

طابق تكبير جوييلية

ونفسي أخصائيا التي
م كسحنا
أفلا تبصر
رون



2020

اليوميات التالي ادرتكاومر

الاصحاح

العام العربية في نهج وطب النفس

مقوميات وخصائص علم وعوم
الانسان في الوطن العربي
التربية الوالدية ومهنتها الطفولة العربية
السيكولوجيا في عهد المعرفة
العلوم المعرفية بين حضارة العرب
والتأسيس الى رحاب الطبيعة والاستثمار
العنف ضد المرأة في العرب
دلالة العلم الحديث
في المتكروء الحضاري العربي



وَفِيهَا
أَفَلَا تَبْصُرُونَ
وَمَا أَوْتِيْتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا

مجلة بصائر نفسانية

مجلة مستجدات في علوم و طب النفس

مجلة فطرية في علوم و طب النفس

الرئيس

مهال التركي [الطب النفساني / تونس]

الرئيس الشرفي

يعلى الرفاهي [الطب النفساني / مصر]

الرئيس الفخري

أحمد عكاشة [الطب النفساني / مصر]

مستشار الرئيس

محمد أبو صالح [الطب النفساني / إنكلترا]

المستشار الشرفي

مالك بدري [التعليل النفساني / لبنان]

المستشار الفخري

عبد الستار إبراهيم [علم النفس / مصر]

الهيئة الإستشارية (ترتيب أبجدي)

صادق السامرائي [الطب النفساني / العراق]

عبد الرزاق العمدة [الطب النفساني / السعودية]

مصطفى العشوي [علم النفس / الجزائر - الكويت]

نزار عيون السود [علم النفس / سوريا]

وليد سرفان [الطب النفساني / الأردن]

أديب العسالي [الطب النفساني / سوريا]

بشير معمريّة [علم النفس / الجزائر]

شارل بدورة [الطب النفساني / لبنان]

الفالي أمرشاهو [علم النفس / المغرب]

قاسم مسين صالح [علم النفس / العراق]

الهيئة العلمية المحكمة (ترتيب أبجدي)

عبد الفتاح دويدار [علم النفس / مصر]

عبد الناصر السباعي [علم النفس / المغرب]

عبد الهادي الضيق [التعليل النفساني / المغرب]

علي إسماعيل عبد الرحمن [الطب النفساني / مصر]

قتيبة الجابري [الطب النفساني / العراق - أمريكا]

كامل مسن كتلو [علم النفس / فلسطين]

هاجد الياسري [الطب النفساني / العراق - إنكلترا]

محمد الهير [علم النفس / المغرب]

محمد سعيد أبو فلاقة [علم النفس / مصر]

مرعي سلامة يونس [علم النفس / مصر - فرنسا]

مهن عبد الباري قاسم صالح [علم النفس / اليمن - السعودية]

وليد خالد عبد الحميد [الطب النفساني / العراق - بريطانيا]

إبراهيم الفخير [الطب النفساني / السعودية]

أحمد العيش [الطب النفساني / تونس - فرنسا]

إفلاص مسن عشريّة [علم النفس / السودان]

فالد الضفراني [علم النفس / مصر]

فالد عبد السلام [علم النفس / الجزائر]

فولة أبو بكر [علم النفس / عكا]

رمضان زعطوط [علم النفس / الجزائر]

زيبر بن مبارك [الطب النفساني / الجزائر]

سامر جميل رضوان [علم النفس / سوريا - عمان]

سداد جواد التميمي [الطب النفساني / العراق - بريطانيا]

شعبان محمد فضل بشر [علم النفس / ليبيا]

صالح بن إبراهيم الصنيع [علم النفس / السعودية]

عبد الفاضل الفارسي [علم النفس / اليمن]

السكرتيرية: إيمنان الفقي و سلوى الورتاني

إصدار مؤسسة العلوم النفسية العربية - تونس

مؤسسة العلوم النفسية العربية

"شبكة العلوم النفسية العربية"
العام 2020

البروفيسور الغالي أحرشواو
(علم النفس، فاس - المغرب)

شخصية العام العربية في علوم وطب النفس 2020

وتكريمه بلقب

"الكادحون في علوم و طب النفس " للعام 2020

بمناسبة التكريم، تحتفي "شبكة العلوم النفسية العربية" بالبروفيسور الغالي

من خلال التعريف بمجموعة من أعماله العلمية على مدار هذا العام

رابط لوحة التكريم

<http://www.arabpsynet.com/Prizes/Prize-KadihounYW2020.pdf>

دليل التكريم بلقب الكادحون على الموقع العلمي للشبكة

<http://arabpsynet.com/Prizes/IndexKhadihoun.htm>

دليل التكريم بلقب الكادحون على المتجر الإلكتروني للمؤسسة

<http://www.arabpsyfound.com/arabpsynet.php?p=6>

دليل التكريم بلقب الكادحون على الفايس بوك

https://www.facebook.com/APN-Kadehun-Awards-101042428113563/?modal=admin_todo_tour

بصائر نفسانية العدد 30: صيف 2020 ملحق شهر جويلية

البروفيسور العالي أحرشواو - شخصية العام العربية في علوم وطب النفس 2020

- 6 الأعمال العلمية للبروفيسور العالي أحرشواو
الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " 2018- 2020
- 7 مقومات وخصائص علوم الإنسان في الوطن العربي
المجلة العربية « نفسانيات »: العدد 54-55 صيف & خريف 2017
- 14 التربية الوالدية ومستقبل الطفولة العربية
المجلة العربية « نفسانيات »: العدد 54-55 صيف & خريف 2017
- 31 السيكولوجيا في عهد المعرفة
المجلة العربية " نفسانيات ": العدد 54-55 صيف & خريف 2017
- 35 العلوم المعرفية من مناص التعريف والتأسيس إلى رهان التطبيق والاستثمار
المجلة العربية « نفسانيات » المجلد الرابع عشر - العدد 59 خريف 2018
- 59 العنف ضد المرأة في المغرب (مقارنة نفسية اجتماعية
المجلة العربية « نفسانيات » المجلد الرابع عشر - العدد 61 ربيع 2019
- 67 دلالة العلم الحديث في المشروخ الحضاري العربي
شبكة العلوم النفسية العربية

مجلة "بصائر نفسانية"

ملحق العدد 30 - شهر جويلية 2020

الأعمال العلمية الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " 2017- 2020

مقومات ونظائر علوم الإنسان في الوطن العربي

المجلة العربية « نفسانيات »: العدد 54-55 صيف & خريف 2017

التربية الوالدية ومستقبل الطفولة العربية

المجلة العربية « نفسانيات »: العدد 54-55 صيف & خريف 2017

السيكولوجيا في عمق المعرفة

المجلة العربية " نفسانيات ": العدد 54-55 صيف & خريف 2017

العلوم المعرفية من مناض التعريف والتأسيس إلى رهان التطبيق والاستثمار

المجلة العربية "نفسانيات" المجلد الرابع عشر - العدد 59 خريف 2018

العنف ضد المرأة في المغرب (مقاربة نفسية اجتماعية)

المجلة العربية " نفسانيات " المجلد الرابع عشر - العدد 61 ربيع 2019

دلالة العلم الحديث في المشروع الحضاري العربي

شبكة العلوم النفسية العربية

مقوماته وخصائص علوم الإنسان في الوطن العربي

المجلة العربية « نفسانيات » العدد 54-55 صيفه & خريفه 2017

<http://arabpsynet.com/paper/conspapierdetail.asp?reference=8753>

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ54-55/apnJ54-55Ahrchaou1.pdf>

أ.د. الغالي أحرشاو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

التحديد يعني ضمنا استحالة نفي صفات الوجود والعلمية والتطور على علوم الإنسان. فرغم حداثة هذه العلوم التي لم تظهر إلا في أواخر القرن الماضي، ورغم الانتقادات الموجهة إلى طبيعتها النظرية وأصالتها العلمية وهويتها المعرفية (Barthol، 1978: 57-59)، رغم كل هذا فالمؤكد أن هذه العلوم أصبحت تحظى بمكانة متميزة داخل الحقل المعرفي الحديث.

وهناك ثانيا ظاهرة الانتشار والتوسع المؤسساتي لعلوم الإنسان. فعلى امتداد العقود الأربعة الأخيرة يلاحظ أن قاعدة المهتمين بهذه العلوم، أساتذة وطلبة، قد تضاعفت بخمس مرات على الأقل، بحيث أينما كان يوجد أستاذ أو باحث أو طالب سنة 1960 أصبح اليوم يوجد خمسة أو ستة من أمثالهم. وعلى هذا الأساس لم يعد التنوع في الآراء أمرا يثير الجدل، بل إن كل باحث كو ن نفسه قلعتة النظرية والميثودولوجية الصغيرة. وإذا كانت هذه الوضعية الجديدة غالبا ما تدفع الأفراد إلى التنافس فإنها في حالات كثيرة تؤدي ببعضهم، وخاصة صغار السن، إلى الخضوع والامتثال، بحيث نجد الباحثين الشباب يتحاشون التعبير بقوة عن أفكارهم أو معارضة آراء أمثالهم الذين يكبرونهم سنا مخافة الدخول في سجلات نظرية كبيرة تتجاوز إمانياتهم ومستواهم (Mucchielli 1998: 26-29).

وهناك أخيرا ظاهرة التسليم بأن تطور وازدهار علوم الإنسان في بدض المجتمعات المتقدمة يمثل النتيجة الطبيعية لازدهار شروط وظروف إنتاجها. فكلما كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية والشروط الثقافية والمعرفية ملائمة أكثر، تزايدت احتمالات إنشاء علوم إنسانية أكثر فاعلية ومردودية. فالمعادلة بين نجاعة هذه الظروف وفعالية هذه العلوم أصبحت تمثل المقوم الضروري الذي تستند إليه بعض المجموعات الحضارية لتحقيق معادلة أكثر منفعة بين التقدم العلمي والتقدم المجتمعي. فمنذ أن ظهرت هذه العلوم في أواخر القرن

الواقع أن علوم الإنسان لم تعد منذ أواخر هذا القرن تشكل محور صراعات نظرية وسجلات حادة بين فئات المثقفين كما كان عليه الأمر في السنوات السبعين. فالانتقادات التي أبدتها مفكرون أمثال فوكو M.Foucault ولاكان J.Lacan وليفى ستروس C.Levi-Strauss، والمواجهات التي أثرت حول أطروحات وتصورات هؤلاء، كلها أصبحت غير واردة في الوقت الراهن نظرا إلى أن السنوات الثمانين قد شكلت عوض ذلك سنوات تديبر التكرات والمواريث. فالكل أصبح واثقا من أن فقدان الأسماء الكبيرة لهيمنتها وتأثيرها نتيجة انشقاق أتباعها وأنصارها قد فتح آفاقا رحبة لبراديغمات جديدة، وفي مقدمتها: براديغم الفاعل في علم الاجتماع وبراديغم العامل السياسي في التاريخ ثم البراديغم المعرفي في علم النفس، وبالتالي فإن أغلب السجلات الكبرى إن لم تكن قد انتهت فهي تشغل مرتبة ثانوية. فلم يعد هناك أي عالم نفس يعتقد أن نظريات فرويد أو بياجي تقدم الإجابة الصحيحة على كل المشكلات، ولم يعد هناك أي عالم اجتماع يراهن على أن الماركسية تشكل النظرية السوسولوجية الصحيحة الوحيدة، وكما لا يوجد هناك أي عالم لسان يقر بأن نظرية شومسكي تمثل النظرية اللسانية الوحيدة الموجودة. إلا أن السؤال الذي يطرح هو كيف يمكن تفسير هذا التحول في التوجهات والمواقف؟

الواقع أن أهم الأسباب لهذا الجمود النظري المحكوم بانخفاض واضح في حدة الصراعات لا تكمن في الظواهر الفكرية فحسب بل حتى في الظروف الاجتماعية لإنتاجها وفي أساليب اشتغال الجامعات ومعاهد البحوث. ويمكن الوقوف هنا عند ثلاث ظواهر نعتبرها بمثابة العوامل المحددة لهذا الجمود النظري:

هناك أولا ظاهرة الإقرار بغياب قطيعة إبستمولوجية محددة بصفة نهائية بين ما هو علمي وما هو لا علمي وذلك بفعل أن العلم في مدلوله عبارة عن سيرورة تاريخية لا تتوقف عند الماضي أو الحاضر بل تتوجه باستمرار نحو المستقبل. وعليه فإن الاستناد إلى منطق هذا

الماضي بمظهر العلوم المستقلة وهي تحاول فهم الإنسان ودراسته فيما يملكه من طاقات وقدرات قوامها: التفكير والعمل والإنتاج. إلا أن ظهورها بهذا الشكل لم يمر بدون تحفظات واستفسارات بخصوص موقعها ضمن إشكالية الكونية والخصوصية. فإذا كانت هذه الإشكالية لا تطرح أي مشكل في مجال علوم الطبيعة , نظرا إلى منطقتها الموحد بالنسبة لمختلف المجتمعات, فإنها تبقى في ميدان علوم الإنسان مفعمة باللبس والغموض نظرا لما يعترضها من صعوبات وما يكتنفها من مواقف فلسفية وأبيولوجية يصعب معها الحديث عن علوم إنسانية موحدة المنطق. هذا المنطق الذي نجده يتلون بتلون الحضارات والثقافات ويتنوع بتنوع الذنويات والتصرفات, لكون أن الطابع الإنساني فيها أوضح منه في علوم الطبيعة. وعلى هذا الأساس تصبح الخصوصية المحلية بكل ما تتطوي عليه من مقومات حضارية وثقافية بمثابة الإطار الذي توظفه بعض المجتمعات لبناء علوم إنسانية تتماشى أهدافها مع خصوصياتها التنموية (أحرشواو, 1998: 126-127).

(ب) عدم استيعابنا للبنية التي تشكل المجال العقلاني لكل تخصص من تخصصات علوم الإنسان. فنحن لم نستوعب بعد الأشياء الدالة على المعرفة في تخصص معين ولا العناصر المكونة لبنيتها العقلانية لأن السبيل إلى مثل هذا الاستيعاب المزدوج لا يمكنه أن يتحقق لدينا إلا من خلال ممارسة نوع من الإيستمولوجيا الداخلية على تخصصات هذه العلوم والتي يميزها بياجي عن الإيستمولوجيا الخارجية (Piaget 1967 : 905-910). يعني هذا أن الاستيعاب المقصود لا يمكنه أن يتحقق بشكل مسبق أو عن طريق تسمية تيارات كل تخصص, بل إنه يتمثل في المجال المنطقي- المعرفي الذي تأخذ فيه كل هذه العناصر وبالتبادل معنى محدد, بحيث أن علم النفس مثلا لا يرجع فقط إلى مجمل النتائج التي حصل الإجماع حولها ولا إلى محاولات التوليف بين تياراته واتجاهاته, بل إنه يعود بالأساس إلى البنية التي تك ون مجاله العقلاني.

(ج-) عدم وعينا لإمكانية المطابقة بين براديجمات وبرامج التخصصات المكونة لعلوم الإنسان. فنحن لم ندرك بعد أن البراديجم الذي يشير إلى المقاربات المكونة لمجال تخصصي معين وأن البرنامج الذي هو عبارة عن ص و ر نة لركام من المعرفة الهادفة إلى تحليل الظواهر وتفسيرها يقترحان معا أداة للوصف المنطقي تقترب في مدلولها من إجراءات التحليل المستخدمة في الممارسة اليومية للباحثين. إننا لم ننظف بعد إلى أن هذه الأداة هي التي تساعد على المقارنة بين التخصصات وهي التي تسمح بطرح مسألة المعرفة العلمية في مجال علوم الإنسان بألفاظ جديدة. فالأساسي في كل هذا هو أننا لم نصل بعد إلى مستوى تحديد برامج وإجراءات إنتاج المعارف في مختلف تخصصات هذه العلوم, وذلك حتى نتمكن من تعيين مواقع تقاطعها وخطط تداخلها ومراحل تكونها وإجراءات مراقبة مصداقية معارفها.

2.1. إذا كان أقطاب التفكير الإيستمولوجي أنفسهم لم يتوصلوا بعد إلى إجماع تام حول الهوية العرفية لعلوم الإنسان, حيث استشكل عليهم أمر الحسم في مستوى الروح العلمية لفروعها, فهذا لا يعني بتاتا أنهم مختلفون حول تاريخ ظهورها واستقلالها ونوعية فروعها وتخصصاتها وفعالية نتائجها وخصائصها. فظهورها كعلوم مستقلة

بالاستناد إلى منطق الخصوصية هاته سنعمد في هذا المقال إلى مقارنة ثلاث إشكاليات كبرى وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الجوهرية التالية: ما هي دلالة علوم الإنسان عندنا نحن العرب؟ ما هي مقوماتها العلمية وخصائصها المعرفية؟ وأخيرا ما هي معوقاتنا وأفاقها؟

1- إشكالية المفهوم والدلالة
ما المقصود بعلوم الإنسان في الوطن العربي؟ إذا كان الهدف من طرح هذا السؤال هو ممارسة نوع من الإيستمولوجيا الكاشفة على طرق استعمالنا وأساليب تداولنا لهذه العلوم وذلك بقصد البت في مفهومها العلمي ومدلولها المعرفي, فإن سبيلنا إلى تحقيق ذلك يتجلى في الإقرار بثلاث أفكار أساسية:

1.1. إن الحديث عن علوم الإنسان عادة ما يبعث عندنا على الغموض وعدم الدقة, ومن ثمة غالبا ما يثير استقهامات كثيرة تحكمها اعتبارات عديدة أهمها:

(أ) عدم حسمنا حتى الآن لمسألة وفرة ميادين الحقل المعرفي الخاص بهذه العلوم. بالفعل لم نبين إلى الآن بأي تخصص يتعلق الأمر. هل بعلم النفس؟ أم بعلم الاجتماع؟ أم باللسانيات؟ أم بهذه التخصصات وتخصصات أخرى؟ ولم نوضح بعد ما هي المعايير التي تبعا لها يتم تجميع هذه التخصصات في حقل معرفي واحد, خاصة إذا كنا نعلم أن كل واحد منها ينطوي على تنوع في المدارس والتيارات والمقاربات والبراديجمات. والحقيقة أن جانبنا كبيرا من

بصائر نفسانية: العدد 30 صيف 2020 (ملحق شهر جويلية)

الباحثين العرب الذي تطرقوا إلى موقع العلوم الحديثة في الثقافة العربية المعاصرة؛ إذ أن هذه الثقافة لا تبدو على الأقل في الوقت الحالي مهياة لتأسيس علوم إنسانية مطابقة لمكونات الواقع العربي وتجلياته المختلفة.

بالإضافة إلى ما تقدم نشير إلى أننا لم نطرح حتى الآن في ساحتنا الثقافية إشكالية العلاقة بين علوم الإنسان والشروط الضرورية لإنتاجها. فنحن لم نتساءل بعد عن الحدود الفاصلة بين هذه العلوم والمنظومات الأيديولوجية التي تتوافق بشكل مكثف على واقعنا البريء، فاعلة فيه ما تريد وما تبتغي. صحيح أن البحث الإنساني عندنا بحث حديث العهد، حيث ترجع انطلاقة الأولى إلى أوائل الخمسينات من هذا القرن، إلا أن هذه الحداثة لا يجب أن تتخذ كذريعة لتبرير تأخرنا الواضح في هذا المجال. بل إن أسباب هذا التأخر تكمن في عدة قضايا سنتطرق إلى أهمها في النقطة الموالية من هذا المقال.

2- إشكالية المقومات والخصائص

ما هو الرصيد المعرفي لعلوم الإنسان الممارسة عندنا؟ ما هي مقدماته العلمية وخصائصه المعرفية؟ وأكثر من ذلك ما هي ضمانات أصالته الإبداعية وفعاليته التنموية؟ قبل الإجابة على هذه الأسئلة التي نتوخى منها الإحاطة الشاملة بمقومات وخصائص علوم الإنسان المتداولة في الوطن العربي، نرى ضرورة التمهيد لذلك بتشخيص مقتضب لمكونات وعناصر الوضع الحالي لهذه العلوم. فإذا كانت معاناة واقع هذه العلوم تسمح بالتأكيد على مظهر أساسي قوامه أن العمل العلمي في نطاق هذه العلوم يبني على أنواع كثيرة من المقاربات تمتد من م-ا-هـ ووصفي-تجريبي إلى ما هو صوري-نظري، فالواقع أن العلم، وكما ينص على ذلك العالم الفيزيائي كارل سجان Carl Sagan، هو عبارة عن معرفة مستديمة الارتقاء والتطور. فلا وجود لسبيل واحد ووحيد لولوج هذه المعرفة، بل هناك سبل متعددة ومقاربات متنوعة. وبالنظر إلى واقع علوم الإنسان ضمن هذه الدوامة المركبة من المقاربات والأبحاث المتعددة ومن النماذج والفرضيات المتنوعة، يمكن الوقوف عند ثلاثة مقومات أساسية (Dortier، 1998 : 16-20):

أولها يتجلى في المقوم الأمبريقي الخاص بجمع المعطيات، بحيث أن العمل المتعلق بالملاحظة وتجميع المعطيات يشكل إحدى الصفات الأساسية للعلم. فبدون الدعامة الأمبريقية الملموسة فإن التفكير سيتخلى وبسرعة عن وظيفته العلمية لصالح الهلوسات التنظيرية.

يرجع إلى القرن الماضي، وفروعها تتسلسل من علم الاجتماع إلى علم النفس إلى علم اللسان إلى التاريخ الموضوعي إلى علم الاقتصاد والاقتصاد السياسي إلى علم السكان والجغرافيا البشرية. وفعالية نتائجها تظهر في شتى مجالات الحياة اليومية، ابتداء بتصحيح مسار المجتمع وتوجيه سلوك الإنسان وتطوير وظائف اللغة وانتهاء بالتوزيع العادل للثروات والخيرات والتخطيط الجيد للإسكان والعمل والإنتاج. فإذا كان هذا هو المقصود بلفظ "علوم الإنسان" في الثقافة الغربية، حيث موطن نشأتها، فإن هذا اللفظ ما يزال غامضاً في استعمالنا نحن العرب لأننا لم نتحرر حتى الآن في تفسيرنا للظواهر الإنسانية من الطرق الأسطورية التي تشكل استمراراً للموروث الغيبي البدائي الذي اخترنته القاعدة الثقافية المؤسسة لذهنياتنا وسلوكياتنا. فالعقلية العربية ما تزال مستعدة لتوليد الخرافات وترويجها، هروباً من التفسير العلمي للواقع، الأمر الذي يتحول معه العلم إلى نوع من الكهنوت السحري الذي لا يختلف عن التفكير الخرافي إلا في التسمية (بدران والخماش، 1979،: 307).

3.1. بالعودة إلى مدلول لفظ "علوم الإنسان" لدى بعض باحثينا المشتغلين بهذه العلوم، سنلاحظ أن علوم الإنسان كما يتصورها هؤلاء تتجلى تارة في علم الاجتماع وعلم الاقتصاد وتارة في علم الاجتماع وعلم النفس وعلم اللغة، وتارة أخرى في كل هذه الفروع بإضافة فروع أخرى كالتاريخ والفلسفة وعلم الجمال والقانون والأخلاق. والحقيقة أن هذا الإشكال ليس مجرد إشكال لغوي كما يظن البعض، بل إن الأمر أعمق من ذلك، حيث إن التذبذب في تحديد مكونات مجال هذه العلوم وفروعها هو تعبير صادق عن أن دلالتها ما تزال غامضة في أذهاننا وممارساتنا العلمية. وخير دليل على ذلك ما نلاحظه من تنوع في اللفافات والتسميات التي ت نعت بها هذه العلوم، سواء في كلياتنا ومعاهدنا أو في كتاباتنا وأبحاثنا أو حتى في سجلاتنا وحواراتنا اليومية. فهناك العلوم الإنسانية، وهناك العلوم الاجتماعية، وهناك العلوم السلوكية، وهناك علوم المجتمع، وهناك علوم الإنسان، وهناك الإنسانيات وغيرها من التسميات التي نطلقها للتعبير عن أشياء لم نفلح حتى الآن في الوصول إلى تعيينها. والراجح أن علة هذا التذبذب تكمن في كوننا لم نصل بعد إلى تأسيس تقاليد وقواعد ملائمة لممارسة البحث العلمي في نطاق هذه العلوم. فواقع الحال لا يشير باحتمالات موالية لتأسيس علوم تجمعها علاقة عضوية بواقع الإنسان العربي لأن الأنماط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تحكم هذه العلوم عندنا ما تزال رافضة لقيام المعرفة المطابقة والأدوات القادرة على إنتاجها. وهذه مسألة يبدو أن الاتفاق حاصل حولها داخل صفوف جل

المتعددة الأشكال والصور بين المقاربات الذاتية للإنسان والمقاربات الموضوعية للوقائع الاجتماعية، بين المقاربات الاختزالية والمقاربات الكلية، وأخيرا بين المساعي التجريبية والمساعي الإكلينيكية. ومن هنا يبدو أن صراع المناهج سيبقى متواصلا نظرا إلى أن الباحثين في مجالي علوم الطبيعة وعلوم الإنسان لا يبحثون عن نفس الأشياء.

إذن إذا كانت "المعطيات والنظريات والمناهج" تشكل المقومات المعرفية الأساسية التي تتبنى عليها علوم الإنسان بمفهومها الغربي، وإذا كان هذا هو المثلث السحري الذي يتموضع داخله أغلب الباحثين (Bertholot، 1998: 22-23)، فإن الاحتكام بمضامين الإنتاج العربي في نطاق هذه العلوم إلى هذه المقومات سيفضي إلى الإجابة على الأسئلة السالفة عبر أربع خلاصات أساسية:

1.2. تجاهب التراكم المعرفي الحقيقي

إن الاطلاع على الإنتاج العربي في مجال علوم الإنسان يوضح بجلاء تام أن هذا الإنتاج وإن كان ينطوي على نسبة معينة من التراكم الكمي، فهو ما يزال يتحرك في كل اتجاه ويعرف أكثر من انتساب ويظهر بأكثر من مظهر. وهذا ما يبقيه مجرد تراكم كمي لا يرقى إلى مستوى التراكم المعرفي الذي من شروطه الأساسية الخلق والابتكار عوض الاتكالية والتقليد لما ينتجه الآخر. بالفعل نقول هذا لأننا نعلم جيدا أن شروط الإنتاج والإبداع في نطاق هذه العلوم ماتزال مغيبة عندنا. فعلم الإنسان كما تتداول في كلياتنا ومعاهدنا ومراكز بحوثنا لا تتجاوز حدود التدريس والتلقين على المستوى النظري المجرد. فكثيرا ما تعرض نظرياتها ومناهجها الكلاسيكية والحديثة بصورة لا علاقة لها بالتطبيق المباشر على ظواهرنا الإنسانية المتميزة التي يستحسن تقديسها والإبقاء عليها كما هي لأنها ظواهر مستعصية عن البحث والتقصي، أو لأن الباحث الأجنبي لم يقل فيها بعد كلمته الأخيرة حتى نتخذها نموذجا لبلوة أطروحات وتصورات عن جوانبها الذاتية الحقية وعن مظاهرها الموضوعية الملموسة.

2.2. الافتقار إلى شرط النبوغ الجماعي

الواقع أن التعامل مع علوم الإنسان بهذا الأسلوب الذي يتخذ أحيانا طابع الخضوع والاستسلام للأمر الواقع وأحيانا أخرى طابع الاتكالية والاعتماد على الآخر، هو الذي أدى بالباحث العربي في نطاق هذه العلوم إلى أن يظهر بمظهر العنصر غير الفعال في توظيف نماذجها ومناهجها في مجال دراسة الواقع العربي. فضلا عن جهله بالمحيط الطبيعي والتاريخي لهذا الواقع فهو لم يفلح حتى الآن في إدراك أن النبوغ الفردي في هذا المجال لا يعني أي شيء،

فالعمل الميداني أصبح في كثير من تخصصات علوم الإنسان بمثابة الإجراء اللزوم لتحقيق مشروعيتها العلمية. فهو يمثل في المختبر بالنسبة لعلم النفس وفي الوثائق بالنسبة لعلم التاريخ وفي الجداول الإحصائية بالنسبة لعلم السكان... الخ. ويعني هذا أن علوم الإنسان بمفهومها الحالي أضحت تتوفر على ترسانة جد غنية من التقنيات والأدوات التي يتم تصنيفها على العموم إلى مجموعتين:

مجموعة التقنيات الكمية المتمثلة في الاستبارات والدراسات الإحصائية والتحليل العاملي واختبارات الذكاء... الخ، وهي تشترك في كونها تستند جميعها إلى معطيات مرقمة ويمكنها أن تصلح للقياس وتحليل السببية (Ferreal و Schlachter، 1995).

مجموعة التقنيات الكيفية المتمثلة في المقابل-ة الإكلينيكية-ة والملاحظ-ة الموجه-ة والسيرة الذاتية... الخ، وهي تعتم-د على-ة الحكم الذاتي للتحليل رغم أنها تنطوي على مناهجها الدقيقة (Mucchielli، 1996).

والحقيقة أن هذه التقنيات والأدوات التي تتغير حسب الموضوعات المدروسة والغايات المرتقبة نجدها تتوزع تبعا لغنى المعطيات وندرتها. لكن اللجوء إلى هذا المقوم، أعني مقوم تجميع المعطيات، لا يمثل بالتأكيد التعهد المطلق بالصرامة والحقيقة، بحيث أن الالتزام بقدسية الميدان وأهمية الوقائع حتى وإن كان يح-د من التعميمات المتسارعة والخطابات الغامضة فهو لا يلقح ضد الأخطاء والتأويلات الفاسدة.

وتانيهما يتمثل في المقوم النظري، بحيث أن العلم الإنساني لا يمكنه أن يكتفي فقط بوصف المعطيات وقياسها بل المفروض أن يتحدد هدفه أيضا في فهم الظواهر وتفسيرها. ولهذا عادة ما يستند إلى أدوات التفكير، وفي مقدمتها النماذج والنظريات التي نجدها تتعدد وتتنوع تبعا لتنوع ميادين علوم الإنسان، رغم أن الأساسي في هذا النطاق هو أن جميع النماذج والنظريات أعدت لكي يتم استنطاقه-ا واختب-اره-ا وبالت-ال-ي-دح-ض جوانبها الخاطئة لصالح جوانبها الصحيحة والقوية (Tiberghien، 1997 : 21).

أما ثالثها فهو ميتودولوجي، يتحدد أساسا في المساعي والمناهج، بحيث أن بروز بعض التناقضات المشهورة في إطار المواجهة بين علوم الطبيعة وعلوم الإنسان كان نتيجة صراع في المناهج. فهذا الصراع هو الذي دفع بكبار الفلاسفة والمؤرخين والفيزيائيين والسيكولوجيين إلى التساؤل حول إمكانية وجود منهج خاص بعلوم الإنسان. والحقيقة أن صراع المناهج هذا لم يفض إلى نتيجة حاسمة رغم أنه لم يتوقف على امتداد هذا القرن عن التفعيل والتنشيط بالنسبة لمختلف تخصصات علوم الإنسان. وهذا أمر مترجمه التعارضات

التعلق بكثير من النماذج والتفسيرات السيكلوجية الجاهزة الموضوعية في البلاد المتقدمة، وبالتالي عدم الربط لمسألة النظرية والتطبيق بواقع الإنسان العربي؟ فبدأ الوحدة بين النظري والتطبيقي مبدأ مفقود في معظم أعمالنا السيكلوجية. وهذا أمر طبيعي لأن الإطار النظري لهذه الأعمال مستمد من النماذج السيكلوجية الغربية والبعد التطبقي متحايلاً عليه من خلال ما نوظفه من أدوات وتقنيات منهجية مستورة في مجملها (أحرشواو، 1994: 7-15). وكيف يمكن بناء مدرسة لسانية عربية وعلم اللسان العربي لم يستكمل بعد شروط انبثاقه كعلم قائم الذات؟. فإنتاجه الذي تغطي عليه مظاهر الترجمة والاقتراب والنقل، لا يتجاوز حدود التعريف ببعض الاتجاهات اللسانية العامة التي شكلت الانطلاقة الأولى لعلم اللسان بمفهومه الغربي.

إذن، حتى وإن اتفقنا مع أصحاب هذه الدعوات على أن علوم الإنسان فرضت وجودها كعلوم تدرس وتلقن في كلياتنا ومعاهدنا النظرية، وحققت بالتالي بعض النتائج التطبيقية المحدودة، فإن ذلك لا يعني أننا نشاطرهم القول بأن الظروف أصبحت مواتية وأن الشروط أضحت متوفرة لتأسيس اتجاهات ومدارس في نطاق فروعها وتخصصاتها. فالمؤكد أن هذه الظروف والشروط، وخاصة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ماتزال غير قابلة لاحتواء هذه العلوم وغير مهيأة لتسهيل بنائها والاستفادة من نتائجها.

4.2. العقم والفشل

إن الوضعية الحالية لعلوم الإنسان في الوطن العربي عادة ما تتعدت بالوضعية المتأزمة نظراً لمواطن عقمها وضعفها ومظاهر إخفاقها وفشلها، سواء على مستوى تراكماتها المعرفية أو نتائجها التطبيقية. وعليه فلا غرابة في القول إن التصورات والضوابط الموجهة لتفكيرنا في نطاق هذه العلوم هي تصورات وضوابط غريبة عنا وعن مشاكلنا اليومية لأنها غريبة عن بيئة المنشأ. أصبحنا بفعل تبعيتنا لمنشئنا نستهلكها على شكل اتجاهات ومدارس ونظريات وتداولها في مختلف مشاريعنا وأبحاثنا حول الواقع العربي بدون سابق حسم في أمر ملاءمتها وفعاليتها ومردوديتها بالنسبة لخصوصيات هذا الواقع. وهذا ما يؤكد على أننا مازلنا أبعد ما يكون عن انتاج خطة محكمة في مجال هذه العلوم، وعن الوصول إلى تأسيس اتجاهات ومدارس خاصة بفروعها، وعن وضع تصور علمي دقيق لمنطلقاتها وأهدافها.

3. إشكالية المعوقات والحلول

بالتأكيد أن وضعية علوم الإنسان عندنا هي وضعية غير مطمئنة لا من حيث مصداقيتها المعرفية ولا من حيث مردوديتها التنموية.

بل إن النبوغ الجماعي هو الأساسي لأنه يمثل "نبوغ الأفراد الذين لا يتكرونها لمحيطهم الجغرافي والاجتماعي والتاريخي" (العروي، 1983: 205-206). فالمهم ليس نبوغ عالم الاجتماع أو عالم النفس أو عالم اللغة أو عالم الاقتصاد من أصل عربي، فهذا محتمل إن لم يكن قد تحقق في بعض الجهات من الوطن العربي، بل المهم هو نبوغ علوم إنسانية عربية بمختلف تخصصاتها وفروعها، وهو نبوغ لا يمكنه أن يتحقق إلا عن طريق استهلاك ومحاكاة إنتاجات غيرنا ولا عن طريق الشعارات الفارغة والرغبات الحاملة في نشر هذه العلوم في كافة الأقطار العربية. فالنبوغ في استعمال نماذج ومناهج هذه العلوم يجب أن يكون نبوغاً جماعياً أو على الأقل نبوغاً مطابقاً لنبوغ آخر في مجال الإلمام العلمي بخصوصيات مجتمعاتنا ومشاكلنا المحلية. فمسؤولية الباحث العربي هنا هي مسؤولية ضخمة؛ إذ المطلوب منه ولكي لا يبقى أسير النماذج والتصورات الوافدة عليه باستمرار، أن ينغمس في حوار دينامي مع واقعه المعيش عبر منهجيات وتقنيات علوم إنسانية مطابقة لمحددات هذا الواقع وعناصره المتنوعة. فبدون إدراكه للعلاقة العضوية التي تجمع بين هذين المستويين ما أظن أنه سيتمكن من الوصول إلى تأسيس علوم إنسانية مطابقة للواقع العربي، بل سيكون فقط بصدد بناء خطابات تأملية تتخللها هلوسات تنظيرية لا علاقة لها بوظيفة علوم الإنسان المأمولة.

3.2. تحديات الوعي الإبيستمولوجي

كثيراً ما ذهب بعض الباحثين العرب إلى الحديث عن مدارس خاصة في مجال علوم الإنسان. وهذه نقطة نعتبرها من التمنيات البعيدة المنال بالنظر إلى وضعية هذه العلوم عندنا. ومهما تكن درجة الاستغراب التي ستحل من جراء هذا الموقف بنفوس أمثال هؤلاء الذين لا يترددون بدافع التسرع وغياب الوعي الإبيستمولوجي في الدعوة إلى بناء مدارس واتجاهات خاصة بعلوم إنسانية عربية، فإن درجة الاستغراب تلك لا توازي درجة استغرابنا نحن لموقفهم الهش الذي يفتقر إلى أبسط المقومات والقرائن اللازمة لتحقيق هذا المطمح المقتعل. فكيف يمكن بناء مدرسة سوسيوولوجية عربية وعلم الاجتماع عندنا ما يزال يعيش فترة المقدمات والمداخل المطولة، دون أن يعرف طريقه إلى التأسيس والتأصيل؟ وأكثر من ذلك ما يزال بعيداً عن مقاربة القضايا الكبرى التي تشغل بال الإنسان العربي. وهي قضايا ترتبط بشتى المشكلات التي يواجهها داخل القرية والمدينة، داخل الأسرة والمدرسة، داخل الحقل والمصنع، داخل العشيرة والحزب... الخ. وكيف يمكن تأسيس مدرسة عربية في مجال علم النفس ونحن نعلم جيداً أن من مواطن الضعف الرئيسية في ممارسة هذا العلم عندنا

فكما أتينا على تشخيص ذلك في النقطتين السالفتين، فإن هذه الوضعية تشكو من نواقص وقصورات عديدة تترجمها بشكل أساسي معالم اللبس والغموض في المفهوم والمدلول وملامح العمق والضعف في الإبداع والإنتاج ومظاهر الإخفاق والفشل في المسار والتوجه، فضلا عن سمات المحدودية وعدم الفعالية في الحصيلة والتراكم. وإذا كان من المسلم به أن هذه الوضعية تحكمها معوقات وصعوبات عديدة فإن الأسئلة التي ستستأثر باهتمامنا هنا هي: ما هي طبيعة هذه المعوقات؟ وما هي تجلياتها؟ وإلى أي حد يمكن تجاوزها؟ في مجال الإجابة على ذلك يمكن الوقوف عند العناصر التالية:

1.3. الحقيقة أن علوم الإنسان كما تتداول عندنا لا تعبر سوى عن شيء واحد هو أنها بعيدة كل البعد عن حقيقة الواقع العربي. وهذا أمر طبيعي لأن الافتتان بعلوم غربيّة المنشأ نمت في واقع مغاير، والاعتماد على مفاهيمها وتصوراتها ومناهجها لا يعد مشاركة في إثرائها أو ضمانة لحسن استعمالها والإفادة منها أو بالأحرى الإبداع في نطاق معطياتها (العروي، 1983، 205-206). إن تجاهل المحيط الجغرافي والاجتماعي والتاريخي الذي تنقل إليه هذه العلوم وإغفال الخلفيات الثقافية والايديولوجية التي تأسست في إطارها، هو الذي يشكل أحد الأسباب الرئيسية في إخفاقها عندنا نحن العرب. فباسم الانفتاح الثقافي وقننا في مصيدة الاستهلاك المتواصل لما ينتجه غيرنا في مجال هذه العلوم، ونسينا أن الانفتاح الحقيقي رهين بالمزوجة بين الإبداع والاستهلاك. فجميع محاولات النقل الهادفة إلى تطبيق تقنيات وأدوات هذه العلوم قد باءت بالفشل وذلك لكون أن المرجعيات الاجتماعية والثقافية المؤسسة لظواهرنا الإنسانية لا تشكل حقولا وضيعات نزرع فيها ما نريد وبأي وسيلة كانت. في هذا الإطار إذن يكمن أحد الأسباب الذي يوضح سر ما تعرفه علوم الإنسان من إخفاق وعجز في تناول الواقع العربي بتشعبات ظواهره وتعدّات مشاكله وخصوصيات مضامينه. وهو عجز تتحمل جانبه الكبير كل الفئات المهمة بهذه العلوم قيادية كانت أم أكاديمية، لكونها لم تتجح حتى الآن في وضع تصور دقيق لهذه العلوم ولم تدرك بعد واقع تأخرها حالة انحطاطها وترديها. فكل ما تكتفي به هو ترديد أهم مفاهيمها ونظرياتها ومناهجها على المستوى النظري دون أدنى توظيف لنتائجها في معالجة واقعنا وظواهرنا التي ما نزال، مع الأسف، نعتبرها كظواهر مقدسة لها قوانينها العليا التي تحكمها وتوجهها من حيث لا ندري ولا نعلم.

2.3. يمكن التسليم بأن الساحة الثقافية العربية المعاصرة أصبحت تعيش على فراغ أيديولوجي واضح، رغم أنها تشكل مختبرا لكل الأيديولوجيات. وهذا ما يفسر ظاهرة العجز في المواقف حول قضايا

بصائر نفسانية: العدد 30 صيف 2020 (ملحق شهر جويلية)

العلم والمعرفة حول علاقة علوم الإنسان بالأيديولوجيا التي تعتبر من ضمن الشروط الأساسية لإنتاجها. وبالتالي هذا ما يفسر ظاهرة التجوال التي نلاحظها بادية في الروافد النظرية والمسااعي المنهجية المتحكمة في أبحاثنا ومشاريعنا العلمية. وهي ظاهرة تتزايد استفحالا يوما بعد يوم على شكل ضياع شبه تام بين ما يصدره إلينا الآخر من منتجاته ونتائج العلمية وما نخترنه من قيم وعقائد وتمثلات تدخل في إطار الموروث الحضاري والثقافي للواقع العربي.

والحقيقة أن وضعية كهاته لا يمكنها أن توجه المهتم بعلوم الإنسان في الوطن العربي إلا في مناهات المحاولة والخطأ و"الدوران حول النفس والتقل العايب بين الأيديولوجيات المتضادة والآراء المتصارعة" (صفي، 1980، 18). فعلى أساس هذا الانفصام التام بين ما يوجه تفكيرنا من ضوابط أيديولوجية غربية المنشأ وما نسعى إلى فهمه من ظواهر اقتصادية واجتماعية ونفسية ولغوية، نجد أن إنتاجنا في نطاق هذه العلوم يغلب عليه طابع التكرار والاجترار لما يصدره إلينا الغرب من نماذج نظرية وصيغ معرفية محملة بقوالب أيديولوجية لا تلائم خصوصيات واقعنا وثقافتنا وحضارتنا. وهذا عامل يشكل سببا آخر من أسباب إخفاق تجربتنا في مجال هذه العلوم. فهو الذي يقف وراء عجزنا إلى الآن عن وضع تصور دقيق لعلوم إنسانية قادرة على مقارنة ظواهرنا الإنسانية، نفسية كانت أم اجتماعية أم اقتصادية أم لغوية.. الخ.

3.3. ليس من باب المبالغة إذا قلنا إن الأزمة التي تتخطب فيها علوم الإنسان عندنا ليست أزمة نمو أو تطور، بل هي أزمة انطلاق أو أزمة الافتقار إلى التصور العلمي الدقيق الذي تجمعه علاقة عضوية بالمحيط الطبيعي والتاريخي للمجتمع العربي. إنها أزمة تظل ماثلة أمام أعيننا، حاضرة داخل مجال إدراكاتنا كواقع نعيشه يوميا في مؤسساتنا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية. فهي أزمة ترفقتنا في المراحل المختلفة التي نمر بها منذ ولوجنا أبواب المدارس ومغادرتنا مدرجات الجامعات حتى دخولنا إلى ميادين العمل والإنتاج. إنها بالفعل مشكلة ضخمة نعانيها في أنظمتنا التربوية ومؤسساتنا التكوينية ونواجهها في ممارساتنا العلمية وأهدافنا التطبيقية. فعلى أساس ما تشكو منه هذه المؤسسة والأنظمة من جمود في المناهج والبرامج التعليمية، وهيمنة النزعة الأكاديمية النظرية على الاهتمامات العلمية والتطبيقية، وعزل المدرسة والجامعة عن واقع المجتمع ومشاكله، على أساس كل هذا أصبحنا نواجه عقما واضحا في مجال البحث الإنساني ومنتجاته العلمية نظرا إلى أن الظروف والشروط اللازمة لذلك مازال مغيبة عندنا. فمخططاتنا التعليمية والتكوينية

معها؛ إذ لا يكفي تدريسها في كلياتنا ومعاهدنا النظرية للقول إننا بلغنا مستوى تأسيس مدارس واتجاهات في نطاق تخصصاتها، بل المفروض تجديد هيكلتها إذا أريد بالفعل لنتائجها أن تسخر لخدمة الواقع العربي، هذا الواقع الذي طالما رفعنا شعارات تغييره وتصحيحه ونحن في الحقيقة نجهل أبسط مكوناته وأسراه.

المراجع والمواش

- ابراهيم بدران، سلوى الخماش، دراسات في العقلية العربية: الخرافة، بيروت، دار الطليعة، 1979.
- الغالي أحرشاو، واقع التجربة السيكلوجية في الوطن العربي، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1994.
- الغالي أحرشاو، معوقات التأسيس العلمي للعلوم الإنسانية في الوطن العربي، شؤون عربية، العدد: 19، 1998
- عبد الله العروي، ثقافتنا في ضوء التاريخ، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، 1983.
- مطاع صفدي، المشروع الثقافي العربي بين المثاقفة والمشكلة الفكر العربي المعاصر، العددان: 9/8، دجنبر 1980 ويناير 1981.
- Bartholy (J.C) et autres, La science, epistémologie générale, Magnard, Paris, 1978.*
- Berthelot (J.M), Le devoir d'inventaire, Sciences humaines, n! 80, Fevrier 1998.
- Ferreol (G), Schlachter (D.), Dictionnaire des techniques quantitatives appliquées aux sciences économiques et sociales, Armand colin, 1995.
- Dortier (J.F.), La production des sciences humaines, Sciences humaines, n! 80, Fevrier 1998.
- Mucchielli (A.), Dictionnaire des méthodes quantitatives en sciences humaines et sociales, Armand colin, 1996.
- Mucchielli (L.), La guerre des méthodes n'aura pas lieu, Sciences humaines, n! 80, Fevrier 1998.
- Piaget (J.), Le système de la classification des sciences, in logique et connaissances, Encyclopédie de la pleiade, 1967.
- Tiberghien, (G), La mémoire oubliée, Mardaga, 1997

أغلبها يشكل تركة لعهود الاستعمار، ومعاهدنا العلمية معظمها يعاني من قصور واضح في التخطيط والتجهيز ونقص كبير في الحصيلة والمردودية. وعليه فإن إخفاق علوم الإنسان عندنا يشكل نتيجة طبيعية لما تتخبط فيه جامعاتنا ومعاهدنا ومراكز بحوثنا من مشاكل عدم الاستقلال الذاتي، وضعف في التجهيزات الضرورية لممارسة البحث العلمي، فضلا عن غياب الاعتراف بالدور الذي يمكن لهذه العلوم أن تلعبه في شتى القطاعات والمجالات التنموية.

إذن في ظل هذه الأوضاع المتردية الملقوفة بقشرة علمية هشة، ماذا يمكن للمشتغل بعلوم الإنسان أن يقدمه للواقع العربي؟ ماذا يمكنه أن يفعل لكي يتجاوز هذه الوضعية المتردية، خاصة وأن العلوم التي يعمل في إطارها أصبحت تحظى من حيث نتائجها بمكانة متميزة ضمن الاستراتيجيات والتصورات التي توظفها بعض المجتمعات في ترشيد المجتمع وتوجيه الإنسان؟

الواقع أن إشكالية علوم الإنسان عندنا لا يمكن أن تجد حلها المناسب إلا في إطار إيجاد حل شمولي للمشكل العام الذي يتخبط فيه الفكر العلمي عامة. فحل هذا المشكل لا يكمن في فتح الباب على مصراعيه لتشجيع بعض المبادرات الفردية التي وباعتراف كل الذين سبقونا في هذا المجال، غالبا ما تؤول إلى الفشل وعدم الجدوى، وبالتالي حتى وإن حققت بعض النتائج فسرعان ما ينتابها الانطفاء ويلحقها الاندثار. نقول هذا للتنبيه إلى أن الاستمرار في تشجيع مثل هذه المبادرات، وهو الأمر الذي أصبح يعرف رواجاً هائلاً في بعض الجهات العربية الميسورة، لن يعمل إلا على تعطيل مسيرة علوم الإنسان المأمولة. وهي المسيرة التي لا يمكنها أن تتطلق إلا إذا استكملت الشروط اللازمة لانطلاقها، وفي مقدمتها نهج سياسة تربوية محكمة تضع في أولوية أهدافها تشجيع البحث العلمي وخدمته بلوغ التصور المرتقب، وخلق محيط اجتماعي مدني يشجع على انتشار النشاط العلمي الجماعي عوض النشاط العلمي الفردي، وإقامة مؤسسات تربوية وتعليمية يسودها التخطيط المنهجي والتأطير العقلاني، وتوفير سوق علمية ومهنية لحاملي شهادات جامعاتها ومعاهدها، ثم توسيع مخططاتها التنموية من الميادين الفلاحية والصناعية إلى الميادين الثقافية والتربوية، وتخصيص جزء من ميزانيتها المالية لتمويل الأبحاث والمشاريع العلمية الجماعية، فيدون كل هذه الممارسات لا نظن أن علوم الإنسان عندنا سيستقر لها حال أو سيفرد لها دور في مجال مقارنة ظواهرنا الإنسانية ومشاكلنا اليومية. ويعني هذا أنه حتى لا يعيش المجتمع العربي على غياب تام لعلوم إنسانية حقيقية فالمطلوب هو إعادة النظر في طريقة التعامل

التربية الوالدية ومستقبل الطفولة العربية

المجلة العربية « نفسانيا » : العدد 54-55 صيفه & خريفه 2017

<http://arabpsynet.com/paper/conspapierdetail.asp?reference=8757>

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ54-55/apnJ54-55Ahrachaou2.pdf>

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

ملخص: إن التربية الوالدية، وكل تربية، هي عبارة عن ممارسة تحكمها جملة من المبادئ والأسس وتوجهها سلسلة من الأهداف والغايات وتؤطرها مجموعة من العوامل والمحددات وتتحقق عبر فئة من الأساليب والآليات وتتخللها عينة من المشاكل والمعوقات. فهي حتى وإن كانت تشكل الميدان المعقد الذي يستدعي مقارنة متعددة التخصصات، إلا أنها من المنظور الذي يوجه هذه الدراسة عبارة عن ممارسة تربوية تحكمها مرجعية سيكولوجية تتحدد في النظرية التي يحملها الوالدان عن سيكولوجية الطفل. وهي النظرية التي تتمثل من جهة في مجمل الأفكار والتصورات التي يُكوّنها الوالدان عن نمو الطفل وقدراته وكفاءاته وحاجياته ورغباته، ومن جهة أخرى في مختلف الأساليب والممارسات التربوية التي يعتمدانها في التعامل مع هذا الأخير. في إطار هذا المنظور السيكولوجي الصرف سنعمل في هذه الدراسة على مقارنة التربية الوالدية كما تمارس عندنا في العالم العربي من خلال الاستنطاق الموضوعي لثلاث قضايا جوهرية تتجلى على التوالي في: خصائص التربية الوالدية ومقوماتها، وفي مشاكل التربية الوالدية ومعوقاتها، ثم أخيراً في جملة من المقترحات والحلول بخصوص مآل ومستقبل هذه التربية.

Abstract

Parental education and the future of the Arabic childhood

Parental education, like any other education, is a practice guided by a set of principles and rationales as well as by a series of objectives and goals. This education is achieved through a type of procedures and mechanisms, and faces a number of difficulties and obstacles. Through it is a complex endeavour, parental education is an activity based on educational psychology as perceived by the parents: a theory about children, their abilities, their skills and their needs. These parameters determine significantly how parents bring up their children.

Within this purely psychological framework, this study seeks to investigate parental education in the Islamic world. The study also addresses three main issues, namely a) characteristics of parental education, b) difficulties parental education faces and c) suggestions as to what should be done to improve the situation.

تمهيد

تعد إشكالية التربية ووظيفتها التنموية واحدة من التحديات الكبرى التي أصبحت تواجه مختلف المجتمعات الإنسانية وخاصة المجتمعات الإسلامية. فهذه حقيقة لا جدال فيها؛ إذ أن الإجماع الحاصل منذ قرون عديدة حول ضرورة التربية كسبيل لكل نهضة مرتقبة، قد تعزز منذ أوائل الثمانينات من هذا القرن بإجماع آخر مفاده أن مصير المجتمعات في القرن الحادي والعشرين، قرن العولمة والتكنولوجيا، سيتوقف بمعنى من المعاني على الكيفية التي وفقها ستربي هذه المجتمعات أبناءها. فالتربية التي تشكل في مدلولها الحضاري المرآة الصادقة لحالات الناس وأحوال المجتمع وفي مدلولها العميق الأداة الأساسية للنمو والتطور، قد أضحت في السنوات الأخيرة تمثل إحدى الأزمات المجتمعية العميقة. وإذا كانت أغلب المجتمعات المتقدمة قد أولت هذه المشكلة كل ما تستحقه من عناية واهتمام فإن أغلب المجتمعات الإسلامية ما تزال على العكس من ذلك غير مبالية بها وبانعكاساتها السلبية المتنوعة (أحرشواو، 1998). لكن عن أية تربية نتحدث في هذا النطاق؟

عادة ما يقصد بالتربية مجموع التفاعلات والممارسات والتأثيرات التي يتوخى منها تلقين الطفل القيم والسلوكيات وتعويده على عادات المجتمع وتقاليده. فهي عبارة عن مختلف تقاليد المجتمع وقيمه ونماذج الحياة والتفكير التي لا تُنقل إلى الطفل بصورة وراثية، بل بواسطة التأثير الثقافي. وهذا يعني أن الطفل يكون منذ ولادته في حاجة إلى التعليمات التي تمكنه من امتلاك الأدوات الثقافية اللازمة لتطبيعته واندماجه الاجتماعي. ومن الطبيعي أن تشكل الأسرة، باعتبارها فضاءاً حميمياً وموطناً للرعاية ومكاناً للعيش، البيئة القوية التأثير في نمو الطفل وتفتق شخصيته. وبهذا المعنى يمكن الحديث عن تربية أسروية. لكن ما موقع التربية الوالدية في هذا الإطار؟ وما علاقتها بالتربية الأسروية؟

كثيراً ما تُختزل التربية الوالدية في التربية الأسروية بحيث يُستعمل هذان اللفظان بالتبادل، وهذا غير صحيح لأن التربية الوالدية ما هي إلا مكون أو متغير أساسي من بين المتغيرات الكثيرة المكونة للتربية الأسروية التي هي صاحبة الدور الرئيسي في عملية تنشئة الطفل وتربيته. فالأسرة التي قد تتعدد وتتوغل مكوناتها لتشمل مختلف أعضائها وفضاءات إقامتها وأدوات تفكيرها وترفيهها ثم أنساق قيمها وثقافتها قد تغطي أيضاً الممارسات التربوية المستعملة داخلها بقصد تنشئة أطفالها وتربيتهم وممارسات التدخل والتكوين من طرف الوالدين، وبذلك فهي تتضمن التربية الوالدية (Pourtois، 1989؛ During، 1995).

أما التربية الوالدية فعادة ما تختصر في تعامل الوالدين المباشر مع الطفل وبالضبط في الممارسات التي تحدد فعلهما التربوي إزاء هذا الأخير. فهي عبارة عن ممارسات الوالدين اليومية ومواقفهما السلوكية تجاه الطفل قصد تأطيره وتوجيهه وإمداده بمختلف المعارف والخبرات والنماذج والتصرفات والقيم والاتجاهات اللازمة لمواجهة مشاكل الحياة في شتى مظاهرها ومختلف مجالاتها. وبذلك فهي لا تشكل المرادف المطابق للتربية الأسروية أو التنشئة الاجتماعية أو الاتجاهات الوالدية، كما أكدت على ذلك خطأ بعض الدراسات العربية (حسن، 1970؛ كفاي، 1989؛ القرشي، 1986؛ عبد الفتاح، 1992؛ إبراهيم، 1978)، بل إنها وإن كانت تندرج في التنشئة الاجتماعية كمتغير أساسي وتستغرق الاتجاهات الوالدية كإطار أوسع، فإنها مع ذلك تبقى غير قابلة للاختزال في أي لفظ من هذه الألفاظ. فهي تعني أساساً وجود علاقة تربوية تجمع الطفل بوالديه عبر ممارسات محددة، تتمظهر على شكل مجموعة أساليب أو معاملات يتبعها هؤلاء خلال المواقف المختلفة التي يواجهها الطفل إما داخل البيت أو خارجه.

إذن وككل تربية فإن التربية الوالدية هي عبارة عن ممارسة تحكمها مجموعة من المبادئ والأسس وتوجهها سلسلة من الأهداف والغايات وتحدها جملة من العوامل والمحددات وتتحقق عبر فئة من الأساليب والآليات وتتخللها عينة من المشاكل والمعوقات. وهي بهذا التحديد حتى وإن كانت تشكل الميدان المعقد الذي يستدعي مقارنة متعددة التخصصات، تشمل أساساً علوم النفس والاجتماع والتربية والاقتصاد والقانون، فإنها من المنظور الذي يوجه هذه الدراسة عبارة عن ممارسة تربوية تحكمها مرجعية سيكولوجية تتحدد في النظرية التي يحملها الوالدان عن سيكولوجية الطفل، هذه النظرية التي تتمثل من جهة في مجموع التصورات والأفكار التي يكونها الوالدان عن نمو الطفل وكفاءاته وقدراته وحاجياته ورغباته وردود أفعاله ومن جهة أخرى في مختلف الأفعال التربوية للوالدين تجاه الطفل.

في إطار هذا المنظور السيكولوجي الصرف سنعمل على مقارنة إشكالية "التربية الوالدية" كما تمارس عندنا في الدول العربية والإسلامية من خلال الاستنطاق الموضوعي لثلاث قضايا جوهرية وهي: قضية الخصائص والمقومات وقضية المشاكل والمعوقات ثم أخيراً قضية المقترحات والحلول. لكن قبل ذلك لابد من التنبيه إلى أن هذه الدراسة تشرطها ثلاثة حدود رئيسية:

الحد الأول: بطبيعة الحال لا نعتقد أن دراسة بهذا الحجم ستتطرق إلى جميع المشاكل المرتبطة بالتربية الوالدية في العالم الإسلامي. ولكن المأمول منها هو أن تشكل إطاراً أولياً لأعمال ودراسات لاحقة

يمكن لمؤسسات علمية وفكرية كالهئة اللبنانية للعلوم التربوية ومركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة أن توفر لها جميع الشروط وأن تهئ لها كل الظروف اللازمة لمقاربة هذه الإشكالية الحيوية مقارنة علمية أوسع ومعالجة مضامينها ومظاهرها معالجة أشمل.

الحد الثاني: بالتأكيد أنه سيكون من الطوباوي الاعتقاد بإمكانية الإحاطة الشاملة بجميع جوانب وحقائق الممارسات التربوية الوالدية في العالم الإسلامي. فغزارة سلوكيات هذه الممارسات وغنى تفاعلاتها لا يسمحان بتاتا بهذه الإحاطة، وبالتالي فطموحنا في هذه الدراسة لن يتعدى حدود تعيين العلامات البارزة وتشخيص الأعراض الدالة وضبط المؤشرات المعبرة التي يمكن معها وبفضلها تكوين تصور شبه-فعلي حول مقومات هذه الممارسات ومشاكلها وحلولها.

الحد الثالث: لا بد من التنبيه إلى أن مقارنتنا للممارسات التربوية الوالدية في الدول الإسلامية لا يوجهها أي قصد أخلاقي أو أداتي يخدم سياسة بعينها أو فلسفة بذاتها. فكل ما نسعى إليه في هذه الدراسة هو الالتزام والبقاء عند مستوى المعرفة الموضوعية للممارسات التربوية الوالدية كوقائع وحقائق يومية نعاينها ونعايشها جميعا، لأن مشكل التربية لا يكمن في تقديرنا في الاختيارات الاجتماعية أو السياسية أو الفلسفية فقط بل يتموضع كذلك عند مستوى المعرفة الموضوعية لمختلف التأثيرات الناجمة عن المحددات النفسية والاجتماعية والتي لا يجب أبدا أن تبرز فقط بالمبادئ والحدوس الذاتية.

1- الخصائص والمقومات

الراجح أن كل تربية كيفما كان نوعها أو شكلها لها من المقومات والخصائص ما يجعلها قادرة على أداء رسالتها. وهذه المقومات والخصائص عادة ما تتبني على أسس ومبادئ تحكمها وعلى غايات وأهداف توجهها وعلى محددات وعوامل تؤثرها وعلى آليات وأساليب تسيرها. وإذا كانت التربية الوالدية كما تمارس في الدول الإسلامية لا تشذ عن هذا التحديد فإن اهتمامنا في هذا النطاق سينصب أساسا على عرض تحليلي لأهم مبادئ وأهداف ومحددات وأساليب هذه التربية.

1.1. المبادئ والأسس

تشكل مبادئ الثقة في الطفل وتأطيره وفق أساليب مرنة ودقيقة ومراقبته قصد حمايته من المعاشرة السيئة وتخليق سلوكياته وفق معايير الحياة الاجتماعية الصحيحة المتمثلة أساسا في العدل والصدق

والاستقامة والنزاهة والتميز بين الضار والنافع، بين القبيح والجيد، بين الحرام والحلال ثم تعليمه طقوس وتقاليده التفاعل الاجتماعي وخاصة تقنيات العلاقة مع الآخر وقواعد الحوار ومهارة الحياة وآدابها، فضلا عن تمكينه من تمثل الذات وبناء هويته على أسس صلبة، تشكل هذه المبادئ أهم الأسس التي يجب أن تتبني عليها كل تربية والدية نموذجية كما تؤكد على ذلك أغلب الدراسات السيكولوجية الحديثة (Lautrey، 1989؛ Kellerhals و Mantandon، 1990-1991؛ Allès-Jardel، 1997). لكن الحقيقة هي أن هذه المبادئ والأسس لا تمثل شيئا جديدا بالنسبة للتربية الوالدية المتشعبة بالتعاليم الإسلامية. فتعليم الطفل وتدريبه وتوجيهه قصد تمكينه من تحمل مسؤولياته والقيام بدوره، ورعايته الرعاية الشاملة المتعلقة بجميع جوانب شخصيته الذهنية والوجدانية والخلقية وتوفير البيئة الملائمة لحاجاته ورغباته وآماله، كلها مبادئ وتعاليم يؤكد عليها التراث التربوي الإسلامي. فضلا عما يحفل به هذا التراث من اتجاهات ونظريات تربوية كلها تحث على أهمية تعليم الطفل وتربيته وإعداده للمستقبل، حيث توجد تلك السلسلة من المباحث التربوية التي صاغها أمثال ابن سحنون وابن حزم وأبي حامد الغزالي وابن سينا ونصير الدين السيوطي وابن جماعة والسمعاني (*) (أحرشاو، 1998)، فلا بد من التأكيد على أن هذا التراث ومنذ أن نزل الوحي على النبي (صلى الله عليه وسلم) وهو يحفظ تعاليم الديانة الإسلامية فيما يتعلق بتربية الطفل ورعايته والاهتمام به. وهذه مسألة قائمة الذات تعبر عنها آيات قرآنية كثيرة نذكر منها على سبيل المثال: "المال والبنون زينة الحياة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند ربك ثوابا وخير أملا" (18ك، الكهف 46) و"ولا تقتلوا أولادكم إِملاق نحن نرزقكم وإياكم أن قتلهم كان خطأ كبيرا" (17ك، الإسراء 31). وقد تضمنت أحاديث النبي (صلى الله عليه وسلم) حكما وإشارات كلها تنصيص وتأكيد على "حقوق الولد على الوالدين أن يُبْرَأَ به وأن يحسنأ أدبه واسمه وتعليمه" (عويس، 1977: 126) مثلما هو وارد في الأحاديث الشريفة التالية: "أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم" (رواه ابن ماجة) و"من حق الولد على الوالد: أن يحسن اسمه ويحسن أدبه" ثم "ما نحل والد ولدا أفضل من أدب حسن" (رواه الترمذي).

2.1. الغايات والأهداف

إذا كان هناك إجماع تام حول أهمية التربية الوالدية في المجتمعات الإسلامية ودورها القاعدي في تعلم أسس الحياة ومبادئها فإن غاياتها الأساسية يجب أن تكمن في المظهرين التاليين:

1.2.1. التفتق الشخصي

إن أول شيء يكون الطفل في حاجة إليه في مراحله الأولى هو الأمن الذي يشكل الشرط الأساسي لأي نمو عاطفي. فوجوده وانغماسه في صيرورة متطورة، تقتحمه بموجبها مختلف الغرائز الداخلية والمثيرات الخارجية لا يسمح للطفل أبدا بالوثوق من نفسه ومن محيطه الفيزيقي والإنساني على حد سواء. ولهذا فبدون تدخل الوالدين لطمأنته والأخذ بيده سيصبح فريسة للخوف والقلق خاصة وأنه يدرك تمام الإدراك أنه عاجز عن تدبير أموره بنفسه.. فهذا الإحساس بالأمن والذي يكون عند الطفل منذ إشباع الأم لرغباته الأكثر أولية ويتطور تبعا لإيقاع المواقف والوضعيات المتكررة هو الذي يسهم بشكل واسع في بنية وتنظيم انطباعاته الأولية، وهو ينبنى حسب عدد من الباحثين على أربعة مكونات أساسية (حسن، 1970؛ Wery، 1974).

أ- إشباع الرغبات الأولية التي تختلف باختلاف الأوساط الأسروية وتبعا للإمكانيات المادية، لأنها رغبات تتعلق بكل ما هو بيولوجي. فالأمر يتعلق هنا بتحقيق التكامل الصحي كهدف أساسي للطفل بحيث لا يمكن إغفال قيمة وأهمية الغذاء الصحي والسكن النظيف والوقاية اللازمة والعلاج المطلوب.

ب- الحماية من الأضرار الخارجية، بحيث يلعب الوالدان في الظروف العادية دورا تضييظيا في اتجاهين متعارضين:

فمن جهة هما اللذان يخففان على الطفل الصدمات القوية والهزات الحادة الآتية من المحيط الخارجي. ومن جهة أخرى هما اللذان يوسعان إمكانيات الطفل لتمكينه من التواصل والتحاور مع العالم ومن تعلم كيف يعيش فيه تبعا لإيقاع متطور. وإذا كان دور الوالدين المزدوج هذا يتقلص مع نمو الطفل حتى يختفي نهائيا حوالي سن المراهقة فإن إمكانية ارتكاب الوالدين لأغلاط في التقدير وذلك إما بالتهاون في الحماية (الإهمال) وإما بالإفراط فيها (الحضن) تبقى أمرا واردا.

ج- تحقيق تماسك الإطار النمائي للطفل واستقراره وذلك بفعل توجيهه وإرشاده وضبط سلوكه وإمداده بمرجعية واضحة حتى يتمكن من التمييز بين الصواب والخطأ، بين الإيجابي والسلبي، بين الحلال والحرام... الخ.

د- إشعار الطفل بأنه مرغوب فيه وذلك عن طريق إشباع رغباته العاطفية عوض الوقوف فقط عند الرعاية البيولوجية. فالطفل في حاجة إلى هذه الممارسات لكي يشعر بأنه مقبول من لدن والديه لكنه في المقابل يكون في أمس الحاجة إلى هامش من الحرية لكي يحقق لاحقا استقلاليتته.

إن بارتكاز التربية الوالدية على هذه المكونات الأربعة يتكون لدى الطفل الإحساس بالأمن الذي يعتبر الشرط الأساسي في تحقيق تكامله النفسي وبالتالي الضمان الأكيد الذي يحول بينه وبين أي لون من ألوان الاضطراب في المستقبل.

2.2.1. التكيف الاجتماعي

بالتأكيد أن الأسرة لا تشكل فقط هذا الوسط العاطفي الذي يؤمن التفتح النفسي والتفتق الشخصي للطفل بل هي أيضا وسط اجتماعي تتفاعل فيه كمية هائلة من العلاقات والأفعال. فضمن هذا البعد الثاني للوسط الأسروي يكتشف الطفل قواعد التواصل مع الآخر ويتعرف على حريته وحدوده ويميز بين الحقوق والواجبات وبين الممكنات والممنوعات ويدرك روح المنافسة والتضامن وطبيعة القيم الخاصة بفئته الاجتماعية. وهكذا فإن آلية القابلية للتكيف الاجتماعي تتولد هي الأخرى عن التقدير النسبي بين قوتين متعارضتين. فمن جهة توجد النزوة الحياتية النابذة للأنثى الذي ينمو ويتوسع في اتجاه تجاوز كل الحواجز، ومن جهة أخرى توجد القوة الضاغطة للأنثى الأعلى الذي يفرض على الوالدين مقاومة هذا التوسع بوعي أو بدون وعي. ومن توازن هاتين القوتين، وهو التوازن الذي يكون الأساس القاعدي لكل تربية والدية، تتولد الحصيلة النهائية لسلوك الطفل. هذا السلوك الذي يتحقق معه تكامل الطفل الاجتماعي كلما وفر له الوالدان "الجو الاجتماعي السليم المطبوع بالاستقرار والباعث على تعليم الطفل حب الآخرين وكثيرا من القيم والتقاليد والمواقف التي تدل على التسامح أو على التعصب" (حسن، 1970: 144).

على أي يمكن التمييز بهذا الخصوص بين أربع صيغ نوعية لتدخل الوالدين في اتجاه تحقيق اندماج الطفل اجتماعيا وهي:

- التضييظ الذاتي، بمعنى تصيير الطفل قادرا على تحديد غاياته.
- التلاؤم مع الأعراف والقوانين الاجتماعية.
- التعاون مع الآخرين.
- الحساسية.

وهذه الصبغ الأربعة تستدعي على مستوى تحققها كغايات اجتماعية اتباع أربعة أشكال للتنشيط والحث البيداغوجي وهي: المراقبة والتحريض والتخليق ثم العلاقة العاطفية والتي يمكن ملاحظتها في أربعة قطاعات أساسية لتربية الطفل وتحقيق اندماجه الاجتماعي:

فهناك أولا قطاع تعلم المعارف التقنية المرتبطة أساسا بمهارات القراءة والكتابة والرسم وغيرها.

أ) إن معاملة الأب لطفله على أساس من الصرامة والقسوة كثيرا ما تعود عندنا في الدول الإسلامية إلى التجارب المرة التي عايشها الأب، حيث تجعله يعيد مع طفله نفس المعاملة التي كان يُعامل بها أثناء طفولته (حسن، 1970؛ اسماعيل، 1974).

مهما كانت فئاتهم الاجتماعية والثقافية. فعن طريق القيم الاجتماعية والثقافية تحدد الأسرة أنماطا من السلوك للبيت مخالفة للذكر في مجالات النشاط، على غرار ما هو سائد في الوسط الاجتماعي والمجتمع بصورة عامة" (مبارك، 1993: 198). فعلى العموم عادة ما يتم إخضاع الفتيات لممارسات تربية تتميز بالإكراه والإجبارية والمنع أكثر من الذكور حيث أن الآباء يتوقعون من الفتيات أن يكن أكثر عاطفية والذكور أكثر فاعلية (عبد المجيد، 1984؛ حطب ومكي، 1988).

ب) إن بعض الاتجاهات الوالدية السلبية كالرفض والحماية الزائدة والضغط على الأبناء لتحقيق مستويات عليا من التحصيل "تكون أكثر ظهورا لدى الآباء عنها لدى الأمهات" (القرشي، 1986: 15).

ج) إذا كان الآباء الأكبر سنا هم الأكثر ميلا للحماية الزائدة وإلى تأكيد قيم السيطرة من الآباء الأصغر سنا فإن الأمهات الأصغر سنا أكثر ميلا إلى تأكيد قيم السيطرة من الأمهات الأكبر سنا في معاملة الأبناء. وفضلا عن هذا، فإن القيم التربوية للأمهات على الخصوص تتأثر بسنهن، حيث أن صغيرات السن هن اللواتي يستوفين القيم الأكثر كلاسيكية مثل: الطاعة، في حين أن كبيرات السن يؤكدن أكثر على استقلال الطفل وحرية (القرشي، 1986).

2.3 . محددات اجتماعية

الواقع أن الممارسة التربوية كسلوك أو معاملة تصدر عن الوالدين تجاه الطفل تتأثر بالمحيط الاجتماعي الذي يوجد فيه لاسيما أن هذه الممارسة غالبا ما تحصل داخل الأسرة التي تشكل من بين مختلف مكونات المحيط الاجتماعي السياق الأكثر دلالة. فدورها جد أساسي لأنها تشكل الوسط القاعدي للعلاقات والتجارب الأولى. والملاحظ في جميع الأعمال التي أنجزت في العالم العربي والإسلامي بخصوص هذه المحددات أن هناك تلازما واضحا بين مكونات المحيط الأسروي (عدد الأطفال، جنسهم، أعمارهم، أهداف الأسرة، القيم، العلاقات وتوزيع المهام والمسؤوليات) والممارسات التربوية للوالدين. وهو التلازم الذي يتمظهر في الوقائع التالية:

أ) رغم تأكيد دراسات غربية كثيرة على علاقة حجم الأسرة وطبيعتها ونوعية أدوارها بنوعية الممارسات التربوية للوالدين، فإن أغلب الدراسات العربية التي تناولت هذه العلاقة (بركات، 1977؛

وهناك ثانيا قطاع تعلم القيم الأخلاقية والمعايير اللازمة لتدبير الحياة الاجتماعية كمفاهيم العدل والصدق والاستقامة والنزاهة والجيد والقيح والمسموح والممنوع والحلال والحرام... الخ.

وهناك ثالثا قطاع تعلم طقوس وعادات التفاعل بكل ما تحتويه من تقنيات العلاقة مع الآخر وقواعد الحوار والأدب ثم مهارة الحياة.

وهناك أخيرا قطاع تعلم أساليب تمثّل الذات وبناء الهوية الاجتماعية وخاصة على مستوى صورة الجسد واللباس (Allès-Jardel، 1997).

والحقيقة أن تحقيق تكيف الطفل وفق هذه الصيغ والأشكال ما يزال يشكل في الدول الإسلامية الميدان الذي لم تقتحمه بعد الدراسات والأبحاث الإنسانية عامة والسيكولوجية خاصة رغم ما يمثله من أهمية علمية وقيمة عملية.

3. العوامل والمحددات

تشكل الممارسة التربوية للوالدين حصيلة اتجاهاتهم وتمثلاتهم في مجال التربية. وهذه الاتجاهات والتمثلات تكون بدورها متأثرة بالانتماء الاجتماعي والثقافي إلى حد أن شخصية الوالدين وذكائهما يتوقفان على التاريخ الأسروي وتغيراته الاجتماعية (Pourtois، 1989). فالنسبة الكبيرة من العلاقات ذات التأثير على نمو الطفل وتوافقته النفسي والاجتماعي والدراسي تعود إلى المحيط الاجتماعي والوقائع الأسرية وخاصة فيما يتعلق "بخصائص شخصية الوالدين وتكيفهما الاجتماعي واتجاهاتهما التربوية" (Pourtois، 1979: 29-30).

وبالاستناد إلى نتائج وخلصات أهم الدراسات الغربية والعربية التي أنجزت حول العوامل المؤثرة في الممارسات التربوية للوالدين، يمكن التمييز بين أربعة أصناف كبيرة من المحددات:

1.3 . محددات نفسية

إذا كانت أغلب الدراسات (Allès-Jardel، 1997؛ Andrey، 1954؛ محمد، بدون تاريخ؛ فهمي، 1963؛ حسن، 1970؛ اسماعيل، 1974) تؤكد على أن أهم المتغيرات التي تؤثر في الممارسة التربوية للوالدين تجاه أطفالهم هي: خبرات الوالدين وتجاربهم، الإيقاع العاطفي للعلاقات بين الوالدين والطفل، الاتساق الأسروي والتنظيم الفيزيقي لمحيطه، الاتجاهات النفسية للوالدين وتوقعاتهم حول مستقبل أبنائهم، تصورات الوالدين وتمثلاتهم بخصوص مراحل نمو الطفل والوسائل اللازمة لإشباع رغباته والاستجابة لحاجاته، فإن أبرز المؤشرات التي تعبر على مستوى العالم الإسلامي عن تشبعات هذه الممارسة بمثل هذه المتغيرات وآثار ذلك على نمو الطفل وتكيفه ما يلي:

أو عصيانه لأتفه الأوامر أو تطاوله على أي رد فعل لا يتماشى مع كل ما هو متداول ومألوف. فأباء هذه الفئات غالباً ما يميلون إلى استخدام العقاب البدني أو التهديد به.

ج) هناك اختلافات في أساليب ضبط سلوك الأطفال تبعاً للاختلافات في القيم الوالدية بين الفئات. فبينما يميل الوالدان من الفئة الدنيا إلى إخضاع الطفل للقيم المفروضة من الخارج كالنظافة والطاعة واحترام الكبار، وإلى استخدام العقاب البدني في حقه والاهتمام بالآثار المادية المباشرة لسلوكه، فإن الوالدين من الفئة المتوسطة يتجهان إلى تقدير الدينامية الداخلية للطفل والمطالب اللازمة لنموه كالشغف بالتعليم ومحبة الوالدين وخصال التعاون وآداب السلوك ويميلان إلى أساليب الحوار والإقناع والتوجيه والإرشاد في تربيته.

4.3. محددات ثقافية

يعتبر المستوى الثقافي عامة والتعليمي خاصة من أقوى المؤثرات المحددة لكفاءات الوالدين المعرفية ومهارتهما السلوكية والتي لها دورها الكبير في تعديل اتجاهاتهما نحو تربية الطفل. فنتائج أغلب الدراسات الأجنبية والعربية على حد سواء (Pourtois، 1979؛ نجاتي، 1974؛ القرشي، 1986؛ الطيب، 1990)، تبين أن المستوى التعليمي للوالدين يعتبر العامل الأقوى تأثيراً في الممارسات الوالدية لتربية الأبناء بالمقارنة مع بقية المتغيرات الأخرى وخاصة مهنة الوالدين ودخلهما وجنسهما وسنهما وعدد الأطفال. فهذا المستوى يعتبر من أهم العوامل المؤثرة في اتجاهات الوالدين نحو الأبناء بحيث أنه كلما كان مرتفعاً يكون الوالدان أكثر ميلاً للتسامح والمرونة مع الأبناء وكلما كان منخفضاً تكون السيطرة لأساليب التشدد والعقاب.

4. الأساليب والآليات

إذا كانت الممارسة التربوية تعني وجود علاقة تربوية تجمع أساساً الطفل بوالديه كمربيين فإن الشكل الذي تتم به يعتبر أسلوباً للمعاملة. ولابد من التأكيد هنا على أن الممارسات التربوية لا تنبني على بعد واحد للأسلوب الوالدي في التعامل مع الطفل، بل إن أغلب الدراسات السيكولوجية الغربية والعربية تجمع على وجود مجموعة من الأبعاد المتعددة المتكيفة في هذه الأساليب والمتمثلة خاصة في: المراقبة، وضوح التواصل، ضرورة النضج والدفء الوالدي، وتؤكد أن هناك أنواعاً وأشكالاً متعددة من الأساليب التربوية التي يصعب حصرها نظراً للاعتبارات التالية:

العلوي، 1986؛ جوسس، 1982) ترى أن الأسر الإسلامية إن كانت قد تحولت في نسبة كبيرة منها من أسر ممتدة إلى أسر نووية فإن هذا التحول لا يحدد دائماً أسلوب الممارسة التربوية المتبع داخلها. "فهناك الأسر التي تحولت إلى نمط نووي في الشكل فقط ولم تعرف أي تحول في المحتوى العقلاني والديموقراطي وخاصة على مستوى العلاقات والأدوار وهناك أسر جمعت بالفعل بين الشكل والمحتوى" (Radi، 1977: 36). وهكذا يبدو أن الأمر يتعلق بنموذج أسروي متحول متعدد الأنماط من جهة، ومن جهة أخرى فإن حجم هذا النموذج لا يعكس بالضرورة نوعية المعاملة.

ب) تؤكد أغلب الدراسات (Pourtois، 1979) وجود ارتباط موجب ودال بين عدد الأطفال في الأسرة ومعتقدات الأمهات في استخدام أساليب العقاب والسيطرة المتشددة، بحيث أن كثرة الإنجاب في فترات متقاربة يشكل عبئاً ضاغطاً على الأم الصغيرة خاصة ويؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو الأبناء.

ج) من ضمن العوامل المحددة للتربية الوالدية في العالم الإسلامي نجد جنس الطفل الذي يؤثر في علاقة والدين-طفل في سن جد مبكر. فالأسرة وهي تحاول قولبة الطفل وفق تقاليد المجتمع وأعرافه وقيمه، تتطلق أولاً من كون هذا الطفل ذكر أم أنثى. فهي تسند عبر الوالدين أهليات وكفاءات خاصة بكل جنس. ومن ثمة فتعاملها مع الأطفال يختلف باختلاف جنسهم

3.3. محددات اقتصادية

عرفت علاقة الممارسات التربوية الوالدية بالمستوى السوسيواقتصادي دراسات كثيرة كلها تؤكد على أن ارتفاع هذا المستوى يؤدي بأساليب معاملة الوالدين لأطفالهم إلى الميل نحو المرونة والديموقراطية نظراً إلى وفرة الإمكانيات المادية وتنوع الظروف والشروط اللازمة لإشباع رغباتهم (Lautrey، 1989؛ Pourtois، 1989؛ Palasio-quintin، 1990؛ Allès-jardel، 1997). وإن نتائج الدراسات العربية التي اهتمت بهذه العلاقة (إسماعيل وآخرون، 1974؛ نجاتي، 1963؛ عبد المجيد، 1984؛ الطيب، 1990؛ القرشي، 1986)، تتفق مع هذا الطرح وتؤكد على الوقائع التالية:

أ) يوجد ارتباط موجب ودال بين ارتفاع المستوى الاقتصادي للوالدين وبين درجة مرونتهما وتسامحهما.

ب) إن الفئات الاجتماعية الدنيا (الفقيرة) تكون أكثر تشدداً وحفاظية وامتنالاً لما هو سائد من قيم اجتماعية. ولهذا فإن الممارسات التربوية للوالدين المنتمين إلى هذه الفئات عادة ما تتميز بالقسوة المحكومة بصرامة العقاب. فهما يستغلان سلطتهما أكثر من اللازم لردع الطفل ومعاقبته بصرامة متشددة على ارتكابه لأدنى خطأ

الممارسات التربوية للآباء المنتمين إلى الفئات الاجتماعية الضعيفة من حيث المستوى السوسيواقتصادي والثقافي. فالأمر يتعلق هنا بالآباء الذين يفعل ظروفهم المادية المزرية والإمكانات الثقافية المحدودة أو المنعدمة نجدهم يعاملون أطفالهم إما بنوع من التذبذب الذي يصل أحيانا إلى درجة من التناقض في المواقف وبالنسبة لنفس الوضعية، وإما بنوع من المزاجية المتقلبة التي تلعب فيها الحالة النفسية للوالدين الدور الحاسم، وإما بنوع من الإهمال التام لواقع الطفل، وحاجاته البدنية والعاطفية والمعرفية. وإن نشأة الطفل في ظل ممارسة تربوية تهمله ولا تعيره أدنى اهتمام على مستوى الدفاء العاطفي والإشباع البيولوجي والتأطير التربوي لابد وأن يفتقر إلى مقومات الشخصية السوية القادرة على التكيف الجيد وعلى مواجهة مشاكل الحياة بشتى مظاهرها ومختلف تحدياتها.

2.4.1. نموذج الممارسة الصارمة

يُقصد بهذا النموذج السلوك القار المحكوم بقواعد ثابتة لا تتغير مهما كانت الظروف والأوضاع، بحيث على الطفل أن ينام في وقت محدد ولا يشاهد التلفاز إلا بإذن من الوالدين ولا يزول إلا الأنشطة التي يحددانها له. وتتدرج ضمن هذا النموذج الممارسات التربوية للآباء من الفئات الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المنخفض أو المنعدم تماما. بمعنى أن الأمر يتعلق هنا بالأساليب التربوية التي يمارسها الآباء الذين عادة ما لا يتناسب مستواهم المادي والثقافي مع إشباع رغبات الطفل وتحقيق تكيفه ونموه. وهي الممارسات التي تتميز، حسب عدد من الباحثين (حسن، 1970؛ الطيب، 1990)، إما بتسلط الوالدين وسيطرتهم وكل ما يواكب هذا من أساليب الحرمان والصرامة والقسوة والعقاب وإما بالمبالغة في الرعاية والحماية وكل ما يرافق هذا من أساليب العناية الزائدة بصحة الطفل وتعليمه والخوف عليه من أقرانه وإما بالتحكم وعدم الاتساق والوضوح والافتقار إلى أطر مرجعية راسخة وكل ما يصاحب ذلك من تقييد لحركة الطفل وحرية. والواقع أن معاشة الطفل لنموذج يتميز بهذه المواصفات لابد وأن يخلق لديه شخصية ضعيفة من أبرز سماتها الشعور بالدونية وفقدان الثقة والخوف والعجز وبالتالي الفشل في التكيف والاندماج والتحصيل ومواجهة مشاكل الحياة. وهو الذي يؤدي به إلى ممارسة سلوكيات عدوانية على شكل ردود أفعال منحرفة كالسرقة والتخريب والاعتداء والتشرد.

3.4.1. نموذج الممارسة المرنة

إن المقصود بهذا النموذج هو تلك السلوكيات الثابتة أو القواعد العامة لبعض الآباء والتي يمكنها أن تتعدل حسب الظروف بحيث

- كثرة هذه الأساليب والممارسات وتنوعها إلى الحد الذي يصعب معه تصنيفها وتحديدتها بدقة. فمن التركيز على نماذج الممارسات التسلطية والديموقراطية والإباحية (Baurvind و Jardel-Allès، 1997) إلى التنصيص على أنماط الممارسات الضعيفة التركيب والصارمة التركيب والمرنة التركيب (Lautrey، 1989) إلى التأكيد على الممارسات المتسامحة والتأديبية والعلائقية والفوضوية (Kellerhals و Montandon، 1990-1991) وأخيرا إلى التركيز على أساليب: الرفض مقابل القبول، الإهمال مقابل الاهتمام، الحرمان مقابل الإشباع، القمع مقابل التفهم، التشدد مقابل اللين، الصرامة مقابل التسامح، التصلب مقابل المرونة... الخ (حسن، 1979؛ الطيب، 1990).

- تباين نماذج وأساليب الممارسات هاته داخل مختلف الأعمال إلى الحد الذي يصعب معه الحديث عنها بصورة موحدة، لأن الممارسات التربوية تشكل في حد ذاتها سيرورة تفاعلية ينخرط فيها الوالدان والأطفال على حد سواء. فالوالدان يدرجان بوعي أكثر أو أقل أنهما يُكَيِّفان أساليب تدخلها تجاه هذا الطفل أو ذاك حسب جنسه وسنه.

- تنوع هذه الممارسات وأساليبها تبعا للأوساط السوسيواقتصادية والثقافية للوالدين وأيضا تبعا لجنس الطفل وسنه وشخصية الأب أو الأم. فكل هذه العوامل تؤثر في التصورات الوالدية الكامنة وراء ممارساتهم التربوية. فتوقعاتهم يمكنها أن تختلف حسب انتماءاتهم بحيث أنه كلما ارتفع مستوى هذه الانتماءات كلما اتجهت ممارساتهم التربوية إلى أن تكون ليبرالية وكلما انخفض هذا المستوى كلما اتجهت هذه الممارسات نحو التسلطية أو الفوضوية.

إذن رغم كثرة الممارسات التربوية الوالدية وتنوعها وتباين أساليبها يمكن مع ذلك التركيز على ثلاثة نماذج أساسية هي التي نلمس فيها الأصناف الملائمة للتعبير عن مختلف أشكال أساليب الممارسات التربوية الوالدية في الدول الإسلامية:

1.4.1. نموذج الممارسة الضعيفة

يعبر هذا النموذج عن الممارسات التربوية التي لا يحكمها أي سلوك ثابت أو قواعد عامة وقارة توجه تصرفات الطفل وأفعاله. فهذا الأخير لا يعرف مثلا متى سينام، ولا شيء يعوقه عندما يريد مشاهدة التلفاز أو ممارسة أي نشاط يريده. فلديه كامل الحرية ليفعل ما يشاء ومتى يشاء. والحقيقة أن هذا النموذج الذي يعتبر الأقل ملاءمة أو الأكثر ضررا على تربية الأبناء بحيث أنه يشكل مصدر اللاتوازن بالنسبة لنمو الطفل وتكوينه وتكيفه، هو الذي تتدرج ضمنه في الغالب

ج) إذا كانت التسلطية والقسوة تشكلان خاصيات النموذج التربوي الجامد والديموقراطية والتسامح تشكلان خاصيات النموذج التربوي المرن، فإن القسوة والصرامة لا يمكن اعتبارهما سمتين مرتبطتين بالفئات الاجتماعية الدنيا بقدر ما هما فقط وسيلتان للحفاظ على نوع من التوازن بين أعضاء الأسرة حينما تكون ظروف الحياة صعبة جدا. كما أن المرونة والتسامح هما شكلان من أشكال التربية الممارسة داخل الأسرة حينما تكون إمكانيات الاختيار متعددة للوصول إلى هدف معين أو لتحقيق إشباع ما.

2- المشاكل والمعوقات

حاولنا في النقطة الأولى من هذه الدراسة التأكيد على أن التربية الوالدية في الدول الإسلامية وفي غيرها من الدول هي عبارة عن ممارسات أو سلوكيات يومية يمكنها أن تتمظهر بأشكال مختلفة وأن تتلون بألوان متنوعة تتراوح بين الصحيح والخطي، بين الإيجابي والسلبي، بين الفعال وغير الفعال، تبعا لطبيعة المبادئ والأهداف ونوعية المحددات والأساليب. فكلما كانت الأهداف موجهة بمبادئ مطابقة والأساليب محكمة بمحددات ملائمة إلا وكانت هذه الممارسات محمودة النتائج على مستوى إعداد الطفل وتربيته وكلما كان هناك تناقض بين المبادئ والأهداف وتباين بين المحددات والأساليب كانت حصيلتها هذه الممارسات وخيمة النتائج على نمو الطفل وتكيفه. نقول هذا لأننا ندرك تمام الإدراك أن مشكل التربية الوالدية في الدول الإسلامية عادة ما يكمن في هذا التباين الواضح بين مقوماتها النظرية التي غالبا ما تستعمل كشعارات فضفاضة يُحتفى بها في بعض المناسبات ويُلوح بها في بعض المناقشات وتستحضر كلما ظهرت المشاكل واستفحلت الأزمات، وخصائصها العملية التي حتى وإن كانت تبدو ذات أهمية بالغة لدى بعض الفئات الاجتماعية المحظوظة اقتصاديا وثقافيا فإنها ما تزال بالنسبة لأغلبية الشرائح الاجتماعية محدودة الفعالية والمردودية وعديمة الجدوى والفائدة. فالأكيد أن المجتمع الإسلامي وكيفية المجتمعات الأخرى كان وما يزال يتطلع إلى ممارسة تربوية مرنة، هادفة ومنفتحة، قومها تمكين الطفل من امتلاك شخصية سوية، متزنة وكفأة، قادرة على التكيف والتواصل وتحمل المسؤولية وعلى وقاية صاحبها من جميع الأخطار والتحديات المحتملة. إلا أنه ورغم التهافت المتتالي على تحقيق هذا المطمح والتطلع إلى تجاوز كل المشاكل والصعوبات الممكنة فإن المجتمع الإسلامي يبدو في أغلب فئاته متعثر التحركات والخطوات ومحدود الأهداف والرغبات. وهذا واقع لا تتفقت من آثاره السلبية التربية الوالدية الممارسة في العالم الإسلامي لكونها غالبا

لا بد للطفل أن ينام مثلا في وقت محدد ولكن إذا كان يوم الغد عطلة يمكنه أن يسهر، ويشاهد التلفاز حينما يرغب لكن باحترام بعض الشروط ومنها نوع البرامج ثم زمن ومدة الإرسال. وبإمكانه أن يزاول الأنشطة التي يرغبها ولكن بشروط. وهذا يعني أن القواعد ليست هنا جامدة بل تتقبل تبعا للظروف والأحداث. وإذا كانت هذه الممارسة تمثل في آن واحد خاصيات الممارستين الصارمة والضعيفة، فإنها تعتبر أكثر ملاءمة للتربية الهادفة وتوجد في الغالب لدى الآباء من الفئات الاجتماعية الميسورة أو المحظوظة. فضمن هذا النموذج تدخل الممارسات التربوية للآباء المنتمين إلى الأوساط السوسيواقتصادية والثقافية المرتفعة أو المتوسطة على أكثر تقدير. ومادام أن هذه الأوساط هي القادرة في الغالب على تلبية جميع رغبات أبنائها فإن حظوظ هؤلاء عادة ما تكون وافرة لكي يتربوا بطريقة أفضل ويتعلموا بصورة أجدود" (الطيب، 1990: 21).

والحقيقة أن نموذج الممارسة المرنة هذا هو الذي يعكس مواصفات الممارسات التربوية الوالدية الصحيحة التي توفر الإشباع المنتظم لحاجيات الطفل والمتمثلة في نظر جل الباحثين (Bandura، 1973؛ Lautrey، 1989؛ كفاني، 1989؛ عبد الفتاح، 1992؛ الطيب، 1990) في: المرونة، الحرية، التقبل، التسامح، العدل، الحوار، الالتزام، العقلانية، التأطير والدفء الوالدي. فالطفل الذي يتربى في كنف هذه الممارسة التربوية المرنة عادة ما يتميز بسمات الشخصية السوية المتمثلة أساسا في الثقة في النفس والتقدير العالي للذات وتحمل المسؤولية والشعور بالأمن والكفاءة في التحصيل وفي التواصل والمهارة في حل المشاكل ومواجهة مواقف الحياة المختلفة.

على أساس هذا التحديد الذي توخينا منه إبراز نماذج الممارسات التربوية الأساسية المؤثرة في تربية الطفل في المجتمعات الإسلامية لا بد من التأكيد على الخلاصات الثلاث التالية (الطيب، 1990: 24-30):

أ) تجمع نتائج أغلب الدراسات السيكولوجية، الغربية والعربية، على أن نموذج الممارسة التربوية المرنة يتميز بتأثير إيجابي أكثر من نمودي الممارسات الضعيفة والصارمة.

ب) مادام أن نوع نموذج الممارسة يلعب دورا إيجابيا أو سلبيا حسب المستوى السوسيو اقتصادي والثقافي للوالدين، فإن هذا يعني ضمنا أن الوالدين اللذان يعيشان في مجتمع سلطوي متشدد لا بد وأن يتميز أسلوب معاملتهما للأبناء بنوع من القسوة والصرامة في حين أن الوالدين اللذان يعيشان في مجتمع ديموقراطي منفتح لا بد وأن يتميز أسلوب معاملتهما بنوع من الليونة والتسامح.

الإسلامية، كلها عوامل تعوق التربية الالدية وتجعلها ضعيفة، مضطربة الغايات والأهداف ومحدودة النتائج والحصيلات. فكما سبق التأكيد على ذلك يوجد ارتباط قوي بين المستويات الاقتصادية للوالدين وممارستها التربوية. فكلما كان المستوى الاقتصادي مرتفعا كانت درجة مرونة وتسامح وديموقراطية الوالدين هي الغالبة على ممارساتها التربوية وكلما كان هذا المستوى ضعيفا أو منخفضا إلا وكانت أساليب التشدد والقسوة المحكومة إما بصرامة العقاب وإما بكثرة الإهمال هي المهيمنة على هذه الممارسات. وعلى هذا الأساس فإن مظاهر الفقر والتخلف التي تعاني منها كثير من الشرائح الاجتماعية في البلاد الإسلامية لابد وأن تكون لها انعكاسات سلبية على الممارسات التربوية للآباء المنتمين إلى هذه الشرائح. وهي السلبيات التي قد تتخذ من جهة أشكالا وأساليب تربوية تتراوح لدى الآباء بين التسلبية والفوضوية أو التذبذب بينهما، ومن جهة أخرى قد تظهر في نتائج تتراوح لدى الأطفال بين الدونية والتمرد أو التآرجح بينهما. وهذا ما يجعل منها واحدة من التحديات الكبرى التي لا يمكن للدول الإسلامية أن تتجح في تجاوزها إلا باستئصال أحد أسبابها الرئيسية المتمثل في الفقر والظروف المعيشية المزرية لفئات واسعة من الشرائح الاجتماعية المكونة للمجتمعات الإسلامية.

2.1.2. مشكل الأمية والجهل

لاشك أن الممارسات التربوية الالدية تتأثر بالمستوى الفكري الثقافي لأوساطها الاجتماعية. والجهل بطبيعة الحال يحد من فعالية هذه الممارسات ويقص من تدخلات الوالدين، بل يبعدهما عن تقدم المجتمع وتطوره. وكما سبقت الإشارة إلى ذلك فإن المستوى الثقافي عامة والتعليمي خاصة يعتبر العامل الأقوى تأثيرا في الممارسات التربوية للوالدين، بحيث أنه كلما كان هذا المستوى مرتفعا أو على الأقل متوسطا كلما اتجهت هذه الممارسات إلى أن تكون أكثر ديموقراطية ومرونة وتسامحا مع الأبناء وكلما انخفض هذا المستوى كلما اتجهت هذه الممارسات نحو إما التسلبية والتشدد والقسوة وإما التسببية والإهمال واللامبالاة. وإذا كان الجميع على وعي بأن فئات وشرائح اجتماعية كثيرة داخل الدول الإسلامية ماتزال ترزح تحت وطأة الأمية المستقلة والجهل المقذع، بحيث أن الأمر لا يحتاج هنا إلى تقديم نسبة مائوية معينة، فإن هذا يعني ضمنا أن التربية الالدية الممارسة ضمن هذه الأوساط لابد وأن تتأثر سلبا بهذه الآفة التي ورغم كل الجهود المبذولة حتى الآن على مستوى سدّ منابعها إما بإلزامية التعليم وإما ببرامج موازية لمحو الأمية في بعض الدول الإسلامية وليس في جميعها، فإن حجمها وحسب بعض التوقعات

ما تجد نفسها أمام جملة من المشاكل والمعوقات التي "تحبس انطلاقتها وتشل حركتها وتشد مسيرتها إلى الوراء لتحول جهود بعض الآباء العارفين بأمر التربية الصحيحة ثمرات جافة أو سراب خادع" (أحرشواو، 1998: 17-18).

إذن ما هي أهم المشاكل وأبرز النواقص التي تشكو منها التربية الالدية في الدول الإسلامية؟ وما هي مختلف العوامل التي تحد من فعالية هذه التربية وتشكل بالتالي معوقات وحواجز تحول دون أدائها لدورها المطلوب وخاصة على مستوى إعداد الإنسان الكفاء القادر على مواجهة مشاكل الحياة وتحديات العصر؟ هل واقع المجتمعات الإسلامية في شكله الحالي يساعد على تحفيز الأسرة ومن خلالها الوالدين على أداء دورهما التربوي في مجال بناء وجدان الطفل وتطوير كفاءاته المعرفية؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة المحورية تستوجب الاعتماد على صنفين اثنين من المظاهر والمواصفات التي تشخص من جهة عمق المشاكل والتحديات الكبرى التي تواجه الممارسات التربوية الالدية في الدول الإسلامية وتجسد من جهة أخرى فحوى جملة من النواقص والقصورات التي لا يمكن لحال هذه الممارسات أن يتحول معها إلا من سوء إلى أسوأ.

وعلى الرغم من تداخل هذه المشاكل والنواقص وتفاعلها العضوي فقد فضلنا التطرق إليها منفصلة رغبة أولا في تدقيق طبيعة محدداتها ودرجة تأثيرها في الممارسات التربوية للوالدين وحفاظا ثانيا على المنظور السيكولوجي الذي يحكم مضمون هذه الدراسة. وبالاحتكام إلى هذا الاعتبار الأخير فإن تركيزنا سيتم بشكل أكبر على مظاهر الصنف الثاني المتمثلة في النواقص والقصورات لأنه يمثل البعد النوعي الذي يتماشى مع منظورنا السيكولوجي، أما مظاهر الصنف الأول المتمثلة في المشاكل والتحديات الكبرى فلن نتوقف عندها إلا في حدود ما يخدم توجهات هذه الدراسة تاركين المجال لعلماء الاجتماع والاقتصاد لأن الأمر يهمهم أكثر منا.

1.2. المشاكل والتحديات الكبرى

تأسيسا على التحليل الذي أفردهنا لمحددات وأساليب التربية الالدية في الدول الإسلامية يمكن الإبقاء على ثلاث مشاكل أساسية هي التي نتلمس فيها أكثر من غيرها مواصفات التحديات الكبرى التي تواجه هذه التربية وتستدعي بالتالي كامل الاهتمام والعناية:

1.1.2. مشكل الفقر والتخلف

الواقع أن نقص الإمكانيات المادية أو انعدامها وتدني الأوضاع المعيشية لفئات عريضة من الشرائح الاجتماعية في المجتمعات

هنا هو هل الأسرة الحالية في الدول الإسلامية هي من هذا النوع الذي يعطي للأسرة صفة المؤسسة الاجتماعية ذات المسؤولية الثقافية الخطيرة؟ بالاحتكام إلى واقع الأشياء ومنطق الموضوعية، يمكن القول إن الأسرة في كثير من ربوع الدول الإسلامية لا تتدرج ضمن هذا العيار لأن واقع الحال يشهد على ذلك. فرغم كل الجهود المبذولة حتى الآن، فالملاحظ أن الأساليب التربوية الممارسة داخل أوساط هذه الأسر ماتزال تفتقر إلى أبسط الإجراءات واللوازم، بحيث أن هذه الممارسات لا تتجاوز في كثير من الأوساط حدود التخويف والترهيب أحيانا والتسلية والترفيه أحيانا ثانية والتباهي وحب الظهور أحيانا ثالثة" (أحرشواو، 1998: 18). هذا بالإضافة إلى أن هذه الأسر عرفت تغيرات ملموسة في وظائفها وأدوارها نتيجة التحولات التي طالت أنساقها البنوية وأنظمتها التركيبية وذلك بفعل التطورات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات الإسلامية. وهي التغيرات والتطورات التي بفعلها انتقلت وظيفة هذه الأسر من وظيفة شمولية متعددة الأدوار إلى وظيفة جزئية محدودة الأدوار. وبذلك تخلت للمدرسة عن جانب هام من وظيفتها المتمثل، كما سنوضح ذلك لاحقا، في دورها التربوي المعرفي.

إن فالأسر في الدول الإسلامية، ما في ذلك من شك، ستتزايد امتدادا واتساعا (أسر ممتدة) وضيقا وتقلصا (أسر نووية) دون أن تنتشر في كثير منها ممارسات تربوية واضحة الأسس والأهداف ودقيقة الوظائف والأدوار مادام أنها لم تدرك بعد أن وظيفتها التربوية هي وظيفة استراتيجية وحاسمة إما نتيجة جهلها التام بذلك وإما بفعل فقرها المادي والثقافي. وإن عدم إدراكها هذا لوظيفتها التربوية الأساسية يمثل ثالث أكبر تحدي يواجه الدول الإسلامية لأنه كيف يعقل أن تُسبب مهمة تربية أجيال وأجيال إلى مؤسسة اجتماعية في مستوى الأسرة وهي تفتقر أو تجهل تماما مستلزمات وشروط القيام بهذه المهمة على الوجه الأكمل. إنها مفارقة عجيبة لكونها تبقى قائمة الذات وتستحق كامل الاهتمام والعناية.

2.2. النواقص والقصوراء البارزة

إذا كان القصد من الحديث في النقطة السابقة عن المشاكل والتحديات الكبرى التي تواجه الممارسات التربوية الوالدية في الدول الإسلامية هو إثارة الانتباه إلى جملة من العوامل المعوقة، وخاصة الفقر والجهل وتقلص دور الأسرة، التي لا ترتبط بالضرورة بمسؤولية الفرد واختياراته، لأنها تعود إلى بنيات المجتمع وتوجهاته، فإن اهتمامنا في هذه النقطة سيمركز أساسا على جملة من النواقص

سيتضاعف في أفق سنة 2000" (مكتب اليونسكو، 1988: 24). إذن إن تضاعف هذه الآفة سيعني بالضرورة تضاعف واتساع قاعدة الممارسات التربوية الخاطئة المتراوحة بين نماذج الممارسة الضعيفة المطبوعة بأساليب كلها إهمال وتسيب وإباحية ونماذج الممارسة الصارمة المطبوعة بأساليب كلها قسوة وتشدد وعقاب. وهي النماذج التي تتولد عنها انعكاسات سلبية بالنسبة لنمو الطفل وتكيفه، قوامها الانقار من جهة إلى مقومات الشخصية السوية القادرة على التكيف الجيد وعلى مواجهة مشاكل الحياة والتميز من جهة أخرى بشخصية ضعيفة، فاقدة للثقة، عاجزة وفاشلة في التكيف والتحصيل ومواجهة مشاكل الحياة.

والحقيقة أن استئصال مشكل الأمية وما يصاحبه من جهل كسبب رئيسي لمثل هذه الممارسات والانعكاسات السلبية يشكل في اعتقادنا ثاني أكبر تحدي يواجه الدول الإسلامية. ففي القضاء على هذا المشكل بسد منابعه ومحاربة مكوناته بشتى الوسائل والخطط يكمن السبيل الأنجع في توجيه الأوساط والفئات السابقة الذكر نحو ممارسات تربوية مرنة قوامها التقبل عوض الرفض والاهتمام عوض الإهمال، والمرونة عوض التصلب، بمعنى الممارسات التي تحكمها أساليب المراقبة والتواصل والتأطير.

3.1.2. مشكل تقلص دور الأسرة

من البيهيمي القول بأن التربية الوالدية في الدول الإسلامية وكغيرها من التربويات الأخرى تتأثر بالمحيط الاجتماعي الذي تمثل فيه الأسرة السياق الأكثر أهمية ودلالة، فدورها جد أساسي لأنها تشكل إلى جانب المدرسة المجال الخصب لانتشار الذهنية التربوية ومقوماتها الجوهرية. لكن عن أية أسرة نتحدث وأية ذهنية نقصد؟ بطبيعة الحال توجد في الدول الإسلامية أسر متنوعة الخصائص والتركيبات، تتراوح بين الأسر الممتدة التقليدية والأسر النووية الحديثة. إلا أن هذه الأسر هل تشكل بالفعل تجمعات بشرية يحكمها منطق تربوي محكم الإجراءات ودقيق الأساليب والخطوات؟ الواقع أن الأسرة التي يفترض فيها أن تساعد على انتشار التربية الوالدية وعلى ممارسة أساليبها الفعالة هي بالأساس "مؤسسة اجتماعية وثقافية تتميز بمنطقها التربوي الخاص الذي يؤهلها لتقوم بوظيفتها التربوية على أحسن حال. فهي تجمع سكاني لا يكتفي باستهلاك الأفكار والمنتجات وبتنفيذ الأوامر والنواهي بل يساهم في الإعداد الجيد للإنسان الكفاء الذي هو أساس كل إبداع وإنتاج. إنها خلية بشرية تسمو وتترفع عن أن تكون مجرد واجهة اقتصادية أو سلطة أبوية أو نفوذ ديني. لكن السؤال الذي يطرح

والقصوات التي تشكل بدورها عوامل تعوق فعالية هذه الممارسات، ويتحمل فيها الوالدان النصيب الأوفر:

1.2.2. الافتقار إلى بيداغوجيا تربوية

ككل ممارسة تربوية، فإن التربية الوالدية الحقيقية هي التي تؤطرها بيداغوجيا تربوية فعلية. فبدون هذا التأطير البيداغوجي لا يمكن لأية تربية والدية أن تحقق أهدافها ومراميها على مستوى الممارسة بل ستبقى، كما هو حال جل الممارسات التربوية الوالدية في الدول الإسلامية، مجرد مواقف مزاجية مندبذبة وسلوكات عشوائية متأرجحة ومعاملات متطرفة ومتناقضة، يكفي أن نمثل لها بالمشورات التالية:

ب) التآرجح بين التسلط والتساهل

إن تقبل الوالدين للطفل بشكل المعيار الأساسي لنجاح أسلوبيهما في تربيته. فهو وحده الذي يخلق هذا الجو من الأمن الضروري لنمو شخصيته واكتمال اندماجه الاجتماعي. إلا أن هذا البعد التربوي الأساسي عادة ما يفرغ عندنا نحن المسلمين من محتواه الحقيقي حينما ننظر إليه في إطار محددات التسلط أو التساهل ضمن سيرة علاقة الوالدين بأطفالهما. فمن جهة يلاحظ أن الطفل الموجود عندنا في جو يتميز بالتسلط نادرا ما يعيش في اطمئنان أو يتعلم ما ينتظره منه الوالدان لأن السلطة كممارسة تربوية ماتزال تختزل في الأمر والإجبار عوض التوجيه والإرشاد وفي الضغط والتشدد والتحكم عوض التفهم والتسامح والحرية أحيانا. وبهذا فإن هذا النوع من الممارسة يتناقض مع روح كل تربية والدية تتبنى على مقادير معقولة من السلطة الصحيحة والحرية الحقيقية. ومن جهة أخرى، فإن الطفل الذي يعيش في جو متساهل، يهيمن عليه عنصر الحرية المفرطة، نادرا ما يجد المناخ الملائم لتفتح شخصيته وتطور كفاءاته لأن التساهل كممارسة تربوية ماتزال تعني عندنا الإهمال واللامبالاة عوض التوجيه المعقلن والتأطير المراقب. وعلى أساس أن إمكانيات الطفل الحقيقية لا تؤخذ في هذا التساهل بأي اعتبار، فإن الوالدين لا يكتشفان نتائج السلبية على مستقبل الطفل والأسرة والمجتمع إلا بعد فوات الأوان.

إن في إطار هذا التحديد لموقف الوالدين من تقبل الطفل لابد من الإشارة إلى أن ثنائية السلطة والتساهل التي تفرض نفسها على مستوى التوازن غير القار بين المبادئ المتعارضة للسيطرة والخضوع تشكل على ما يبدو أحد أبرز المشاكل في التربية الوالدية عندنا. فإذا "كان حنان الأم، عطفها وحبها يشكل أحد العناصر الأساسية لتفتح شخصية الطفل وعاطفيته وعلاقته الاجتماعية واكتساباته المعرفية، فإن سلطة الأب تشكل القاعدة التي تكمل حنان الأم وتحقق بالتالي تربية متوازنة للطفل، حيث تعقله بفردانيته وتشعره بوجود الآخر

وبضرورة الانفتاح على المجتمع" (Wery، 1974: 51). ولابد من التنبيه هنا إلى أن دور الأب يبدو أكثر خطورة لأنه مطالب بأشياء كثيرة وفي مقدمتها تفادي عقبة ازدواجية المغالاة في الممارسات التربوية الموجهة إما بنزعة السيطرة المفرطة وإما بنزعة التساهل السلبي ليتشبث بالفعل التربوي المتوازن الذي هو أساس كل شخصية مرنة، قوية وقادرة على التكيف وتحمل المسؤولية. فهو مدعو، كما سنرى في نقطة لاحقة، إلى الوعي بكيفية يمارس فعله التربوي القادر على تحضير اندماج أبنائه في عالم مستديم التطور والتحول. إنه دور حاسم وعظيم بدون شك لكنه كم هو صعب وشاق.

أ) التآرجح بين النبذ والحماية المفرطة

سبقت الإشارة إلى أن تقبل الوالدين للطفل يشكل الشرط الأساسي لتفتح شخصيته وتحقيق تكيفه، لكن توجد مع ذلك حالات كثيرة لا يقوم فيها الوالدان بدورهما الوافي والمساعد للطفل، بحيث يهملانه ولا يعبران لإمكانياته الفعلية ووسائله الحقيقية أي اعتبار. وهذه الممارسة التربوية ذات الطابع السلبي غالبا ما تتمظهر عندنا في المجتمعات الإسلامية عبر موقفين رئيسيين:

فمن جهة هناك موقف الرفض أو النبذ الذي يبدو في شكله التسلطي أو المستبد كرجبة في إخضاع الطفل وإذلاله وتعجيزه وإقصائه بهدف التخلص من شغبه ومشاكله. أما في شكله المتساهل أو المتسامح فقد يمتد من التساهل البسيط إلى الإهمال الكلي ومرورا باللامبالاة.

ومن جهة أخرى هناك موقف الحماية المفرطة الذي يمثل الممارسة التربوية المحكومة خاصة بعناية الوالدين الزائدة بصحة الطفل ووقايته وتعليمه ووضعه بالتالي في عالم مزيف ومنمق اصطناعيا. والحقيقة أن نفس الثنائية المشار إليها بخصوص موقف الرفض توجد هنا أيضا بمكوناتها المتمثلة أساسا في السيطرة أو الخضوع. فإذا كان هذا الموقف في صيغته التسلطية المفرطة في الحماية يهدف قبل كل شيء إلى ملاءمة الطفل لنموذج محدد إما بشكل استبدادي أو قصري، فإنه في صيغته المتساهلة المفرطة في الإهمال يكون دائما تقويميا أكثر من اللازم ويفتح على نوع من الاستعراض والدلال الحاد والقلق.

مهما يكن فإن لموقف الوالدين السلبي تجاه الطفل انعكاسات جد وخيمة على تربيته ومستقبله، بحيث يصبح ضحية مظاهر: السلبية واللامبالاة والكذب والعوانية، التي نعابنها ونعابشها يوميا في كثير من الأوساط والأسر في الدول الإسلامية. وهي كلها مظاهر ناتجة عن افتقار الطفل إلى الثقة بالنفس وإلى التقويم الذاتي، الأمر الذي يصبح معه في نظر الكثيرين فاشلا دراسيا ومتشردا اجتماعيا ومجرما سلوكيا.

سيكولوجية وأساسا إلى سيكولوجية الطفل التي تشكل إحدى الركائز القوية لكل تربية والدية. فعلى أساس أن النظرية التي يحملها كل أب أو كل أم عن سيكولوجية أبنائه، هي التي تكون المرجعية الأساسية المحددة لأساليب معاملاته وممارساته التربوية تجاه هؤلاء، فإن طبيعة هذه الأساليب والممارسات قد تتوزع بين الصحيح والخطأ، بين الفعال وغير الفعال وبين السلبي والإيجابي تبعا لنوعية هذه النظرية. فكلما كانت علمية أو شبه علمية، بحيث تكون مبنية على معطيات ومعارف سيكولوجية وتربوية دقيقة، كلما أدت بصاحبها إلى أن يسلك في ممارساته تجاه أطفاله أساليب كلها مضمونة النتائج ومحمودة العواقب نظرا لمرونتها والتزامها وعقلانيتها ودفنها وتأييدها الجيد. وكلما كانت خرافية أو ساذجة، كما هو الحال مع الأسف لدى الكثير الآباء والأمهات في المجتمعات الإسلامية، حيث تنبني على أفكار ووقائع إما وهمية غير صحيحة وإما ناقصة غير دقيقة، كلما دفعت بصاحبها نحو أساليب تربوية عديمة الجدوى ومحدودة الفائدة بفعل تذبذبها وعشوائيتها وتناقضها.

3.2.2. الافتقار إلى استراتيجيات تربوية

يمثل الافتقار إلى استراتيجيات تربوية مضبوطة الأهداف ومحكمة الإجراءات أحد النواقص الأساسية للتربية الالدية الممارسة في الدول الإسلامية. فهذه واقعة لا يمكن نكرانها أو تجاهلها لأن واقع هذه التربية يشهد على ذلك في كثير من الجوانب أهمها:

(أ) قلة الإشراف والتوجيه

يمثل كل من غياب عطف الأم وسلطة الأب كارثة حقيقية بالنسبة لتربية الطفل وتحقيق تكامله النفسي والاجتماعي. فإذا كان نقص العطف الأمومي يعود عندنا إلى عوامل كثيرة وفي مقدمتها غياب بعض الأمهات عن البيت نتيجة انشغالتهن المهنية ثم لامبالاة أمهات أخريات بأطفالهن نتيجة أنانيتهن أو عدم نضجهن أو حتى نتيجة ظروفهن المعيشية والنفسية المزرية، فإن نقص السلطة الأبوية يعود على العموم إلى الغياب الفعلي للأب إما نتيجة عمله المستديم أو سلوكه المنحرف وإما بفعل انهماكه داخل البيت لتلبية رغباته وهواياته المفضلة إلى الحد الذي لا يختلف فيه حضوره عن غيابه وإما نتيجة موت أحد الوالدين أو مرضه...الخ. وفي هذا النطاق تكمن أهمية الإشارة إلى أن درجة معرفة الطفل لوالديه وتعلقه بهما لا تتوقف كما يتوهم الكثيرون على عدد الساعات التي يقضيها معه، بل تتوقف أساسا على نوع هذه الأبوة بكل ما توظفه من أساليب معاملة وطرق تربوية. فالأبوة أو الأمومة الحكيمة، كما سنوضح لاحقا، لا

فمن جهة هناك موقف الرفض أو النبذ الذي يبدو في شكله التسلطي أو المستبد كرجبة في إخضاع الطفل وإذلاله وتعجزه وإقصائه بهدف التخلص من شعبه ومشاكله. أما في شكله المتساهل أو المتسامح فقد يمتد من التساهل البسيط إلى الإهمال الكلي ومرورا باللامبالاة.

ومن جهة أخرى هناك موقف الحماية المفرطة الذي يمثل الممارسة التربوية المحكومة خاصة بعناية الوالدين الزائدة بصحة الطفل ووقايته وتعليمه ووضعه بالتالي في عالم مزيف ومنمق اصطناعيا. والحقيقة أن نفس الثنائية المشار إليها بخصوص موقف الرفض توجد هنا أيضا بمكوناتها المتمثلة أساسا في السيطرة أو الخضوع. فإذا كان هذا الموقف في صيغته التسلطية المفرطة في الحماية يهدف قبل كل شيء إلى ملاءمة الطفل لنموذج محدد إما بشكل استبدادي أو قصري، فإنه في صيغته المتساهلة المفرطة في الإهمال يكون دائما تقويميا أكثر من اللازم ويفتح على نوع من الاستعراض والدلال الحاد والقلق.

مهما يكن فإن لموقف الوالدين السلبي تجاه الطفل انعكاسات جد وخيمة على تربيته ومستقبله، بحيث يصبح ضحية مظاهر: السلبية واللامبالاة والكذب والعدوانية، التي نعانيها ونعايشها يوميا في كثير من الأوساط والأسر في الدول الإسلامية. وهي كلها مظاهر ناتجة عن افتقار الطفل إلى الثقة بالنفس وإلى التقويم الذاتي، الأمر الذي يصبح معه في نظر الكثيرين فاشلا دراسيا ومتشردا اجتماعيا ومجرما سلوكيا.

(ج) التذبذب بين مواقف متناقضة

من المظاهر المميزة للتربية الالدية الممارسة في كثير من الأوساط الاجتماعية في العالم الإسلامي والتي تؤكد على افتقار هذه الممارسات إلى بيداغوجيا تربوية، يوجد موقف التذبذب الذي يسلكه بعض الآباء كأسلوب تربوي متقلب ومتردد لا يستقر على سلوك ثابت أو قواعد قارة في رعاية الطفل. فهؤلاء لا يعاملون هذا الأخير معاملة واحدة في الموقف الواحد، بل هناك تذبذب قد يصل إلى درجة التناقض في مواقفهم، بحيث نجدهم يتذبذبون بلا انقطاع بين التسلط والضعف، بين التقبل والرفض، وبين الإهمال الكامل والحماية المفرطة. وهذا الغموض في المواقف، المحكوم بمزاجية الوالدين الشخصية عادة ما يلقي بالطفل في جو من الرعب والخوف الفاقد بشكل مطلق لأية قيمة تربوية.

2.2.2. الافتقار إلى مرجعية سيكولوجية

بالاحتكام إلى مظاهر ومواصفات الممارسات التربوية الالدية في الدول الإسلامية، وخاصة تلك التي وصفناها بالسلبية، يمكن التأكيد على أن هذه الممارسات تفتقر في جانب كبير منها إلى مرجعية

تقاس بعدد الساعات داخل البيت بل تركز من جهة على ما يمنح للطفل من حب ومودة وعناية، ومن جهة أخرى على ما يقدم له من أشكال التحفيز والحث البيداغوجي المتمثل خاصة في مراقبة تصرفاته وتحريض أنشطته وتخليق سلوكياته وتطوير علاقاته وذلك من خلال إمداده بالقيم الأخلاقية وعادات التفاعل والتواصل وإكسابه المعارف والتمثلات الخاصة بالهوية. وهذا يعني أنه من الخطأ النظر إلى غياب الأب أو الأم عن البيت على أنها وضعية ستحرم الأسرة فقط من مصدر مادي هام يفي بجميع المطالب والحاجات، بل الحقيقة الأقوى من ذلك هي أن هذا الغياب أو الحرمان يفقد الأسرة والطفل على حد سواء من عناصر الاتصال النفسي والإشراف التربوي والتوجيه البيداغوجي التي تشكل المقومات الأساسية للتربية الوالدية المأمولة في الدول الإسلامية. بمعنى التربية التي تحقق نمو الطفل واندماجه الاجتماعي عبر مجموعة من الاستراتيجيات المتمثلة أساسا في التضييق الذاتي والتلاؤم والتعاون.

ب) محدودية كفاءة الوالدين

بالنظر إلى تصورات الوالدين التربوية وتمثلاتهم لأدوارهم وكفاءاتهم الوالدية في الدول الإسلامية، يمكن الخروج بخلاصة أساسية قوامها أن هذه التصورات والتمثلات لا تبعث في أغلبها وبالنسبة لكثير من الشرائح الاجتماعية على الاطمئنان والارتياح، وذلك لكون أن مفهوم الكفاءة الوالدية الذي تحدده أغلب الدراسات الغربية (Terrisse و Dansereau، 1990، Allès-Jardel، 1997، Masse، 1991، Gibaud-Watson، 1977) كمفهوم متعدد الأبعاد، عادة ما يختزل عند كثير من الآباء في الدول الإسلامية في الخصائص الشخصية وبصفة أساسية في البعد العاطفي. وعلى هذا الأساس نادرا ما يكون لدى أمثال هؤلاء الآباء تقدير أو وعي حقيقي لذواتهم كمربين وبالتالي تقويم فعلي لمفهوم الكفاءة الوالدية وكل ما يتطلبه من دور تربوي فعال من حيث المردودية والرضا. وهو المفهوم الذي يمكن تجسيد مدلوله من خلال ثلاث فئات من الخاصيات اللازمة لكل ممارسة فعلية للكفاءة الوالدية:

- فئة المواصفات الإنسانية الملائمة مثل: الجاهزية، الحضور، الانتباه، الدفء العاطفي، المسؤولية، الصبر، القدرة على التكيف، والتي يجب على الوالدين أن يتسلحوا بها.
- فئة خاصيات حسن الاستجابة لمختلف رغبات الطفل والقدرة على الإنصات له ومدته بالعطف والحنان التي على الوالدين أن يتمتعوا بها.
- فئة مهارة الوالدين في موضعة الطفل في ظروف تتلاءم مع نموه مثل: الاستقرار، النظام، التكوين، التربية، الحرية، التأطير والقدرة على تفعيل نمو الطفل بالنسبة لخاصيات إنسانية كثيرة كالاستقلالية والشطارة والتوازن والتسلح بالقيم والمسؤولية وحب الحياة.

في ما هو نفسي-اجتماعي فهي في جانبها الآخر تتجلى فيما هو تعليمي-معرفي. وهنا تكمن أهمية الموقف الثاني الذي حتى وإن كان الإجماع حاصل حوله منذ بداية هذا القرن، وخاصة على مستوى النظر إلى الإنسان كظاهرة للنمو والتطور وكنظام للتعليم والاكساب، فإن مبرراته العلمية وأبعاده التطبيقية لم تكن بعد حدود أنساق التربية الوالدية كما تمارس في الدول الإسلامية ولم تخترق إلا فيما نذر أساليب معاملاتها. وهذا أمر طبيعي لأن هذه المبررات والأبعاد لم تستكمل شروط نضجها وجاهزيتها إلا في حدود الثمانينات من هذا القرن خاصة عندما اتضح باللمس أن سيرورة اكتساب المعارف ونمو الكفاءات وتعلم المهارات لا يجب ولا ينبغي أن يتوقف أمرها ومآلها على المؤسسة المدرسية فقط. فحتى وإن كانت هذه الأخيرة تشكل المؤسسة الوحيدة التي تنافس الوالدين في شمولية دورهما فإن الوالدين بدورهما أصبحا مطالبين بالمساهمة في سيرورة الاكتساب هاته لاعتبارات علمية أهمها:

ج) ترجيح كفة التربية الوجدانية على التربية المعرفية

مثما أن هناك إجماعا شبه كامل حول أهمية التربية الوالدية ودورها في تشكيل شخصية الطفل وتحقيق توازنه النفسي وتكوين ضميره الأخلاقي عبر أساليبها التربوية المتنوعة، فهناك إجماع آخر لا يقل عنه شأننا بخصوص أهمية تجارب الطفل المبكرة وفعالية تعلماته الطبيعية التلقائية في تشكيل الأسس الفعلية لنمو قدراته الذهنية وكفاءاته المعرفية. إلا أن الفرق بين هذين الإجماعين هو أن الأول يتقاسمه الجميع لأنه أمر مألوف يستوي فيه أهل الفكر العامي والعلمي على حد سواء، في حين أن الثاني لا يدركه ولا يقول به إلا أهل المعرفة العلمية في أبعاده النفسية والتربوية والاجتماعية. فالموقف الكامن وراء الإجماع الأول يرى أن التربية الوالدية في الدول الإسلامية عرفت تغيرات ملموسة بحيث انتقلت وظيفتها من وظيفة شاملة متعددة الأدوار إلى وظيفة جزئية محدودة الأدوار. وبهذا تخلت للمدرسة عن جزء هام من وظيفتها والمتمثل في دورها التربوي المعرفي. وقد أسهمت أغلب النقاشات العربية الإسلامية القائمة على الأطروحات التبسيطية التي سادت منتصف هذا القرن حول الطفل والتربية في تزكية هذا الرأي القائل باختزال وظيفة الوالدين في التربية الوجدانية والأخلاقية والسلوكية؛ بحيث أصبح الطفل في إطار هذا المنظور عبارة عن كائن ضعيف، قاصر، ناقص الذكاء ولا يحتاج سوى تلبية حاجياته المادية وإشباع رغباته الوجدانية وبالتالي إهمال وتغيب كل ما يرتبط بالجوانب المعرفية إلى حين بلوغه سن التمدرس. وهذا ما أدى بدور الوالدين في تربية الطفل عامة وتنمية كفاءاته المعرفية خاصة إلى أن يصبح دورا ثانويا، محدودا في الزمان والمكان. فتدخلتهما التي لا تتم إلا داخل البيت لا تتجاوز حدود

- لكي يؤتي الدور التربوي للوالدين ثماره ويحقق غاياته المرجوة لابد أن يخطط له على أسس علمية سليمة وأن يهيأ له من الإمكانيات البشرية والمادية والبرامج والوسائل ما يضمن له النجاح (تركي، 1980؛ عبد الفتاح، 1990؛ القرشي، 1986).

- هذان نموذجان اثنان من نوعية الخلاصات والتوصيات والاقتراحات التي عادة ما تختتم بها أغلب الدراسات والتقارير والورقات حديثها عن طبيعة التربية الوالدية في الدول الإسلامية. إلا أنه وبعيدا عن مثل هذه النماذج التي تبقى في الغالب سجيننة الرؤى والتصورات التي تؤطرها بحيث نادرا ما يكتب لها أن تتداول أو أن تمارس على أرض الواقع بفعل عرقها في خضم من المبادئ والحدوس العامة والمواضع والإرشادات الخيالية، نرى ضرورة إنهاء هذه الدراسة بمجموعة من المقترحات والحلول التي نجملها في العناصر التالية:

1.3. تكافؤ في الإمكانيات والفرص

كل الآباء يتطلعون إلى نجاح أبنائهم في جميع مجالات الحياة الأسرية والمدرسية وغيرها. هذه قيمة سيكوثقافية حاولنا إبرازها في هذه الدراسة من خلال التأكيد على أهمية التنقيف والتعليم عبر الممارسات التربوية للوالدين. فالتنقيف والتربية عنصران متشابكان، بحيث تشكل التربية نوعا من الهندسة المركبة من "الوسائل التي تعتمد في مساعدة الطفل على النضج والتفوق الشخصي واكتساب المعارف وأنماط السلوك والقيم الخاصة بوسطه الاجتماعي" (Holyat و Delèpine، 1973: 110).

وإذا كان اهتمامنا قد انصب في جزء من هذه الدراسة على طبيعة العلاقة بين التربية الوالدية والتربية المدرسية، فإن الهدف من ذلك هو التأكيد على فعالية التدخل التربوي للوالدين حتى في نطاق المردودية المدرسية نفسها. وهو التدخل الذي ما يزال محتشما لكي لا نقول منعما لدى أغلبية الوالدين في المجتمع الإسلامي. ولهذا نرى أن اعتماد برامج لتكوين هؤلاء في مجال مهامهم التربوية يشكل في الوقت الحالي واحدة من المسائل الأكثر استعجالا التي يجب أن تتخذ بخصوصها تدابير وإجراءات استثنائية لأن المشكل هام وهام جدا لكونه يتعلق بمستقبل الحضارة العربية الإسلامية بأكملها.

2.3. مسؤوليات تربوية

هناك فرق واضح بين الشخص-الوالد والشخص الذي يتصرف أو يسلك كوالد. فالأهلية الوالدية تعني أساسا جملة اللوازم والمتطلبات التربوية الضرورية لنمو الطفل وتربيته، وبذلك فإن مفهومهما لا يجب حصره، كما هو الحال عندنا، عند الدور المنوط بالوالدين

السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من حياة الطفل لنتترك المجال بعد ذلك وبصفة نهائية للمدرسة. لكن السؤال المطروح هو هل يصح فعلا أن تختزل وظيفة الوالدين التربوية في هذا الدور النفسي الاجتماعي الذي يضيف عليها طابع الوظيفة المتخصصة فقط في العواطف والأخلاقيات؟ فإلى أي حد يصح الأخذ في التربية الوالدية الممارسة في المجتمعات الإسلامية بهذا التوجه الأخلاقي القيمي وإهمال الجانب المعرفي، مع العلم أن الوقت الحاضر يتطلب أفرادا ذوي كفاءات ومعارف ومهارات عالية؟ وأكثر من هذا إلى أي مدى يمكن القول إن التربية الوالدية ليست فقط أخلاق وسلوك بل هي أيضا معارف وقدرات منتجة؟

بالاحتكام إلى واقع التربية الوالدية كما تعكسه حاليا نتائج أغلب الدراسات السيكولوجية ودورها في نمو الطفل وتكيفه عبر أساليب معاملاتها يتضح أن الموقف السابق ورغم أهميته، يبقى موقفا ناقصا لكون أن غاية كل تربية والدية حتى وإن كانت في جانب منها تتجسد

- النظر إلى الطفل ككائن معرفي مثلما هو كائن بيولوجي أو وجداني. فهو يتوفر منذ سن مبكر على كفاءات معرفية في اللغة والإدراك والتفكير والحساب.

- أهمية وقوة المعارف الساذجة (غير المدرسية) التي يكتسبها الطفل بصورة طبيعية تلقائية ودورها في التكيف وحل المشاكل.

- إبراز أهمية التفاعلات الاجتماعية في النمو والتعلم من خلال أدوار الإرشاد والوساطة التي يمكن للآخر أن يلعبها، وبالخصوص الوالدين، في سيرورة اكتساب المعارف.

- التأكيد على أهمية الفعل التربوي المشترك بين الوالدين والمدرسة في تكيف الطفل واكتسابه للمعارف وتحديد مساره الدراسي.

انطلاقا من هذه الاعتبارات نشير إلى أن التربية الوالدية المفروض الدعوة إليها وتشجيعها في الدول الإسلامية هي تلك التي يجب أن تزوج بين دورين متكاملين: أحدهما نفسي-اجتماعي والآخر تعليمي-معرفي. بمعنى تلك التربية المطالبة بممارسة دورها المركزي الذي طالما تخلت عن جانب منه للمدرسة إما بحجة أن اكتساب المعارف وتطوير الكفاءات هي من اختصاص المدرسة وإما بدعوى تقلص دورها نتيجة التحولات الاجتماعية والثقافية التي طالت الأوساط الاجتماعية لأعضائها الفاعلين.

3- مقترحات وحلول

- للوالدين دور هام في تربية الطفل، بحيث أنه "بقدر صلاح هذا الدور تصلح شخصية الطفل ونموه وبقدر اضطراب هذا الدور تضطرب شخصيته" (حسن، 1970: 141).

1.3.3. حرفة الوالدية

الواقع أن "حرفة" الوالدية لا يتم تعلمها في أي مكان عندنا. فهي عبارة عن مسؤولية يتحملها كل أب وكل أم، بل الأدهى من كل هذا هو أن الدروس والبرامج التي تعالج حياة الأسرة ونمو الطفل وتربيته كثيرا ما تبعث في المجتمعات الإسلامية على التهكم والسخرية إما لعدم وجودها بالمرّة وإما لضعف مستواها وهزلة مقابلاتها المادية إن وجدت. هذا مع العلم أن الأهلية الوالدية الجيدة تشكل المهمة الأساسية التي ستواجهها في تقديرنا هذه المجتمعات. فإذا كانت المدارس الثانوية الأمريكية تقدم دروسا حول سيكولوجية الطفل ويشارك فيها أطفال صغار ليتعلموا كيف سيصبحون آباء في المستقبل فإن البلدان الإسلامية خالية من هذه التجارب التي تدخل في إطار استراتيجية تربية هادفة، قوامها توعية آباء المستقبل بأدوارهم التربوية ومسؤولياتهم البيداغوجية.

2.3.3. استراتيجية التوعية والتحميس

لا نشك حاليا في أن نسبة الآباء الواعين بأهمية دورهم التربوي في العالم الإسلامي ماتزال ضئيلة وضئيلة جدا. وهذا ما يؤكد على أن تربية هؤلاء عن طريق التوعية والتحميس أصبحت من الأمور الملحة بحيث صار من الضروري نقادي خطاب الوعظ والنصائح والتشبيث بالخطاب المبني على كفاءات إنتاج استراتيجيات جديدة، قوامها التوفير الجيد للمحيط الذي سيحفظ الطفل من الناحية المادية والثقافية والسلوكية على صناعة نموه الشخصي وعلى تحقيق تكيفه الاجتماعي. وأحسن ما يمكن القيام به في هذا النطاق هو توفير مختلف المواد والوسائل التثقيفية المتنوعة للوالدين قصد توعيتهم بأهمية وخطورة دورهم التربوي.

خلاصة

بالوصول إلى نهاية هذه الدراسة التي نعي كل الوعي محدوديتها وعدم إلمامها بكل جوانب موضوع صعب ومتشعب في مستوى التربية الوالدية في الدول الإسلامية، فلدينا مع ذلك إحساس بأن حصيلتها تبقى إيجابية. وحتى وإن كنا لم نرد أن نزج بأنفسنا في مآهات استحضار كل الأفكار السطحية والآراء التبسيطية والتفاصيل التافهة المتعلقة أحيانا بهذه الإشكالية، فقد عملنا على عرض أهم مبادئها وأبرز أهدافها وأقوى محدداتها وأنجع أساليبها وأضخم مشاكلها ومعوقات وأوضاعنا أن طبيعة هذه التربية تحكمها أولا وقبل كل شيء النظرية التي يحملها كل أب وكل أم عن سيكولوجية أطفاله. وهي

الطبيعيين أو البيولوجيين. فالوالدية أو مسؤولية الوالدين في تربية الأبناء لا تشكل عملية ثانوية أو بسيطة بل إنها أخطر العمليات والمسؤوليات التي يمكن تصورها بالنسبة لأي مجتمع كان. ولهذا فإن أي تهاون في تقديرها أو العناية بها ستترتب عنه مشاكل كبيرة وعويصة. وهذه مسألة نحتم علينا التأكيد على فكرتين جوهريتين: أولاهما هي أن الأهلية الوالدية يجب أن ينظر إليها في الدول الإسلامية على أنها ليست مسؤولية فرد أو فردين بل هي مسؤولية المجتمع بأكمله. وثانيتهما تتعلق بالحاحية واستعجالية تقويم وضعية هذه الأهلية الوالدية وحالتها عبر دراسات واستطلاعات يكون هدفها هو تجميع المعلومات والمعطيات اللازمة لتنفيذ كل استراتيجية مرتقبة في هذا المجال.

3.3. تكوينات تربوية

إن القول بأن تربية الطفل الحالية تختلف عن تلك التي كانت تعتمد منذ جيل أو جيلين صار قولاً عادياً؛ بحيث أن الكل يعلم كم هي سريعة وتيرة تطور الأفكار واضطراب الممارسات. ولتوضيح هذا الأمر يكفينا أن نشير إلى أن المؤلف عندنا في الدول الإسلامية هو تحميل الأسرة مسؤولية جميع الأضرار والانعكاسات التربوية السلبية. فهي مصدر جميع أنواع المشاكل والأزمات وأشكال الانحرافات والاضطرابات. في حين أنه ما العيب في القول إن الأسرة ليست هي السبب بل إن الأمر يعود إلى أسباب متعددة وفي مقدمتها: ظروف الفقر والعوز المادي ومظاهر الجهل والفاقة الثقافية ومشاكل القصور السيكولوجي والبيداغوجي التي تتخبط فيها أغلب الأسر ومن خلالها أغلب الفئات الوالدية في المجتمعات الإسلامية. صحيح أن وقائع كثيرة تؤكد كما سبقت الإشارة إلى ذلك أن الممارسات التربوية الوالدية تلعب دوراً مركزياً في نمو الطفل وتربيته، الأمر الذي يعني أن ظروف الوالدين المعيشية والمهنية تحدد بصورة معينة هذه الممارسات. وصحيح أيضاً أن القيام بتدخلات تربوية تعويضية دون تغيير أي شيء في ظروف حياة العائلات الفقيرة في الدول الإسلامية، وما أكثرها، سيكون عديم الجدوى والفائدة. ولهذا فإن التدخل الاستعجالي الواجب القيام به لصالح مثل هذه العائلات لا يتجلى في توعيتها بمرونة ممارساتها التربوية وإخضاع أبنائها لإجراءات تربوية تعويضية، بل المفروض قبل هذا وذاك تمكينها من الظروف المادية الملائمة لحياة كريمة تنتفي معها جميع التفاوتات الاجتماعية وكل مظاهر الفقر والجهل والبؤس والتشرد. وبعد هذا التدخل يمكن آنذاك توجيه الآباء وتوعيتهم على النحو الآتي:

النظرية التي نقترح أن تنصب عليها جهود الباحثين والفاعلين في ميدان التربية الوالدية في المجتمعات الإسلامية لأن في دراسة مضامين هذه النظرية وفي مقارنة عناصرها ومكوناتها ومظاهرها تكمن الحلول الفعلية لتجاوز مشاكل ومعوقات هذه التربية.

المراجع

- إسماعيل محمد عماد الدين، (1974)، **كيف نربي أطفالنا**، دار النهضة العربية.
- إسماعيل محمد عماد الدين، (1986)، **الأطفال مرآة المجتمع**، عالم المعرفية.
- الطيب، أمراق، (1990-1991)، **أسلوب معاملة الطفل بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بتوافقه الدراسي** (أطروحة دبلوم الدراسات العليا، غير منشورة)، فاس: كلية الآداب.
- الغالي، أحرشاو، بعض ملامح المنظومة التربوية العربية الحديثة، **مجلة علوم التربية**، 2، فبراير 1988، (11-12).
- العلوي، كنزة المراني، (1986)، **الأسرة المغربية، ثوابت ومتغيرات**، الدار البيضاء: التجديد في النشر والتوزيع.
- جسوس، محمد، التطورات العائلية والتنشئة الاجتماعية للطفل المغربي، **الدراسات النفسية والتربوية**، 1، 1982.
- حطب زهير، مكي عباس، (1988)، **السلطة الأبوية والشباب**، بيروت: معهد الإنماء العربي.
- حسن محمد علي، (1970)، **علاقة الوالدين بالطفل وأثرها في جناح الأحداث**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حليم بركات، (1984)، **المجتمع العربي المعاصر**، بيروت.
- طلعت منصور، حليم بشاي، (1983)، **"النضج الخلقي عند الأطفال وعلاقته بالأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية"**، الكويت: **العلوم الاجتماعية**.
- محمد عبد القادر عبد الغفار، (1977)، **"أثر الاتجاهات الوالدية على التحصيل المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"** **الكتاب السنوي الثاني للجمعية المصرية للدراسات النفسية**، (344-350).

- محيي الدين أحمد حسين، (1988)، **دراسات في الدافعية والدوافع**، القاهرة: دار المعارف.
- محمد عثمان نجاتي، (1974)، **المدنية الحديثة وتسامح الوالدين**، القاهرة: دار النهضة العربية.
- ممدوحة سلامة، (1987)، **"مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول والرفض الوالدي"** **مجلة علم النفس**، 2، القاهرة، (54-59).
- مصطفى أحمد تركي، (1974)، **الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء**، القاهرة: دار النهضة العربية.
- مصطفى أحمد تركي، (1980)، **"العلاقة بين رعاية الوالدين للأبناء في الأسرة وبين بعض سمات شخصية الأبناء"**، الكويت: مؤسسة القباج.
- مصطفى فهمي، (1963)، **الصحة النفسية في الأسرة والمجتمع**، القاهرة: دار الثقافة.
- مريم سليم، (1980-1981)، **منهج الفكر التربوي العربي من خلال الكواكب الحصري، القباني، الفكر العربي المعاصر**، 9/8، بيروت.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، (1988)، **"التطور التربوي في الدول العربية، تحليل إحصائي"**، عمان، يونيو.
- عبد الحليم محمود السيد، (1980)، **الأسرة وإبداع الأبناء**، القاهرة: دار المعارف.
- عبد الفتاح القرشي، (1986)، **اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات، حوليات كلية الآداب**، 7، الكويت.
- عنايات زكي محمد، (بدون تاريخ)، **دور الأسرة الحديثة في التنشئة الاجتماعية**، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- علاء الدين كفاقي، (1979)، **أثر التنشئة الوالدية في نشأة بعض الأمراض النفسية والعقلية**، القاهرة: جامعة الأزهر، كلية التربية، (رسالة دكتوراه غير منشورة).
- علاء الدين كفاقي، (1989)، **"تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي"**، **مجلة العلوم الإنسانية**، 35، المجلد 7، (101-128).
- سيد عويس، (1977)، **مفهوم الطفل في المجتمع العربي، آفاق عربية**، 12، (124-128).

- Holyat, F., Delépine-Masse, D. (1973), **Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne**, Bruxelles: Labor, Mathan.
- Labelle, F. (1995), **Interaction Père-Bébé et incidence sur le développement cognitif précoce**, Robin, M. et al.
- Lautrey, J. (1989), **Classe sociales, milieu familial, intelligence**, Paris: P.U.F.
- Massé, R. (1991), La conception populaire de la compétence parentale, **Apprentissage et socialisation**, 4, Vol 14, Montréal: CQEJ, (279-290).
- Mussen, P. (1963), "The influence of father-son relationship and attitudes", **Journal of children psychology**, 4, (3-16).
- Osterrieth, P. (1967), **L'enfant et la famille**, Paris: du Scarabée.
- Palacio-Quintin, E. (1990), **Milieu socio-économique, environnement familial et développement cognitif de l'enfant**, in S.Dansereau, et al.
- Pourtois, J.P. (1989), L'éducation familiale, Note de synthèse, **Revue française de pédagogie**, 86, (69-101).
- Poussin, G. (1993), **Psychologie de la fonction parentale**, Paris: Privat, Coll. familles, Cliniques.
- Radi, A. (1977), L'adaptation de la famille au changement social dans le Maroc urbain, **B.E.S.M.**, 135.
- Robin, M. et al, (1995), La construction de liens familiaux pendant la première enfance, **Psychologie d'aujourd'hui**, 5.
- Strayer, F.F. et (1995), Les pratiques éducatives des parents, Toulouse, **Revue du centre de recherches sur la formation**, I.U.F.M., (31-39).
- Vandenplas-Holper, C. (1987), **Education et développement social de l'enfant**, Paris: P.U.F.
- Vouillot, F. (1986), Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant, **Enfance**, 4, 351-366.
- Wery, A. (1974), L'éducation familiale, in Debesse, M. et Mialaret, G., **Traité des sciences pédagogiques**, Paris: P.U.F., T.5.
- Bronfenbrenner, (1979), **The ecology of human development by nature and design**, Cambridge: Harvard Univ. Press.
- صائب أحمد ابراهيم، (1978)، "الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالقدرات الابتكارية"، (رسالة ماجستير غير منشورة)، بغداد: كلية التربية.
- ربيع مبارك، (1991)، **مخاوف الأطفال**، الرباط: الهلال العربية للطباعة والنشر.
- شرف عبد المجيد، (1985)، **القيم الأسرية وأثرها على بعض الاتجاهات الوالدية نحو الطفل**، (رسالة جامعية غير منشورة)، فاس: كلية الآداب، 1985.
- يوسف عبد الفتاح، (1990)، "الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم"، **مجلة علم النفس**، القاهرة، 13، (146-164).
- Allès-Jardel, M. (1996), Déterminants familiaux des compétences communicatives et sociales du jeune enfant à l'école, **Apprentissage et socialisation**, Numéro spécial sur la famille, Press Inter Univ., Vol 17, N°1 - 2, (9-20).
- Allès-Jardel, M. (1997), **Attitudes éducatives parentales et développement socio-personnel du jeune enfant**, Toulouse: E.U.S.
- Allès-Jardel, M. (1997), Environnement familial, pratiques éducatives parentales, **Pratiques psychologique**, 2, (55-72).
- Andrey, R.C. (1954), Family parental and maternal relationship affection and delinquency, **British Journal of delinquency**, 18.
- Bandura, A. (1973), **Asocial learning and personality development**, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Cuisinier, F. (1994), **Comportements éducatifs maternels, styles cognitif et internalité de l'enfant**, During, P. et Pourtois, J.P.
- Danserau, S. et al., (1990), **Education familial et intervention précoce**, Montréal: Agence d'Arc.
- During, P. (1995), **Education familiale: acteur, processus, enjeux**, Bruxelles: deBoeck.
- During, P. et McCord, (1995), **Attentes de rôle et représentation de la vie familiale des enfants et de leurs parents**, Bruxelles: De Boeck.
- During, P. et Pourtois, J.P. (1994), **Education familiale**, Bruxelles: de Boeck.
- Grams, A. (1976), Le "Parentage", **L'école des parents**, 3, (47-53).

السيكولوجيا في عهد المعرفة

المجلة العربية " نفسنايتة " العدد 54-55 صيفه & خريفه 2017

<http://arabpsynet.com/paper/conspapierdetail.asp?reference=8759>

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/apnJ54-55/apnJ54-55Ahrachaou3.pdf>

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

(1985). فمشروعها العلمي الذي يتحدد في دراسة موضوع الذهن كوظيفة للدماغ، يبنني على تصور حاسوبي وظيفي يسعى إلى فهم وتفسير الأنشطة الذهنية والسلوكية عبر ثلاث مراحل أساسية هي (أحرشواو، 2013): (1) تصفية المعلومات Filtrage من خلال انتقاء أنجعها لإنجاز المهام المطلوبة. (2) تركيب المعلومات في أطر ذهنية. (3) مرحلة الحوسبة Computation التي تعني ترجمة الفكر إلى حساب ذهني عبر عمليات منطقية كالاستنباط والاستقراء والمقارنة والقياس.

تبعاً لما تقدم نشير إلى أن هذه السيكولوجيا التي تأسست سنة 1956 في أمريكا وعرفت تطوراً وانتشاراً كبيرين في أغلب جامعات ومعاهد البحث في العالم، قد فرضت نفسها بداية من ثمانينيات القرن الماضي كتيار كاسح لخارطة علم النفس بعد أن تراجعت السلوكية والتحليلية (Robins et al، 2000). والأكد أن القول بهذه السيطرة لا يمثل حكماً شخصياً أو موقفاً محابياً للمعرفانيين ضد الاتجاهات الأخرى، بل هو واقع يعترف به الجميع بما في ذلك المتشبهين بتلك الاتجاهات المغايرة. فكثيرة هي الدراسات والأبحاث، كما سنأتي على ذلك، التي تبين بالحجة والدليل ذلك الاكتساح.

بالعودة إلى السيكولوجيا بالمغرب يطرح السؤال حول مدى تشبعنا بالبراديغم المعرفي في أبحاثنا وممارساتنا السيكولوجية؟ فرغم بعض الحضور النسبي للمقاربة المعرفية عندنا، فالواضح أن المواقف المقاومة لهذه الأخيرة ما تزال تتأرجح بين التعنت غير المبرر والتشبث الواهم بسيكولوجيات متأكلة وهامشية. فأصحاب هذه المواقف غالباً ما يتذرعون بفكرة أن السيكولوجيا وبحكم تعقد موضوعها وتعدد ميادينها، لا يمكنها أن تخضع لهيمنة تيار واحد على حساب بالتيارات الأخرى. لكن الملاحظ هو أن تلك المواقف تتطوي على تناقض صارخ لكونها في الوقت الذي لاترفض التطور عن العلوم الأخرى نجدتها تنكر هذه الخاصية عن السيكولوجيا لتدافع على فكرة مواصلة الحفاظ على وضعية جمودها كما ظهرت منذ ما يزيد عن قرن من الزمن.

الأكد أن السيكولوجيا كعلم حديث العهد في المغرب ما تزال تحاول فرض ذاتها وأخذ موقعها داخل المجتمع. فرغم أن تدريسها انطلق مع السبعينات من القرن العشرين، إلا أن مأسستها في الجامعة كتخصص علمي قائم الذات لم يتحقق إلا في سنة 2003. ورغم ما شكَّله هذا التحول من مكسب هام لتطور هذا العلم، فقد كان منالطبيعي أن تثير وضعيته الجديدة، نقاشات مستفيضة وسط المشتغلين، بخصوص برامجها ومناهجها في التكوين والبحث والتطبيق. ونعتقد أن الاهتمام بجوانبه البيداغوجية والقانونية والمؤسسية يستوجب اهتماماً آخر يُعنى بوضعه العلمي الهشوهويته المعرفية من خلال إبراز مقوماته النظرية والمنهجية الحالية.

نعقد أنأي تقييمموضوعي للسيكولوجيا بالمغرب يستلزم الاحتكام إلى السيكولوجيا الحديثة التي يوظرها البراديغم المعرفي. فالسؤال المطروح هو ما مدى تبنّي علماء النفس عندنا لهذه السيكولوجيا المعرفية وما مدى انخراطهم في توجهاتها وغاياتها؟

لا أحد يجادل في أن انطلاق السيكولوجيا المعرفية كاتجاه جديد في علم النفس في أوائل الستينات من القرن العشرين قد غير بصورة جذرية طريقة تصورنا للنفس الإنسانية وأسلوب دراستها. فبراديغمها المعرفي الذي يعتبر الذهن كبرنامج حاسوبي يستعمل التمثلات والرموز المجردة وفق نظام حسابي تحكمه عمليات منطقية وإجراءات للمعالجة، يشير بوضوح إلى أن ثورة معرفية حدثت فعلاً في مجال علم النفس. وهي الثورة التي رافقتها تحولات عميقة وخاصة على مستوى اتخاذ الذهن في معناه الواسع موضوعاً، ومعالجة المعلومات مسعى منهجياً، وبالتالي الإقرار بتجاوز عدد من السيكولوجيات وعلى رأسها السلوكية والتحليلية.

فالواقع أن هذه السيكولوجيا التي لم تكن تحظى بأي حضور قبل أكثر من خمسة عقود من الآن، أصبحت تشكل الإطار الأساسي للتعبير عن علم النفس بأكمله (Miller، 2003؛ Gardner،

إن، فأمام هذه المواقف السلبية لابد من الحسم في الهوية المعرفية للبيكولوجيا الحديثة باعتماد حجج أمبريقية دالة ومقنعة. وهي حجج تعكسها خلاصات مجموعة من الدراسات التي اهتمت بالتحول العميق الذي عرفته البيكولوجيا لتصبح علما للذهن وذلك بالاعتماد على المنهجين البيكولوجيين والمصطلحيكأدوات أساسية للتقييم. وتتوزع إلى صنفين:

الأول كمي تبرز دراسات التحول العميق الذي شهدته البيكولوجيا في عهد المعرفية، وسنمثل له بثلاث دراسات:

-دراسة فريمان وآخريين (Friman et al، 1993) القائمة على استجماع الإحالات والاستشهادات المعتمدة في المجلات الرائدة في البيكولوجيا المعرفية والسلوكية والتحليلية فيالفترة المتراوحة بين 1979 و1988 وإخضاعها للتحليل الإحصائي المقارن الذي كشف على تزايد وتيرة الاستشهاد بالمقالات المنشورة في المجلات المعرفية مع تراجع تلك الوتيرة بخصوص المقالات المنشورة في المجلات السلوكية والتحليلية. وبالنتيجة هناك تطور تصاعدي فعلي للمعرفية يماثل في مستواه مستوى السلوكية في مقابل انحدار وتراجع التحليل النفسي.

- في دراسة أخرى تغطي فترة أطول تمتد من 1977 إلى 1996، اعتمد فيها روبينس وآخرون (Robins et al، 2000) على ثلاثة مؤشرات: أولها يهتم موضوع المقالات المنشورة في أفضل أربع مجلات تتقاطع فيها تيارات التحليل النفسي والسلوكية والمعرفية والعلوم العصبية. وثانيها يخص مواضيع الدكتوراه المنجزة من لدن الطلبة الباحثين. وثالثها يشمل الإنتاجات العلمية لكل تيار من التيارات الأربعة السابقة. وقد كشف التحليل الإحصائي المقارن عن الخلاصات التالية:

- تجاهل البيكولوجيا العلمية للتحليل النفسي منذ عقود
- تراجع السلوكية في مقابل تصاعد المعرفية ابتداء من السبعينات
- تقوية البيكولوجيا المعرفية وتثبيتها كتيار كاسح ومسيطر
- تصاعد نسبي للعلوم المعرفية

وقد قام تراسي وآخرون (Tracy et al، 2002) بإعادة نفس الدراسة مع تمديد الفترة الزمنية المعنية إلى حدود 2002، وجاءت النتائج كلها تأكيد للخلاصات السابقة. وفي دراسة ثالثة أنجزها ليوري وكيرو (Lieury et Quaireau، 2006) حول توزع المنشورات البيكولوجية حسب الميادين بدل التيارات، أظهرت النتائج أنهذه المنشورات لم تتعدى في ميدان التحليل النفسي نسبة 1% مقابل نسبة 14% لميدان البيكولوجيا المعرفية مع العلم أن ميادين البيكولوجيا المرضية والإكلينيكية والصحة النفسية والتربوية والنمائية والاجتماعية كلها أصبحت ذات توجه معرفي.

الثاني نوعي توضح دراساته التحول الجوهري الذي عرفته البيكولوجيا في اتجاه تصاعدي نحو المعرفية، ونمثل له بنموذجين اثنين: -فبالانطلاق من فكرة أن المفاهيم والمصطلحات تعتبر شاهدا على علمية علم ما في مرحلة معينة، ذهب فيسانتا وآخرون (Vicenta et al، 2002) إلى تتبع التغيرات التي عرفها كتاب "مدخل إلى البيكولوجيا" لصاحبه هيلجارد Hilgard كأهم مرجع يستعمل على نطاق واسع في الجامعات الأمريكية، والذي أعيد نشره في 13 طبعة أولاها سنة 1953 وآخرها سنة 2000، حيث كان المؤلفون يحنون مضامين هذا الكتاب بكل المستجدات على امتداد هذه الطبقات. وقد قام فيسانتا ومشاركوه بتحليل محتوى نصوص تعريف البيكولوجيا والسيرورات البيكولوجية المعتمدة وميادين البيكولوجيا ثم أخيرا حضور الباحثين غزيري الإنتاج في مختلف طبقات الكتاب. ولتشخيص التطور الذي عرفته البيكولوجيا خلال هذه الحقبة اعتمد هؤلاء على 7 طبقات فقط: الأولى لسنة 1953 والثانية لسنة 1962 والرابعة لسنة 1967 والخامسة لسنة 1971 والسابعة لسنة 1979 والثامنة لسنة 1983 وأخيرا الثالثة عشرة لسنة 2000. وقد أظهرت النتائج أن البيكولوجيا أصبحت فعليا ومنذ الثمانينات من القرن العشرين علما معرفيا بامتياز يتخذ من النشاط الذهني والسيرورات المعرفية موضوعه الأساسي ويفتح بشكل متزايد على الجوانب الانفعالية والعلوم العصبية.

- وفي دراسة حديثة العهد خصصها ويسيل وآخرون (Whissel et al، 2013) للكشف عن درجة استعمال مصطلحات ومفاهيم إما سلوكية وإما معرفية ومدى تطور هذا الاستعمال عبر الزمن في عناوين مقالات تضمنتها ثلاث مجلات بيكولوجية في الفترة الممتدة من 1946 إلى 2010، حيث شمل هذا المسح 8572 عنوان وأكثر من 100000 كلمة. ومن أهم نتائج هذه الدراسة "الزحف والاكنتساح المعرفي" الذي بدا واضحا من خلال تصاعد تكرار استعمال الكلمات المعرفية مقابل تراجع تكرار استعمال الكلمات السلوكية، حيث أن الفرق الذي كان لصالح استعمال هذه الأخيرة في الفترة المتراوحة بين 1946 و1965 أصبح أثناء الفترة الممتدة من 1991 إلى 2010 لصالح الكلمات المعرفية وبدلالة إحصائية كبيرة.

إن أهم ما يستخلص من الدراسات السابقة هو أن البيكولوجيا أصبحت بالحجة والدليل علما معرفيا يهيمن على جميع مكونات خارطة علم النفس ويشكل مع العلوم المعرفية الأخرى علما للذهن. غير أن البعض ما يزال يشكك في هذه الحجج ليتصور البيكولوجيا المعرفية إما كفرع بيكولوجي يدرس الأنشطة الذهنية إلى جانب الفروع الأخرى النمائية والاجتماعية واللغوية والعصبية والمرضية، وإما كتوجه نظري من ضمن توجهات أخرى تشمل البيكولوجيات التحليلية والسلوكية والاجتماعية والتطورية والإنسانية والثقافية والعصبية.

ويبرر أصحاب هذا الموقف ادعاءهم هذا بأن موضوع السيكولوجيا وبحكم تعقده لا يحتمل مقارنة واحدة بل يستلزم تضافر عدة مقاربات. وهذا ما يؤكد ما سبقت الإشارة إليه بأن التوجه الأساسي لهؤلاء يكمن في الإبقاء على وضعية علم النفس كوضعية جامدة يجب الحفاظ عليها كما كانت منذ تأسيسها في أواخر القرن 19 دون تطور ولا تحول ولا تجاوز.

الحقيقة أن السيكولوجيا المعرفية وعلى عكس المواقف السابقة لا تشكل لا فرعا ولا اتجاها إلى جانب فروع واتجاهات سيكولوجية أخرى، بل أصبحت منذ الثمانينات من القرن الماضي علما معرفيا يهيمن على كل الميادين ويشمل مختلف الموضوعات السيكولوجية بما فيها الدوافع والانفعالات والسلوكات الاجتماعية والاضطرابات النفسية وغيرها. فهي عبارة عن مقارنة شاملة للظاهرة النفسية في مختلف أبعادها النمائية والاجتماعية والتربوية والاجتماعية والانفعالية والمرضية. فقد أضحت تمثل الاتجاه النظري القوي الذي يجتمع حوله ويتبناه أغلب علماء النفس. فرغم الحضور المتفاوت الدرجة لاتجاهات سيكولوجية متعددة، فإن هذا الاتجاه المعرفي يبقى هو الاتجاه المهيمن الذي يوحد حقل علم النفس، أما الاتجاهات الأخرى فمنها من تراجع أو اندثر (السلوكية والتحليلية) ومنها من يتحرك في الهامش (المقارنة الإنسانية)، مع العلم أن الاتجاهات التطورية والاجتماعية والعصبية أضحت ذات طابع معرفي.

بالنتيجة، إن حصر السيكولوجيا المعرفية في تخصص أو اتجاه إلى جانب تخصصات واتجاهات أخرى هو تشويه للصورة الحقيقية لعلم النفس الحديث وإنكار لوحده كعلم يبني على البراديغم المعرفي. فالمعرفانية تمثل حسب كيلستروم (Kihlstrom) (2004) أول وأنجح محاولة لتوحيد تصور علم النفس كعلم للذهن وتفسيره.

في نهاية هذه الورقة نرى ضرورة التوقف عند انتقادين أساسيين للسيكولوجيا المعرفية يتعلقان على التوالي بإهمالها للجوانب الانفعالية ثم إفراطها في تبني النموذج الحاسوبي الوظيفي.

فبخصوص مشكل الانفعال يمكن الإقرار بأن السيكولوجيا المعرفية قد انتقلت فعلا من المعرفية الباردة المبنية فقط على ما هو معرفي إلى المعرفية الدافئة القائمة على ما هو انفعالي. فالواضح أن الجوانب الوجدانية قد أضحت منذ بداية القرن الحالي تحظى باهتمام المعرفانيين ويدور حاسم في سيكولوجيا الإنسان. وهذا موقف أصبح يتجلى حسب لوني وريشار (Le ny et richard, 1986) في التمييز

ضمن الاشتغال الذهني بين الوجداني كطاقة والمعرفي كميكانيزم؛ بحيث لا يمكن دراسة الأنشطة المعرفية في معزل عن الظروف الوجدانية الملائمة. فتوفر الطاقة الكافية (الوجدان) هو الذي يسمح للمكانيزم بالعمل والاشتغال (المعرفة). وبخلاصة فمن التطورات الإيجابية التي عرفتها المقاربة المعرفية هذا الجمع بين السيرورات المعرفية والجوانب الوجدانية كمباحث أساسية لتوجهاتها المعاصرة (Kirouac, 2004؛ Reed, 1999؛ Richard, 1999، 1997). أحرشواو.

وبخصوص التصور الحاسوبي فهو يعتبر كما نعلم النشاط المعرفي كتمثلات ذهنية تخضع للمعالجة حسب قواعد منطقية تماثل الحاسوب، الأمر الذي يطرح "مشكل تأصيل الرموز" وكيفية اكتسابها للمعاني والدلالات؟ لقد استوجب حل هذا المشكل ظهور ثلاثة توجهات جديدة من المعرفية: أولها مُمَوْضَع C. située يرى أن المعرفية ليست معزولة عن المحيط الذي تحصل فيه بل هي تابعة لسياقات واقعية وترتبط بوضعية اجتماعية معينة. وثانيها مجسد C. incarnée يقر بأن المعرفية لا تشكل نشاطا داخليا بل هي نشاط أساسه الجسم من خلال الإدراك والحركة. وثالثها موزع C. distribuée يؤكد على أن المعرفية لا تنحصر داخل الذهن بل تمتد إلى الأدوات الثقافية والصناعية الخارجية. والأكيد أن هذه التوجهات الثلاثة ورغم تنوعها يجمعها تصور عام يسلم بعدم استقلال النظام المعرفي عن علاقاته التفاعلية مع أنشطة الجسم وسط المحيط. فالمعرفية أساسها جسم الإنسان في تفاعله مع المحيط من خلال الإدراك والفعل كسيرورات مركزية للمعرفية.

إن أهم ما يلاحظ على هذا التوجه هو أنه لا يشكل مقارنة موحدة الأفكار ومتجانسة الغايات. فهو يتعدد بتعدد وجهات نظر أصحابه الذين يركزون تارة على الجسد وتارة على المحيط الطبيعي والاجتماعي وتارة أخرى على الأدوات الثقافية. وكما يتنوع ويختلف حسب درجة راديكالية هؤلاء، حيث يتراوح بين الموقف الأقل راديكالية والموقف الأكثر راديكالية الذي يطابق النموذج السلوكي وبالخصوص على مستوى استبعاده الصريح لما هو ذهني تمثلي وإبقائه فقط على ما هو جسدي وبيئي خارجي. فحججه التجريبية تبدو غير حاسمة وقابلة للتأويل في إطار التصور الحاسوبي للذهن الذي حتى وإن كان ما يزال غير مكتمل النضج بفعل حدوده المرتبطة أساسا بإشكالية علاقة ذهن/دماغ ثم صعوبة نمذجة الأنشطة الذهنية العليا، فهو

Le ny, J.F; Richard, J.F (1986). Psychologie, intelligence artificielle et Automatique, Science cognitive. S.D Bonnet; Hoe Tiberghien, Pierre Mardaga, Bruxelles.

Lieury, A ; Quaireau (2006). Infopsy-base

Kihlstrom, J.F(2004) . Unity withen psychology and unity between scienceand practice . Journal of clinical psychology, Vol.(60), N12, 1243-1247.

Kirouac, G. (2004). Cognition et émotion, Cimbra, Imprensa da Univesidada.

Miller, G. (2003). The cognitive revolution : A historical perspective. Trends in cognitive science, Vol. 7, N3, 141-146.

Reed, S.K. (1999). Cognition. Paris, Bruxelles. ITP De Boeck université.

Richard, J.F. (1999). De la psychologie expérimentale à la psychologie Cognitive, qu'est ce qui a changé : convergences et Divergences ? Psychologie française, N44-3, 197-204.

Robins, R.W ; Gosling, S.D; Craik, K.H. (2000). An empirical analysis ofTrends in psychology. American Psychologist, 54, 117-128.

Tracy, J.C; Robins, R.W; Cosling, S.D. (2002). Tracking trends in Psychological Science, 18, 105-130.

Vicenta, M; Totosa, F; Samper, P; Nacher, M.J. (2002). Psychology's Evolution through its texts : Analysis of Hilgard's introductionTo psychology, Piscothema, 14, N4, 810-815.

Whissel, C; Abramson, C.I; Barber, K.R. (2013). The search for terminology. An analysis of comparative Psychology Journal Titles. Behavioral Science, 3, 133-142.

يشكل من منظور جيري فودور J. Fodor (2002) أحسن نظرية للذهن أمكن لحد الآن تصورها وبلورتها. وهي النظرية التي أضحت بفعل ما تتبني عليه من ترسانة منهجية من قبيل تقنيات المحاكاة والتصوير الدماغي، تحتل مكانة قوية في برنامج السيكلوجيا المعرفية الحالية ومشروعها العلمي الطموح.

المراجع

الغالي، أحرشاو (1997) . الثورة المعرفية ومستقبل السيكلوجيا بالمغرب، فاس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز: مطبعة أنفو برانت، سلسلة الدروس الافتتاحية، رقم 2.

الغالي، أحرشاو (1997) . العلوم المعرفية وتكنولوجيا المعرفة، مجلة معرفية، العدد: 1 ص. 38-52.

Baars, B.J (1986) . The cognitive revolution in psychology, New York : Guilford Press.

Delacour, J.C (1997). Une introduction aux neurosciences cognitives. De Boeck Université.

Fodor, J (2002). The mind dosen't work that way :The scope end limits of Computational psychology. Cambridge, M.A, MIT Press.

Friman, P.C; Allen, K.D; Kerwin, M.E; Larzele, E. (1993).Changes in modernPsychology. American psychologist, Vol 48, n6, 658-664.

Gardner, H (1985). The mind's new science. A history of the cognitive Revolution. New York Basis Books.

شبكة العلوم النفسية العربية

نحو تعاون عربي رقيقا بعلوم وطب النفس

الموقع العلمي

<http://www.arabpsynet.com>

المتجر الإلكتروني

<http://www.arabpsyfound.com>

الكتاب السنوي 2020 1 " شبكة العلوم النفسية العربية " (الاصدار الثامن)

الشبكة تدخل عامها 20 من التأسيس و 18 على الوب

20 عاما من الكد... 18 عاما من الإنجازات

<http://www.arabpsynet.com/Documents/eBArabpsynet.pdf>

العلوم المعرفية من مخاض التعريف والتأسيس إلى رهان التطبيق والاستثمار

المجلة العربية "نفسانيا" المجلد الرابع عشر - العدد 59 خريف 2018

http://www.arabpsynet.com/apn_journal/apnJ59/apnJ59Aharchou.pdf

<http://arabpsynet.com/paper/conspapierdetail.asp?reference=9010>

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

Aharchaou.rhali@gmail.com

ملخص: يتحدد هدف هذه الدراسة في تقديم قراءة تقييمية لواقع العلوم المعرفية منذ ظهورها في أوائل الخمسينات من القرن العشرين إلى حدود منتصف العقد الثاني من القرن الحالي، وذلك من خلال استحضار أهم مراحلها وتطوراتها واستنطاق أبرز فرضياتها ومقارباتها ثم التعريف بمختلف تخصصاتها ومجالات بحثها وميادين تطبيقها. فإذا كان الإجماع حاصلًا إلى حد ما حول المستوى الهائل من النضج العلمي الذي حققته هذه العلوم، فإن السؤال المطروح هو إلى أي مدى تشكل نتائجها وخصائصها مادة علمية قابلة للتطبيق والاستثمار؟

من البديهي أن يقال نظريًا إن العلوم المعرفية هي علوم تطبيقية لكون أن دراستها لنشاط الإنسان لا بد وأن يفضي إلى وقائع علمية على درجة كبيرة من الأهمية التطبيقية. لكن في المقابل من المفيد التنصيص على أن العمل بهذه البديهية سيعني ضمنا إدراج كافة مظهرات النشاط الإنساني في قبضة هذه العلوم بشتى ميادينها، وبالتالي الإعلان عن إفلاس أو نهاية معظم ما كان يسمى بعلوم الإنسان بتخصصاتها المختلفة. وهنا تبرز صعوبتان: الأولى قوامها، ألا يُشكّل هذا الوضع عبئا ثقيلا بالنسبة لميدان علمي ما يزال في طور التكون وبالتالي خطرا حقيقيا للذوبان والانفجار؛ إذ كيف يمكن لعلم ما يزال هشًا في صيرورته التاريخية وأساسه النظرية وإجراءاته المنهجية أن يستغرق ويمتص كل هذه التخصصات التي تمتد من السيكلوجيا المعرفية إلى فلسفة الذهن إلى اللسانيات المعرفية إلى علوم الأعصاب إلى نظرية الارتقاء إلى مختلف فروع العلوم الاجتماعية؟. فالأكيد أن وضعًا إشكاليا من كهذا لا بد وأن يطرح صعوبات إبستمولوجية وميثودولوجية تهم بالأساس التحديد الذي تخصصه هذه العلوم لمفهومي المعرفة *Connaissance* والمعرفية *Cognition*. أما الصعوبة الثانية فمفادها، هل صحيح أن لهذه العلوم مساهمة متميزة تقدمها فعلا أم أن دورها لا يتجاوز كونها تشكل نوعا من "الوعي النفسعصبي *Conscience neuropsychique*" أو زوبعة بدون فائدة تذكر؟. الحقيقة أن إسهام هذه العلوم يتلون ويتغير حسب الميادين والتخصصات، لكون أن المرحلة التي انخرطت فيها منذ نهاية 1990 هي مرحلة خصبة وجد واعدة بالإنتاج والعطاء.

في إطار هذا التحديد سنعمل في هذه الدراسة التركيبية، على مقارنة حصيلة هذه العلوم وآفاقها المستقبلية باعتماد المحاور الثلاثة التالية: (1) الإنشاء والتأسيس (2) الأسس والمقاربات (3) الأبحاث والتطبيقات.

Cognitive sciences

From definition and foundation to application and investment

Summary: *The purpose of this research is to provide a synthetic reading on the reality of cognitive sciences from its appearance in the early fifties of the twentieth century until the middle of the second decade of the current century, through the evocation of its stages and progress, the evaluation of its hypotheses and approaches, then the description of its different specialties of study and fields of application. If everyone agrees on the good level of scientific maturity attained by these sciences, the question is to what extent are its results and conclusions a scientific product that can be practiced and invested?*

It is obvious to say theoretically that cognitive science is a practical science, because its study of human activity will necessarily lead to scientific facts of great practical importance. But on the other hand, it is useful to point out that the use of this axiom would imply the inclusion of all the manifestations of human activity in the hold of these sciences, thus declaring the bankruptcy or the end of most of what Humanities were called in its different specialties. Two difficulties arise here: the first is that this situation is not a heavy burden for a newly emerging science, and therefore a real danger of fusion and explosion. How a science so fragile in its historical process, its theoretical and methodological foundations can cover and include all these disciplines, which range from Cognitive Psychology to Philosophy of Mind to Cognitive Linguistics to Neuroscience to Evolutionary Theory and various branches of the social sciences? Certainly, such a problematic situation must present epistemological and methodological difficulties that particularly concern the specific definition that these sciences give to the concepts of knowledge and cognition. Whereas the second difficulty is to know to what extent is it true that these sciences really make a distinct contribution? Or, on the contrary, their role does not go beyond being a kind of "neuropsychological consciousness" without any beneficial interest? . Indeed, the contribution of these sciences is changing according to the domains and disciplines, since the stage at which they are involved since the end of the 1990s is fertile and promising in production and innovation.

In this context, we will approach in this synthesis study, the results and future perspectives of these sciences through the following three axes: 1) Development and foundation 2) principles and approaches 3) research and practices.

Sciences cognitives**De la définition et fondation à l'application et investissement**

Résumé : Le but de cette recherche est de fournir une lecture synthétique sur la réalité des sciences cognitives depuis son apparition au début des années cinquante du XXe siècle jusqu' au milieu du deuxième décennie du siècle actuel, à travers l'évocation de ses stades et progrès , l'évaluation de ses hypothèses et approches, puis la description de ses différentes spécialités d'étude et domaines d'application. Si tout le monde est d'accord sur le bon niveau de maturité scientifique atteint par ces sciences, la question est de savoir dans quelle mesure ses résultats et conclusions constituent un produit scientifique qu'on peut pratiquer et investir ?

Il est évident de dire théoriquement que la science cognitive est une science pratique, car son étude de l'activité humaine conduira nécessairement à des faits scientifiques d'une grande importance pratique. Mais en revanche, il est utile de signaler que l'utilisation de cet axiome impliquerait l'inclusion de toutes les manifestations de l'activité humaine dans l'emprise de ces sciences, déclarant ainsi la faillite ou la fin de la plupart de ce qu'on appelait les sciences humaines dans ses différentes spécialités. Deux difficultés surgissent ici : la première est que cette situation n'est pas un lourd fardeau pour une science naissante récemment, et donc un réel danger de fusion et d'explosion. Comment une science aussi fragile dans son processus historique, ses fondements théoriques et méthodologiques peut couvrir et inclure toutes ces disciplines, qui vont de La psychologie cognitive à la philosophie de l'esprit à la linguistique cognitive à la neuroscience à la théorie de l'évolution et à diverses branches des sciences sociales? Certainement, Une telle situation problématique doit présenter des difficultés épistémologiques et méthodologiques qui concernent particulièrement la définition spécifique que ces sciences donnent aux concepts de connaissance et cognition. Tandis que La deuxième difficulté est de savoir dans quelle mesure est-il vrai que ces sciences apportent réellement une contribution distincte?, ou au contraire leur rôle ne va pas au-delà d'être une sorte de « conscience neuropsychologique » sans intérêt bénéfique?. En effet, la contribution de ces sciences est en train d'évoluer selon les domaines et les disciplines, puisque le stade auquel elles sont impliquées depuis la fin des années 1990 est fertile et prometteur en production et en innovation.

Dans ce contexte, nous allons approcher dans cette étude de synthèse, les résultats et les perspectives futures de ces sciences à travers les trois axes suivants: 1) Elaboration et fondation 2) principes et approches 3) recherches et pratiques.

تمهيد

يتحدد هدف العلوم المعرفية في وصف قدرات وكفاءات الذهن الإنساني وتفسيرها وتقييمها وتنميتها، وبالخصوص تلك المتمثلة في اللغة والتفكير والإدراك والتخطيط والقرار والانفعال والوعي والثقافة. فهي بمعنى من المعاني عبارة عن منظومة علمية جد واسعة في موضوعاتها ومناهجها، تهتم من جهة بمختلف قدرات وكفاءات الكائن الإنساني الذهنية، طفلا كان أم راشدا، سويا كان أم شادا، ناجحا كان أم فاشلا... إلخ، وتعتمد من جهة أخرى على علوم الأعصاب والنفس واللغة والمنطق والاجتماع والتطور والإعلام وفلسفة الذهن.

فمنذ ظهورها في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين ضمن سياق علمي يطبعه بزوغ المعلومات وتقنيات المعالجة الصورية للمعلومات والأفكار والمفاهيم، وهذه العلوم تشكل رزمة من برامج البحث ذات التخصصات المتنوعة التي تحكمها ممارسات وفرضيات جوهرية، ومرجعيات نظرية ومنهجية مشتركة تتصهر كلها في إطار البراديجم المعرفي *Le paradigme cognitif*. لكن هذه العلوم ورغم وضوح تخصصاتها والإطار الذي يجمع بينها، ما تزال تطرح أسئلة جدية حول حقيقة موضوعها ومعرفية حقلها وخصوصية أسسها وفروعها ثم نجاعة مقارباتها وتطبيقاتها. فمن الصعب المراهنة حاليا على منظومة متكامل المنظور، يحكمها إجماع الجميع بالنسبة لمظاهر التعريف والتأسيس ورهانات التوظيف والتطبيق. وهذا واحد من الإشكالات التي عادة ما تطرح على الفكر الفلسفي وبالخصوص في أبعاده وأسائته الإستمولوجية والمثودولوجية التي تهتم بالأساس فك بعض أغاز المعرفة *Connaissance* والمعرفية *Cognition* ومختلف الأعمال العلمية التجريبية المنوطة بهذه الأغاز.

1. الإنشاء والتأسيس

1.1. المسار التاريخي

حسب هوارد جاردنر *Howard Gardner* إذا كان تاريخ العلوم المعرفية قصيرا نسبيا، فإن ماضيها طويل وحافل بالعطاء، حيث يعود إلى أصول الفلسفة الغربية ويغوص في منابع بعض التيارات العلمية الأساسية للأزمة الحديثة (*Andler*, 2004). ومن هنا تأتي صعوبة كتابة تاريخ هذه العلوم كتخصص ناشئ يبدأ مشوارها عند الحد الذي يتوقف عنده تاريخ السيكلوجيا وعلوم الأعصاب واللسانيات والفلسفة. غير أن الأسباب المباشرة لظهور هذه

الأخيرة تتحدد مع ذلك في الفترة الممتدة ما بين أواسط الثلاثينيات ونهاية الأربعينيات من القرن العشرين. وهي الفترة التي تميزت بصعود مقالين أساسيين للعالم الإنجليزي المشهور ألان تورينج *Alan Turing* وللذان سيؤطران رمزيا هذه الفترة القبل التاريخية. ففي سنة 1936 سيضع هذا الأخير الأسس الرياضية والمفهومية لما سيصبح عليه الحاسوب الإلكتروني خلال العقد الموالي، بحيث سيعيد في سنة 1950 صياغة المشروع القديم للآلة الذكية بمفاهيم حديثة ويتناسق فلسفي متكامل. فالمنطق الرياضي سيوفر خلال هذه الفترة أدوات مفاهيمية وتقنية أساسية وسيشكل الإطار الذي بموجبه سيعاد النظر في كل من الصورية *Formalisme* والحساب *Calcul* من أجل الارتقاء بهما إلى درجة عالية من العمومية والإجرائية. لكن السبرنطيقا *La cybernétique* هي التي ستوفر ابتداء من 1943 العناصر الضرورية لتحقيق المشروع الضخم للتفسير المادي والتقييم الذهني *La simulation mentale* كمرجعين أساسيين للعلوم المعرفية. فالأمر يتعلق بالتفكير المتوازي في كل من الدماغ والذهن والآلة، وببلورة نوع من التأمل المبني على فكري: المعلومة المجردة والتماثل الوظيفي، وبالتالي الإقرار بنوع من التساوي بين الذهن والآلة مع اختزال السيرورات القصدية في أفكار ومفاهيم بدون محتوى ذهني كالمراقبة ورد الفعل والانضباط الذاتي... إلخ لتجسيد الوظائف الذهنية والمنطقية الأخرى.

الواقع أن سبرنطيقا هذه المرحلة الأولى، وعلى عكس المحاولات اللاحقة التي ترفع نفس الشعار، تمثل حصيلة عمل جماعي لا يحظى فيه روبرت واينر *Robert Wiener* واضع مصطلح "سبرنطيقا" بالدور الرئيسي. فهذا الدور سيقوم به على الخصوص المفكر الكبير وارين مك كيلوش *Warren Mc Culloch* الذي ما يزال تأثيره ساري المفعول إلى اليوم. فحتى داخل العلوم المعرفية نفسها، فإن أهمية هذه السبرنطيقا بقيت غير واضحة المعالم إلى حد كبير. وهكذا فقد خضعت أفكارها لكثير من التطور بفعل لقاءات علمية متعددة (محاضرات، ندوات، نقاشات...)، جمعت علماء رياضيات وتشريح وفسولوجيا وطبيعة وسيكولوجيا وأنتربولوجيا ولسانيات وسوسولوجيا وفلسفة وفي مقدمتهم: *Mc Culloch, Wiener, John von neumann, Arturo Rosenblueth, Julian Bigelow, Walter Pitts, Gregory bateson, Kurt lewin, Margaret mead, Leonard savage, Roman jakobson, Claude shannon*. فهذه الندوات والمحاضرات التي تمحور أهمها حول آليات الوجود" (*New-york 1946*) و"الآليات الدماغية في

مرحلة الظهور (1950-1970)

بالرجوع إلى الولايات المتحدة الأمريكية يمكن القول بأن السبرنطيقا هي التي ستقضي مباشرة إلى ظهور العلوم المعرفية. فبالإضافة إلى محاضرة ماسي Macy الأخيرة التي أقيمت سنة 1953 في برانسيطنون Princeton، فقد شكلت الحلقة الدراسية التي استمرت لمدة ثمانية أسابيع المناسبة التي ستتميز بميلاد علم النفس اللساني كشعار للتيار الفكري الذي سيرى النور قريبا. لكن سنة 1956 ستشكل السنة الحاسمة في هذا النطاق؛ إذ أن الندوة التي ستعقد حول "نظرية الإعلام" في معهد التكنولوجيا لمساشوست ما بين 10 و12 سبتمبر، ستشكل في نظر كثير من الباحثين بداية حركة التعامل بين السيكولوجيا التجريبية واللسانيات النظرية ومحاكاة السيرورات المعرفية بواسطة الحاسوب. وكما أن الحلقة الدراسية التي استمرت لشهرين كاملين في السنة نفسها ب Dartmouth college تشكل الإطار الأساسي لميلاد الذكاء الاصطناعي الذي سيلعب دورا بارزا في نمو هذه الحركة. وخلال نفس الفترة ستطبع سلسلة من الأعمال الهامة والمنشورات ذات التوجه الأنتربولوجي والفسيوعصبي ومختلف التخصصات المقدمة في ندوة معهد التكنولوجيا لمساشوست، والتي ستساهم كلها في ظهور ما سيتم نعتة بعد عشرين سنة بالعلوم المعرفية Les sciences cognitives. ويمكن الإشارة بهذا الصدد إلى موسوعة علم النفس لكل من برينر Bruner وجودنوف Goodnow وأوستن Austin (1956) ثم مقال ميلر Miller (1956) " العدد السحري 7 Le nombre magique "، وأيضا كتاب تشومسكي Chomsky (1957) " بنيات التركيب " وقراءته التقييمية لكتاب سكينر Skinner (1957) " السلوك اللفظي "، بحيث شكلت هذه القراءة في نظر كثير من العلماء المحدثين التخلي النهائي عن السلوكية كإطار نظري ملائم للسيكولوجيا العلمية، وبالتالي فتح الطريق أمام الاتجاه المعرفي كقاعدة أساسية لانطلاق العلوم المعرفية.

أما سنوات 1960 فستشهد من جهة اعتماد كل تخصص من التخصصات على برامج للبحث تحكمها تصورات متماثلة لموضوع المعرفة، ومن جهة أخرى التقريب بين مختلف التخصصات، بحيث سيؤسس كل من برينر Bruner وميلر Miller سنة 1960 مركز الدراسات المعرفية في هارفارد Harvard (Center for cognitive studies) الذي سيلعب على امتداد أكثر من عقد من الزمن دورا تحفيزيا هاما. وفي سنة 1962 سينشر روزنبلات Rosenblatt مؤلفه الضخم حول " مبادئ الديناميات

السلوك" (Hixon 1948)، ستلعب دورا هاما في نشر أفكار هذه السبرنطيقا وفي مواجهة التيارات السائدة. وإن تأثير هذه الأخيرة سيظهر مفعوله خلال العقدين المواليين في إطار المختبر الذي يديره مك كيلوش Mc Culloch إلى حدود وفاته في معهد التكنولوجيا لمساشوست MIT والذي سيمر منه عدد كبير من العلماء المرموقين وبصفة خاصة جون فان نيومن John von neumann الذي سيطور نظرية الأليات Les automatismes وسيساهم في تصور الحاسوب وفي تحديد طبيعة السيرورات الذهنية.

وقد شكلت الفترة المتراوحة ما بين 1945 و1948 سنوات ظهور الحواسيب الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية وفي بريطانيا العظمى. ففي مقاله لسنة 1948 قدم كلود شانون Claude shannon نظريته الرياضية للتواصل. لكن "علوم الإعلام" لم تشكل العلوم الوحيدة التي ظهرت خلال هذه الفترة، بل إن إرهابات ما سيسمى لاحقا بعلوم الأعصاب ستعرف طريقها إلى الوجود خلال الفترة نفسها بفضل بعض الأعمال الجادة وفي مقدمتها كتاب عالم النفس دونالد هيب Donald Hebb عن "تنظيم السلوك" والذي يؤكد على التقاطعات الواسعة بين السيكولوجيا والفسيوولوجيا العصبية.

وتجدر الإشارة إلى أن للعلوم المعرفية أصولا أوروبية أيضا، بحيث أن مدرسة الجشطالت السيكولوجية التي ستخذ الإدراك المرتكز الأساسي للمعرفة، ستظهر في ألمانيا بالضبط. فأغلب مؤسسيها الذين هاجروا إلى الولايات المتحدة الأمريكية هروبا من النازية، ساهموا إما في السبرنطيقا الناشئة وإما في تأسيس علم النفس الاجتماعي وعلم الأخلاق المعرفي Ethologie cognitive. وفي الاتحاد السوفياتي سينشئ ليف فيجوتسكي Lev Vygotsky سيكولوجيا نمائية اجتماعية يحكمها اتجاه بنائي ما يزال يلهم اليوم تيار العلوم المعرفية بأكمله. وكما سيؤسس جان بياجيه Jean Piaget تحت اسم " الإبستمولوجية التكوينية Epistémologie génétique " في جنيف، مدرسة للعلوم المعرفية قبل الأوان. أما السيكولوجيا العصبية فستتطور خلال القرن التاسع عشر وبالخصوص في فرنسا وألمانيا وبريطانيا التي حافظت جميعها على تقاليد مناطق الحدود الحية بين السيكولوجيا والسيكوفسيولوجيا. وكما أن علوم الدماغ ستتطور في أغلب مناطق أوروبا خلال النصف الأول من القرن العشرين. لكن التقريب والربط بين معظم الفروع العلمية بمناسبة لقاء في بريطانيا هو الذي سيؤدي في نهاية المطاف إلى ميلاد العلوم المعرفية (Andler, 2004).

ففي سنة 1975 ستستعمل عبارة "علوم معرفية" بمنظور جد محدود عما نداوله اليوم؛ إذ أن هذه العلوم ستكتفي بالسيكولوجيا والذكاء الاصطناعي واللسانيات وتتجاهل تماما علوم الأعصاب. لكن ابتداء من سنة 1978 سيعمل تقرير منظمة Sloan للتوقع المستقبلي على توسيع مدار حقل العلوم المعرفية ليشمل علوم الأعصاب والفلسفة وعلوم الاجتماع. وهذا ما حدا بمجالات مثل: المعرفية Cognition والعلوم المعرفية Cognitive science، وجمعيات علمية ومؤتمرات سنوية إلى تعديد قنوات وشبكات للتواصل الدولي بخصوص هذا الميدان المتعدد التخصصات. وسيعرف الإنتاج العلمي اتساعا مطردا بفعل هذه القنوات ويفضل ظهور جيل جديد من الباحثين وفئة جديدة من الظواهر والإشكاليات التي كانت تعتبر فيما سبق مستعصية عن البحث أو محضورة تماما.

بصورة مبسطة، نشير مع ديبي Dupuy (1999) إلى أن سنوات 1970 عرفت هيمنة المعرفانية Le cognitivisme، وشكل كل من الذكاء الاصطناعي واللسانيات التوليدية التخصصين البارزين. في حين أن سنوات 1980 ستتخذ من الذكاء الاصطناعي الميدان الذي يفقد أهميته النسبية في المجرة المعرفية رغم نجاحه على مستوى الأهمية النظرية والتطبيقية. فالاقترانية Le connexionnisme التي ستغزو الميدان ستفرض إعادة النظر في بعض الحدود والفرضيات المبدئية. فالسيكولوجيا ستتعلم بنوع من الاستقلالية، وستتبلور برامج جديدة ناجحة تستلهم الشيء الكثير من توليدية تشومسكي. كما ستهيء الاقترانية العودة القوية لعلوم الأعصاب. وهكذا فإن الذكاء الاصطناعي سيغادر ابتداء من سنوات 1980 مركز العلوم المعرفية ليتحول إلى فرع نظري قريب من المنطق التطبيقي ثم إلى فرع من الهندسة المعلوماتية الموزعة بدورها إلى تخصصات مثل المعالجة الأتوماتيكية للغات (TAL) والرؤية الاصطناعية والصور التركيبية والتعرف المنطقي ثم مختلف تقنيات البرمجة المتقدمة المتأثرة بنتائج العلوم المعرفية النظرية. وعلى النقيض من ذلك فإن علوم الأعصاب بدأت تعتمد على تقنيات التصوير الوظيفي لتتبوأ المرتبة الأولى. فحوالي نهاية 1980 ستتبلور مقارنة جديدة تحت اسم علوم الأعصاب المعرفية Les neurosciences cognitives التي ستتضم إليها علوم الأعصاب الحاسوبية Les neurosciences computationnelles. وهكذا فإن المؤتمر الأول لجمعية علوم الأعصاب المعرفية الذي سينعقد سنة 1994 في San Francisco سيستضيف بضعة آلاف من المشاركين. وهنا أيضا ستقوم بعض المنظمات وفي مقدمتها منظمة أنظمة أساليب التنمية بدور كبير

العصبية " كصيغة سيكولوجية جديدة يدافع من خلالها عن وجهة نظره المستقلة تماما عن تلك التي يذهب فيها كل من هيربيرت سيمون Herbert Simon وألين نويل Allen Newell في نفس الفترة إلى أن الحاسوب يوفر النموذج المماثل للذهن البشري. وفي السنة نفسها سينشر لينيبورج Lenneberg (1962) مؤلفه عن " الأسس البيولوجية للغة " الذي سيعلن عن ميلاد اللسانيات العصبية La neurolinguistique. وكما سيقدم كل من أتكينسون Atkinson وشيفرين Shiffrin في سنة 1968 نظريتهما السيكولوجية الجديدة عن الذاكرة. وهكذا فإن كل ما يماثل هذه الأعمال التي تتوزع بين السيكولوجيا والأنثروبولوجيا واللسانيات والذكاء الاصطناعي، ستؤسس لتحول حاسم في البراديجم بالمعنى الذي سيقول به كون Kuhn في كتابه الشهير الذي ظهر في الفترة نفسها وفي السياق الفكري ذاته. وباختصار فإن العلوم المعرفية ستمتلك عقب العشرين سنة التي ستستغرقها هذه المرحلة الجوهرية، أصولها ومباحثها الأساسية وإلى حد ما تسميتها ومكانتها الأولية في الحقل العلمي.

مرحلة المأسسة (1970-1995)

إن هذه المرحلة التي ستتواصل حسب ناديل Nadel (2003) على امتداد ربع قرن تقريبا، ستعرف خلالها العلوم المعرفية تطورا كبيرا، حيث ستنتقل من وضعية ملاحظ إلى وضعية الفاعل الجوهري، وبالتالي ستتمأسس Elles s'institutionnalisent لتوسع من ميدان دراستها وتسريع وتيرة نتائجها الكمية والكيفية لتتجاوز أخيرا وبسلام كل التظاهرات والتحديات الإبيستمولوجية الجديدة.

فالمأسسة ستتمظهر عبر إنشاء برامج ومراكز متعددة التخصصات في الولايات المتحدة الأمريكية أولا وبعدها في أغلب الأمم العلمية. ففي بداية 1970 ستحتضن ست جامعات كبرى العلوم المعرفية وعلى رأسها: MIT و Stanford و California و Minnesota. وستعزز هذه الحركية بفضل المساعدة المادية الضخمة (ملايين الدولارات) التي ستقدمها بعض المنظمات الأمريكية للتشجيع على مأسسة العلوم المعرفية وإنشاء المراكز ذات التخصصات المتعددة (مثل مركز دراسة اللغة والإعلاميات في Stanford) والقادرة على إقامة سياسة علمية طموحة وعلى منح الميدان الجديد دفعة مؤسساتية. وإذا كانت المنظمة العلمية الأمريكية وشركات البحث العسكري ستأخذ المشعل، فإن الهيئات الكبرى للبحث في كل من ألمانيا وإنجلترا وفرنسا (CNRS) ستستير في نفس الاتجاه لكن بدرجة أقل، حيث ستتشئ هي الأخرى مسالك للتكوين ووحدات للبحث وستنشر بعض الموسوعات والمؤلفات في هذا الميدان.

التذبذب الثاني يهم موقع المعرفة أو الدماغ المعرفي Cerveau cognitif في بيئته كموضوع للدراسة. فالعلوم المعرفية الناشئة قد تبنت وجهة نظر فردانية داخلية، بحيث كانت المعرفة تتخذ كخاصية أو كمجموعة من القدرات التابعة بصورة داخلية للجهاز العصبي المركزي للفرد ولأجهزة مادية أخرى عند الاقتضاء. هذه المصادرة لم يتم التوقف عن التشكيك فيها منذ البداية، لكنها لم تشكل موضوع رفض راديكالي لدى فئة هامة من الباحثين إلا مؤخرًا. فالمعرفة تمثل في منظور هؤلاء الظاهرة الجسمية والاجتماعية والعلائقية في نفس الوقت، الأمر الذي يعني أنها تتولد من التفاعلات التاريخية بين جهاز عصبي منغرس في بنية جسمية وبيئة مادية واجتماعية في آن واحد. والحقيقة أن هذه العودة إلى سياقية Contextualisme متعددة الأبعاد لا تعني التخلي عما هو بيني داخلي، لكنها تستلزم مع ذلك تغييرًا هائلًا في المنظور.

بالجمع بين التذبذبين السابقين يمكن الإقرار بتأثيرهما الأساسي في تعديل البنية التخصصية للميدان. فأولا سنقرض البيولوجيا نفسها بشكل واسع كعلم للبنية الجسمية بأكملها وفي نفس الوقت كنظرية للارتقاء، بحيث سينضاف إلى السؤال "كيف" الذي تمحورت حوله العلوم المعرفية للمرحلة الأولى السؤال "ماذا"، وذلك حسب التمييز الكلاسيكي لدى إرنست ماير Ernest Mayr الذي يستفهم مثلا حول: كيف تتحقق الوظيفة التنفسية عند الأسماك؟ ولماذا تتوفر الأسماك على هذه الوظيفة؟ ثم لماذا تتحقق عندها بهذه الكيفية دون أخرى؟. وثانيا، إن العلوم الاجتماعية وبالخصوص علم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم الإحاثة La paléontologie وما قبل التاريخ وعلم النفس الاجتماعي وعلوم الطب، ستندمج بشكل كبير ومباشر أيضا، مثلما ينصهر الدماغ في شبكة من الروابط الاجتماعية وفي الجسم الذي يحظى بدوره بمكانة معينة في الدماغ (Nadel، 2003).

2.1. التخصصات والتجميعات

كما أتينا على ذكره فإن العلوم المعرفية بمجالها وعلاقتها الداخلية والخارجية قد عرفت تغيرات مهمة على امتداد تاريخها القصير. لكن مع ذلك يمكن الحديث عن أرضية صلبة نسبيا تمثل بنيتها الحالية. فالتمظهرات السابقة يمكن النظر إليها من زاوية قراءة تأملية كإنجازات غير تامة لهذه البنية.

وقد اتضح أن هذه العلوم أصبحت تنوزع وفق شكل هندسي سداسي (Andler، 2004؛ Nadel، 2003)، تحظى قممه الثلاث التي تتربع عليها تباعا السيكلوجيا واللسانيات والفلسفة بالديمومة

على مستوى إنشاء مراكز كثيرة لعلوم الأعصاب المعرفية في أمريكا الشمالية وفي المملكة المتحدة وبالضبط في Oxford. كما ستعرف نهاية هذه المرحلة انفجارا في عدد المدارس والمباحث. فمن جهة سيتم اقتراح مبادئ جديدة للتوجيه مثل الرؤية الدينامية التي تجعل من المعرفة الظاهرة التابعة لبعض الأنظمة الدينامية، والمقاربة الخارجية التي تنظر إلى المعرفة كظاهرة تمتد إلى ما بعد الأنظمة العصبية للأجسام الفردية، ثم المقاربة التطورية التي تستخلص النتائج من كون اعتبارها للمعرفة كمجموعة من الوظائف الخاصة بعضو يخضع للانتقاء الطبيعي. ومن جهة أخرى ستتكاثر برامج البحث ذات الارتباط المحدود بهذه المبادئ الموجهة أو غيرها، حيث أصبحت العلوم المعرفية تمتلك نضجا يؤهلها لممارسة أهدافها السطرية، وبالتالي فإن أقطابها الرئيسيين بما فيهم بعض الفلاسفة، سينخرطون في سيرورة تزاوج بين العمل العلمي داخل المختبر وفي الميدان وبين التأمل الإبيستمولوجي الكثير الارتباط بالقدرات والوظائف المعرفية الخاصة بدل العامة.

مرحلة المعرفة كظاهرة بيولوجية واجتماعية (1995-2005)

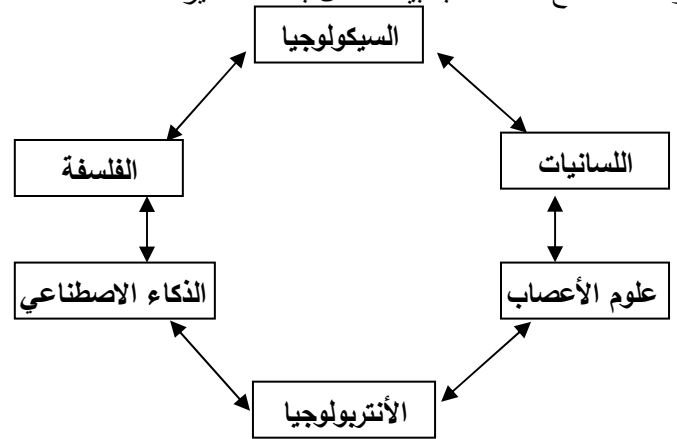
لقد تميزت هذه المرحلة بتذبذب مزدوج (James et Hideya، 2017؛ Houdé، 2002): الأول قوامه أن السبرنطيقا والمعلومات الناشئة كمرجع للعلوم المعرفية ستوفر مبدأ للتمييز بين البنية Structure والوظيفة Fonction. فالمبدأ العام والمجرد للتحقق الفيزيقي يكفي لشرعنة تفسير الوظائف دون إحالة مباشرة لمنتوجها الطبيعي في الجهاز العصبي المركزي. والحال أن هذه المقاربة لم تؤد إلى حسم حقيقة بنية الأحداث الاصطناعية الذكية، فإن فشل المشروع الطموح للذكاء الاصطناعي قد أضفى نوعا من الشك على كل مقاربة وظيفية في جوهرها. ومن جهة أخرى فإن علوم البنية وبفعل ارتباطها بالدماغ قد استفادت من التقدم الهائل للتصوير الدماغية. وبهذا ترسخت فكرة أن علوم المعرفة ليست في الواقع شيئا آخر غير علوم الأعصاب المعرفية، وبالخصوص في جانبها المخصص لدراسة الوظائف النظامية المتضمنة للدماغ، على عكس علوم الأعصاب الخلوية Cellulaires والجزئية Moleculaires التي تدرس الخاصيات الموضوعية للنسيج العصبي. هذه الرؤية المتطرفة تكوّن الندّ الفعلي لتلك التي تعوضها ولا يمكنها أن تقبل بهذا التعويض دون الاعتماد على الفحص النقدي والاختبار الأمبريقي. لكن مع ذلك فإن علوم الأعصاب ستصبح ولأول مرة تحتل مكانة هائلة في الميدان، تماثل تلك التي كان الذكاء الاصطناعي يشغلها خلال مرحلة ازدهاره.

بصائر نفسانية: العدد 30 صيف 2020 (ملحق شهر جويلية)

لكن هذه الكيفية لتقسيم الميدان تستند مسبقا على بعض نزعات الاختيار التي تستوجب إعادة النظر. فلتمييز البنية عن الوظيفة، فإن الأمر لا يتعلق بالتسلية أو بنظام دوران الدم كما هو الحال في البيولوجيا الكلاسيكية، بل بأعضاء محددة وبوظائف ذهنية معينة. ولهذا فإن غموضا ما عادة ما يبقى عالقا بمسألة النمذجة La modélisation؛ إذ يطرح السؤال حول ما إذا كانت النمذجة تخص الوظيفة أم البنية أم هما معا؟. فحينما يتم استهداف البنية (الدماغ) يتم الحديث عن الحساب العصبي Neurocalcul، وحينما يتم استهداف الوظيفة فالأمر يتعلق في الغالب بالذكاء الاصطناعي. وكما سنوضح ذلك لاحقا فإن البعض يريدون نمذجة البنية المصغرة La microstructure من أجل التوضع في مستوى وسيط بين الوظيفة والبنية.

لنعود الآن إلى التخصصات الأساسية السابقة الذكر ونتساءل هل أنها تنصهر فعليا كلها في العلوم المعرفية؟ الحقيقة أن هذا الأمر بعيد المنال. فالفلسفة مثلها مثل العلوم الاجتماعية تحتضن كثيرا من فروع وأنواع التفكير التي لا تربطها أية علاقة مباشرة مع العلوم المعرفية. وهذه واقعة تحظى بوضوح أكبر بالنسبة لتخصصات دقيقة كالرياضيات والفيزياء. وفي حالة اللسانيات فالمسألة تبدو أقل بدهاءة إذا ما أخذنا من جهة بالمنظور الأفلاطوني للغة الذي يماثل وضعها بوضع الرياضيات، ومن جهة أخرى بالمنظور الكلاسيكي للسانيات الذي يرفض المقاربة الطبيعية أو السيكلوجية للغة. لكن تبعا لكثير من الباحثين فإن اللغة تتمثل في آن واحد في وظيفتها البيولوجية وفي إنتاجاتها التواصلية والاجتماعية المختلفة. وبهذا فإن اللسانيات التي لا يمكنها أن تتخلى لا عن الوظيفة ولا عن العضو L'organe، تندرج مبدئيا في قلب العلوم المعرفية، حتى وإن كانت تتميز بنوع من التجريد الذي يبعدها عن هذه الأخيرة. وفيما يتعلق بالسيكلوجيا، فإذا كان التمسك لفترة طويلة بتوزيع المهام بين سيكلوجيا معرفية تكفي بالوظائف الإبتيمية وبين سيكلوجيات الشخصية والتأثر... إلخ، فإن هذا التقسيم لم يعد واردا اليوم إذا ما كان المقصود بالسيكلوجيا المعرفية يتحدد في فرع أو تيار من السيكلوجيا العلمية الذي ينصهر في العلوم المعرفية، وبالتالي الميدان الذي يغطي مجمل الظواهر الذهنية وكل الضوابط التي ترجعها قابلة للمقاربة العلمية. غير أن المعطى السوسيلوجي يظهر مقاومة معينة بالنسبة لبعض تخصصاته المنحدرة من السيكلوجيا العلمية، حيث يطالب ببقائها في استقلال تام عن العلوم المعرفية. أما الذكاء الاصطناعي الذي كان يشكل التخصص الوحيد المنخرط بشكل مباشر

والحضور البارز. أما قممه الثلاث الأخرى التي تشغلها على التوالي علوم الأعصاب والذكاء الاصطناعي ثم الأنثروبولوجيا، فتبدو أقل حضورا وتباثا. فعلم الأعصاب التي كانت مغيبة فيما سبق أصبحت اليوم تفرض نفسها بقوة. في حين أن الذكاء الاصطناعي الذي كان يتميز في البداية بحضور بارز، أضحى اليوم يعاني من مشكل تعويمه في مجموعة من مناهج النمذجة الرياضية - الفيزيائية. أما الأنثروبولوجيا التي كانت تشغل لوحدها القمة السادسة، صارت اليوم تتقاسم هذه القمة مع مجموعة من علوم الاجتماع والنفس الاجتماعي والاقتصاد مع الاحتفاظ بطبيعة الحال بمكانة متميزة.



الواقع أن مفاهيم هذه العلوم وتمظهراتها لا تقتصر إلى دلالة إبتيمولوجية، بحيث عادة ما تفضل مختلف تياراتها المعرفية بعض التجميعات من قبيل الجمع بين التمظهرات البيولوجية والاصطناعية للمعرفية، أو الإقرار بتكامل الوظائف والأنظمة التي تجسدها كما يبين ذلك الجدول التالي:

الوظيفة والبنية؟ بيولوجية واصطناعية	لا (الوظيفة فقط)	نعم
← ↓	فلسفة، سيكلوجيا، لسانيات وعلوم اجتماع	فلسفة، سيكلوجيا، لسانيات وعلوم اجتماع + علوم أعصاب + نمذجة
لا (بيولوجية فقط)	فلسفة، سيكلوجيا، لسانيات وعلوم اجتماع	فلسفة، سيكلوجيا، لسانيات وعلوم اجتماع + علوم أعصاب

وعلوم الأعصاب والمعلومات والذكاء الاصطناعي، تشكل تخصصا ضمن هذا الشكل السداسي.

3.1. مجالات البحث الأساسية

إن محاولة موضوعة الأبحاث المحسوبة على العلوم المعرفية تستوجب إدراج ثلاثة أبعاد للتصنيف (Nadel، 2003؛ Andler، 2004؛ James et Hideya، 2017؛ Arbib، 2003):

الأول يتحدد في الاستعدادات أو الكفاءات المعرفية القاعدية التي تشكل أساس الحصول على الكفاءات الأخرى. تاريخيا، لقد تذبذبت العلوم المعرفية بين تصورين اثنين بهذا الخصوص. ف فيما يتعلق بالذكاء الاصطناعي والسيكولوجيا المعرفية للفترة المتراوحة ما بين 1950 و1960، فقد تمثلت اللبنة الأولى للمعرفية في أنواع من القدرات العامة المستقلة عن الميدان الذي تستخدم فيه كالذاكرة والتعلم والتفكير وحل المشاكل واتخاذ القرار... إلخ. وفيما يتعلق باللغة، ذهب تشومسكي Chomsky على العكس من ذلك إلى التنصيص على لزومية تلك القدرات عند مرحلة التعلم والقدرات المتخصصة. وبهذا تصبح اللغة ممانلة للإدراك وصيغته المختلفة، بما في ذلك الرؤية المبنية على الميكانيزمات الخاصة بها. وإذا كان الفيلسوف جيرري فودور Jerry fodor (1982) هو الذي سيوضح الفرضية القالبية هاته وذلك بحصرها في اللغة وفي السيرورات الداخلية الإدراكية والحركية الموجودة عند أغلب الحيوانات بشكل أو بآخر، فإن كثيرا من الباحثين سيحاولون منذ ذلك الوقت بيان أن السيرورات العليا تنطوي هي الأخرى على خصوصيات محددة تبعا للميدان الذي تستخدم فيه.

الثاني يتجلى في أن الفرضية الأكثر مركزية للميدان تراهن على مقارنة المعرفية عند مستويات مستقلة عديدة يتحدد أهمها من جهة في تنفيذ الميكانيزمات السببية المتمثلة في الجانب البيولوجي بشتى تفاعلاته، وفي الجانب الاصطناعي بمختلف سيروراته الإلكترونية والميكانيكية. ويتحدد من جهة أخرى في السيرورات الموصوفة ضمن معجم الاستخدام السيكولوجي والمعلوماتي سواء على مستوى سيرورات الإدراك أو الاشتغال الذهني.

أما البعد الثالث فتتموضع فيه أنواع التنظيمات التي تدرس عند هذا المستوى أو ذاك، بحيث عادة ما يتعلق الأمرها بثنائية: راشد عادي ورضيع عادي وبنوع القدرات الواجب إسنادها لهذا الأخير، على اعتبار أن التعلّمات والتجارب التي يتعرض لها تمكنه من اكتساب كفاءات الأول (الراشد). تبعا لهذا المنظور هناك دراسات تركز

في العلوم المعرفية للمرحلة الأولى، سيفقد حاليا هويته ولن يساهم في هذه الأخيرة إلا بكيفية متقطعة.

خارج الشكل الهندسي السابق توجد بعض التخصصات الهامة التي تلعب أدوارا متنوعة في العلوم المعرفية. فالرياضيات هي التي توفر وسائل وأدوات لها أهميتها في الهندسة ونظرية الأنظمة الدينامية والاحتمالات والإحصائيات. والفيزياء هي التي تتدخل إلى جانب الرياضيات لبناء نماذج تهم في الغالب البنيات الدماغية، رغم أن الظواهر الذهنية أو المعلوماتية كما تسمى اليوم (مثل الاعتقادات الشائعة داخل المجتمع) عادة ما تفرض نفسها بهذا الخصوص. وكما تتدخل أيضا في دراسة المستقبلات الحسية Les capteurs sensoriels (السيكوفيزيقية) والبنيات الحركية (السيكو- فسيولوجية والعصبية للحركة). أما المعلوماتية فتعتمد كعلم لمعالجة المعلومات، حيث تتعاون مع السيكولوجيا وعلوم الأعصاب لنمذجة السيرورات سواء عند المستوى المجرد أو عند مستوى البنيات العصبية، لكنها تتفاعل أيضا مع اللسانيات وبالخصوص الحاسوبية Computationnelle.

وتجدر الإشارة إلى أن إسهامات البيولوجيا كثيرة ومتعددة. فمن جهة لقد احتلت علوم الأعصاب كفرع من فروعها إحدى قمم الشكل المسدس، ومن جهة أخرى فإن هذا الفرع هو في تفاعل دائم مع مجالات بيولوجية أخرى كالبيولوجيا الذرية Moléculaire والبيوكيمياء وعلم الخلايا La cytologie... إلخ. فضلا عن ذلك فإن البيولوجيا التطورية أصبحت منذ أكثر من 20 سنة تتدخل بقوة في تيار دائم التجدد، تتلاقى فيه السيكولوجيا الارتقائية والانتروبولوجيا والسيكولوجيا وعلوم الإحاثة والأخلاق.

داخل الشكل السداسي تتلاقى تخصصات متداخلة مثل السيكولوجيا العصبية La neuropsychologie التي تمثلت نزعتها الأولى في إقامة تطابقات بين النواقص المعرفية الموجودة عند المستوى السيكولوجي والاختلالات الدماغية، رغم تماشيها مع الأهداف الواسعة لعلوم الأعصاب المعرفية والمتمثلة في تشخيص الأسس العصبية للسيرورات المعرفية والهندسة الوظيفية للجهاز العصبي المركزي. وكما أن السيكولوجيا اللسانية التي تصف الأسس السيكولوجية لمختلف الوظائف اللسانية قد لعبت دورا تاريخيا متناميا كتخصص رائد ونشط بمساعدة اللسانيات العصبية الفتية التي يتحدد موضوعها في الدراسة المفصلة للسيرورات الدماغية التحتية.

وتجدر الإشارة أخيرا إلى أن الإنسانية الآلية La robotique التي تتغذى على التوالي من الميكانيكا والنظريات الرياضية للمراقبة

الحيوان، وثانيا في مجال الانحرافات المختلفة عن الحالات الطبيعية. إلا أن موضوعة وجهة النظر هاته في إطار أكثر شمولية من المذهب الطبيعي سيفضي لامحالة إلى مجموعة من التحفظات العميقة التي تتخذ صيغا كثيرة وفي مقدمتها الجدالات الفلسفية والصعوبات الإبيستمولوجية والمشاكل الأخلاقية.

وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين مصدرين اثنين من المبادئ الساسية (Andler، 2004): فمن جهة الفرضيات التي صاغها العلماء انفسهم وخضعت للتأويل والتطوير بفعل التطبيق والممارسة. ومن جهة أخرى البناءات الجديدة التي بلورها الفلاسفة لتوضيح هذه الفرضيات والممارسات وتحقيق تماسكها الداخلي قبل استخلاص نتائجها الأنطولوجية. والحقيقة أن الإجماع الحاصل حول هذا المستوى العام يؤدي بدون أدنى شك إلى تمييز ثلاث فرضيات رئيسية:

(أ) مبدا الوصف المزدوج للحالات الذي قوامه أن المستوى الفيزيقي (البيو-كيميائي فيزيقي بالمعنى الواسع) يبدو غير كاف لوصف الظواهر المعرفية وتفسيرها، بحيث يحتاج اكتمال هذا الوصف إلى المستوى التمثلي. فعلى أساس ان حالات الأنظمة الفيزيقية المقصودة هي عبارة عن معلومات محددة، فهذا ما يعني أنها لا تشكل ظواهر قابلة للوصف كحالات فيزيقية فحسب بل كحالات معرفية ايضا.

(ب) مبدا الوصف المزدوج للسيرورات الذي مفاده أن التحولات التي تتعرض لها الحالات السابقة لا يمكنها أن توصف فقط كسيرورات فيزيقية (بالمعنى الواسع دائما) بل أيضا كحسابات Calculs حول التمثلات التي تتبني عليها.

(ج) مبدا الواقع الداخلي للحالات الذي مؤداه أن كل ظاهرة معرفية تتبني من جهة على المثيرات (تأثير المحيط على النظام العضوي أو النظام الاصطناعي الذي يمثل موطن الظاهرة المقصودة)، ومن جهة أخرى على الاستجابات أو ردود الأفعال (تأثير النظام على المحيط). فرغم ان هذه التاثيرات تُكوّن الانعكاسات الأمبريقية الأساسية التي انطلقا منها تتبلور النظرية ومن خلالها يتم تقويم نتائجها، فإن المعرفية لا تتوقف عند هذه التاثيرات لأن الأساس من السيرورة وعلى العكس من ذلك يتموضع ما بين المثير والاستجابة ويفتح الباب أمام تعميمات لا تتعلق إلا جزئيا بالقيم الخاصة التي تتخذها المقاسات المتطرفة.

كتوضيح لما تقدم نشير إلى أن المبدئين الأولين يمنحان لميدان العلوم المعرفية مكانته في السيكلوجيا العلمية، بحيث لا يمثل فرعا بسيطا لعلوم الأعصاب. فإذا كان المبدأ الأول يربطه بالفلسفة

على الحالة النهائية L'état final للأنظمة المدروسة، ودراسات أخرى تركز على الحالة الأصلية L'état initial لهذه الأخيرة وتسير بالتوازي مع مظاهر الانتقال من الثاني (الرضيع) إلى الأول (الراشد). وهكذا فإذا كان الطفل في أيامه الأولى لا يتحكم في أدنى كلمة، فإنه في حدود الخامسة عشرة سنة يمتلك أكثر من 50 ألف كلمة. ومن هنا تطرح أسئلة عديدة من قبيل: ما هي معارف المولود الجديد؟ من الذي يساعده على امتلاك هذه المهارة الهائلة في سن الخامسة عشرة؟ ثم ما هي بالتحديد المراحل والميكانيزمات الخاصة بهذا الاكتساب؟ (أحرشواو، 2015).

نشير إلى أن هذه الكيفية في طرح المشكل وإن كان لا يقبلها كل الباحثين، فالمفروض التمييز دائما بين استكشاف قدرات وكفاءات الإنسان الراشد وهو في حالة من النضج ودراسة الحالات والمراحل السابقة لهذه القدرات والكفاءات. لكن الملاحظ خلال العشرين سنة الأخيرة أن دراسات نفس القدرات والكفاءات سواء عند عناصر إنسانية لكن غير عادية أو عند عناصر عادية لكن بيولوجية أو اصطناعية (غير إنسانية) قد عرفت تزايدا مهما.

إذن بالتوليف بين الأبعاد الثلاثة السابقة يمكن الحصول على شكل بلوري يندرج فيه جزء هام من الأبحاث في المعرفية الإنسانية. فحتى وإن كانت بعض الأعمال تتفلت لهذا التصنيف أو أن جميع خانات هذا الشكل غيرمشغولة لكون أن القدرات اللسانية لا تؤدي إلى دراسات عند الحيوان رغم امتلاكها لبعض الجوانب اللغوية في حالة الإنشاد عند الطيور والتواصل الحيواني عامة، فإن هذا النظام يؤدي خدمات معينة.

2. الأسس والمقاربات

1.2. فرضيات ومصادر

يعلمنا التاريخ بأن الفرضيات الأساسية التي يبنى عليها علم ما لا تكون كاملة الصياغة إلا حينما يبلغ هذا العلم نضجه ورشده. فبعيدا عن التعارضات بين مدارسه والتغيرات التي تصاحب نموه، فإن الدلالة الحقيقية لحدوس الانطلاق لن تتمظهر وتتأصل كفرضيات قائمة الذات إلا بالتدرج. وهذا أمر ينطبق تماما على العلوم المعرفية التي ورغم فتوتها والنقاشات الساخنة حول أسسها، ما تزال حية لكونها تتمحور حول مسألة جد حساسة من ضمن مسائل أخرى وهي طبيعة الإنسان. فوجهة النظر الميكانيكية لعالم النفس والطبيب بخصوص "هيكل الإنسان ولحمه " أصبحت منذ فترة طويلة مقبولة من حيث اعتمادها أولا في مجال الوظائف الدنيا التي نتقاسمها مع بقية عالم

والمنطق، فإن الثاني يربطه بالمعلومات (وبنظرية الحساب بالمعنى الواسع). في حين أن المبدأ الثالث يُعلن القطيعة التامة مع السلوكية دون أي رجوع إلى المناهج الاستبطانية والفيونومولوجية. وكما تجدر الإشارة إلى توجهات استراتيجية تتضاف إلى هذه الفرضيات العامة التي عرفت تغيرات متتالية على امتداد الفترات السابقة. فالشيء الذي يصون وحدة هذا الميدان عبر تحولاته يتحدد في أدبياته الطبيعية والبيئية. وعملا بالفكرة القائلة "من المحذور منع كذا أو كذا"، يصبح من المحذور على مدرسة ما أو تخصص معين الانغلاق أو الإفلات الكامل من قبضة التخصصات الأخرى وبالخصوص تلك التي تشكل جانبا ضمنيا من علوم الطبيعة. فالنظريات التي تبلورت على مدار المجرة المعرفية، يجب أن تتربط فيما بينها، والأساليب العلمية مدعومة هي الأخرى لفتاح على استثناءات ثقافية، لأن الأمر هنا لا يتعلق بمعطى أو بشرط ما، بل بمعيار عام يشمل الجميع ويكوّن أحد المحركات الأساسية لحقل العلوم المعرفية.

عادة ما أدت المعارضة بين منظورين لموضوع العلوم المعرفية إلى إفراز مقاربتين اثنتين لوصف الظواهر المعرفية وتفسيرها ومحركاتها (أحرشواو، 1997؛ Andler، 2004؛ Nadel، 2003): الأولى معرفانية Cognitivisme والثانية افتراضية Connexionnisme. والحقيقة أن ظهور هذه المقاربة الأخيرة في أوائل 1980 كان بهدف تهذيب المقاربة الأولى وتجاوز بعض ثغراتها وذلك من خلال إحياء وتنشيط الموضوعات التي عرفت ازدهارا داخل المدارس السيكولوجية السابقة بما فيها الجشطالت والسيرنطيقا. وفي الوقت الراهن، إذا كانت هناك مجالات للبحث تؤكد على استمرار التباين الفعلي بين المقاربتين، فإنها تكمن بالأساس في الوظائف أو المستويات المستهدفة بدل الطبيعة أو الواقع العميق للمعرفية.

2.2. المعرفانية

تتخذ المعرفانية، المعرفية كحساب حول تمثيلات داخلية أو ذهنية، بحيث أن الجسم أو النظام المعرفي يتعامل بذكاء مع محيطه من خلال تكوين تمثيلات عن مكوناته وتعديلها بناء على رغباته واعتقاداته وأهدافه. وما دام الأمر لا يتعلق أبدا باختزال المعرفية في نوع من التأمل الحر الناتج عن سيرورات داخلية جد مغايرة، فسيكون من الضروري عدم إسناد أي طابع واع للتمثيلات والسيرورات المقصودة، بحيث أن السلوك الواعي (ضمن سلوكات أخرى) والحياة الذهنية للشخص هما اللذان يستوجبان التوضيح والتفسير، أما السجلات والنقاشات الماسخة للإنسان ذاته فلن تؤدي بالتأكيد سوى إلى التقهقر والتراجع.

لكن هذا المنظور العام لا يمثل مع ذلك السبيل الصحيح لتمييز المعرفانية عن الافتراضية، وبالتالي فإن المسعى السليم إلى ذلك يكمن في الإجابة على الأسئلة الدقيقة التالية:

1. ضمن أية مواد تشكلت التمثيلات الذهنية؟
2. كيف تتأسس وتتحقق الصلة بين التمثيلات ومراجعتها الفيزيقية؟
3. ما هو نوع الحساب الذي تخضع له هذه التمثيلات؟
4. ما العلاقة بين التفسير الحاسوبي-التمثلي Computationnelle وبين التفسير للمعرفية وتفسيرها كظاهرة طبيعية (فيزيقية)؟
5. ما هي العدة الفيزيقية الممكنة التي توفر في آن واحد صورة عن النظام المعرفي الإنساني والمحاكاة المحتملة لهذا النظام؟

تحدد أجوبة المعرفانية على هذه الأسئلة في الآتي:

في المقام الأول عادة ما تتخذ التمثيلات الذهنية صيغا أو تعابير جيدة الصياغة عن لغة الفكر أو الذهن الداخلية التي بفعل صوريتها تشبه لغات المنطق الرياضي. فهي تمتلك من جهة القواعد التركيبية والمورفولوجية التي تمنحها استقلالية شكلية، ومن جهة أخرى القواعد الدلالية التي توضح العلاقات بين تعابيرها والكيانات أو الوضعيات المُمَثَّلَة. إذا تم التسليم إذن بأن الاحتكاك بالمحيط يسمح للنظام بتحديد القيمة الدلالية للرموز الأولية للغة الداخلية، فإن لغة الرموز المركبة التي ينتجها على امتداد اشتغاله تكون محددة في كليتها. فالنوازي التام بين التركيب والدلالة أو الطابع المركب للدلالية (المنطق الرياضي مثلا)، هو الذي يضمن الحفاظ خلال السيرورات المعرفية على مطابقة تمثيلات الفرد لواقع العالم المُمَثَّل. تشكل كل هذه الوقائع والتوضيحات الإجابات المحتملة على السؤالين الأول والثاني.

في المقام الثاني، يمكن التسليم بأن منطق سنوات 1930 المحكوم بأعمال Allen Turing وAlonzo Church هو الذي سيرجع الإجابة ممكنة على السؤال الثالث. فالكل يعلم أنه منذ هذه الفترة إذا كان يقصد بالحساب سلسلة متناهية من العمليات حول رموز وعناصر منفصلة تسمى في الرياضيات "الألغوريتيمات Les Algorithmes"، فإن المفهوم العام للحساب يتميز باستقلال عن الآلة كنظام (ذهن إنساني) أو كإجراء رياضي مجرد ينفذ الحساب إلى حدود تقريبية تماثل القدرات الداخلية للذاكرة. فالوظائف التي تقوم بالحساب تشكل بالتالي نوعا من "الجنس الطبيعي" الفاقد لأي إحساس بالتغيرات الكثيرة والمحملة. وبهذا يمكن وصف حسابات التمثيلات الذهنية على منوال وصف الحسابات التي تنفذها آلة Turing، أو على منوال ما يقوم به اليوم الحاسوب الرقمي Un ordinateur numérique.

quantique أو قوانين الفيزياء المألوفة. وبهذا يمكن تحديد القواسم المشتركة بين حاسوبيين متطابقين حسابيا لكن متباينين من حيث التكوين الفيزيقي. منهجيا هكذا يطرح مبدأ استقلال المنظور السيكلوجي عن منظور علوم الأعصاب ثم منظور المعلومات والذكاء الاصطناعي عن منظور الإلكترونيك. لكن هذا الاستقلال لا يكون مع ذلك سوى نسبيا، بحيث عادة ما يفرض كل مستوى على الآخر إكراهات محددة. فالميكانيزم كذا يمكنه أن يستبعد بفعل إنجاز ممكن أو معقول فقط. وهكذا يمكن أن توضع علامة استفهام كبيرة حول نموذج ما لوصف هندسة الدماغ أو اشتغاله، وذلك لابتعاده الواضح عن الفرضيات المتبناة على الصعيد الوظيفي.

يبدو من الضروري عدم اعتبار الحاسوب هنا كحاسب أو كآلة حاسبة بسيطة Un calculateur، بل كجهاز يشتغل حول التمثلات الرمزية الداخلية. فشريط آلة Turing وذاكرة الحاسوب لاتحظيان بأهمية أفضل من العمليات التي تتجز بواسطة اللائحة أو البرنامج، بحيث إن ما يحتويه الشريط والذاكرة ليست الأعداد بل هي رموز عامة تديرها قواعد تركيبية لا أقل ولا أكثر. ولهذا فإن الدور الذي يلعبه الحاسوب في التداول والتفكير حول أصول العلوم المعرفية هو دور حاسم ونافذ. فمن جهة ليس هناك شك في أن ظهوره قد أثر بقوة وعمق في العقول والأذهان، بحيث كان يمثل بمعنية عوامل أخرى، المصدر المباشر لكثير من الأفكار (بعضها أثار نقاشات ساخنة) وبرامج البحث التي أفضت في نهاية المطاف إلى وضع اسم العلوم المعرفية. ومن جهة أخرى لا يمكن اتخاذه في الوقت الحاضر لا كنموذج حقيقي ولا كمجاز فقط لأن دماغ Cerveau الإنسان وذهنه Esprit يختلفان بعمق إلى حد لا يمكن معه اتخاذ الحاسوب كنموذج قار ونهائي. لكن في المقابل لا يجب النظر إلى العلاقة بين الذهن/الدماغ والحاسوب فقط كمجاز عاجز عن فهم الخصوبة الإجرائية. فالحاسوب يؤكد بفعل وجوده ووظيفته، التناسق المفهومي والإمكانية المادية لروابط نظرية من نوع جديد تتشعب بأدوات جديدة. وهي الروابط التي على أساسها سينبني ربما علم للذهن Science de l'ésprit في انتظار اليوم الذي يتأكد فيه باللموس أن هذه الأدوات تمثل تلك التي يُشغلها الدماغ.

3.2. الاقترائية

أما الاقترائية فتطرح نفسها كمجموعة من مناهج النمذجة والمحاكاة للسيروورات المعرفية. فيفضل محاولة استخلاص السمات

في المقام الثالث يتعلق الأمر بالسؤال الرابع الذي يخص مشكل العلاقة بين الجسم (الدماغ) والذهن (مقر التمثلات الذهنية) وتتحدد إجابته في نفس الوقت فيما هو مادي Matérialiste وواحد لا يقبل الاختزال Moniste. فحسب مذهب الهوية المشتركة أو العرضية Token identity // Identité occasionnelle، فإن لكل حالة ذهنية ما يطابقها في الحالات الفيزيقية، رغم ان الحالات الذهنية التي تستثيرها مفاهيم السيكلوجيا العامة لا تجد ما يطابقها في الفئات المنصوص عليها في معجم العلوم الطبيعية بما في ذلك البيولوجيا. هذه الأطروحة تتعارض مع الواحدة الاختزالية Monisme réductionniste التي تسلم بالتطابق الفئوي Type identity // Identité catégorielle بين الحالات الذهنية والحالات الفيزيقية. ففئات الحالات الذهنية التي يجب على السيكلوجيا أن تحيل عليها تتحدد في ظل دورها الوظيفي في المجرى اليومي للسيروورات المعرفية. وفي إطار هذا التحديد يندرج مفهوم الوظيفة Le fonctionnalisme الذي يشير في الغالب إما إلى أطروحة الهوية المشتركة وإما بصورة أوسع إلى الموقف المعرفاني. فبفضل صياغته الجديدة من لدن فلاسفة أمثال Hilary putnam و Jerry fodor ومتخصصين في الذكاء الاصطناعي أمثال Allen newell و Herbert simon، فإن هذا المذهب يشكل حاليا موضوع نقاشات ساخنة في صفوف الفلاسفة ومنظري العلوم المعرفية، بما في ذلك Putnam الذي تراجع عن كثير من أفكاره المؤيدة لهذا المذهب.

في المقام الأخير فإن الإجابة على السؤال الخامس المتعلق بحاسوب أو آلة Von neuman تضيي نوعا من المقبولية على الأطروحة الوظيفية. فالحاسوب هو في الواقع عبارة عن نظام فيزيقي ينطوي على خاصيتين مستقلتين بشكل واضح. فهو يشكل من جهة أولى نظاما فيزيقيا تتحكم في سيرورات تدبيره قوانين الفيزياء، ومن جهة أخرى نظاما للمعالجة تتخذ فيه المعلومات والمعارف شكل الحالات القابلة للحساب دون أية إحالة مباشرة إلى تركيبها الفيزيقي. وهذا ما يوضح أن سيرورات المعالجة تؤثر في هذه الحالات الناجمة في أساسها عن محددات ووظائف رمزية غير فيزيقية لكنها قابلة للحساب وتجسدها عمليات آلة Turing (مثل إضافة ن إلى ب، أو البحث في اللائحة " ل " عن العناصر التي تبدأ ب "س"... إلخ).

يتوجب إذن على كل مستعمل للحاسوب في تفسير الاشتغال أن يتخذ جهاز للدواليب المكونة لما ينعت عادة بالساعة وليس كجهاز دينامي تديره معادلات الميكانيكا الكوانطية La mécanique

كلما أصبحت هذه العتبة متجاوزة. فالنظام يتميز إذن عند كل مرحلة من تطوره بموجّه للتشيط $U = \text{Un vecteur d'activation}$ (Ut,Un)، بحيث يتولد الانتقال من مرحلة إلى التي تليها من تحيين الحصلة الناجمة عن الأليات أو عن موجّهات النشاط. فالسيرورة تتطلق مع انطلاق نوع من الموجّه التشيطي (عبارة عن مدخل Input) لتستمر بفعل تكرار قاعدة الانتقال وتتوقف حينما يبلغ النظام توازنه المتمثل في الموجّه UN كنتيجة للحساب الذي أنجزته الشبكة.

إن هوية الشبكة خلال هذا الحساب تكون محفوظة على شكل موجّه w للاقتارات الصبغية. فعلى هذا الموجّه الذي يشكل كفاءة الشبكة يتوقف سلوكها بخصوص نتيجة حساب مدخل معين. وإذا كان يعتقد أحيانا أن "معارف" شبكة ما تكون مخزّنة في اقتاراتها، فإن الكيفية التي تكتسب بها هذه الكفاءة تحظى حاليا بالنصيب الأوفر من البحث. فالشبكة يمكنها في بعض الظروف أن تكتسب هذه الكفاءة بعفوية وتلقائية تبعا للأمثلة التي تقدمها البيئة. وتمثل هذه القدرة على التعلم الطبيعي إحدى الخاصيات الهائلة لمختلف الشبكات، إذ يمكنها أن تقوم بما هي مطالبة به من دون برمجتها أو ربطها بتعليمات محددة. وليست هذه ميزتها الوحيدة بل إن سلوكها نفسه ينطوي على خاصيات هائلة كقدرتها في الظروف الملائمة على استخلاص وتعميم المنحى العادي المتوسط أو تنظيم وتوليف معطيات مشتتة أو مشوهة. وأكثر من هذا فحينما يتم إرهابها بأمثلة زائدة أو تحريفها عن ميدان استعمالها، فإن كفاءتها لا تختفي ولا تتراجع إلا بشكل تدريجي. فهي تستمر في توفير نتائج مقبولة كلما كان الضرر الذي يلحقها خفيفا، وكما تستأنف عملها بسرعة كلما تعرضت لتلف بالغ. وهذه كلها خاصيات طبيعية لا علاقة لظهورها بتعليمات خاصة أو ما شابه ذلك، الشيء الذي يفرقها ويميزها عن النماذج المعرفانية.

وقد لا يتحقق إدراك هذا الفرق وخصائصه إلا من خلال تحديد أساليب اشتغال هذه الشبكات، والتي يتلخص أهمها في الطابع الموازي والمكثف للعمليات. فرغم كونها تشكل ساعة داخلية تنظم إيقاع النظام، فهي تتمظهر عند كل مرحلة بعملياتها المستقلة على شكل وحدات تتحقق بالتزامن. وهذا يكفي لوحده لتمييز المعنى المقصود بالحساب عن المعنى الذي يقصد بالعملية كما حددها Turing. لكن وبالإضافة إلى ذلك فإن بعض التأويلات الاقترائية تنظر من جهة إلى كل عملية أولية في إطار ارتباطها بكميات واضحة مستمرة غير محتشمة، وتُدْرَج من جهة أخرى جرة من الاعتباطية والصدفوية في هذا النطاق.

المشتركة لهذه المناهج والإيجابيات التي تتميز بها عن المناهج الكلاسيكية، ذهب أقطاب هذه المقاربة إلى بلورة مذهب تحكمه مبادئ وأدوات الذكاء الاصطناعي (الحاسوب بصفة خاصة)، قوامه إعداد برامج لمحاكاة مهام متنوعة مثل لعبة الشطرنج Jeu d'échec وحل المسائل الهندسية Problèmes de géométrie ثم الحساب القضيوي Calcul propositionnel. فعلى أساس اعتبارهم لهذه المحاولات كخطوات أولية نحو الحل الشامل، عمل هؤلاء على صياغة مفهوم المعرفية (أو الذكاء) الملموس القابل للتشخيص والبرهنة. وهكذا سيتملى كل من علماء النفس واللسانيين والفلاسفة بهذا التوجه، حيث سيطورون كثيرا من أبعاد هذه المقاربة (أو النظرية) التي ستزاحم بامتياز المعرفانية.

بظهورها بعد المعرفانية بفارق زمني يصل إلى 15 سنة وبارتباطها بالسبرنطيقا الأولى وبعض امتداداتها المتمثلة بالخصوص في أعمال فرانك روزينبلات Frank Rosenblatt الشهيرة، ستتطلق الاقترائية من أداة محددة هي عبارة عن شبكة الخلايا العصبية الصورية (Les neurones) لمحاكاة مجموعة من الوظائف مثل تصنيف الأشكال والذاكرة الارتباطية أو حتى نطق لغة من اللغات. فمثل هذه النماذج التي سيصدرها ريمهارت Rumelhart وآخرون (1986) في مؤلف جماعي ضخم، ستعرف نجاحات كثيرة وسط معشر الباحثين والعلماء، الأمر الذي يفسر العدوى السريعة للأفكار الاقترائية.

تاريخيا، تُعرّف الاقترائية بواسطة الآلة القادرة من الناحية الوظيفية على الذكاء أو المعرفية. فهذه الآلة المتمثلة في شبكة الخلايا العصبية الصورية (Neural net بالإنجليزية أو Réseau neuromimétique بالفرنسية) ستمثل بالنسبة للاقترائية ما تمثله آلة فان نيومان Von Neeumann بالنسبة للمعرفانية وللذكاء الاصطناعي الكلاسيكي. وإذا كانت هذه الأخيرة تتحدد في نسخة واحدة فإن الأولى تتجلى في نسخ كثيرة يمكن إجمالها في الصورة - الآلية التالية: يتعلق الأمر بمجموعة من الأليات Automates البسيطة المقترنة فيما بينها، بحيث تسمح هذه الاقتارات Les connexions لألية مثل (i) بنقل محاكاة إيجابية (منشطة) أو سلبية (كابحة) إلى الألية (j) المحددة بواسطة حالة التشيط (u) ل (i) والمُتمدّجة عن طريق الاقتارات الصبغية Synaptiques (w) تتحكم في القناة أساسا. فالأليات (أو الوحدات) تتماثل على العموم لكونها قادرة بفعل عتبتها المحددة على مقارنة حصلة المحاكاة المتعلقة ب $(\sum_i U_i W_{ji})$ بعتبة Si والتحول إلى حالة النشاط أو الانطفاء

إن تحليل تطور شبكة ما يتم من خلال الميكانيكية الإحصائية ونظرية الأنظمة الديناميكية، وليس عن طريق منطق برنامج محدد. وهنا تجدر الإشارة إلى الغياب التام لأي برنامج في معناه الدقيق أو أية وحدة للمراقبة. فكل وحدة تكون مستقلة ولا ينتشر تأثيرها إلا بصورة موضعية أو محلية. وهذا التأثير يمكنه أن يتخذ كنوع من الاستدلال المقبول فقط وليس الدقيق؛ إذ عادة ما يكون مندمجا تدعمه أو تكبجه تأثيرات أخرى. فالحالة الثابتة تشكل حالة توازن وليس حالة توقف نهائي.

أما بخصوص نمط التمثل فهو ليس أكثر أصالة من نمط الحساب. فكل نموذج ذي استلهام معرفاني (مثل نظام الذكاء الاصطناعي الكلاسيكي)، يخزن في الذاكرة تعابير وألفاظ لسانية قابلة للتأويل من قبيل أوصاف الموضوعات والوقائع والقواعد، حيث يعود إليها ويعيد إنتاجها ويحولها حسب القواعد الصورية وتبعا لحاجيات البرنامج. إن كل شبكة اقترانية تُسَوَّى اقتراناتها الصبغية وتلتقط بالتالي قواعد البيئة التي لا تكون موصوفة بل منقولة بنوع من الأمانة والموضوعية. وعلى هذا الأساس فبدل المعرفة *La connaissance* كشيء ضمني يمكن الحديث هنا عن التكيف *Adaptation*، بحيث للنظام قدرة استعدادية على الفعل بالانسجام مع بعض المظاهر البيئية البارزة. وأخيرا نشير إلى أن كل مفهوم في الشبكات المستعملة للتمثلات بصورة موزعة، يطابق تنشيط عدد كبير من الوحدات وليس وحدة واحدة. وبتعبير أوضح إن كل وحدة تساهم في تمثيل مفاهيم متعددة. فإذا كانت المفاهيم *Concepts* تعني هنا ما ينحو إليه الذهن بخصوص المهمة التي تشغله، فإن ما تمثله وحدة ما هو من طبيعة أخرى. إنه عبارة عن سمة مصغرة *Micro-trait*، أو عن جزء من معنى غير مرئي

وخالٍ من الذهن، يتحدد في نوع من المكون الدلالي-الأولي المخصص للدخول في اقترانات وترابطات مختلفة تحكمها قواعد غير صورية لكنها ذات حساسية بالنسبة للسياق والمهمة الآتية. وإن هذه الاقترانات والترابطات هي وحدها التي تتميز بقيمة دلالية بالمعنى الدقيق.

مهما يكن مستوى الطابع الراديكالي للاقتراحات التي تقدمها الاقترانية، فالملاحظ من إجاباتها عن الأسئلة من 1 إلى 5 السابقة الذكر، أنها وبالمقارنة بالمعرفانية تتميز بنوع من الوضوح. لكنها في المقابل ما تزال لم تقدم أي شيء بخصوص السؤال الرابع الذي يمثل أحد الرهانات الأساسية لتفسيراتها. والمقصود هنا هو أن الاقترانية

بصائر نفسانية: العدد 30 صيف 2020 (ملحق شهر جويلية)

التي تسمى نفسها بالوظيفية، مطالبة بتدقيق المستوى الذي يتموقع عنده التفسير المقدم من لدن شبكة معينة. فهل يتعلق الأمر بنفس المستوى الوظيفي في المعرفانية أم بمستوى منخفض وأقل؟ في حالة أولى يجب من الناحية السيكلوجية تبرير الطابع الأقل مقبولية لبعض مظاهر اشتغال الشبكة وبالخصوص عجزها عن النمذجة المباشرة للمهام التي تستلزم تمثلات مُبَيَّنَة كاللغة والتفكير. وفي حالة ثانية، لا بد من الإجابة على سؤال آخر هو: هل يطابق مستوى الشبكة مستوى التطبيق العملي *l'implémentation* في الخطاطة الكلاسيكية؟ هل تشكل الأليات خلايا عصبية مفكر فيها *Des neurones idéalisés* حينما تُنمَّذَجُ الشبكة ومكونات أولية لمحاكاة هذه الأخيرة؟ الإجابة على هذا السؤال بالإيجاب تضع الشبكة أمام خطرين اثنين: خطر الإلغاء بفعل النقص والعجز على الصعيد البيولوجي، بحيث أن الشبكات لا تشكل نماذج مقبولة للجهاز العصبي، ثم خطر الاختزال في هيئة اللوازم المادية فقط *Hardware*؛ إذ أن الشبكات لا تشكل في بعض الحالات سوى وسيلة جديدة ومفيدة لإنجاز العمليات التي تتبني خصائصها على المرجعية المعرفية. وإن الإجابة بالنفي على نفس السؤال تُرْجِعُ الاقترانية إلى نقطة الانطلاق القائلة: أين تتموضع الشبكة إن؟. إذا كان بعض الباحثين يميلون هنا إلى نوع من الوظيفية الميكروبيولوجية *Microstructurel*، فإن ذلك يعني أن الشبكة ستتموضع عند مستوى وسيط يأتي بعد البيولوجيا العصبية والتطبيق العملي وقبل المستوى السيكلوجي واللساني العادي. فالعلاقة مع هذا الأخير تشبه علاقة الميكروفيزياء مع الفيزياء النيوتونية للموضوعات المتوسطة الطول التي تنشطها سرعات ضعيفة. يتعلق الأمر إذن بمستوى وظيفي رئيسي، بحيث أن المستوى المرتفع لا يقدم إلا بعض الأوصاف التقريبية المفيدة أحيانا.

حاليا، وعلى أساس أن النظام المعرفي الإنساني ما يزال يتميز بالتعدد والتنوع في خاصياته ووظائفه، فهذا ما يترك الفرصة مواتية جدا للتساؤل عما إذا كان بالفعل يطابق أحد النموذجين: الاستدلالي-الصوري *Inferentiel-formel* للمعرفانية أم الترابطي-الإدراكي *Associatif-perceptif* للاقترانية؟ كثير هُمُ الباحثون الذين يرفضون التناوب بين هذين النموذجين لأنهم يفضلون الأخذ إما بتمفصلهما وإما باختلاطهما وإما باختلافهما الكامل. والواقع أن أغلبية الباحثين لا يولون الأهمية لما يقربهم أو يبعدهم عن مدرسة بعينها، بحيث يرون في هذه أو تلك مرحلة ضرورية ومفيدة من حيث

Bassaaer Nafssania: N° 30 Summer 2020 (July Supplement)

ولادة علم من مستوى العلوم المعرفية التي تأسست فقط من أجل دراسة السيرورات الدنيا Prcessus inferieurs (بما في ذلك جانبا من اللغة) ضاربة عرض الحائط كل ما يتعلق بالسيرورات العليا كالمفهمَة Conceptualisation والتفكير Raisonnement.... إلخ. لكن بعض الباحثين يحاولون في الوقت الحاضر بيان أن القالبية بإمكانها أن تشمل السيرورات العليا أيضا وتعالجها "كميدان متخصص". هذه الخاصية البنيوية التي تنعت أحيانا بالقالبية المكتفة، يمكن تسميتها بـ"الميدانية Domanialité" نسبة إلى الميدان الذي تعالجه. والواقع أن فرضية الميدانية هاته أصبحت تنبئ على أربعة أنواع من الحجج: الأولى تكوينية فردية Ontogénétiques، بحيث يُظهر الرضيع في وقت مبكر عن كفاءات متخصصة في بعض الميادين بدون أدنى كبح أو تعطيل للكفاءات العامة التي تنمو وتتطور حسب إيقاعات متميزة. الثانية إكلينيكية Cliniques قوامها ان بعض الوظائف العليا تتولد عنها قصورات خاصة. الثالثة وظيفية Fonctionnels مفادها أن الكائنات الإنسانية الراشدة يمكنها أن تقوم في وضعيات تجريبية خاصة بمهام محددة دون غيرها. وأخيرا الرابعة تكوينية تهتم تطور الأنسال Phylogénétiques، بحيث للارتقاء الطبيعي القدرة على إقامة وظائفية متخصصة هامة على الصعيد التكيفي. فالذهن - الدماغ يشكل حصيلة الارتقاء والتطور ويحمل علامات تنظيمية تخص الأعضاء الطبيعية المعقدة. فكل قالب من هذه القوالب العليا يتكفل بنوع المثير (مثلا صيغة حسية) الذي يطبق عليه المعالجة المركبة، الأطوماتيكية والسريعة. لكن على عكس المعاني، فإن ما يكشفه أحد هذه القوالب العليا يكمن في الاعتقاد الخاص بالميدان الذي ينحدر منه المثير. ومن هنا جاء مصطلح " النظرية الساذجة Théorie naive" التي غالبا ما تسند لمثل هذه القوالب العليا. وهكذا أصبحنا أمام "فيزياء ساذجة" تتكفل بالتفاعلات مع الموضوعات والسيرورات المادية المألوفة، وأمام "هندسة ساذجة"، وأمام "بيولوجيا ساذجة"، وأمام "سيكولوجيا ساذجة" تنعت أيضا بنظرية الذهن، يتحدد هدفها في تفسير سلوك الآخر، وربما سلوك الشخص ذاته وتوقعاته من خلال ربطه برغبات واعتقادات ومقاصد محددة. وكما توجد قوالب أخرى جد دقيقة تُؤمّن وظائف مثل التعرف على الوجوه وتحديد القصد من حركة معينة... إلخ (أحرشواو، 2018).

أهدافها التعميمية أو أبعادها المؤسساتية أو أسئلتها الفلسفية أو حتى مصادرها النمذجية. ويمكن الإشارة هنا إلى "تصورات -أطر" أخرى تتدمج في نوع من المقاربة الدينامية التي يتم التعبير عنها حاليا بتسميات متنوعة من قبيل: الإيكولوجية Ecologique، المُموضعة Située، المنغرسَة Incarnée، أو أيضا البنائية Constuctiviste (أحرشواو، الزاهير، 2018). وهي كلها برامج طموحة تنبئ على حدوس قوية لإنتاج نماذج نظرية هامة لكنها بعيدة كل البعد عن أن تشكل الأساس العام الذي يُفترض أن يعبر عن العلوم المعرفية في شموليتها.

4.2. القالبية والميدانية والنظريات الساذجة

إن كلا من تعقد وظيفة الذهن وبنية الدماغ وعدم انسجامهما، قد استدعيا منذ أمد بعيد إعداد نظريات "قالبية Modulaires" للذهن Esprit والدماغ Cerveau. وإذا كان فرانز جال Franz gall (1828-1759) الذي يعتبر من رواد هذا المنحى (حيث أحبه Auguste comte وتأثر به)، قد فقد حظوته بفعل نظريته الفراسية Théorie phrénologique، فإن هذا العالم قد استعاد اعتباره بفعل فكرته القائلة بانقسام النظام الذهني إلى ملكات متخصصة هي التي تشكل أساس التصور القالبي كما صاغه الفيلسوف والسيكولوجي الأمريكي جيري فودور Jerry fodor. وإذا كان لا أحد يجادل اليوم في كون أن الذهن الإنساني ينظم وفق هذا التصور (أحرشواو، الزاهر، 1997؛ Arbib، 2003)، بحيث يتكون في بعض مناطقه من ملكات مستقلة الواحدة عن الأخرى، فإن الأسئلة التي تطرح بهذا الخصوص تكمن في معرفة ما إذا كان هذا التقطيع يهيم الذهن في كليته أم أن كثيرا من جوانبه تنقلت للقالبية؟ ثم ما هي طبيعة هذه الوحدات؟ وماهي خاصياتها الأساسية؟ وبالضبط ما هي صلتها بالأنظمة الوظيفية أوالتشريحية الفرعية للدماغ التي تسعى علوم الأعصاب، وخاصة في بعديها النفسي العصبي الإكلينيكي والعصبي التصويري Neuroimagerie إلى اتخاذها كهدف للبحث والتقصي.

من جهته، يدافع فودور Fodor عن الفكرة القائلة بأن القالبية تكتفي بالصيغ الحسية وبمعالجة اللغة، وأن ما يسميه بالأنظمة المركزية Systèmes centraux التي تتحدد وظيفتها الأساسية في تعقيد اعتقادات الفاعل بناء على منتوجات القوالب Les modules والمعلومات المخزنة في الذاكرة، تبقى غير قالبية. فهذه السيرورات تبدو حسب هذا الباحث غير قادرة على المساهمة في

3. الأبحاث والتطبيقات

الحقيقة أن العلوم المعرفية أصبحت خلال السنوات العشرين الأخيرة تغطي حقلا معرفيا واسعا ومتنوعا إلى حد يصعب معه حصر لائحة نهائية للموضوعات التي تقارنها وتدرسها. لهذا سنكتفي هنا بعينة من المباحث التي تم اختيارها، فضلا عن الأمثلة السابقة، بناء على طابعها البيئتنخصصي الواضح.

1.3. موضوعات بينتخصصية

اللغة والتواصل

يمكن أحد المكتسبات الأساسية للعلوم المعرفية في كونها أفرزت مختلف مستويات التمثل داخل اللغة، بحيث أن كل مستوى يستدعي تحليلا منفردا وأن تفصلها الحقيقي في إنتاج اللغة الشفوية والكتابية وفهمها يستلزم نظرية إضافية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن نوعام تشومسكي Noam chomsky إذا كان يعتبر المفكر الذي ساهم بشكل أكبر في توضيح موضوع اللسانيات، فإن تصوراته تشكل الأعمال التي طبعت بصورة واضحة المعرفانية منذ انطلاقتها الأولى في بداية الخمسينيات من القرن العشرين. فمهما تكن حدة الانتقادات التي وجهت لهذه التصورات في بعض الأوساط، فإن تشومسكي Chomsky يظل بمثابة المُنظّر الرئيسي حسب ما يعترف به أغلب خصومه داخل العلوم المعرفية.

المكتسب الثاني وهوسلبي هذه المرة، يتمثل في الاعتقاد بوجود تعقيد مذهل عند كل مستوى من المهمة التي إنجازها النظام الإنساني إلى حد يصعب معه التوضيح والمحاكاة. ويتعلق مثالنا الأول في هذا النطاق بإدراك الخطاب وإنتاجه أثناء تدفق الكلام، بحيث عادة ما يتداخل موضوع اللغة مع موضوع الإدراك والفعل. وهنا يتعاقد كل من علماء السمع Acousticiens والصوت Phonéticiens لمواجهة سلسلة من التحديات، إذ عليهم توضيح ثلاث ظواهر محيرة (Andler، 2004):

- الإدراك الفئوي الذي يسمح للمستمع بتصنيف المثيرات ذات الفروق المسترسلة التغير إلى فئات منفصلة.
- الثبات الإدراكي الذي يسمح للمستمع بفهم الكلمة نفسها رغم تغيراتها الواضحة من ملفوظ لآخر.
- ثبات الهدف الذي بموجبه ينتج متحدث ما نفس الكلام، في حين أن التمتظهرات المادية لأعضائه تتغير بشكل أكبر من الأصوات التي ينتجها أثناء التحول من ملفوظ لآخر.

الواقع أن إدراك الكلام يشكل الميدان الذي تتقاسمه تخصصات

أخرى وفي مقدمتها:

السيكولوجيا اللسانية النمائية La psycholinguistique développementale التي توضح القدرات الهائلة التي يستعملها الرُضّع منذ أسابيعهم الأولى وأحيانا منذ أيامهم الأولى، في إدراك الفونيمات وتخصيص كلام الأم... إلخ. فالقدرة على تمييز جميع فونيمات اللغات الطبيعية يبدو أنها تظهر في مرحلة جد مبكرة، في حين أن التعرض الحصري للغة الأم يقود إلى الاقتصاد البعدي لبعض المميزات (أحرشواو، 2007، 2009). وهكذا فقد اتضح أن صغار اليابانيين (أحاديي اللغة Monolingues) يفتقرون إلى قدرة تمييز / i / عن / r / ولا بد من الإقرار بأننا لا نتوفر حتى الآن على حل كامل للمشكل المركزي للسيكولوجيا اللسانية النمائية، إذ أن فهم جملة منطوقة يستلزم امتلاك معارف معجمية وتركيبية ودلالية لا يتحقق اكتسابها في حد ذاتها إلا بانبنائها الواحدة على الأخريات. وبالتالي فالسؤال المطروح هو كيف يفعل الطفل الصغير لتعلم كل هذه المعارف ويخرج من حلقتها المفرغة المتعددة المكونات والمظاهر بمعلومات دقيقة تخص كل جانب على حدة؟

أما بالنسبة لعلوم الأعصاب Les neurosciences، فهي تهتم بتنظيم البنيات الدماغية المسؤولة عن الإدراك وعن إنتاج الكلام وفهمه. إنها تركز بالأساس على دراسة اضطرابات اللغة ونواقصها وعلى النظر في مظاهر التعاون بين بنيات وظيفية متخصصة كثيرة ومستقلة بشكل واسع. وهذا ما يؤهلها للانضمام إلى خلاصات علماء اللسانيات والنفس وفلسفة اللغة.

أما مثالنا الثاني الذي يندرج ضمن الاهتمام بميدان التداولية La pragmatique فيتعلق بالسؤال حول إلى أي مدى يمكن فهم الرسالة التي يكون تحليلها الصوتي والتركيبي والدلالي تاما ويوفر ما يمكن نعته بالمعنى الخام للجملة المكتوبة أو المنطوقة؟ (أحرشواو، 1994). الواقع أن طرح السؤال بهذا الشكل يعني مسبقا أن الأمر سيفضي إلى نتيجة مبتدلة، بحيث أصبح في باب المؤلف أن مُخَرَج L'output التحليل الدلالي، الذي عادة ما يأتي بعد التحليلين الصوتي والتركيبي وقبل التحليل التداولي، يستدعي في بعض الحالات الإغناء لكي يقدم جملة تامة قابلة للصحة أو الخطأ. فجملة "أنا فرح" لا يتم فهمها من طرف المتلقي إلا بعد أن يعلم أن المتحدث هو فلان ويتكلم من داخل سياق محدد ينفرد بوقائع وأحداث معينة... إلخ. وهذا يعني أن المتلقي (أو المستمع) يكون في حاجة إلى

الاستنباطي ذاته، وبالتالي موضوعة المنطق في السيكلوجيا والعمل على تطبيع Naturalisation الإيستمولوجيا لكي تستوعب العلوم المعرفية.

على هذه الشاكلة إذن كان السياق الفلسفي الغني الذي اهتمت فيه هذه العلوم بمسألة التفكير والاستدلال. فمن بين أعمالها الكثيرة التي تعود بالخصوص إلى السيكلوجيين والفلاسفة وعلماء المنطق والمتخصصين في الذكاء الاصطناعي، نستحضر الأمثلة التالية (أحرشواو، 1997؛ Andler، 2004):

(أ) الاستكشافات

الواقع أن العاملين في ميدان الذكاء الاصطناعي، ولجعل الحاسوب ينفذ استدلالات ترتبط بمهام معقدة كلعبة الشطرنج أو فهم النصوص أو بأنظمة خبيرة أو البرهنة الأتوماتيكية على خطاطات نظرية Théorèmes، فقد ارتأوا في وقت مبكر تضمين البرامج بالقواعد الاستكشافية التي تتجه بالبحث في اتجاه جد واعد بعيدا عن كل المخاطر المحتملة في الحالات غير الملائمة. ومن هنا تطرح مجموعة من الأسئلة من قبيل: هل توجد استكشافات أحسن من غيرها؟ كيف يمكن التأكد من انسجام جملة من القواعد الاستكشافية؟ هل بعض النتائج الكارثية المحصلة أحيانا بواسطة أنظمة الذكاء الاصطناعي، تعود فعلا إلى نواقص وعيوب في هذه الاستكشافات؟ وأخيرا هل توجد حقيقة سيكلوجية لبعض هذه القواعد، وبالتالي نجاعة تخص الذهن الإنساني إلى حدود أن بعض قصورتها يمكن تبريرها بتدخل الاستكشافات الواعية وقبل الواعية؟

(ب) المنطق وصورنات التفكير

هل صورنة Formalisation الاستكشافات عملية ممكنة؟ وإذا كان الأمر كذلك، هل يجب النظر إلى تلك الصورنة كمنطق يكمل أو يعوض المنطق الكلاسيكي؟ ثم هل يوجد لهذا الاستكشاف الصوري ما يقابله من منطق طبيعي وظيفي ضمن التفكير الإنساني المدرك على الصعيد السيكلوجي؟

إذا كانت هذه الأسئلة الثلاثة تمثل بحق الاستفسارات التي يصح طرحها بخصوص أي شكل من التفكير البعيد عن الاستنباط Déduction الكلاسيكي، فإن السؤال الأول يستدعي نوعين من الإجابة: الأولى مبدئية تبدو على العموم إيجابية بالنسبة للتيار المعرفاني ومشكوك فيها بالنسبة للتيار الاقتراضي، وسلبية لدى بعض الخصوم الذين يتبنون وجهة نظر الذكاء الاصطناعي بأشكاله المختلفة والفلسفة الصورية المتضمنة لهذه الأشكال. والثانية

بعض الوقت ليحيط بمختلف حثيات الظاهرة وامتداداتها وعناصر إغناء معناها الخام. وهكذا فالمرور من هذا المعنى الأخير إلى الجملة (القضية) التامة التي يعبر عنها المتحدث، ومن تمة إلى قصديته التواصلية وأخيرا إلى فهمها وإدراكها من لدن المتلقي، يعتبر مع ذلك مرحلة أساسية تساهم فيها قدرات المتكلمين- المستمعين اللسانية والمعرفية. فتأويل الحوار البسيط التالي: " سيدتي هل يمكنك إمدادي بالملح؟ معذرة إن زوجي يداوم الحماية "، يستدعي معارف واستدلالات لا تنقلها بتاتا الجمل المنطوقة، لكنها تكون ضرورية لفهمها. وتندرج في هذا السياق كل الظواهر التي تحكمها مؤثرات حجاجية وبلاغية وفي مقدمتها ظواهر الإبهام والمجاز والسخرية. فالباحون في هذه الظواهر التي يعود الاهتمام ببعضها إلى فلاسفة الإغريق، يبينون عن حيوية بالغة توجهها بالخصوص بعض التيارات اللسانية والفلسفية والمنطقية.

المنطق والتفكير

لقد اعتبر المنطق ولفترة طويلة كمصدر لقواعد التفكير المثالي، بحيث كان يمثل علم الاستدلال الصادق الذي يسمح بالانتقال من مقدمات منطقية مفترضة (أو صحيحة) إلى نتيجة صحيحة. وهكذا فإن أي تباين لأفكارنا مع قوانين المنطق، كان يدعو إلى البحث عن العقل La raison وعن قصوراته في الخصائص الفردية المتمثلة في لاعقلانية بعض مجالات نشاطنا الذهني، وبالخصوص تلك التي تهم الانفعالات على سبيل المثال، أو أيضا في استخدام قواعد متخصصة لاتصح إلا في بعض الميادين التي صارت تتعت بـ"منطق الانفعالات" و"منطق السلطة" و"منطق الإيمان" ...إلخ.

لكن مع ذلك فقد اتضح منذ أمد طويل أن الاستدلالات لا تعمل في بعض الميادين التي تقتقد إلى اللاعقلانية والنواقص الفردية بما في ذلك العلم إلا بالصدفة بواسطة الاستنباط المنطقي Déduction logique الناتج في الغالب عن الاستقراء Induction. إن مشكلة الاستقراء التي أثارت اهتمام الفلاسفة منذ باكون Bacon وهيوم Hume، توجد في قلب فلسفة العلوم للقرن العشرين. فمن ضمن الممثلين البارزين لهذه المشكلة نذكر رودولف كارناب Rudolph Carnap الذي حاول البحث عن حلها بالقول بإمكانية استعمال المنطق الاستقرائي، وكارل بوبر Karl Popper الذي أصر على بيان استحالة مثل هذا المنطق وذلك حماية للمعرفة العلمية، ثم كين W.V.O. Quine الذي سيهتم من جهته بالطابع التحليلي من خلال التراجع عن حركة فريج Frege وهيسيرل Husserl لتصحيح المنطق

الإدراكية؟ وهل تُعبّر عن إجراءات استكشافية أو غيرها، تبخس وتناقض الحسابات المنطقية والاحتمالية الكلاسيكية؟ وفي هذه الحالة هل يجب التوقف عند هذه القوانين أم على العكس من ذلك يجب الاستهتام حول معياريتها *Leur normativité*؟ هل يتصرف المبحوثون بشكل مخالف تماما للمنطق، وبالتالي فبدل البحث عن الإثباتات يذهبون إلى بناء "نماذج ذهنية" أو يبحثون عن إعداد "مثال أو نموذج أصل" للوضعية المدروسة؟. الملاحظ من النقاشات التي ما تزال مستمرة بخصوص هذه الأسئلة أن الحدود بين التخصصات عادة ما تتمحي إلى درجة يسود معها الانطباع بالرجوع إلى الفترة التي كان فيها التأمل الفلسفي يخلط بين المنطق والسيكولوجيا واللسانيات (Dupuy، 1999).

رؤية العالم وإدراكه

إن الأبحاث حول الرؤية *La vision* تشكل على ما يبدو الفرع الأكثر "علمية" بالمعنى الواسع داخل العلوم المعرفية. فهو يمثل أيضا الميدان الذي تقوم فيه علوم الأعصاب بدور بارز. فالفعل الثاني (أي الإدراك) لا يوضح إلا جانباً من الأول، بحيث أن الرؤية تمثل بالنسبة لصيغ معرفية أخرى الخاصيات التي تحول هذه الأخيرة إلى ظواهر ذات قابلية أكبر للبحث العلمي. فهي تشكل كذلك موضوع إغراء قديم استفادت دراسته من تقدم مطرد على امتداد القرون وبالخصوص خلال القرن الأخير. فما يميزها هو طابعها الموضوعي القادر على معاودة إنتاج تمظهراتها. فالخداعات البصرية نفسها تعتبر من ضمن الظواهر الأكثر تمييزاً للعالم الطبيعي (Houdé، 1998). وإن هذه الخاصيات هي التي يتم إجمالها اليوم في الطابع القالبي *Modulaire* للنظام البصري الذي وباشغاله بكيفية أطوماتيكية وسريعة (يستحيل نقادي رؤية ما يوجد أمام أعيننا حتى وإن لم نلاحظ ذلك)، يبدو في جزئه الكبير معزولاً عن الأنظمة المعرفية الأخرى التي تمدّه بقليل من المعلومات في المراحل النهائية لإنشاء الصور. وهكذا ناذراً ما تؤثر اعتقاداتنا وانتظاراتنا في إدراكنا للمحيط، إذ قد نتخيل النمر *Le tigre* وهو يَنقُصُ علينا، لكن من المستحيل أن نسلم بوجوده بدار الأُبرأ أو أمام قفص فارغ في حديقة الحيوان، بحيث أن أعيننا ستحفظ عبثاً متى كان الأمر محتماً ومرغوباً.

الخاصية الثانية للرؤية تتحدد في إقرارها بتمييزات دقيقة وواضحة على الصعيدين الوظيفي والتحليلي. فمن السهل تمييز على سبيل المثال إدراك الألوان والأشكال والتضاريس والأعماق والأبعاد النسبية

يحكمها الفعل الذي يستهدف إنشاء صوريات بعض أشكال التفكير، إذ يبدو حالياً أننا نعيش فترة ازدهار نماذج من هذا القبيل، غايتها الأخذ في الاعتبار أبعاداً مثل: المحتمل، الغامض، الزمانية، الاعتقادات... إلخ. وبخصوص السؤال الثاني يرى بعض الفلاسفة أن الاستنباط وحده هو الذي يكون من طبيعة منطقية، في حين أن التفكير وبالخصوص في بعده الاستقرائي *Inductif*، هو من طبيعة جد مغايرة، إذ يصعب حصره في نوع من المنطق المجرد البعيد عن كل ما هو محسوس أو ملموس. أما السؤال الثالث فهو يستدعي حسب أغلبية الباحثين بحثاً تجريبياً، قوامه تحديد ما يفعله الأشخاص حينما يفكرون فعلياً، وما هي نوعية النتائج التي يحصلون عليها والإجراءات التي يستخدمونها بشكل واع أو لاواع. فكثير من الأعمال خُصّصت لهذه المهمة التي مثلت إحدى الإشكاليات الأساسية للسيكولوجيا المعرفية في بداياتها الأولى، بحيث أن النتائج المحصلة لم تخل من مفاجآت رغم صعوبات التفسير المصاحبة لها.

ج) أخطاء التفكير والخداعات المعرفية

الواقع أن السيكولوجيين قد وضعوا اليد على سلسلة من الأخطاء النسقية في بعض الاستدلالات *Raisonnements* الأولية التي تؤثر على التوالي في الاستنباط المنطقي وفي التفكير الاستقرائي والاحتمالي. وهكذا فمن خلال وضع مجموعة من المبحوثين أمام كومة من الأظرفة الحاملة في واجهتها الأولى لطابع بريدي بقيمة *0,50 euros* (ثمان مخفّض) أو طابعا بقيمة *0,58 euros* (ثمان مستعجل)، وفي واجهتها الثانية لعلامتين "مستعجل" أو "مخفّض"، وذلك بهدف التحقق من الواجهة ذات الفعالية المحتملة أكثر إذا كانت جميع الأظرفة معفاة أو خاصة، اتضح أن أغلبية هؤلاء يهملون في أحكامهم بعض المؤشرات والقرائن اللازمة، إذ يركزون على بعض الاعتبارات غير المفيدة. في نفس السياق فإن مساعلة هؤلاء عن الاحتمالات المقارنة بالنسبة لامرأة تابعت دراستها في وقت مبكر خلال سنوات 1960، بمعنى هل يمكنها أن تعمل كمستخدمة ببنك معين أو كمستخدمة بنك ونقابية وربة بيت، أفضت إلى أن كثيراً منهم يقدرون أن الفرضية الثانية هي الأكثر احتمالية.

تجدر الإشارة إلى أن مثل هذه التجارب التي عرف عددها نوعاً من التزايد المطرد، تؤكد في مجملها على وجود تباينات نسقية بينها وبين المعايير الأصلية. فالسؤال المركزي يكمن إذن فيما هو السبيل الأنجع لتفسير الظاهرة؟ هل يجب مقارنتها بالخداعات

والحركة، بحيث أن الاختلالات الانتقائية الدائمة أو المرحلية، عادة ما تساعدنا على التفكير في هذه التمييزات. فالعمى La cécité ذاته بأشكاله وأسبابه المتنوعة، يخبرنا بصورة متناقضة حول مكونات الرؤية. وكما أن مستويات التحليل تبدو من جهتها قابلة للإدراك بسهولة تامة ابتداء من بيوكيمياء الخلايا الحساسة لضوء الرؤية الفيزيائية إلى الفيزيولوجيا العصبية للقشرة La neurophysiologie du cortex البصرية ومرورا بالتشريح العصبي La neuroanatomie... إلخ.

أهمية ثالثة للرؤية تكمن في كونها تتواجد لدى كائنات أخرى غير الإنسان الراشد، ابتداء من الرُضّع إلى القطط إلى الطيور إلى الأسماك والتي تأخذ عندها أشكالاً متنوعة وتثير تساؤلات عميقة. أخيراً لابد من الإشارة إلى أن المجالات البصرية تحتل عند مختلف الثدييات les mammifère، بما فيها الإنسان، ثلث القشرة الدماغية، الأمر الذي يجعل من الرؤية، الوظيفة المعرفية الرئيسية بالنسبة لعلوم الأعصاب وموضوعها المفضل بامتياز.

لكن رغم كل ما تقدم فإن موضوع الرؤية يبقى مع ذلك مثار نقاش حاد يبعث في كثير من الأحيان على التناقض نتيجة ما يحمله من أسرار وما يميزه من ألغاز مستعصية عن الحل لحد الآن. وكتوضيح لهذا الأمر سنكتفي هنا باستحضار بعض المشاكل التي أصبحت تثير انتباه الباحثين ويقتضي حلها تعاون مجموعة من التخصصات (Andler، 2004؛ James et Hideya، 2017).

فإذا ما أخذنا في الاعتبار أولاً الصور Les images التي نمتلك وعياً برؤيتها، سنعتقد أنها ثابتة ولا يشوبها أي انقطاع أو توقف. إلا أن فحص الحركات البصرية في مدار العين L'orbite يشي بوجود هزات وارتجاجات منتظمة تحدث ما بين مرتين و5 مرات في الثانية وتصلها فوارق جد سريعة. وتتضاف إلى كل هذا التغيرات التي تتعرض لها الصورة الشبكية للعين L'image rétinienne حينما نكون بصدد التنقل في اتجاه معين ولكن إبصارنا يكون متمركزاً حول موضوع ثابت. فالسؤال المطروح هو كيف نفسر واقعة أن الصورة المرئية لا تدور ولا تتغير رغم هذا التنقل والحركات المصاحبة له؟ وفي نفس السياق فإن مهمة زرع العصب البصري le nerf optique في شبكة العين في حالة فقد البصر، لا تفضي في نهاية المطاف إلى تعويض الخلل الإدراكي الحاصل. ويعني هذا أنه إذا كان من الواضح أن جملة من الآليات التصحيحية يمكنها أن تعوض مختلف عيوب النظام البصري للعين، فإن

المنظور الاصطناعي لم تفض إلى ما كان منتظراً منها. الحقيقة أنه وبفضل النجاح في تقطيع وتجزئ صورة ما حتى وإن كانت معقدة، أصبح بالإمكان دراسة ومعالجة السيرورات البصرية من "مستوى عال". وفي هذا الإطار ترسّخت فكرة التمثّل المعرفي للعلامات البصرية التي جاءت مباشرة بعد مرحلة المعالجة بواسطة سيرورات من "مستوى منخفض". ويبدو أن مسألة المسار الذي تجري فيه مختلف هذه السيرورات وأساليب التعاون فيما بينها، تطرح جملة من الأسئلة مثل: كيف يعمل النظام البصري ليكون انطلاقة من الوحدات الضوئية للصورة الرقمية Des pixels، عناصر الصورة النهائية، والتي تبدو مترابطة في بُعدها وعمقها وأشكالها مع الصورة الشبكية دون زيادة أو نقصان؟ كيف يتم المرور من تمثّل موضعي إلى تمثّل كلي للصورة؟

لقد شكلت هذه الأسئلة وما شابهها موضوع طروحات ودراسات هائلة وفي مقدمتها أعمال وأبحاث دافيد مار David Marr (1945-1980) التي تحظى بتقدير خاص في جميع ميادين العلوم المعرفية. فهذا الباحث نجح أولاً في تحقيق تقدم مثودولوجي لاعتباره أن الأمر يتعلق بضرورة لمعالجة المعلومات الرمزية، وبالتالي ضرورة صياغتها عند المستوى الصوري قبل البحث عن ألغوريتم Algorithmه مجرد للمعالجة واعتماده في النسيج العصبي. فهذه الطريقة تمتد حسب الباحث لتشمل كل ظاهرة معرفية معقدة تتجاوز كيفية التعامل معها ميدان الرؤية بطبيعة الحال. وفي مقام ثان أبان مار Marr كيف يتمكن النظام البصري من استخلاص بعض المكونات الأولية لشكل معين، ويقوم بتركيبها لصياغة فرضيات حول موقع الموضوعات

نشير في خلاصة هذه النقطة إلى أن إحدى السمات المميزة للتصور الحديث للعلوم المعرفية تتجلى في ظهور موضوعات للدراسة كانت مقصاة تماما في المرحلة الأولى لانطلاقها، وفي مقدمتها: القصدية *L'intentionnalité* في معناها "الإرادي" المؤلف وليس الفلسفي، والعاملية أو *الْمُنْفَذِيَّة* *L'agentivité* المرتبطة بإدراك الفاعل لحركاته الشخصية ولقدرته وقدرة الآخرين على الفعل، ثم المضمون غير المفهومي لبعض التمثلات ودوره في تناقص السيرورات المعرفية، وأيضا الوعي بصيغته وأنواعه المعرفية الاجتماعية المنظور إليها أولا كمجموعة من القدرات التي تسمح للفرد بالتدخل الاجتماعي، وثانيا كمجموعة من السيرورات المعرفية القابلة للانتشار خارج الأنظمة المعرفية الفردية الذاتية. ويمكن الإشارة هنا أيضا إلى المقاصد والأفعال المصاحبة ثم الانفعالات والأشكال الحيوانية للمعرفية وكذلك السيرورات المعرفية الواقعية وقاعدتها العصبية المعتمدة بالخصوص في عالم الاقتصاد وأخيرا الثقافة والتطور الثقافي. فكل موضوع من هذه المحاور أصبح يشكل مبحثا أو فصلا أو فرعا قائم الذات داخل الميدان العام للعلوم المعرفية الراهنة.

2.3. ممارسات وتطبيقات

هل العلوم المعرفية قابلة للممارسة والتطبيق؟ نظريا من المسلم به أن كل نشاط يتدخل فيه الإنسان ككائن يدرك المقاصد وينشئها ويسعى إلى تحقيقها، قابل لأن يستلهم من العلوم المعرفية دروسا هامة وحاسمة. لكن صعوبة مضاعفة تطرح بهذا الخصوص، إذ أنه يبدو وبهذا المعنى أن كل مجال للنشاط الإنساني مفروض عليه السقوط في شبك كفاءة العلوم المعرفية، وبالتالي فإن غالبية العلوم الإنسانية ستخضع لتغيرات وتحولات واسعة.

فالصعوبة الأولى إذن، هي ألا تمثل كل هذه المهام مسؤولية ضخمة بالنسبة لميدان علمي ما يزال في طور التأسيس؟ بمعنى ألا يمكن أن يؤدي هذا كله إلى خطر ذوبان هذه العلوم أو انفجارها؟ فكيف يصبح بمقدور علم ما يزال هشا وفي طور التكوين أن يحتضن ويستوعب كل هذه التخصصات الكثيرة والمتنوعة؟. إذا كانت هذه الأسئلة تبعث على شكوك قوية في واقع ومآل هذه العلوم، فإن صعوبة ثانية تتضاف إليها، ترتبط بالتساؤل حول ما إن للعلوم المعرفية مساهمة حقيقية تضيفها، أم أن دورها يبقى عديم الفائدة ولا يتعدى نوعا من "الوعي السيكولوجي"؟. كإجابة على ذلك نشير إلى أن المساهمة التطبيقية للعلوم المعرفية تتغير حسب الميادين، رغم

وامتدادها داخل الصورة وبالخصوص في عمقها. هذه السيرورة تتم بأكملها تقريبا على الصعيد الرمزي وتستلزم إنشاء سلسلة من التمثلات الحاملة لمعلومات خاصة. فهي توظف مبادئ استكشافية من طبيعة كانطية على شكل فرضيات عامة حول *لأْتَفَادِيَّة* *L'impénétrabilité* الموضوعات الصلبة أو استمرارية الجوانب والهوامش، وبالتالي الابتعاد عن المقاربات الأمبريقية التي سادت لفترة طويلة. الواقع أن أطروحات مار Marr ومقاربه الرمزية المعرفانية، وإن كانت لم تسلم من بعض الانتقادات المتمثلة بالخصوص في المنظورين الإيكولوجي والاقتراني، فقد طبعت مع ذلك وعمق الميدان وفتحت أمام أغلبية الباحثين المسار الذي يجب اتباعه.

المثال الأخير الذي يمكن اعتماده بهذا الخصوص يتعلق بفهم المشاهد *Les scenes*، بحيث أن المشكل المركزي يتحدد في استخراج فرضية معقولة حول الوضعية التي تمثلها الصورة المفترضة المجزأة بشكل جيد. هنا أيضا ليس من الضروري افتراض أن سيرورة التفسير تتموضع بعد سيرورة التقطيع أو حتى بعد بعض سيرورات المستوى المنخفض. فكما هو الأمر بالنسبة للتداولية *La pragmatique* في حالة التواصل اللساني، فإن هذه المرحلة تزوج الوظائف البصرية الفعلية بالوظائف المعرفية العامة. فهي تستعيد معلومات كثيرة حول تنظيم المحيط وحول كيفية اجتماع الأحداث تبعا لاحتمالات متغيرة بخصوص تسلسلات سببية ممكنة وغير ممكنة ثم مختلف الاعتقادات والانتظارات المتعلقة بالكائنات الإنسانية... إلخ. باختصار، لا وجود لأية كفاءة معرفية يمكنها أن توظف في كل وقت وحين من أجل المساهمة في هذا العمل التفسيري الذي يبقى مع ذلك من مهامها المعرفية المركزية التي يماثلها فودور Fodor بتثبيت الاعتقاد وتكريسه. مع ذلك كان بالإمكان وبناء على الصور الممثلة لمكونات العالم المرئي، اقتراح ميكانيزمات مبنية على خطاطات منظّمة للتمثلات، وهي عبارة عن استراتيجيات كونية لدراسة ومحاكاة السيرورات المركزية *Processus centraux* (Fodor, 1982). لكن السؤال المطروح يتحدد في معرفة في أي إطار تصيح هذه السيرورات قابلة للتعميم؟ فالأعمال الجارية حاليا حول العمى الانتباهي *La cécité attentionnelle* والعمى تجاه التغير *La cécité au changement*، توضح كلها حدود التصورات الكلاسيكية الأحادية الاتجاه بخصوص الإدراك البصري والانتباه والوظائف التنفيذية عامة (أحرشواو، قيد الطبع).

المعرفية وتصنيفها. فهناك آمال كبيرة وواعدة بالعبء خاصة في ميادين: إعادة تربية المرضى الذين تعرضوا لاختلالات دماغية جزئية، وتكوين الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة إما عن عواقب حسية أو حركية أو معرفية، وإما عن نواقص فكرية حادة كما يبدو ذلك في متلازمات داون وويليامس Syndromes de Down et de Williams وفي التوحد (إحرشواو، قيد الطبع). ونفس الأمر يصدق على التعويضات (الترميمات) الحسية والحركية، بحيث أن الذكاء الاصطناعي والمعلومات والميكانيكا والتشريح العصبي والفيسيولوجيا العصبية، كلها تخصصات تساهم في هذا الميدان وذلك من خلال استغلال معارفنا الدقيقة عن الاقترانات وتقنيات التصغير Miniaturisation الإلكتروني والميكروميكانيك فضلا عن الأدوات والعدد الجديدة. فالاستعمال المباشر لعدد يستسيغها الفكر من قبيل تعيين إمضاءات كهروعضوية Neuroélectrique، والترابط المباشر بين المكونات الإلكترونية والنسيج العصبي، أصبحت كلها قابلة للتحقيق وفي متناول التطبيقات الطبية الأولية.

التواصل إنسان - آلة، الإرجونوميا Ergonomie

على خلاف التواصل بين الإنسان والإنسان، فإن التواصل بين الإنسان والآلة يستدعي ممارسات ذات فائدة تطبيقية مباشرة بالتأكيد. فبتدقيقها لبعض الميكانيزمات وتوظيفها عند الإنسان، نجحت العلوم المعرفية في تمكين الآلة من التكيف مع هذا الأخير بكيفية منظمة ولأول مرة في التاريخ. ففي نفس الوقت الذي تُحتَرَع فيه آلات قادرة على إعادة إنتاج بعض الأنشطة الإنسانية، فإن العلوم المعرفية ستعمل بدورها على السماح للإنسان بالتقرب من الآلة. فحتى وإن كان الأمر يتعلق بآلات يغلب فيها الجانب الإعلامي على الجانب الحركي، فإن كل هذا لن يؤدي إلا إلى إغناء التعايش والاتحاد بين الطرفين. إن هذا الميدان الذي يُعرَفُ جانب منه بالإرجونوميا المعرفية وجوانبه الأخرى تتموضع عند وجبهة Interface إنسان - حاسوب، يمس أغلبية فروع العلوم المعرفية بما في ذلك الميادين التطبيقية السالفة الذكر. فالمعارف والاستدلالات والقرارات والأفعال أصبحت تشكل في هذا السياق القاموس المشترك بين الإنسان والآلة والذي ما يزال يستوجب منهما نوعا من الاتفاق من أجل تعيين مظاهر التلاقي والاختلاف حول مكوناته (Andler، 2004).

التكنولوجيات المساعدة

في سنة 2002 أشار التقرير الذي أصدرته كل من منظمة العلم الوطني National science foundation ووزارة الاقتصاد للولايات

أنها أصبحت ومنذ أوائل التسعينيات من القرن العشرين تنذر بكثير من العبء وخاصة في الميادين التالية (أحرشواو، 1997؛ Ander، 2004؛ Nadel، 2003؛ James et Hideya، 2017):

الذكاء الاصطناعي، الإنسانية الآلية La robotique، والرؤية الاصطناعية

كما كان منذ البداية فإن الذكاء الاصطناعي كأحد المكونات الجوهرية لمشروع العلوم المعرفية، أصبح اليوم يتمثل في جانبه الكبير في سلسلة من التطبيقات والممارسات العملية التي تغطي المجالات الأربعة الكبرى: الإدراك والتفكير واللغة والفعل، إلى درجة أن مجمل الأبحاث الأساسية التي أنيطت حتى الآن بالإنسان لها ما يماثلها في الذكاء الاصطناعي. قد يحصل أن الإنجازات في هذا الميدان لا تستلهم مباشرة من الأعمال حول الإنسان، أو أن أصحابها ليسوا على وعي بذلك، أو أيضا أن الممارسات المعلوماتية على العكس من ذلك هي التي أثارت الأبحاث الأساسية وفرضتها. وكيفما كان الحال لا يمكن استبعاد واقعة أن الذكاء الاصطناعي يوظف في جانبه الكبير أفكار العلوم المعرفية الأخرى ومفاهيمها ونتائجها. وهذا أمر له ما يبرره وخاصة في مجال:

- الإدراك وكل ما يرتبط به من رؤية اصطناعية وتعرف على علامات الكلام والسمع؛
- التفكير وكل ما ينطوي عليه من أنظمة خبيرة وأنظمة تساعد على القرار والتشخيص والمراقبة؛
- اللغة وكل ما يتعلق بها من ترجمة أطوماتيكية ومعالجة للنصوص وتصنيف للمراجع؛
- وأخيرا في مجال الفعل وكل ما يستلزمه من تخطيط وتناسق آلي Robotique.

العلاج والتعويض (أو الترميم)

لقد سبق لعلم الصيدلة العصبية La neuropharmacologie أن توصل إلى نتائج هائلة في مجال العلاجات المسكّنة لبعض الاضطرابات الذهنية. ومن الصواب الاعتقاد أن الإنجازات الجديدة لعلوم الأعصاب والكيمياء العصبية ستساعد، ما في ذلك شك، على التدقيق العميق لهذه العلاجات، وبالتالي تمكين الطفل من الظروف الملائمة لنمو معرفي طبيعي بعيد عن كل فوضى أو اضطراب غذائي أو سواهما. فقد أصبحت الفيسيولوجيا العصبية المرضية تعتمد حاليا ممارسات إكلينيكية تحكمها تطورات هائلة في تشخيص القصورات

التكنولوجيات المساعدة أصبحت من الوقائع الملموسة، بحيث أن وقفات للتأمل الأخلاقي فيما ستصبح عليه الأمور أضحت من الإجراءات الضرورية. وهي الوقفات التي ستضاف في الواقع إلى الميدان الجديد للأخلاق العصبية Neuroéthique الذي يعالج حصيلة النتائج القابلة للاستخلاص من واقعة أن معارفنا للمحددات الدماغية لسلوكتنا ولانفعالاتنا ولمقادسنا ولحياتنا، كلها تبدو أمام أعيننا في مرحلة اتساع كمي وكيفي، متجاوزة بذلك ستار التجاهل الذي طالما حمى ووقى ثنائيتنا البراجماتية المريحة.

تطبيقات نظرية

لا يجب الاعتقاد بأن العلوم المعرفية تحظى بتطبيقات عملية فقط. فقد بدأت مؤخرا تشتغل حول قضايا وإشكاليات نظرية جد عميقة، يتعلق بعضها بميادين التربية والقرار الاجتماعي والسياسة والاقتصاد. فهذا الاشتغال لا يقتصر فحسب على مشاكل كيف نُدرّس ونتعلم ونستهلك ونستخبر بشكل أفضل، بل ينصب أيضا على أسئلة أساسية من قبيل ماذا ولماذا نُدرّس ونتعلم ونستهلك ونستخبر؟ والتي بموجبها يمكن للعلوم المعرفية أن تساهم في تنوير وتعيد إشكاليات التخصصات القائمة، وفي مقدمتها الفلسفة والنظرية السياسية والنظرية الاقتصادية ثم نظريات العقلانية وعلوم التربية. فضلا عن ذلك فإن ميادين نظرية مثل الفن والعلم والقيم والمعايير، أصبحت هي الأخرى تتفتح على تطبيق المقاربات المعرفية في إطار التعامل معها بمنطق الاتجاه الطبيعي الجديد الغني بتجاوزته لثغرات الأسلاف ويتسلحه بالصرامة العلمية والتجريبية.

خلاصة

في الخلاصة نشير إلى أنه إذا كانت الغاية من هذه الدراسة التركيبية التقييمية لواقع ومستقبل العلوم المعرفية، هي تقديم قراءة محددة حول وحال ومآل علم للذهن ما يزال في طور التأسيس والبلورة، فإن هذا الأخير لم يسلم من النقد والانتقاد. فكثيرا ما يؤخذ هذا العلم حول سداجته الفلسفية ونزعاته الديكارتية والكانطية المتقدمة، وحول توجهات الوضعية والأمبريقية والعلموية Scientisme الشعبية، وحول نتائج الهشة وطموحه غير المحسوب ووعوده غير الصادقة، وحول اختزاله وصورته Formalisme المتطرفتين، ثم حول وحدته المزعومة وميادينه المتعددة. الواقع أن الخطأ الكبير لكل من يحاول من الداخل أو من الخارج تقييم هذا الميدان المعرفي في كليته، وبالتالي الرفع أو التقليل من شأنه، يكمن في منحه وحدة مذهبية أو مثودولوجية لا يستوفي جميع

المتحدة الأمريكية إلى فرضية تقدم تكنولوجي وأنتربولوجي هائل لم يسبق له نظير، ويدفع في اتجاه التقارب بين أربعة ميادين ثلاثية جديدة وهي (Andler، 2004؛ James et Hideya، 2017؛ Arbib، 2003): تكنولوجيات النانو Les nanotechnologies والتكنولوجيات الحيوية Les technologies وتكنولوجيات الإعلام Les technologies de l'information ثم أخيرا العلوم المعرفية Les sciences cognitives. ومن هنا تبلور استخدام علامة NBIC للتعبير بها عن «cogn-info-bio-nano». إن البعض يرى في هذا التوجه تنقيحا وتطويرا للعلم المأمول حول كينونة الكائن الإنساني، بحيث أن مكوناته الجديدة المتمثلة في: وحدة التعداد Le Bit، الذرة L'atome، الخلية العصبية La neurone، المورث Le gène، أو ما صار يعرف بشعار «b-a-n-g»، أصبحت تشكل نوعا من الترجمة المتفائلة لحم تحكم الإنسان المطلق في الطبيعة المتضمنة هذه المرة لكل شيء بما في ذلك الإنسان نفسه.

بصورة مبسطة يمكن الإقرار بأن التقارب بين المكونات الأربعة لهذا العلم المفترض يتضمن جوانب معقولة تماما. فمنمنة المكونات الإعلامية (بمعنى تجسيدها في حدودها المصغرة القصوى La miniaturisation)، والأنترنيت وتقنيات التواصل اللاسلكي ثم الواجهات Les interfaces الإلكترونية / العصبية، كلها إجراءات وأساليب تُرجعُ بعض مطامح الذكاء الاصطناعي أكثر قربا من الإنسان مقارنة بما كانت عليه في البداية. وتشكل التربية إحدى الميادين التطبيقية الأساسية لهذه المطامح، وخاصة فيما يتعلق باستعمال بعض المناهج والطرق التربوية الناجعة القائمة على المعارف المحصلة مؤخرا في ميادين السيكلوجيا والسيكلوجيا العصبية واللسانيات والأنترولوجيا. فالمساهمة التطبيقية لهذه الأخيرة تبدو جد هائلة من الناحية الكمية، وبالأخص فيما يرتبط بتعليم الأطفال، وبتربية الأشخاص ذوي الإعاقة الجسمية أو المعرفية، وبإعادة التكوين والتكوين المستمر، وبالتربية المدنية بمعناها الواسع، وبالتواصل السياسي والإقناع الجماعي (انتخابات، استفتاءات، إشهار)، وباستعمال مصادر المعلومات الحديثة كالخبرة والسلطة وتقييم الآراء والأحكام...إلخ. وبهذا فإذا كان هذا الانتقال من التربية إلى السياسة قد أثار فيما سبق بعض الشكوك وخاصة فيما يتعلق بالآثار المشوشة للتطبيق المباشر والمتسرع أحيانا لنظريات المعرفية Théories de la cognition على الأفعال الإنسانية وتصرفاتها وجواهرها، فإن شكوكا مماثلة بخصوص مدى فعالية بعض

- الغالي، أحرشاؤ، (1997). العلوم المعرفية وتكنولوجيا المعرفة. فاس: معرفية، العدد 1.
- الغالي، أحرشاؤ. (1993). الطفل واللغة (ج1 وج2)، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- Andler, D. (2004). Introduction aux sciences cognitives. Paris : Gallimard.
- Arbib, M. (2003). The Handbook of Brain Theory and Neural Networks. Cambridge, MA : MIT Press, 2e éd.
- Block, N & Owen, F & Güven G. (1997). The Nature of Consciousness, Philosophical Debates, Cambridge, MA : MIT Press.
- Bourguine, P & Nadal, J.P. (2004). Cognitive Economics , An Interdisciplinary Approach, New York : Springer.
- Boyd, R & Silk, J. B. (2004). How Humans Evolved, New York : Norton, 3e éd. ; trad. fr.L'aventure humaine. Des molécules à la culture, Bruxelles : De Boeck.
- Brooks Rodney A. (2002). Flesh and Machine: How robots will change us, New York : Pantheon Books.
- Brown, M. & Keynes, R & Lumsden, A. (2001). The Developing Brain, Oxford : Oxford University Press.
- Carruthers P. & Chamberlain, A.(2000). Evolution and the human mind, Modularity, language and meta-cognition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Changeux, J.P. (2003). L'homme de vérité, Paris : Odile Jacob, 2003
- Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures, The Hague: Mouton, 1957
- Chomsky, N. (2000). New Horizons in the Study of Language and Mind, Cambridge : Cambridge University Press.
- Cohen, L. (2003). L'homme thermomètre, Paris : Odile Jacob.
- Davidson, R.J. & Klaus R. S & Hill G. (2002). Handbook of affective sciences, Oxford : Oxford University Press.
- Dayan P. & Abott, L. (2001). Theoretical Neuroscience: Computational and Mathematical Modeling of Neural Systems, Cambridge, MA : MIT Press.
- Dehaene, S. (2001). The Cognitive Neuroscience of Consciousness, Cambridge, MA : MIT Press.

شروطها. ولهذا فإن ما يجمع بين أقطاب هذا الميدان يتجلى في نوع من الميثاق المشترك الذي لا يمثل سوى شعار لا يلزم أحدا بالانتساب إليه. فبعد أن تمثل الدور العلمي والفلسفي لرواده وأقطابه الأوائل في وضع أسسه وتحفيز أنصاره وفرض مؤسساته، أصبح هذا الدور لا يمثل في نشاط الباحثين المعاصرين إلا عاملا محدودا حتى لا نقول عاملا ثانويا.

وهكذا فإن ما تتقاسمه مختلف برامج هذا الحقل المعرفي الواسع، فيما وراء نوع من الأخلاق والمثودولوجيا العلمية، لا يعدو أن يتجاوز ربما نوعا من المجال العائلي المقتدر لمبادئ محددة. وبوصفها عبارة عن مفهوم، فإن العلوم المعرفية ستجسد بوضوح كبير الصورة التي صنعتها وكونتها بعد تعثرات والتواءات حول فكرة المفهوم- الصورة Concept-image التي تصالحتها مع فكرة فيتجنشتاين Wittgenstein عن الاستقصاءات الفلسفية التي غالبا ما كانت تقدم كخصمها العنيد. لكن العلوم المعرفية لا تختلف بهذا الخصوص عن تخصصات كالاقتصاد أو البيولوجيا، التي لا يضر فيها غياب الوحدة الصريحة بالخصوصية النظرية والعملية.

المراجع

- الغالي، أحرشاؤ. (قيد الطبع). التقويم في علم النفس العصبي المعرفي. فاس: مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، العدد 10.
- الغالي، أحرشاؤ. (2017). السيكلوجيا في عهد المعرفة. تونس: نفسانيات، العدد 54-55.
- الغالي، أحرشاؤ. (2015). الكفاءات المعرفية لدى الطفل. فاس: مطبعة سبيما SPIMA.
- الغالي، أحرشاؤ. (2009). الطفل بين الأسرة والمدرسة، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
- الغالي، أحرشاؤ. (2007). مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مشروع الدراسات العلمية الموسمية 2004-2009.
- الغالي، أحرشاؤ و أحمد، الزاهير. (1997). الاشتغال الآلي والمراقب وسيرورات التعلم لدى الطفل، دفاتر مختبر ب.د.ن.ج: 1.

- Nadel, J & Decety, J. (2002). Imiter pour découvrir l'humain, Paris : PUF.
- Nadel, L, gen. ed.(2003). Encyclopaedia of Cognitive Science, Londres, new York, Tokyo : Nature Publishing Group,4 vols.
- Newell, A & Simon, H.S. (1972). Human Problem Solving, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (N. J.).
- Neumann, J.V. (1958). The Computer and the Brain, Yale Univ. Press.
- Putnam, H. (1993). Representation and Reality, Cambridge, MA : MIT Press, 1988, ; trad. fr. Représentations et réalité, Paris : Gallimard.
- Quartz, S.R., & Sejnowski, T.J. (2002). Liars, Lovers, and Heroes: What the New Brain Science Reveals About How We Become Who We Are, New York : HarperCollins.
- Roco, M.C, & Bainbridge, W.S. (2002). "Converging technologies for improving human performance: Nano-, Bio-, Info-Technology and Cognitive Science", National Science Foundation and Department of Commerce Report, 2002; <http://wtcc.org/ConvergingTechnologies/> ou <http://www.nsf.gov/nano>
- Rumelhart, D.E. & J. L. McClelland, J.L & The PDP Research Group. (1986). Parallel Distributed Processing : Explorations in the Microstructure of Cognition, vol. I & II, M.I.T. Press.
- Russell, S. & Peter, N. (2003). Artificial Intelligence ,Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Smolensky, P. & Géraldine, L. (2005). The harmonic mind: From neural computation to optimality-theoretic grammar, vol. 1: Cognitive Architecture; vol. 2: Linguistic and Philosophical Implications, Cambridge, MA : MIT Press.
- Sperber, D. (2000). Metarepresentations: A Multidisciplinary Perspective, Oxford : Oxford University Press.
- Tomasello, M. (2001). The Cultural Origins of Human Cognition, Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vauclair, J. (1998). L'homme et le singe : psychologie comparée, Paris : Flammarion.
- Wilson, R.A. & Frank C. K. (2001). The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences, Cambridge, MA : MIT Press.
- Wittgenstein, L. (1962). Philosophical Investigations, Blackwell, Oxford, 1953 (trad. franç. Investigations philosophiques, Gallimard, Paris, 1962).
- Dretske, F. (1995). Naturalizing the Mind, Cambridge, MA : MIT Press, 1995
- Dupoux, E. (2002). Language, Brain, and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler, Cambridge, MA : MIT Press : 2001; trad. fr. Les langages du cerveau. Textes en l'honneur de Jacques Mehler, Paris : Odile Jacob.
- Dupuy, J.P. (1999). Aux origines des sciences cognitives, Paris : La Découverte.
- Edelman, G. M. & Giulio T. (2001). A Universe of Consciousness: How Matter Becomes Imagination, New York : Basic Books.
- Fodor, J. (2003). The mind doesn't work that way. The scope and limits of computational psychology, Cambridge, MA : MIT Press, 2000; trad. fr. L'esprit, ça ne marche pas comme ça, Paris :Odile Jacob.
- Frith, U. (2003). Autism: Explaining the Enigma, Oxford : Blackwell Publishers.
- Gilbert, D. & Fiske, G. & Lindzey, F. (1998). The handbook of social cognition, Oxford : Oxford University Press.
- Hebb, D. O. (1949). The Organization of Behaviour, New York : John Wiley.
- Houdé, O et al.(1998) Vocabulaire de sciences cognitives, Paris : PUF.
- Houdé, O & Mazoyer, B. (2002). Nathalie Tzourio-Mazoyer et al., Cerveau et psychologie, Paris : PUF.
- James, F.J & Hideya, K. (2017). Cognitive Psychology. BVT Publishing.
- Johnson D.M. & Erneling, C.E. (1997). The Future of the Cognitive Revolution, New York: Oxford Univ. Press.
- Kandel, E. R., & James H. & Schwartz, T. & Jessel, M. (2000). Principles of Neural Science, New York : McGraw Hill.
- Klein, R. (1999). The Human Career: Human biological and cultural origins, 2e éd., Chicago : University of Chicago Press.
- Lane, R.D., & Nadel, L. (2000). Cognitive Neuroscience of Emotion, Oxford : Oxford University Press.
- Livet, P. (2000). De la perception à l'action, Paris :Vrin.
- Mcculloch, W. 1988). Embodiments of Mind, M.I.T. Press.
- Marr, D. (1982). Vision : a Computational Investigation Into the Human Representation and Processing of Visual Information, Freeman, San Francisco.

العنف ضد المرأة في المغرب (مقاربة نفسية اجتماعية)

المجلة العربية " نفسانيات " المجلد الرابع عشر - العدد 61 ربيع 2019

http://www.arabpsynet.com/apn_journal/apnJ61/apnJ61Ahrachaou.pdf

أ. د. الغالي أحرشواو - شعبة علم النفس - طهر المصراز، فاس

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

aharchaou.rhali@gmail.com

المعنفات، بل يتحدد أساسا في الاحتكام بواقع هذه الظاهرة ومآلها إلى منطق البحث العلمي الحقيقي الذي يقربنا من فهمها وتفسيرها والتدخل لعلاجها.

الأكيد إذن أن العنف ضد المرأة يشكل ظاهرة كونية كانت وما تزال تحظى بالحضور المتواصل في شتى أنحاء العالم، وبالتالي فهي لا تمثل شيئا جديدا بالنسبة للمغرب، حيث إن أغلبنا عايش أو سمع أو قرأ أو قام بسلوكات عنيفة تجاه الأنثى. فقط الجديد هو أن هذه الظاهرة أصبحت تكتسب عندنا بعض الشهرة خلال العقدين الأخيرين وذلك لاعتبارات عديدة أهمها (Jean Berger، 1993؛ أحرشواو، 2010):

- اتساع وتطور قاعدة الفعل الحقوقي والعمل الجمعي في المغرب وبالخصوص فيما يتعلق بمبادئ محاربة التمييز والعنف ضد المرأة والدفاع عن حقوقها المشروعة.

- إقرار كثير من القطاعات الحكومية والهيئات الحزبية والمنظمات الحقوقية والجمعيات المدنية والوسائل الإعلامية بتفاهم ظاهرة العنف ضد النساء وتطورها عندنا في الزمان والمكان.

إذا كانت غايتنا في هذا الورقة تتحدد في اتخاذ المقاربة النفسية الاجتماعية كمرجعية أساسية للاستنتاج الدقيق لطبيعة هذه الظاهرة ومقوماتها ومظاهرها الكمية والكيفية المختلفة، فإن اهتمامنا سينصب على التفصيل في النقاط الثلاث التالية:

- المفهوم والمدلول

- الحجم والأشكال والأسباب

- الوقاية والعلاج

1. المفهوم والمدلول

إن العنف بما في ذلك العنف ضد المرأة، الذي يشكل ظاهرة إنسانية كونية تحكمها محددات بيولوجية وسيكولوجية وسوسولوجية وثقافية وعرقية، يوجد في جميع الأماكن ويشمل مختلف مجالات

الواقع أن الخطاب حول العنف عامة، بما في ذلك العنف ضد المرأة، غالبا ما يبدو غامضا بفعل جملة من التباينات والتناقضات التي يمكن إجمالها في الآتي:

* الكل يعلم أن المخلفات المأساوية للنصرفات الإنسانية العنيفة (حروب، قلاقل، صراعات، نزاعات، إرهاب...) كانت وما تزال تلقي بظلالها عبر العصور والحقب على كافة بلدان المعمور. فكثيرة هي الأصوات التي تؤكد على التفاهم المهول والمقلق لمثل هذه التصرفات خلال العقود الأخيرة، رغم أن أصواتا أخرى تعارض هذا التأكيد وتشكك في بعض الإحصائيات والتأويلات التي تؤشر على تلك التصرفات.

* في مقابل التنديد بالعنف ورفضه المتواصل عبر الحقب الحديثة وفي مختلف بلدان المعمور، يوجد إقبال متزايد على الأعمال الأدبية والفنية والألعاب الرياضية والترفيهية والعلاقات الإنسانية والعاطفية المتضمنة لأفكار ومشاهد وصور وأفعال العنف التي ترضي رغبات الإنسان ونزواته المختلفة.

* اعتماد نوع من الخطاب السطحي التبسيطي حول العنف والذي نجده يروج الكم على الكيف ويتشعب بحتميات سياقية اقتصادية واجتماعية غير مبررة. فالعنف ضد المرأة يتولد بمنظور هذا الخطاب الذي تروج له كثير من وسائل الإعلام والجمعيات المدنية والهيئات السياسية عندنا عن أشخاص يولدون وينشأون حصريا في عائلات مفككة داخل أحياء هامشية تنخرها ويلات الفقر والجهل ومآسي البطالة والانحراف، في حين أن الأشياء ليست بهذه البساطة، لأن الأساسي لا يكمن في التركيز فقط على الأعراض السطحية لظاهرة العنف بل التنصيص على مصادرها وجذورها العميقة.

* ترجيح منطق التهويل على منطق الاحتكام إلى البحث العلمي بخصوص ظاهرة العنف ضد المرأة عندنا. فالتعامل الفعال مع هذه الظاهرة لا يكمن في منطق التهويل والإقرار بأحكام ذاتية انطباعية بناء على استطلاعات واستمارات محدودة لأراء وشكاوى بعض النساء بصائر نفسانية: العدد 30 صيف 2020 (ملحق شهر جويلية)

وأوساطه (حضري / قروي، أسري / مهني، شعبي / راقي...) وأسلوبه (فردى / جماعى)، فإن هذا المفهوم عادة ما يستخدم بمعان متعددة من قبيل: التعسف في السلطة والقوة، الضرب واللكم، الاعتداء والإيذاء، التخويف والإذلال...إلخ. ويعني هذا أن العنف لا يشكل مفهوماً فقط بل هو موضوع ثقافى تحكم تعريفه مرجعيات متعددة تتراوح بين ما هو ذاتى - إدراكى، حيث يقال بأن العنف هو ما يجعل الشخص عنيفاً، وما هو اجتماعى - قانونى، حيث يقال بأن العنف هو ما يعاقب عليه القانون (أحرشواو، 2010؛ Pain، 2006). وهي مرجعيات تصب كلها في التعريف الشامل الذي تضمنه إعلان الأمم المتحدة في دجنبر 1993 لمناهضة العنف ضد المرأة والذي يجرم في مادتيه الأولى والثانية العنف في " أي فعل عنيف تدفع إليه عصبية الجنس ويزترتب عليه، أو يرجح أن يترتب عليه، أذى أو معاناة للمرأة، سواء من الناحية الجسمية أو الجنسية أو النفسية، بما في ذلك التهديد بأفعال من هذا القبيل أو القسر أو الحرمان التعسفي من الحرية، سواء حدث ذلك في الحياة العامة أو الخاصة {...} ويشمل العنف ضد المرأة أنواعاً كثيرة أهمها: العنف البدني والجنسي والنفسي الذي يحدث سواء في إطار الأسرة بما في ذلك الضرب والتعدي الجنسي على الفتيات وختانهن واغتصاب الزوجات وغيرها من الممارسات العنيفة المؤذية للمرأة وإذلالها واستغلالها، أو في إطار المجتمع العام بما في ذلك التحرش الجنسي والاغتصاب والاتجار في النساء وإجبارهن على البغاء والتخويف والاستغلال في مكان العمل وفي مؤسسات التعليم، أو الذي ترتكبه الدولة أو تتستر وتتغاضى عنه أينما وقع حتى داخل الأسرة".

2. الحجم والأشكال والأسباب

في غياب الأبحاث العلمية الشاملة والإحصائيات الرقمية الدقيقة يصعب تقديم صورة تقريبية لواقع العنف الممارس ضد المرأة في المغرب. فالبحث في ضخامة حجم هذه الظاهرة وفداحة انعكاساتها لم يتبلو بعد، بحيث لا تتوفر على الأعداد الحقيقية لضحاياها ولا على التوصيف الشامل لأشكالها وأسبابها، الأمر الذي يتعذر معه التكهن بأفق تطورها ومآل مستقبلها. فحتى بعض المعطيات والأرقام الجزئية التي نصادفها من حين لآخر في تقارير رسمية نادرة ونشرات جمعوية محدودة وبيانات حقوقية مناسبة، والتي تؤكد في مجملها على خطورة هذه الظاهرة واستفحالها رغم كل الجهود والمبادرات والقوانين والحملات التي استهدفت محاربتها والحد من انتشارها، هي في الواقع

الحياة العائلية والاجتماعية والثقافية والسياسية والمدرسية والدينية. وإذا كان مرد هذا الحضور القوي يعود ببساطة إلى كون العنف يعتبر من ضمن المكونات الطبيعية القاعدية لكل شخصية، فإن ذلك يشكل إقراراً يستوجب بعض التوضيح باعتماد الوقائع التالية (Jean Berger، 1993):

* كل مظاهر الإيلاج بواسطة الإثارة الجنسية الشبقية Erotisme التي كانت تتخذ في الماضي أشكالاً استعرائية Exhibitionistes، أصبحت حالياً تمثل نوعاً من العنف لأنها بعيدة عن الحب الحقيقي والعاطفة الصادقة. وكما أن بعض الأعراف والتقاليد الحاضرة في كثير من الدول العربية (مصر، السودان، موريتانيا وإلى حد ما اليمن والأردن وليبيا) والتي ما تزال تمارس على مستوى تشويه الأعضاء التناسلية للإناث خوفاً من ممارستهن للجنس قبل الزواج (ختان، خياطة المهبل)، تشكل قمة السلوكات والأفعال العنيفة ذات الانعكاسات الخطيرة على صحة الأنثى. وفي المغرب توجد عناصر ثقافية تقلل من قيمة المرأة وتشجع تعريضها لأنواع من العنف الرمزي والاجتماعي مثل تطبيقها في حالة إنبابها للبنات فقط أو عدم إنبابها بالمرءة.

* إن العنف الذي يشير في الاستعمال اليومي إلى سلوكات الابتزاز والاغتصاب Extractions العدوانية الموجهة نحو شخص أو مجموعة من الأشخاص، يعبر في السيكولوجيا المرضية عن استعداد ذهني كوني، يتواجد لدى الإنسان منذ الولادة كمكون فطري طبيعي داخلي لا يستهدف شخصاً بعينه ولا يتدخل عند مستوى الرغبة في القتل، لأنه في مدلوله الأصلي يشكل أحد المكونات الضرورية للحياة. وبهذا المعنى فالعنف الذي يدل في وظيفته على موقف ذهني عفوي بسيط، قوامه الدفاع عن توازن الذات وتحقيق أمنها وراحتها عوض الاهتمام بخصائص الموضوع المستهدف ومآله، عادة ما يتميز من جهة عن الكراهية La haine التي تستهدف شخصاً محدداً وتنتظر نتيجة مريحة من الفعل الهدام الذي يصيب الضحية، ومن جهة أخرى يتميز عن العدوانية L'agressivité التي تعبر عن سلوك تخريبي يروم تحقيق اللذة والنشوة بروية الضحية وهي تعاني وتتعب. فعلى أساس كونه يمثل من جهة أولى حصيلة تأويلات ذاتية وبناءات اجتماعية تتغير وتتلون حسب نوعية البلد والبيئة والثقافة والأشخاص، ويشكل من جهة أخرى محتوى موضوعياً يتبدل ويتحول تبعاً لممارسيه (أزواج، شباب، منحرفون، أسر، مؤسسات، دولة...) وخسائره وانعكاساته (جسدية، نفسية، جنسية، خفيفة، متوسطة، حادة...)

* يأتي بيت الزوجية في مقدمة الأماكن التي تعنف فيها المرأة بنسبة 55% في مقابل 45% للأماكن الأخرى بما فيها الفضاءات العامة والمهنية والتعليمية.

* تمثل نسبة 70% الشابات المعنفات المتراوحة أعمارهن ما بين 18 و 40 سنة ونسبة 50% النساء البالغات 50 سنة ونسبة أقل للبالغات 60 سنة فأكثر.

* تشكل المتزوجات الضحايا الأكثر عرضة للعنف بنسبة 55% والمطلقات بنسبة 7% والعازبات بنسبة 5% والأرامل بنسبة 2%. بينما تمثل المعنفات العاملات 25% في مقابل 16% للمعنفات العاطلات، والمعنفات الأميات 32% في مقابل 27% للمعنفات المتعلمات من مستوى ابتدائي و33% من مستوى ثانوي و 7% من مستوى جامعي.

* يأتي الزوج على رأس الأشخاص الممارسين للعنف ضد المرأة في المغرب بنسبة 50% متبوعا بالطلاق بنسبة 6% والخطيب والصديق والأخ والعامل والزميل بنسبة أقل.

ب) من حيث الأشكال

يمكن إجمال أشكال ظاهرة العنف ضد النساء في المغرب في المظاهر التالية:

* كثيرة هي الأشكال والأنواع التي تتخذها ظاهرة العنف ضد المرأة في المغرب وفي مقدمتها مظاهر الدفع والركل والضرب والشم والصرخ والتخويف ثم التجاهل والإهمال والتهديد بالطلاق. وهي أشكال وأنواع ناذرا ما تلجأ الضحية إلى البوح أو التصريح بها حفاظا على لحة الأسرة ومصالحة الأطفال وشرف العائلة.

* عموما يمكن توزيع الممارسات العنيفة ضد المرأة في المغرب على ستة أنواع:

- في البداية نجد العنف النفسي بنسبة 48% ويشمل سلوكات الإهانة والتبخيس والسخرية والسياح والتخويف والاستغلال والتهديد بالضرب والطرود والطلاق وحتى القتل وغيرها من التصرفات التي قد تدفع بالضحية إلى الانتحار.

- يأتي في المرتبة الثانية العنف المتعلق بالحرمان من الحريات الشخصية بنسبة 31% كحرية الخروج من البيت واختيار الأصدقاء أو استعمال أحد أساليب منع الحمل.

- في المرتبة الثالثة نجد العنف المتعلق بتطبيق القانون بنسبة 17,3% كالإهمال والحرمان من النفقة ورؤية الأولاد وعدم الإنفاق.

توقعات وإسقاطات تقريبية تحكمها في الغالب تقديرات عشوائية وتحليلات سطحية إلا فيما هو قليل وناذر.

لهذا لا نستبعد أن القلق السائد عندنا بخصوص خطورة واستفحال هذه الظاهرة، يبني في الأساس على نوع من الشعور الحدسي الذي لا تدعمه معرفة حقيقية تسندها نتائج وخلصات البحث العلمي . فباستثناء استطلاعات ودراسات ميدانية جد محدودة أنجزتها بعض الجهات الحكومية (كتابة الدولة المكلفة بالأسرة والطفولة والأشخاص المعاقين، المندوبية السامية للتخطيط والإحصاء) وبعض المنظمات النسائية والحقوقية (منتدى الزهراء للمرأة المغربية، ربيع المساواة، شبكة أنازور، اتحاد العمل النسائي، جمعية 95 المغاربية من أجل المرأة)، والتي كشفت أهم نتائجها عن أرقام ومعطيات مخيفة بخصوص العنف ضد المرأة، باستثناء ذلك فإن أخبار الضرب والجرح والإهانة والإذلال والاعتصاب والطرود من البيت التي تتناقلها بعض وسائل الإعلام والجمعيات المدنية والمنظمات الحقوقية وأحاديث العامة لا تخرج في واقع الأمر عن الصورة الحدسية السابقة الذكر.

إذن، في انتظار التوفر على معطيات ووقائع مستمدة من أبحاث ودراسات ذات مواصفات وضوابط علمية دقيقة، نشير إلى أنه وتبعا لتقارير واستطلاعات ودراسات تتقاطع فيها جهود الأطراف الحكومية والجمعية والحقوقية الأتفة الذكر، يمكن الإقرار بأن الممارسات العنيفة في حق المرأة بالمغرب تتمظهر تبعا لحجمها وأشكالها وأسبابها في الآتي (أخبار بلادي، 2011، سعيد الكحل، 2011؛ أحرشواو، 2010):

أ) من حيث الحجم

يمكن إجمال حجم ظاهرة العنف ضد النساء في المغرب في الوقائع التالية:

* استفحال وتفاقم هذه الظاهرة، بحيث يقدر عدد الضحايا ب 6 ملايين من أصل 9 ملايين ونصف امرأة تتراوح أعمارهن ما بين 18 و 64 سنة ونسبة 63% تقريبا.

* رغم الجهود التي بذلها المغرب في مجال محاربة العنف ضد المرأة، فالملاحظ أن هذه الظاهرة لا تزال متفشية؛ إذ أظهرت إحصائيات مرصد "عيون نسائية" لعام 2008 أن 18 امرأة أقدمت على الانتحار بسبب العنف، بينما تعرضت 121 لعاهات مستديمة و 13 للإجهاض.

* يشمل العنف ضد المرأة كل الفئات ومختلف الأعمار، بحيث اتضح أن الزوجات والعاملات والعاطلات وال طالبات والأميات جميعهن معرضات للتعنيف وسوء المعاملة في البيت كما في الشارع والعمل.

- في المرتبة الرابعة يأتي العنف الجسدي بنسبة 15,2% كالضرب والحروق والتعنيف.
- ويحتل المرتبة الخامسة العنف الجنسي بنسبة 8,7% كالتحرش والاغصاب.
- وأخيرا نجد العنف الاقتصادي بنسبة 8,2% كالاستغلال

والاستيلاء على الأجرة والممتلكات.

* إن أشكال العنف السابقة الذكر تختلف درجاتها تبعا لسن الضحايا، حيث يمثل العنف الجسدي 54% وسط الإناث المتروحة أعمارهن ما بين 16 و 30 سنة، والعنف الجنسي 60% وسط الفتيات الأقل من 16 سنة، والعنف الاقتصادي 49,5% ثم العنف الجسدي 33,7% وسط النساء البالغات 60 سنة.

3. من حيث الأسباب

- رغم الخطاب الرسمي المعن حول مكافحة العنف ضد المرأة، فالواضح أن المؤشرات الدالة على الإرادة الفعلية لاستئصال العنف في جذوره ومنابعه الثقافية والقانونية والتربوية والإعلامية تبدو ضعيفة إلى حد كبير.

- بالنظر إلى هشاشة وضعها السوسيواقتصادي والثقافي والقانوني، فإن المرأة كانت وما تزال تشكل الضحية الأولى لأفعال التعنيف والنظرة الدونية وثقافة التمييز. فالعنف ضدها يتفاقم مع تفاقم مشاكل الحياة عامة، بحيث ثبت أن الهشاشة الاجتماعية والاقتصادية غالبا ما تؤدي إلى ارتفاع حالات العنف ضد النساء في المغرب.

- كثير من الفتيات الصغيرات يدفع بهن الفقر إلى الخدمة في البيوت، حيث يعشن أوضاع الابتزاز والاستغلال والتعنيف، إلى جانب تقشي ظاهرة الدعارة.

* السياق الذكوري الذي تعبر عنه مظاهر سيطرة الرجل (الزوج، الأب، الأخ، الصديق...) وتَحْكُمُه في المرأة التي تظل في نظره مجرد كائن قاصر عديم الأهلية، يثير الفتنة والعار ويستوجب التأديب باسم السلطة المستمدة من الأعراف والتقاليد والدين، رغم أنها مجرد اعتقادات كاذبة روجتها بعض التيارات الموعظة في التطرف، بدليل أنه لا توجد إشارة تؤكد على أن الإسلام مثلا شرع العنف ضد المرأة، أو رواية عن النبي (ص) كان يستعمل العنف مع بناته أو زوجاته، بل المؤكد أن النبي (ص) ما ضرب امرأة قط ولا خادما ولا أحدا. ولكن الجهل والأمية يفعلان العجب في كثير من الحالات باعتبارهما أحد الأسباب الرئيسية في تعنيف المرأة واحتقارها وإذلالها.

تبعا لهذا التوصيف التقريبي لحجم ظاهرة العنف ضد المرأة وأشكالها وأسبابها والمستمد من التقارير والنشرات والبيانات الصادرة عن بعض الجهات الحكومية والجمعية والحقوقية، يمكن الإقرار

هناك أسباب متعددة لظاهرة العنف ضد المرأة في المغرب، بحيث أنه وفي غياب الدراسات العلمية الدقيقة لا يمكن المفاضلة بين تلك الأسباب اعتقادا منا أنها تساهم كلها في بروز وتغلغل هذه الظاهرة في أوساطنا الأسرية والعائلية وفي مؤسساتنا التعليمية والصحية والمهنية. فأغلب الأبحاث التي أنجزت في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا، تقر بأن العنف ضد المرأة يشكل نتيجة لعوامل عديدة تترجمها السياقات المجتمعية بمكوناتها البيئية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والثقافية والإعلامية (Pain, 2006, Debarbieux, 2006, 2003). فمختلف نتائج هذه الأبحاث والدراسات تقر بالاستبعاد الكامل لمرجعية الحتمية المطلقة في ظهور التصرفات والأفعال العنيفة؛ إذ أن الشخص الممارس للعنف ضد المرأة قد يكون صغيرا أو كبيرا، مراهقا أو راشدا، أميا أو متعلما، فقيرا أو غنيا، عاملا أو عاطلا، حضريا أو قرويا...إلخ. وهذا ما يعني أن ظاهرة العنف ضد المرأة في المغرب تشكل بدورها حصيلة أسباب متنوعة تحكمها سياقات متعددة نجلها في الآتي:

* السياق العائلي بجوانبه الأسرية المختلفة التي تغذي بعض مظاهر العنف ضد النساء وبصورة خاصة فيما يتعلق باضطراب العلاقات الأسرية وتفككها والخلافات الزوجية وتقشي الفقر والبطالة وانتشار الجهل والأمية في أوساط المتزوجين وغير المتزوجين من الرجال والنساء على حد سواء.

* السياق المجتمعي ومختلف مكوناته البيئية والجغرافية والاقتصادية والثقافية التي تغذي بدورها سلوكيات العنف ضد النساء، بحيث أن أوضاع البؤس والفساد والفقر والتهميش والأمية والبطالة

باستفحال وخطورة هذه الظاهرة في مجتمعنا خلال السنوات الأخيرة. فالكل يجمع على قلق ونرفزة الأزواج بالخصوص وبالتالي الارتفاع المهول لضحايا التعنيف وبصورة خاصة وسط النساء المتزوجات. وكما تجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت الممارسات العنيفة تلقي بظلالها على حياة الضحايا من النساء وعلى أمنهن الجسدي وراحتهن النفسية، فمن إيجابيات تلك الممارسات تمكين مختلف الأطراف والمتدخلين من التفكير والتداول من حين لآخر في فضاء مؤسسة الأسرة وفي بلورة خطط للتدخل بهدف الوقاية والعلاج من هذه الآفة التي عادة ما تقوض جهود الدولة والمجتمع المدني وحياة الأسرة على حد سواء. وهذا ما سنعمل على عرضه ومناقشته في النقطة الأخيرة لهذه الورقة.

3. الوقاية والعلاج

كثيرا ما تتعرض المرأة عندنا لمشاكل وصعوبات متفاوتة الخطورة، تتجاوز بعضها بسلام وتفشل أمام بعضها الآخر. فالوقوع فريسة العنف أو الإصابة بمرض مزمن أو الطرد من البيت أو من العمل، كلها تجارب قاسية تهدد صحة المرأة النفسية والجسدية وتستوجب المواجهة باعتماد أساليب للوقاية واستراتيجيات للعلاج. فالأمر وعلى عكس ما هو مألوف عندنا، لا يتعلق بالخطب الجميلة والنصائح المحفزة على مواجهة العنف بالعنف ولا بالبرامج المرتجلة اللاهته وراء تحديد درجات العنف وأشكاله وأسبابه وحالاته المختلفة، بل يتحدد أساسا في بناء خطة التدخل المطلوبة التي تؤتتها من الناحية السيكوسوسولوجية ثلاثة أركان أساسية هي: تحديد حول ماذا سندخل؟ ثم كيف سندخل؟ وأخيرا لماذا سندخل؟. بمعنى العمل بمنطق الخطة التي تصل بنا إلى تربية صحية تحكمها برامج وقائية وعلاجية يقتنع بها الجميع (حكومة، أحزاب سياسية، منظمات وطنية ودولية، جمعيات نسائية، أخصائيون نفسيون ومساعدون اجتماعيون...) ويؤطرها حوار دائم بين فعاليات جميع هذه الأطراف. وإذا كان حيز هذه النقطة لا يتسع للتفصيل في سيكولوجية المواجهة La psychologie du coping كمرجعية قاعدية للتعامل مع ظاهرة العنف ضد المرأة وانعكاساتها المتنوعة، فإن اهتمامنا سينصب مباشرة على الخطة السيكوسوسولوجية الملائمة لمواجهة هذه الظاهرة وذلك بالتركيز على مدخلين أساسيين:

(أ) أساليب الوقاية ونماذجها

"الوقاية خير من العلاج"، هذا قول مأثور كان وما يزال يحظى بالتداول والاستعمال من لدن الجميع. لكن مثل هذا الإجماع على

أهمية الوقاية لا نجد ما يجسد مقاصده النبيلة على أرض الواقع. وهكذا فالوقاية عبارة عن مفهوم شاسع يشير في العادة إلى مبادرة أو تدخل يستهدف منع حدوث موقف مزعج أو سلوك عنيف قد يفضي في حالة تكراره واستمراره إلى متابعة قضائية، ويتوزع إلى أنواع متعددة أهمها (Mouvet et al، 2002؛ أحرشواو، 2010):

* الوقاية التأديبية التي ترمي إلى ردع كل شخص يتأهب لممارسة العنف ضد النساء باعتماد أساليب التخويف والعقاب والأحكام الجزرية فضلا عن نشر الثقافة القانونية بين أفراد المجتمع وبالخصوص في أوساط النساء لمعرفة حقوقهن ثم تكوين متخصصين وموظفين متمرسين في العمل النفسي والاجتماعي والقانوني والأمني.

* الوقاية التقويمية التي تحاول تقليص عدد الوضعيات والمواقف المنبئة بالتصرفات العنيفة، وذلك باعتماد أساليب للمراقبة والحماية من لدن القطاعات الصحية والتربوية والمهنية، والأجهزة القضائية والأمنية ثم الجمعيات المدنية والمنظمات الحقوقية، عملا بفكرة أن فتح الباب أمام احتمالات ممارسة أفعال عنيفة ضد النساء سيفضي إلى مداومة هذه الأفعال وتواصلها داخل الأسرة وخارجها. ولهذا فإن الأمر يستدعي اعتماد خطة وطنية يحكمها برنامج وقائي من أهم آلياته: تنظيم حملات لمهاضة العنف ضد النساء وتعزيز عمل وقدرات مراكز الإنصات ونشر ثقافة المساواة ضدا على ثقافة التمييز ثم تحسين صورة المرأة المغربية في المقررات التعليمية والبرامج الإعلامية. وهي آليات تتدرج جميعها في ما ينعت في الميدان السيكلوجي بالمواجهة الإيجابية المتيقضة المتمركزة حول المشكل الكامن وراء قلق الضحية وتوترها والمحكومة بالبحث عن المعلومات والسند الاجتماعي ثم خطط الفعل الملائمة لمجابهة الوضعيات المهددة بالعنف وذلك بتحريض الضحية على استخدام استراتيجيات معرفية وسلوكية لتجاوزها.

* الوقاية الاجتماعية التي لا تهاجم العنف ضد المرأة في معناه الضيق، بل في معناه الشامل وذلك بالتركيز على الظروف الاجتماعية العامة للشخص الممارس للعنف (الفقر، الجهل، الأمية، البطالة، الإدمان، الانحراف...)، عملا بالفكرة القائلة إن العنف ضد المرأة يجد مصدره في حياة هذا الأخير بمختلف مكوناتها وظروفها النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية والتي تستوجب التقويم والتصحيح. فالأمر هنا يتعلق بالتركيز في كل تدخل وقائي على المصادر والأسباب الماكروسوسولوجية لممارسة العنف ضد النساء. وفي هذا السياق يندرج ما يسمى بالسند الاجتماعي وكل ما

* اعتماد نوع من المراقبة العلاجية التي تستهدف تنمية الوعي لدى النساء المعنفات وتحفيزهن على التخفيف من الضغوط النفسية الناجمة عن ذلك من خلال استقبال تضلماتهن والإنصات إلى مشاكلهن ومدّهن بالمعلومات والإرشادات الممكنة وتعليمهن الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية الملائمة التي تساعدن على تجاوز الانعكاسات الضاغطة للأفعال العنيفة بنوع من الوعي والإيجابية.

* التدخل في حالة ظهور أفعال وتصرفات عنيفة لدى أي طرف من الأطراف المكونة للفضاء الأسري والمدرسي والمهني مع حث الأسر والأجهزة الأمنية والقضائية والمنظمات الحقوقية والجمعيات المدنية على المساهمة في محاربة العنف بجميع أشكاله بما في ذلك العنف ضد النساء.

البعد الثاني يتعلق بتحديد محور التدخل الوقائي العام الذي يمكنه أن يتمحور حول شخص ما بهدف تصحيحه أو حول فضاء الأسرة كسياق اجتماعي ينشأ في إطاره هذا الشخص. وإذا كانت حملات التحسيس والتوعية بمخاطر العنف تشكل أحد أمثلة الوقاية المتمحورة حول الأشخاص الممارسين للعنف والأشخاص ضحايا هذا العنف، والتي تسعى إلى إحداث تحولات داخلية في سلوكيات وتصرفات هؤلاء، فإن الوقاية المتمركزة على البنية الاجتماعية والتربوية تحاول إحداث تغييرات على صعيد المؤسسة الأسرية بأكملها. فالسلوك العنيف الذي يتبناه بعض الأزواج والشباب يجد مصدره على سبيل المثال في الصراعات والتفككات التي تهيمن على الأسرة بجميع مكوناتها، وبالتالي فإن إخضاع فضاء الأسرة لتحسيس معين سيؤدي دون شك إلى تغيير وتصحيح مواقف عناصرها وطريقة تفاعلهم وتعاملهم مشاكل الحياة اليومية. وإن هذا البعد الوقائي عادة ما يتمظهر في خطط ووسائل

للتدخل أهمها (Cohen، 1994؛ Meirieu، 1999؛ Gasparini، 2000):

* تقوية العلاقات الإيجابية داخل الأسرة باعتماد برامج لتكوين الأزواج في مجال تدبير الأسرة والتواصل الجيد مع مكوناتها بما في ذلك المرأة.

* اعتماد مراكز للإنصات وفرق متخصصة للتوجيه والإرشاد ثم آليات ووسائل لتحقيق الأمن وحماية المرأة من العنف.

* تقوية المراقبة الواعية التي يمكنها بفعل طابعها المعرفي أن تُلطّف من توترات الضحية وانفعالاتها وذلك بتشجيعها على التسلح بالمراقبة الذاتية والانخراط في شتى مجالات الحياة بحيوية ومسؤولية

يمثله من دور جوهري في تقوية شعور الضحية المعنفة بالانتماء وتقدير الذات وفي تدبير الممارسات العنيفة وانعكاساتها المختلفة على شخصيتها. وعادة ما يبني هذا السند على مجموعة من المكونات أهمها (Bourgeois، 1988؛ أحرشواو، 2010):

- السند التقديري الذي يتلخص في طمأنة الضحية المعنفة بخصوص قيمتها وقدرتها على مجابهة المشكل وذلك بالإنصات إلى شكاويها وتشجيعها على الصمود والمواجهة واسترجاع الثقة.

- السند المادي الذي يتجلى في تقديم مساعدة مالية للضحية المعنفة أو خدمة مجانية خلال الفترة الحرجة المصاحبة لفعل العنف الذي مورس ضدها.

- السند العاطفي الذي يوفر للضحية المعنفة الإحساس بالحب والحماية واسترجاع الثقة في اللحظات العصبية المرتبطة بسلوك العنف الذي مورس في حقها.

- السند الإخباري المتمثل في التوجيهات والنصائح التي تقدمها الجمعيات المدنية والحقوقية والفرق النفسية والاجتماعية المتخصصة للضحية المعنفة من قبيل: إمدادها بالمعلومات الضرورية حول أساليب مواجهة وتجاوز الضغوط المصاحبة للعنف الممارس عليها.

- الوقاية الاستباقية المندمجة التي تتكامل فيها كل النماذج الوقائية السابقة وتحكمها تدخّلات متماسكة يشارك فيها بالتزامن كل الأطراف وجميع الفاعلين الحكوميين وغير الحكوميين.

ب) استراتيجيات العلاج

يمكن التمييز بخصوص هذه الإستراتيجيات بين ثلاثة أبعاد رئيسية (De Cauter، 1990):

الأول يهتم لحظة ظهور المشكل وكل ما يتطلبه ذلك من معلومات حول التوقيت الملائم للتدخل الذي يمكنه أن يتم قبل حدوث فعل العنف أو أثناءه أو بعده. فقط يجب التنبيه إلى أن التدخل قبل حدوث المشكل عادة ما يندرج في إطار مخطط عام للوقاية قد يشمل جميع الذكور والإناث على امتداد جميع مناطق المغرب أو إحدى جهاته فقط. في حين أن التدخل بعد وصول المشكل إلى مستواه الحاد عادة ما يندرج في إطار علاجي يشمل فقط الأشخاص الممارسين للعنف. ويمكن إجمال أهم استراتيجيات ووسائل التدخل لهذا البعد العلاجي في العناصر الخمسة التالية:

* ممارسة نوع من الوقاية العامة عبر حملات التحسيس والتوعية بمخاطر العنف ضد المرأة، وبرامج لتحسين مستوى الوعي المعرفي والثقافي والاجتماعي لدى كافة الأشخاص المكونين للأسر والعائلات المغربية.

* اعتماد مجموعات وفرق متخصصة من السيكولوجيين والسوسيولوجيين والتربويين والقانونيين لردم الهوة بين الذكور والإناث، وبالتالي التصييص على خلق علاقات إنسانية حميمة تساهم في محاربة ثقافة الشغب والعنف والانحراف.

خلاصة

رغم كل الجهود والمبادرات فالجميع يعلم بافتقار مؤسساتنا الأسرية والتربوية والمهنية لخطة فعلية لمحاربة العنف ضد النساء. وقد آن الأوان لجمع كل الفعاليات والأطراف المؤثرة (سلطات محلية، منتخبون، أجهزة الأمن والقضاء، جمعيات مدنية، منظمات حقوقية، أزواج...) لوضع خطة دقيقة لمواجهة هذه الآفة، من مهامها بناء قاعدة للمعطيات حول العنف ضد النساء، مع إنجاز بحوث ودراسات ميدانية موسعة على صعيد مختلف جهات ومناطق المملكة. فالخطة الوقائية الملائمة هي التي تتوجه إلى مشكل العنف في جذوره وليس في أعراضه. بمعنى الخطة التي يفعل أسلوبها الهجومي في التدخل ستقود إلى مؤسسات أسرية ومدرسية ومهنية ديمقراطية يحتضنها مجتمع ديمقراطي وتكون إناثا وذكورا ديمقراطيين يتشبعون بقيم تتكامل فيها عناصر التقرد والاستقلالية مع عناصر التعاضد والارتباط.

المراجع

أحرشواو، الغالي (2010). العنف المدرسي في المغرب، مجلة علوم التربية: العدد 35، ص: 28-40.

الكحل، سعيد (2011). العنف ضد النساء ظاهرة مركبة: دراسة من الواقع المغربي، موقع السكينة للحوار www.assakina.com

نشرة المندوبية السامية للتخطيط والإحصاء، 14 / 01 / 2011، موقع بلادي الإلكتروني.

Berger J. (1993). *Violence et sa prévention, in Pierre Tap et Hanna Malewska-Peyre « Marginalités et troubles de la socialisation », Paris, PUF.*

Bourgeois J-P. (1988). *Les institutions et l'échec scolaire, thèse de 3eme cycle, Université de Paris 7*

Cohen, E.G. (1994). *Le travail de groupe, Montréal : Eds la chenelière*

Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ? Armand colin.*

ثم الإحساس بالقدرة على مراقبة أحداث العنف الضاغطة والتحكم فيها.

البعد الثالث يخص فعالية التدخل الوقائي ومحتواه، بحيث يتعلق الأمر بتحديد نوع التدخل الملائم لتقادي احتمالات حدوث مشكل ما: - إما باعتماد أسلوب دفاعي قوامه التحذير من مخاطر العنف ضد المرأة عن طريق توعية الأشخاص العنيفين وتصحيح سلوكهم من خلال التأكيد على الانعكاسات الوخيمة للممارسات العنيفة على الفاعل والضحية معا. وهنا تدرج بعض حملات التحسيس والتوعية المناسباتية التي تنظمها بعض الجهات الحكومية والمنظمات الحقوقية والجمعيات النسائية والتي تركز على ضحايا العنف دون إيلاء أي اهتمام للممارسين الفعليين لهذا العنف.

- وإما باعتماد أسلوب هجومي قوامه إمداد الفئات الفاعلة للعنف والفئات المستهدفة بهذا العنف بمعلومات وتفاصيل عن إجراءات تقادي الممارسات العنيفة ومخاطرها وذلك بتقديم نماذج من الأزواج والشباب من الذكور والإناث الناجحين في علاقاتهم الإنسانية وحياتهم الاجتماعية. وتتلخص أهم خطط ووسائل تفعيل هذا البعد الوقائي على أرض الواقع في العناصر التالية (Merle، 2005، Dubet، 2005):

* التدخل المباشر في فضاءات الأسرة والمدرسة وأماكن العمل قصد توعية مكونات وأطراف هذه الفضاءات بخطورة العنف وذلك بالتصييص من جهة على أهمية العلاقات الحميمة في تدعيم مشاعر الارتباط والاحترام والاعتراف بالآخر، ومن جهة أخرى على فعالية مطالبة جميع الجهات والأطراف (منتخبون، سلطات محلية، جمعيات مدنية، متخصصون نفسيون واجتماعيون...) بالمشاركة في هذا التدخل.

* استثارة السلوك الإيجابي لدى كل من ممارسي العنف وضحاياهم من خلال تحفيزهم أولا على المساهمة في البناء الجماعي لضوابط التعامل الإيجابي بين الذكور والإناث داخل مؤسسات المجتمع وفضاءاته الأسرية والمدرسية والمهنية، وتشجيعهم ثانيا على الانخراط في سيرورة محاكاة المظاهر الإيجابية للعلاقات الإنسانية الناجحة وبصورة خاصة بين الذكور والإناث، مع إفهام المرأة ضحية العنف بأن أسلوب المواجهة الإيجابية المتمركزة حول المشكل يكون أكثر فعالية من أسلوب المواجهة السلبية المتمركزة حول الانفعال والتوتر والغضب.

Meirieu, Ph . (1999). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié, l'école un espace du non- droit ?* Paris : PUF.

Mouvet, B., Munten, J.& jardon, D. (20021). *Comprendre et prévenir la violence. Le point sur la recherche en éducation*, 22, 45-72.

Pain, J. (2006). *L'école et ses violences*, *Economica*

Peignard, E et al. (1998). *La violence dans les établissements scolaires britanniques*, *Revue de pédagogie*, n° 123, pp. 123-151.

Debarbieux, E.& C. Blaya (Eds). (2003). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en europe*, Paris, PUF.

De Cauter, F. (1990). *Une méthodologie pour le développement de projets dans la prévention générale*, Leuven.

Dubet, F. (2005). *Ecole : la révolte des vaincus ?* *Sciences humaines*, n° 47.

Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires, la discipline à l'école primaire*, Paris, Grasset.

جلة " بسانر نفسانية "

مجلة المستحدثات العربية في علوم وطب النفس

" بسانر نفسانية " على المتجر الإلكتروني

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_category=25&controller=category&id_lang=3

" بسانر نفسانية " على شبكة العلوم النفسية العربية

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/index-eJbs.htm>

ملفات الأعداد القادمة

<http://www.arabpsynet.com/apn.journal/Bassaaer-NextTopics.pdf>

" بسانر نفسانية " على الفايس بوك

www.facebook.com/BassaaerNafssania-Magazine-259758497705299/

بوستر " بسانر نفسانية "

<http://www.arabpsynet.com/AFP-PubBr/APF.BassaaerPubBr.pdf>

" الدليل " فهارس و ملخصات كامل الأعداد

الدليل 1 : من العدد الأول (شتاء و ربيع 2010) الى العدد الثالث عشر / الاخير (العدد 22-21 / صيف و خريف 2018)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=51&controller=product&id_lang=3

الدليل 2 : بداية من العدد 23 (شتاء و ربيع 2019)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=364&controller=product&id_lang=3

العدد الأخير العدد 30 (صيف 2020)

الملف: " جائحة « الكورونا فايروس »... الصحة النفسية وتداعيات الكروب التالية للصدمة - الجزء الثالث "

إشراف: أحمد العشي (تونس)

رابط شراء العدد

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=426&controller=product&id_lang=3

الفهرس و الافتتاحية

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=425&controller=product&id_lang=3

الكتاب السنوي 2020 ل " شبكة العلوم النفسية العربية " (الاصدار الثامن)

الفصل الثاني إصدارات دورية رقمية في علوم وطب النفس

20 عاما من الكد... 18 عاما من الإنجازات "

التحميل من الموقع العلمي: <http://arabpsynet.com/Documents/eBArabpsynetPart2.pdf>

التحميل من المتجر الإلكتروني: http://arabpsyfound.com/index.php?id_product=29 &controller=product&id_lang=30

دلالة العلم الحديث في المشروع الحضاري العربي

شبكة العلوم النفسية العربية

<http://www.arabpsynet.com/Documents/DocAharchaou-SignModernScArCivilizationProject.pdf>

أ.د. الغالي أحرشواو - علم النفس

جامعة فاس - المغرب

aharchaou.rhali@gmail.com

ملحوظة:

هذا المقال الذي شكل في الأصل ورقة مشاركة الباحث في (ندوة المشروع الحضاري العربي، فاس: 4-7 نونبر 1993)، سبق نشره سنة (1994) بنفس العنوان "دلالة العلم الحديث في المشروع الحضاري العربي" في مجلة الجامعة العربية، شؤون عربية: العدد 79: 77-83.

1. على مستوى التأسيس والممارسة

ما هي مظاهر استيطان العلم الحديث في البلاد العربية؟ وما هي احتمالات تأسيسه وممارسته على الوجه المطلوب؟ كثيرة هي المقاييس الموضوعية التي أصبح الاعتماد عليها شرطا أساسيا لمعرفة مدى تغلغل العلم الحديث في مجتمع من المجتمعات، وفي مقدمتها: عدد الاختراعات والاكتشافات المنجزة وعدد المعاهد والمراكز العلمية ثم عدد المؤسسات والجمعيات الممولة للبحث، فضلا عن عدد المساهمات الإبداعية. في الواقع إن كل هذه المقاييس تشير إلى أن مقومات العلم الحديث وإجراءاته الأساسية لم تترسخ بعد في المنطقة العربية. والقرائن التي توضح هذا الأمر كثيرة ومتنوعة، يكفي أن نمثل لها بالمشروبات الثلاثة التالية:

- رغم مرور ما يزيد على قرن ونصف على انفتاحنا عن العلم الحديث، ورغم أن إرسال بعثات الباحثين إلى الدول الغربية قصد التكوين، قد بدأ منذ أوائل هذا القرن ولا يزال مستمرا إلى اليوم، فالملاحظ أن الجامعات والمعاهد التي تدرس هذا العلم لا تزال في شبه عزلة عن الواقع الاجتماعي وعن مقوماته الأساسية. فهي تبدو عاجزة عن تدريسه وتوظيفه في معالجة بعض المشكلات التي يواجهها الإنسان العربي، بمعزل عن الاستشارة الأجنبية وخبرتها العلمية المتطورة. والحقيقة أن مرَدُّ هذا القصور يتجلى في أحد جوانبه في غياب التخطيط التربوي الدقيق، المدعم بالبرامج والمناهج التعليمية

لا جدال في أن العلم بمفهومه الحديث أصبح يشكل أحد المقومات الأساسية للتقدم الحضاري الشامل. فهو وحده القادر على تجسيد إبداعات العقل البشري وعلى توسيع آفاق معارفه وعلى تحقيق مطامحه وتطلعاته. فبفعل اتجاهه نحو المستقبل، قصد التتقيب عن الحقيقة والبحث عن كل ما هو جديد، نجده في حالة نمو وتطور متجددين، يخاطب باستمرار الطبيعة والتاريخ والإنسان، ويكثف بانظام من اختراعاته ومنجزاته في كنف محيط اجتماعي مدني، هو الذي يدعمه ويؤطره عن طريق مؤسسات علمية أنشئت خصيصا لهذا الغرض. ومن هنا أصبح الاقتناع السائد هو أن المعادلة بين التقدم العلمي والتطور الحضاري صحيحة ومؤكدة، خاصة وأن العلم الحديث لم يعد كما كان في السابق علما نخبويا، بل أضحى يمثل نشاطا جماعيا عاما له أبعاده الإنسانية ووظائفه الحضارية.

على أساس هذا التحديد المقتضب لأهمية العلم الحديث ووظيفته الحضارية، سنعمد في هذا المقال إلى مقارنة موضوع "دلالة العلم الحديث في المشروع الحضاري العربي"، مقارنة تركيبية تزوج بين تقرير وقائع وحقائق وبين تقديم آراء وأفكار كلها تشخيص وتجسيد لموقع العلم الحديث في المجتمع العربي، ولدوره في تحقيق بعض مظاهر المشروع الحضاري العربي المنتظر. ولضرورات منهجية صرفة، رأينا ضرورة توزيع مضامين هذه المقارنة على ثلاثة مستويات للتحليل:

طرح السؤال حول إلى أي حد نجحت الدول العربية في تهييء مثل هذه الظروف والشروط قصد توطين العلم الحديث وتوظيف منجزاته في خدمة التقدم الحضاري المرغوب؟

لا نسعى من طرح هذا السؤال المحوري، الدخول في متاهات الاستنتاج المكثف لمجمل التفاصيل المرتبطة بالظروف والشروط السابقة الذكر؛ إذ أنه حتى وإن حاولنا ذلك فإن الهدف المحدد للقضية المطروحة في هذا المقال لن يسمح بذلك. لهذا إن مسعانا لن يتجاوز في هذا النطاق حدود الاستحضار المقتضب لبعض الأفكار التي نرى فيها إمكانية التشخيص الدقيق للشروط والاختيارات اللازمة لتوطين العلم الحديث وتأسيس مضمينه وأبعاده، وهي أساسا ثلاث أفكار رئيسية:

- مفاد أولها أن العلاقة بين ازدهار العلم والظروف المجتمعية المطابقة لتأصيله وتطويره كانت ولا تزال علاقة وطيدة. فهذه مسألة لا يجادل فيها أحد؛ إذ أن المستوى الهائل الذي بلغته الدول المتقدمة في هذا المجال، أعني مجال التقدم العلمي، لم يكن نتيجة قرار عشوائي أو موقف اعتباطي، بل هو حصيلة اختيار مدروس، قوامه أن الدخول إلى غمار ممارسة العلم الحقيقي يستلزم أولا وقبل كل شيء توفير عدد من الظروف والشروط المتفاعلة والمتكاملة، وفي مقدمتها: الرقي الاجتماعي والرخاء الاقتصادي ثم الاختيار السياسي والازدهار الثقافي.

لو نظرنا في ظل هذا التحديد إلى موقع العلم الحديث في المجتمع العربي، فإن أبرز قضية ستواجهنا، وربما أطرفها، هي التذبذب في الآراء والأفكار المسبقة التي يتطوع البعض من حين لآخر بترويجها والدعوة إلى تبنيها قصد الانتقال بالسياسة العلمية العربية من مرحلة الجمود والانتكال والاستهلاك إلى مرحلة النشاط والاستقلال والإنتاج. وهي الآراء والأفكار التي نجدها تتوزع وفق اتجاهات متباينة المنطلقات والتصورات ومحدودة الآفاق والأبعاد، تترجمها بشكل خاص ثلاثة مواقف أساسية:

ينص أصحاب أولها على أن بناء العلم العربي الحديث يجب أن يتم عبر العودة الضرورية إلى التراث العربي الخالد وإرثه العلمي الزاهر؛

ويؤكد أصحاب ثانيها على أن الانتقال بالعلم العربي من مرحلة جموده وعقمه إلى مرحلة حيويته ونشاطه، يستدعي سن سياسة اقتصادية محكمة وناجعة، لأن توفير المال اللازم هو الكفيل بتحقيق هذا الانتقال؛

التي تسير مستجدات التقدم العلمي المعاصر.

- رغم مرور عدة عقود على تعرف الدول العربية على التكنولوجيا العلمية كأداة إنتاجية متطورة، حيث اختارت طريق نقلها من الغرب عوض العمل على إنتاجها محليا، والكل يعرف المبالغ المالية الهائلة التي كانت ولا تزال تنفق في هذا الإطار، إلا أن هذا التعرف المشروط بالنقل قد واجهته صعوبات شتى وعلى رأسها: الافتقار إلى القاعدة العلمية القادرة على ملاءمة هذه التكنولوجيا مع حاجيات البيئات المحلية وعلى استيعاب مضامينها ومسايرة تطوراتها المتتالية ومستجداتها المتنامية. ومن هنا كان اللجوء ولا يزال إلى الخبرة الأجنبية حتى في أبسط المشاكل، بحيث أصبح هناك نوع من الانقسام الواضح بين قطاع الإنتاج والقاعدة العلمية المحلية، وبالتالي تهميش البحث العلمي العربي الذي لا تتجاوز نسبة المبالغ المالية المخصصة له من الدخل القومي العربي (أقل من 1%)، في حين أن النسبة التي تفردها الدول المتقدمة لهذا الغرض تتجاوز (2%) (سلمان: 1993، 13).

- فضلا عن المؤشرين السابقين، يمكن الإقرار بأن العلم كأداة للتقدم الحضاري، لا يزال بعيدا كل البعد عن أداء وظائفه العلمية والعملية في البلاد العربية. ففي الوقت الذي يتكاثر فيه عدد الجامعات والمعاهد العلمية، ويتزايد فيه عدد حاملي الشهادات العلمية العليا، وفي الوقت الذي تخصص فيه لبرامج التعليم والتكوين ميزانيات ضخمة ولنقل التكنولوجيات المتطورة مبالغ مالية هائلة، في الوقت نفسه نجد مساهماتنا الفعلية في الثورة العلمية ومنجزاتها التكنولوجية ضئيلة وضئيلة جدا، إن لم نقل منعدمة. وهكذا يبقى الحلم الذي كان ولا يزال يراودنا نحن العرب، أعني حلم تحقيق التقدم العلمي والتطور الحضاري، بعيد المنال دون أن ندري متى وكيف سيتحقق.

2. على مستوى التأصيل والتوظيف

صار من المؤكد أن ازدهار العلم في أي مجتمع كان يشكل نتيجة حتمية لازدهار ظروف وشروط إنتاجه. فكلما كانت الظروف الاجتماعية والاقتصادية مناسبة أكثر وكلما كانت الشروط السياسية والثقافية ملائمة بشكل أفضل، إلا وزاد احتمال بناء علم أكثر فاعلية وأكثر مردودية. فالمعادلة بين نجاعة هذه الظروف والشروط وبين فاعلية الاختيارات التي تحكمها وتطورها أصبحت بمثابة الشرط الرئيسي الذي تستند إليه كل المجتمعات المتقدمة لتحقيق معادلة أسمى بين التطور العلمي والتقدم الحضاري. ومن هنا تأتي أهمية

- قوام ثالثتها أن ازدهار العلم الحديث، ومنذ ثورة غاليليه العلمية وما رافقها من اكتشافات وتطورات هائلة في مجال العلوم الفيزيائية والبيولوجية والرياضية والإعلامية، وهو ينمو ويتطور في كنف محيط اجتماعي مدني، هو الذي يؤطره ويدعمه عن طريق مؤسسات علمية مطابقة لأهدافه الحاضرة وتوجهاته المستقبلية. فالتقدم العلمي، وخاصة في بعده التجريبي، كان ولا يزال، في كل المجتمعات المتقدمة التي تمارس العلم الحقيقي، وبالنسبة لكل الأنظمة السياسية التي جعلت من العلم هدفها الأول والأخير، مشروطا بحدود معقولة من التمدين والتثقيف والعقلنة، وهي التي تعطيه معناه الحقيقي وتفسح المجال أمامه لبلوغ الأهداف المرسومة لممارسته وتوظيفه. وفي غياب هذه الحدود، كما هو الحال بالنسبة للدول العربية، حيث يطغى النشاط العلمي الفردي على النشاط العلمي الجماعي، ويتغلب السياق الثقافي الشعبي على السياق الثقافي المدني، وتتفوق العقلية الخرافية الاستهلاكية على العقلية العلمية الإنتاجية، يصبح العلم والدعوة إلى التسلح بالعقل العلمي مجرد شعار فضااض، عديم الفاعلية والمردودية، رغم كل ما يستنزفه من مبالغ مالية هائلة على مستوى نقل منجزاته ومنتجاته التكنولوجية والرقمية.

3. على مستوى العوائق والحلول

رغم أن اهتمامنا في التحليل السابق بمحاولة تشخيص أبرز الظروف والشروط اللازمة لتأصيل العلم الحديث وتوظيفه في البلاد العربية، لم يكن بدافع الوصول إلى التحديد النهائي لأهم الإجراءات وأنجع الوسائل المطابقة لذلك، إلا أن الخلاصة الأساسية التي يمكن الخروج بها من ذلك التحليل هي أن هناك ارتباطا من نوع سببي كبير بين محدودية تلك الظروف والشروط وبين فشل السياسة العلمية العربية في تحقيق بعض ملامح الثورة العلمية العربية المنشودة، وفي تجسيد بعض مظاهر المشروع الحضاري العربي المرتقب. وبالاستناد إلى مضامين هذه الخلاصة التي تشكل نوعا من الإقرار الصريح بوجود عدد من العوائق والصعوبات التي تواجه السياسة العلمية العربية وتحد من حركيتها وفعاليتها، سنعمد في المستوى الثالث والأخير من هذا المقال إلى البت في فحوى هذه العوائق وفي احتمالات تجاوزها، وذلك من خلال التركيز على بعدين اثنين:

- أولهما يتعلق بالواقعة التي مفادها أن العلم الحديث، ولكي يتغلغل في مجتمع ما ويتجذر في بنياته وقطاعاته ومؤسساته، لا بد له من عقلية مطابقة قائمة أولا وقبل كل شيء على خطة علمية رصينة.

أما أصحاب الموقف الثالث فيرون أن زرع وتوطين العلم الحديث في الوطن العربي أمر مشروط أولا وأخيرا بنهج سياسة تربية مضبوطة؛ قوامها تطوير البرامج والمناهج التعليمية وإنشاء المؤسسات والمراكز العلمية الكفيلة باحتواء العلم الحديث واستثمار نتائجه فيما يتفق ويفيد؛ رغم ما قد يبدو من وجاهة على المبررات التي يقدمها دعاة كل موقف من هذه المواقف الثلاثة، خاصة وأن الهدف واحد ألا وهو بناء العلم العربي المأمول، إلا أن الشيء المزجج الذي لا يمكن قبوله هو الاعتقاد في أن استحضر منجزات التراث العلمي العربي، أو المراهنة على سن سياسة اقتصادية محكمة، أو التعويل على نهج سياسة تربية مضبوطة، سيضمن شرط الإقلاع العلمي الحقيقي، المشبع بروح الابتكار والاكتشاف والإنتاج، والهادف إلى تحقيق التطور والتقدم المنشودين. نقول هذا لأننا ندرك حق الإدراك أن كل من يرى في توظيف أحد هذه المواقف، الشرط الملائم لزرع العلم الحديث وتوطينه في المجتمع العربي، إنما يعتقد في تحقيق وهم زائف أو سراب خادع. فالبناء العلمي الحقيقي والازدهار العلمي الفعلي، وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، لا ولن يتحققا إلا بتوفير الظروف والشروط اللازمة لذلك، والتي تتحدد أساسا في نهج سياسة علمية واضحة المعالم، تحكمها اختيارات وقرارات حاسمة المبتغى والمفعول، يتفاعل فيها كل ما هو سياسي واجتماعي واقتصادي وثقافي، وإن كان كل من العاملين السياسي والثقافي يحظيان بمقعد الشرف في هذا النطاق.

- ومؤدى ثانيتهما أنه إذا كان العلم الحديث يعني أساسا الاتجاه نحو المستقبل والبحث عن كل ما هو جديد، وبالتالي التوغل في أعماق الطبيعة والتاريخ والإنسان قصد تحقيق التقدم الحضاري المنشود، فإن هذا التحديد لا يزال غير وارد في استعمالنا نحن العرب لمفهوم العلم ولممارستنا له ولتوظيفنا لنتائجه. فالعلم عندنا لا يزال ينظر إليه كنظام من الأفكار والمعارف أو كنسق من المعلومات والوقائع التي تستوجب التدريس قصد الحفظ أو التطبيق قصد المران، وبالتالي فإن الأمر لا يستحق منا تجاوز هذه الحدود، لأن العلم الحقيقي بجميع منتجاته ومنجزاته التكنولوجية والرقمية، وبمختلف معداته وأجهزته المخبرية والتقنية، أصبح في المتناول وبإمكاننا أن نستهلكه ونوظفه دون أن نكلف أنفسنا عناء إبداعه وإنتاجه. وقد كانت لهذا التوجه في النظر إلى مفهوم العلم ودلالاته آثاره العميقة في تعزيز الذهنية الاتكالية الاستهلاكية، وفي تعميق الخلل الذي كان ولا يزال يحيط بواقع العلم عندنا ويحد من احتمالات تأسيسه وتوطينه ومن إمكانات ممارسته واستثماره.

والأهداف، تحكمها إرادة سياسية قوية لبناء المشروع العلمي الطموح القادر على تغذية وتطعيم المشروع الحضاري العربي المأمول (زعرور، 1978؛ بدران: 1988، 37-38).

- وثانيهما يرتبط بالفكرة التي سبقت الإشارة إليها، وهي أن العلم الحديث ولكي يستوطن مجتمعا ما ويتغلغل في بنياته وقطاعاته ومؤسساته، لا بد له من محيط اجتماعي مديني، هو الذي يؤطره ويغذي عن طريق مراكز ومعاهد علمية عريقة، وهو الذي يتخذ من منجزاته ويجعل من اختراعاته الأداة الفعالة في نشر المعرفة العلمية، وفي صياغة الذهنية المطابقة والقادرة على التغيير وعلى تحقيق النقلة الحضارية المرغوبة.

في إطار هذا التحديد يمكن التساؤل: هل المجتمع العربي في بعده المدني مستعد اليوم لتشييد مؤسسات علمية قابلة لاستيعاب مضامين العلم الحديث ولنشر معارفه ومنجزاته، وبالتالي الاستفادة من نتائجه؟ قد يكون من باب المغالطة المكشوفة لو ذهبنا إلى القول إن هذا الاستعداد أصبح قائم الذات، وذلك لسبب بسيط وواضح هو أن المجتمع العربي، ورغم كل ما يعرفه من ازدهار في مجال البناء والعمران ومن تطور في مجال تشييد المدن الضخمة التي تضاهي أحيانا مدن بعض الدول المتقدمة، لا يزال بعيد التهيو والاستعداد لإنشاء مؤسساته العلمية المستقلة القادرة على الانتقال به من الممارسة العلمية الترفيحية إلى الممارسة العلمية الفعلية، ومن العقلية الخرافية الاستهلاكية إلى العقلية العلمية الإنتاجية. فهو لا يزال بعيد الاستعداد والتهيؤ للدخول بالإنسان العربي إلى دهاليز المعرفة العلمية الحقة التي أضحت تشكل وبدون منازع الرهان الفعلي والضروري لكل تقدم حضاري.

مراجع

بدران، إبراهيم. (1988). "حول مفاهيم العلم في العقلية العربية". المستقبل العربي، العدد: 116.

زعرور، جورج. (1978) "تدريس العلوم والتكنولوجيا في البلدان العربية: اتجاهاته ومشكلاته". التربية الجديدة، العدد 16.

سلمان، رشدي سلمان. (1993). "أزمة البحث العلمي في الوطن العربي". شؤون عربية، العدد 75.

العروي، عبد الله. (1983). ثقافتنا في ضوء التاريخ. بيروت، المركز الثقافي العربي.

فكل المجتمعات التي قطعت أشواطاً هامة في مجال ممارسة العلم الحقيقي وتسخير اختراعاته ومنجزاته للتقدم الإنساني والتطور الحضاري، أبانت في وقت من الأوقات أن السبيل إلى ذلك يتجلى أولاً وأخيراً في نهج خطة علمية مضبوطة، تؤطرها إرادة سياسية محكمة القرارات والاختيارات، جاعلة من مسألة توطين العقلية العلمية المنتجة وكل ما يرافقها من تحولات على مستوى التصرفات والممارسات والذهنيات، هدفها الأول ومبتغاها الأمل.

إن فالسؤال المطروح هو ما موقع السياسة العلمية العربية من هذه الأساليب والخطط ومن هذه الاختيارات والقرارات؟

الحقيقة أن كل الدلائل والمؤشرات تؤكد أن هذه السياسة ما تزال دون المستوى الذي يؤهل المجتمع العربي لاحتواء العلم الحديث واستيعاب مفاهيمه، وإنشاء المؤسسات العلمية المطابقة لتوطينه والاستفادة من منجزاته واختراعاته. ومن هنا تتبدى وتتبخر آمال وأحلام كل الذين يعتقدون أن مسألة توطين العلم الحديث في المجتمع العربي موقوفة بالدرجة الأولى على نهج سياسة تربوية هادفة، قوامها إنشاء المؤسسات التعليمية والتكوينية القادرة على تلقين العلوم والمعارف، وعلى تغيير التصرفات والممارسات، وعلى تعديل السلوكيات والعقليات. فالمهم، ليس في توجيه كل الجهود إلى إنشاء أكثر ما يمكن من هذه المؤسسات، وما أكثرها عندنا، بل الأهم يتحدد فيما تعتمد هذه الأخيرة من مضامين علمية وما تنشره من معارف ثقافية. فإذا كانت محدودة الغايات والأهداف، ترجح العقلية الخرافية التكاليفية الاستهلاكية على العقلية العلمية المستقلة الإنتاجية، أصبحت عائقاً أمام إنتاج العلم وتوظيف ابتكاراته واختراعاته، أما إذا كانت واضحة الأغراض والأبعاد، تتبني على العقلية العلمية المستقلة الإنتاجية عوض العقلية الخرافية التكاليفية الاستهلاكية، فإن العوائق التي تواجه عملية توطينها للعلم والاستفادة من منجزاته، قد لا تتعدى حدود بعض الصعوبات ذات الطابع الإنساني الذاتي العام والتي لا يتميز فيها مجتمع عن آخر إلا بفعل مدى استعداد باحثيه وعلمائه لممارسة العلم وتوظيفه (العروي: 1983، 148-149). ويعني هذا أن مسألة زرع العلم الحديث في المجتمع العربي ليست مشروطة في الأصل بنهج السياسات التربوية القائمة على التشييد المتتالي لمؤسسات التعليم والتكوين، وعلى النقل المتوالي للأجهزة والمعدات التكنولوجية الحديثة؛ إذ مهما بنينا من مؤسسات ومعاهد، ومهما جلبنا من أجهزة مخبرية ومعدات تكنولوجية، فإن كل ذلك لن يشكل البديل عن سن سياسة علمية دقيقة المنطلقات والاختيارات وواضحة الآفاق

احتفاء "شبكة العلوم النفسية العربية" بالبروفيسور الغالي أحرشواو

بمناسبة تكريمه العام 2020

بلقبه "الكادحون في علوم وطب النفس"

التعريف بمجموعة من أعماله العلمية على مدار العام

بصائر نفسانية العدد 27 (جانفي 2020)

خاص بتكريم البروفيسور الغالي أحرشواو

رابط المجلة: http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=395&controller=product&id_lang=3

ملخصات كامل العدد 27: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs27/eJbs27.HTM>

سلسلة الكتاب الرقمي العربي " نفساني " - العدد 55 من العام 2017 (فيفري 2020)

" البحث العلمي في العلوم الإنسانية "

رابط التحميل مقتطفات الكتاب من المتجر الإلكتروني (تحميل حر)

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=313&controller=product&id_lang=3

رابط التحميل مقتطفات الكتاب من الموقع العلمي (تحميل حر)

www.arabpsynet.com/apneBooks/eB55/eB55AR2017-Content.pdf

رابط شراء كامل النسخة الرقمية للكتاب

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=314&controller=product&id_lang=3

بصائر نفسانية العدد 27 (ملحق شهر مارس)

الأعمال العلمية الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " عامي 2007 و 2008

إرتباط العدد: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs27/eJbs27-Mars2020.pdf>

ملخصات كامل العدد 27: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs27/eJbs27-Mars2020.HTM>

بصائر نفسانية العدد 27 (ملحق شهر أبريل)

الأعمال العلمية الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " عامي 2010 و 2011

إرتباط العدد: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs27/eJbs27-April2020.pdf>

ملخصات كامل العدد 27: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs27/eJbs27-April2020.HTM>

سلسلة الكتاب الرقمي العربي " نفساني " - العدد 18 من العام 2010 (ماي 2020)

الطفل بين الأسرة و المدرسة

رابط الفهرس و المقدمة من الموقع العلمي (تحميل حر)

<http://arabpsynet.com/apneBooks/eB18/eB18GhA2010-Content.pdf>

رابط شراء كامل النسخة الرقمية للكتاب

http://www.arabpsyfound.com/index.php?id_product=174&controller=product&id_lang=3

بصائر نفسانية العدد 29 (ملحق شهر جوان)

الأعمال العلمية الصادرة في " المجلة العربية للعلوم النفسية " من 2012 إلى 2017

إرتباط العدد: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs29/eJbs29-June2020.pdf>

ملخصات كامل العدد 29: <http://www.arabpsynet.com/apn.journal/eJbs29/eJbs29-June2020.HTM>

مؤسسة العالم في النفس العربية

تكريماً

شبكة العلوم النفسية العربية

للعام 2018

اليوم العالمي لعراقتنا

(علم النفس - المغرب)

بإلقاء

الاهتمام في العلوم النفسانية

شبكة العلوم النفسية العربية

د. محمد التريكي
رئيس مؤسسة العلوم النفسية العربية
2018/01/01

" Qad Aflaha Man Zakkaha ... "

(Quran Karim)