضوع الدراسة/ البحث، مع السيرة الذاتية للكاتب وصورة شخصيّة حديثة.
- تحوَّل الدراسات والبحوث الواردة وفق الإجراءات التحكيمية المتبعة إلى أستاذين متخصصين في موضوعها، وتؤخذ النتيجة من حاصل مجموع العلامتين مقسومة على اثنين، ويُبلَّغ الكاتب بالقبول أو الاعتذار.
- لا تنشر المجلّة إلاَّ الدراسات والبحوث التي تنجح بالتحكيم، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادة ما لم يقبل نشره أو إبداء أسباب عدم القبول.
- لهيئة التحرير أن تستكتبَ أو تكلِّف باحثين وكُتَّابًا للكتابة في موضوعات معيّنة، وتُعامل دراساتهم وبحوثهم وفق هذه الشروط ودون استثناء أيٍّ منها.
- تدفع المجلّة مكافآت رمزية لأصحاب الدراسات والبحوث المقبولة للنشر.

المنتدى

قسيمة اشتراك
في المجلة وفي كتب المنتدى

أرجو قبول اشتراكي في: مجلة المنتدى ☐

مجلة المنتدى: الإصدارات السّنوية (الكتب) ☐

الاســم: .....

العنوان: .....

قيمة الاشتراك*: طريقة الدفع: **نقدًا** ..... ☐

حوالة بنكية (صافي القيمة): بنك الاتحاد/الجبيهة

رقم الحساب/ بالدينار: IBAN JO 46UBSI1090000160101556615101

رقم الحساب/ بالدولار: IBAN JO 05UBSI1090000160201556620102

سويفت كود: UBSIJOAXXXX **SWIFT:**

التوقيع: .....

التاريخ: .....

* تملأ هذه القسيمة وتُرسل مع قيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي:

منتدى الفكر العربي: ص. ب ١٥٤١ عمّان ١١٩٤١ الأردنّ

	المجلة	المجلة + الكتب
داخل الأردن	للأفــراد: (٢٠) عشرون دينارًا أردنيًا للمؤسسات: (٤٠) أربعون دينارًا أردنيًا	للأفــراد: (٥٠) خمسون دينارًا أردنيًا للمؤسسات: (١٠٠) مئة دينار أردني
خارج الأردن	للأفــراد: (٥٠) خمسون دولارًا أمريكيًا للمؤسسات: (١٠٠) مئة دولار أمريكي	للأفــراد: (١٥٠) مئة وخمسين دولارًا أمريكيًا للمؤسسات: (٣٠٠) ثلاثمائة دولار أمريكي