Revue des
lumières 5
Spécialisée en sciences humaines;
pensée et communauté

مجلة الاصباح. للعلوم الإنسانية والفكر والسياسة والمجتمع.
العدد 5. يوليو 2020
ISSN 2649 4744

اللغة في درس الجابري تصور عام حول الأنساق المعرفية للمفهوم	أ. عز الدين جبار
اللغة العربية وسؤال الحضارة	د. الحسن بنيعيش
الانزياح الدلالي في أشعار عبدالعزيز المقالح	د. على خضرى
ديداكتيك المعجم : معايير اختيار المعجم وتنظيمه لغير الناطقين بالعربية	د. عبد الرحيم ناجح
حملة أبرهة الحبشي على منطقة وسط الجزيرة العربية المذكورة في نقش مسندي وعلاقتها بحملته على مكة المذكورة في القرآن الكريم	أ.د.عبدالله أبوالغيث
حرب الجزائر١٩٥٧ الحادثة الموثقة لمأساة انسانية جزائرية وضربة جزاء فرنسية دراسة تحليلية تاريخية	أ. صباح عبيد
معالجة المنهج النبوي للمشكلات التي تؤثر على السلم في المجتمع الإسلامي " دراسة تاريخية"	د. عبد الحكيم العراشي
الفكر التحديثي المعاصر وآفة الغلو في الدين: مقاربة نقدية في خطاب الديانيين والعلمانيين	د. مصطفى أمقدوف
مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشيط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن.	د. اتفاق محمود السقاف
المتـــابعة السيكولوجية للوالـــــدية - من أجل مساندة إكلينيكية لوظيفة الأبوة -	سناني عبد الناصر
Le communisme cinématographique	Zribi Souad

في رحيل مؤنس القفار العالم المجهول..

الدكتور/ وليد محمد العدوفي

فارس الإصباح الأبرز يترجل

أحلكت السماء في عيني وأثاقلت إلى الأرض بفقدانك، لأول مرة منذ التقينا تغيب عنا أيها المصباح، والدي الملهم المعلم الدكتور وليد محمد العدوفي الأسدي .. اليوم الخميس في الساعة الثالثة عشرة ظهرا بتاريخ 2020/06/25 أجد نفسي على بحر الدموع ابحر في ذكريات اللقاء، تحت الأشجار وفي الجبال وبين الأودية بعيدا عن الناس، في تلك الأمكنة التي عطرتها بجبينك وأزهرت بعبراتك وخالط عبيرها صوتك المكلوم،.. اليوم وجدتها حزينة وكأنها تنعيك.. كنت أريحها الناعم ورفيقها الدائم و اليوم وبغيابك أشجارها أشواك.

لقد غربت مع غروبك شمسها وضياؤها، تلك الأماكن اليائسة التي أشرقت يوما ما بلقياك، .. لكنني ما زلت أنتظرك وأنا على يقين بأنك جسدا لن تعود .. ولكنني سأنتظرك .. سأنتظر اللقاء، لعل طيفا من خيالك ياتي ولعل وعسى وربما ألقاك. ما زلت لم أفقد الأمل..

اليوم فقط أريك دموعي وابتساماتي الحُزنى .. كما وعدتك أن أبكي وأبتسم ..

ليتك تراني وأنا التحف ترابا أكرمته بسجودك.. وليتك تراني وأنا أعبر الدموع إليك.. لكنني عندما أخرج إلى الناس أعود كجلمود صخر من جبل.

أتيت أبحث عنك في ذلك المكان "مكان عرفات أو مكان التعارف" حيث إلتقينا .. حينها كنت أظن أن وجوه الأقليات واحدة، تلك الوجوه المشردة التائهة صحاري التيه لا تعلم الغاية من وجودها وما تزال كذلك، تلك الوجوه الدانية والمتدينة.

ها أنت ترحل وحيدا كما عشت وحيدا..

لم تكن في المساجد ولكنك ملأت الأرض صلواتا ومساجد.. لقد نادمت الشجر عندما استغشى عن رؤياك البصر.. لقد كنت بلبلا صادحا وطائرا مغردا بين تلك الجبال ترفع صوتك للصلاة في وضح النهار وفي سبحات السحر لا تخشى النظرات الخائفة نظرات الأقليات التي ترى صلاتك في البراري تناقض التحضر..

إنك الوحيد الذي لم تكتم اصوات المآذن في تلك القفار المكتومة المفارقة لمجتمعات البشر.. وفي ذلك المكان المعزول المقفر التقيتك مرة..

ذلك المكان الذي طالما دعوتني إليه فانشغلت عنه، ها أنا ذا اليوم أبحث عنه عبثاً.. اطوف بسيارة تقودني في متاهات و تشهد على وجعي الموجوع .. أصرخ وأبكي وتغالبني نفسي وكأني أغالب القدر.

ها أنا أبتسم لعلك تراني ... أيها الراهب الراحل... لقد كنت رجلا صادقا واليوم ها انت فارسنا تترجل..

لم يبق إلا ذلك المكان من ذكرياتك في صحارئ النسيان.. اللقاء الأول.. وكأنني أجبرت برحيلك أن يكون مزاري ..ها أنا أكتب فيه إلي محياك المشرق أراك حقاً.. سراباً بين النقيضين أبحث عنك في دنيا الناس وسراب يبحث عن سراب ..

في تلك البقاع التي أنشدتها وكأني أسمع فيها مآذن المساجد.. ثم تأمرني أن أواصل الحديث وتأبى إلا أن تسمعني. لقد بحثت عني وأنا أتأمل في وجوه الأقليات البائسة التي لم تر من الإنسان إلا عملة نقدية أو فنجانا من القهوة أو أحاديث سمر تسيء إلى العفة..

لقد وجدتني بين سطور مقال كتبتها على صحيفة اليوم اللندنية وأنا أتحدث عن الأقليات العربية بصوت يشبه الصرخة ويشدك فضول المعرفة ومرارة التجربة وشغف البحث وتأبى إلا أن تجد شخصية الكاتب وألتقينا.. لقد حدثتني عن عزلتك في جبال الريف بعيدا عن الناس بعد خمسين عام من العثرات.. وها أنت تترجل وتخرج منها كما دخلت .. تترجل لتعيش الحياة الخالدة.

علمتني العزلة فاعتزلت، حينما لم تجد ما يشبع زادك في الجوامع المتصارعة، ورحلت عنها وفي صوتك مآذن الأراضي المقدسة وفي قلبك طيبة وأنت تحدو بها .. يا حادي العيس..

وجدت صلاتك غير الملتفتة وأخلاقك الصافية في تلك البقاع وأخيرا وجدته في الإصباح الذي كان رضيعا وليتك تراه الآن يحبو. هذا المركز الذي رأيت أنه يعبر عن خاطرك وما يخالج نفسك.

طلبت منك وأردتك أن تتربع عليه مراراً.. وكان يسعدني أن أكون من صنائعك وتأبى بقولك: "لعلها صدقة جارية ترفعني في جنة عالية" .. وتلك الدار الآخرة نجعلها للذين لا يريدون علوا في الأرض..

تركت دنو الأرض ورمت علو السماء..

تلك الكلمات التي أرددها بنحيب أم ثكلي وامرأة مفجوعة وأب مذهول وطفل يتيم ..

لقد آليت ألا أضيف اسمك وعصيتك ..أبيت إلا أن يقترن اسمي باسمك لله ثم للتاريخ..

وما وجدت في الدنيا من له منة علي أعظم منك.. ولم أجد بين حلقاتها من هو أزهد منك ..السابق للخير الحافظ ما لم يحفظه الدعاة وعلى يديك اهتدى الكثيرون ولم يُعلموا عنك، بينما من يسلم في المساجد يملأ الدنيا ضجيجا.

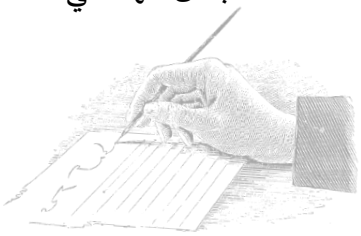
للقياك بالموت جنة المشتاق ودواء لأنين الذكريات بأوجاعها ودموعها وأحزانها.. وحسبي أني أحببتك فيه وذاك عزائي وعند الله الملتقى.

لقد بذلت وأنت تعلم أنك لن ترى الصباح... ولن ترى بعد مساء اليوم أتراح ..

نم قرير عينٍ كما رسمته لك في حياتك ووافقتني فيه وأنا الحافظ الفقيه العابد لن أحيد عنه برحيلك ، ولكني إذا استبد بي اليأس وأنا الكتوم المصرار كما سميتني فلا تنس اللقاء فأنا معك بين الإنتظار والأمل .. قد أبيت أن تكون معروفا.. ولعل في كلماتي يكون لك الخلود..

أردت أن يكون أسمك في المجلة ذكرى.. وتأبى إلا أن تكون نعي، فسلام عليك في الخالدين..

د. جمال الهاشمي



مجلة الاصباح، للعلوم الإنسانية والفكر والسياسة والمجتمع،
العدد 5، يوليو 2020

Revue spécialisée en sciences humaines, pensée, politique et communauté, publiée par centre Al-Isbaah pour les études civilisationnelles, politiques et stratégiques

ماهية مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والإستراتيجية

من مدخل مجلة الإصباح المترجمة عن اسمها الدولي المدون في المكتبة الوطنية الفرنسية باسم Les lumieres

مجلة الإصباح مجلة علمية دولية محكمة تؤسس لأفاق التعاون العربي الإسلامي وفق رؤية منهجية حضارية عالمية وإنسانية، تتجاوز الصراعات الطائفية والسياسية والعرقية والطبقية والإقتصادية والثقافية وتفتح للمؤسسات العربية والإسلامية ابواب مركز الإصباح للوقوف على المركز ومحاكمته بالمعايير المنهجية بالنظر إلى مشروعه وما يمكن ان يقدمه للمؤسسات التعليمية والدول والمجتمعات.

يدعو المركز إلى:

1- إعادة اعتبار التعليم المنهجي من أجل بنية حضارية جديدة تتجاوز ظواهر التعليم الآنية ومظاهر التعليم الشكلية أو مسارحها وفعاليتها التقعرية الفارغة التي تستنزف المال والجهد والوقت وتكرس التقليد والتبعية، وذلك بالنظر إلى العمق الوجودي في قيم العمل وقيمة الفكر ومفهوم الحضارة ومقومات تفعيلها.
2- إعادة ضبط المعرفة بالمعايير المنهجية دون تحيزات مسبقة، وذلك لإعادة مكانة العلم المتجرد عن الماديات والفلسفات التجريدية والنزعات السياسية والجغرافية.
3- إعادة ضبط معايير ومدركات الخطابات المعاصرة الدينية والعقلانية والأيدلوجية والسياسية ومفهوم الحوار الديني والحضاري وفق لأصولياتها الحضارية و الإنسانية والرسالية وقواعدها المنهجية.
4- تنشيط البحوث الجماعية وفق سلسلة منهجية معينة تعالج قضايا الأمة بالنظر إلى عمق المشكلة ومراحل تطورها وما ستؤول إليه وفق دراسات كمية وكيفية تسهم في ترشيد السياسات التعليمية والمجتمعية والاقتصادية والإدارية و...إلخ
5- إكرام الطلاب بتسليحهم بمنهجية العلم والعمل الذي يؤهلهم للنجاح في الوظائف العامة والمدنية دون الارتباط بحضانة الوظائف العامة.
6- تحويل المؤسسات التعليمية من مؤسسات ريعية استهلاكية إلى مؤسسات تنموية اقتصادية تحل أزمة البطالة وتدعم ميزانية وإدارة الدولة العامة.
7- تفعيل دور المجتمعات وإعادة ربطها بحكومتها ومؤسساتها الحكومية وفق قواعد ومعايير إجرائية يرنو المركز من خلالها لمعالجة الصراع والتناقض بين النظم ومجتمعاتها حسب رؤيته الحضارية العلمية والتنفيذية.
8- تأصيل منهجية علمية تجريبية وفكرية ونفسية وإنمائية متعددة المجالات لمعالجة إزمة المؤسسات التعليمية ومعوقات الحضارية.

9- يقدم المركز مجلة الإصباح كوسيلة من وسائل التواصل وليست غاية لذاتها ولا تعبر البحوث الصادرة فيها عن سياسة المركز وطموحاته الحضارية التي يرى أنها لا تحتاج إلى كتب ومجلات وإنما بحاجة لبيئة تنقل المعرفة والكلمات إلى قيمة فعلية تعيد للعلم دوره ومكانته وقداسته.

10- يشير المركز أن مجلة توازن مجلة علمية منهجية تعبر بالضرورة عن بعض أهداف المركز الحضارية وهي مجلة سنوية مخصصة للدراسات المنهجية التجريبية والإنسانية والعقلانية.

11- يقدم المركز عدة مشاريع نظرية وإجرائية وتنموية وفق رؤية جدوى سنوية ويقدم أول مشاريعه مجانا بعد مسح كلي لإجراءات تنفيذ المشروع بعد أن يحدد ملامح ومقومات وإمكانيات تفعيل المشروع.

12- يتحمل المركز المسؤولية الكاملة عن قراراته وأعماله المقدمة بصيغتها الرسمية ويقدم كافة مشاريعه ونظرياته التطبيقية الفعلية الموضوعة لتحقيق الأتصال المبديء والربط بين الشعوب ونظمها وفق استراتيجية اندماجية تحقق الأمن والسلام والتنمية.

الهيكلة الإدارية لمجلة الإصباح للعلوم الإنسانية والفكر والسياسة والمجتمع

المجلس الإداري

هيئة رئاسة التحرير	
د. جمال الهاشمي	رئيس التحرير
د.أ.م شلال عواد العبيدي	نائب الرئيس مسؤولاً عن الشؤون الأكاديمية
أ.د. ميثاق بيات الضيفي	نائب رئيس التحرير. لشؤون العلاقات الاكاديمية
أ.د. رسول بلاوي	مساعداً تنفيذياً
د. وليد العدوفي	مساعداً مسؤولا عن التواصل الأكاديمي
أ. سامية جلال الأغبري	مدير إدارة العلاقات العامة والتواصل الإداري
أ. برديس الأغبري	مدير إدارة النفقات والمالية
أ. أروى عبدالوهاب	سكرتيرية المركز

مكتب الأمناء	
أ.د أحمد العمــراني	أستاذ الفكر والحضارة – كلية الآداب والعلوم الإنسانية–جامعة محمد الخامس/الرباط الأمين العام
دأم عبد الحكيم محمد العراشي	أستاذ علم الاجتماع والحضارة نائب عميد كلية الآداب في جامعة عدن.. أمين شؤون العلاقات العامة.
أ.د أحمد البوعزاوي	أستاذ علم النفس / جامعة محمد الخامس
أ.د.الشريف الهلالي	أستاذ القانون العام نائب عميد كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية – جامعة محمد الخامس/ مدير مكتب الوزير للتعليم العالي الرباط.
أ.د أمينة السعيدي	أستاذة التعليم العالي ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية– جامعة القاضي عياض/ مراكش، رئيسة مؤسسة انتماء الحكومية.
أ.د أناس الغبيسي	أستاذ الفقه والأصول – جامعة محمد الخامس/ الرباط
أ.د بشرى البداوي	أستاذ علوم اللغة – كلية الآداب والعلوم الإنسانية– جامعة محمد الخامس/ الرباط

أ.د عطا الله فشار	أستاذ الفكر السياسي وحقوق الإنسان، عميد كلية الحقوق والعلوم السياسية– جامعة الجلفة/ الجزائر

مجلس الأمناء	
أ.د أحمد الميسري محمود	أستاذ علم النبات– رئيس جامعة أبين/ اليمن
دأم جمال محمد ناصر الحسني	أستاذ التاريخ عميد كلية الآداب – جامعة عدن/ اليمن
أ.د حسن ثابت فرحان	أستاذ الاقتصاد– نائب رئيس الجامعة للشؤون المالية بجامعة صنعاء/ اليمن
أ.د حميد النعيمي	مدير جامعة الشارقة/ الإمارات
أ.د رشيد بوزيان	رئيس قسم اللغة العربية/ جامعة قطر
أ.د عبد العلي حامي الدين	أستاذ العلوم السياسية والقانون الدستوري – جامعة محمد الخامس رئيس لجنة التعليم والشؤون الثقافية والاجتماعية بمجلس المستشارين/ المغرب
أ.د مجيب الرحمن	رئيس مركز الدراسات العربية والأفريقية– جامعة جواهر لال نهرو– الهند
أ.د محمد عواد سليم الخوالدة	عميد كلية الشريعة –جامعة جرش/ الأردن
أ.د محمد محمد سعيد الشعيبي	أستاذ القانون الدولي– رئيس جامعة تعز/ اليمن
د.أ.م نسيم بلهول	أستاذ العلوم السياسية –جامعة لونيسي

إدارة التحرير	
أ.د سعاد هادي الطائي	مدير التحرير (أستاذ التاريخ الإسلامي والمغولي/ جامعة بغداد)
أ.د ماهر أحمد المبيضين	رئيس قسم اللغة العربية وآدابها/ جامعة الشارقة
د. عادل المـــروعي	أستاذ علم النفس ، التعليم/ اليمن

إدارة التصحيح و المراجعة	
أ. د. بوجمعة وعلي	مديراً ومحكماً
أ. د. حمادي المؤقت	نائباً
أ. د. مصطفى أمقذوف	عضواً

أ. د. السعداني التيجاني	عضواً
د.م عبد الحميد الخطيب	عضواً
أ. عز الدين جبار	عضواً
أ. أنـس ملـموس	عضواً
أ. محمد بن قاري	عضواً

اللجنة العلمية	
أ.د جاسم الحريري	جامعة بغداد
أ.د رياض عواد سالم العبيدي	جامعة كركوك
أ.د سيروان هاشم	عميد كلية التربية في جامعة الكوفة
أ.د إيثار المياحي	جامعة الكـوفة
أ.د صفوت كمال	جامعة القاهرة
أ.د ضياء غني لفته عطية	جامعة ذي قار
أ.د عبد الله أبو الغيث	جامعة صنعاء
أ.د فهد مطلق العتيبي	جامعة الملك سعود
أ.د فواز علي محمد عبابنه	عميد كلية القانون والعلوم السياسية بأكاديمية الدنمارك
أ.د قاسم المحبشي	جامعة محمد الخامس
أ.د كمال بديع الحاج	عميد كلية الإعلام –جامعة دمشق
أ. د. محمد الموسى الصالح	مدير مركز المهارات والتوجيه بجامعة الفرات
أ.د مراد عبد الرحمن مبروك	جامعة قطر
أ.د وليد عبود محمد الدليمي	جامعة بغداد
أ.د ناصر بن حبتور	جامعة عدن
أ.م.د أسعد عبد الرزاق الأسدي	جامعة الكوفة
د.أ.م اعتزاز عبد الرحمن مصطفى	جامعة جازان
د.أ.م الحسن بنيعيش	باحث– المغرب
د.أ.م حسن أحمد عبده حنبلة	جامعة عدن
د.أ.م رغدان هاشم محسن	جامعة البصرة
د.أ.م زينب عبد التواب رياض	جامعة أسوان

د.أ.م سنيسنة فضيلة	جامعة الطاهري محمد–بشار
د.أم شيماء عبد العزيز الشامي	جامعة عدن
د.أ.م صفوان محمد رضا عضيبات	مدير الدراسات والبحوث الإسلامية في دائرة الإفتاء العام الأردنية ومحاضر في جامعة آل البيت
د.أ.م. عبد الجبار التام	جامعة ذمار
د.أ.م عبد السلام عوض لبهص	نائب عميد كلية التربية– زنجبار
د.أ.م فايزة بنت صالح الحمادي	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
د.أ.م فاطيمة بن خليفة	جامعة غليزان
د.أ.م فرح الفاضلي	جامعة المستقبل
د.أ.م محمد عوض منصور باعليان	جامعة عدن
د.أ.م هاني عبادي المغلس	جامعة صنعاء
د.أ.م وسام أحمد عبد الله العبيدي	كلية التربية المفتوحة
د. محمد إسماعيل	باحث– جامعة صنعاء
د.م عماد البريهي	جامعة تعز
د.م مبارك العود	جامعة عمران
أ. محمد الفيلالي	باحث دكتوره في جامعة محمد الخامس

الهيئة الاستشارية	
أ.د. خالد عبد القادر	أستاذ الفكر والأصول/ لبنان
أ.د رحيم حلو محمد البهادلي	جامعة البصرة
أ.د عبد المجيد مصلح	رئيس جامعة الخليج
أ.د علي مقبل	رئيس الجمعية العلمية للغة العربية
أ.د محمد رفيع	جامعة فاس
.د.أ.م أحمد الفراك	جامعة عبد المالك السعدي
د.أ.م. رشيد العلالمة	جامعة محمد الخامس
أ. سعيد الصقلاوي	رئيس الجمعية العمانية للكتّاب والأدباء ونائب الأمين العام لاتّحاد الكتّاب العرب– سلطنة عمان.
أ. عبد القوي السلمي	المستشار المالي بسفارة اليمن في الرباط

عضوية الانتساب	
د. إبراهيم قائد	باحث وأستاذ الفكر والحضارة/ التعليم/ اليمن
أ. أحمد السلامي	دكتوراه في العلوم السياسية/ جامعة محمد الخامس
د. حنان أحمد الخربسات	جامعة الملكة رانيا الأردن
د. عبد الرحمن الفقي	أستاذ الفكر والحضارة، التعليم/ اليمن
أ. سمية المعافا	دكتوراه في كلية التربية/ جامعة محمد الخامس
أ. سمية مسين	دكتوراه في الفكر والحضارة/ جامعة محمد الخامس
أ. لينا غانم	كاتبة وأديبة/ سوريا
أ. مهيوب سنحان خالد عامر الحيدري	أستاذ مساعد في كلية التربية/ جامعة تعز
د.م وهابي بن رمضان	جامعة أبي بكر القائد

إدارة المواقع والتصميم	
أ. سنسينة الزهـرة	أستاذة في مجال التسويق الإلكتروني والتصميم
أ.شهاب أديب شعلان	أستاذ في تقنية المعلومات **(IT)**
أ.سماح طارق الأغبري	أستاذ في تقنيات المعلومات **(IT)**
أ. أنور المشائخي	أستاذ في تقنية المعلومات **(IT)**
م. ياسين أديب شعلان	مهندس معماري أستاذ في مجال التصميم
م. حنين جمال الأغبري	مهندسة معمارية أستاذة في مجال التصميم

قائمة المجتويات

اللغة في درس الجابري تصور عام حول الأنساق المعرفية للمفهوم	أ. عز الدين جبار	18
اللغة العربية وسؤال الحضارة	د. الحسن بنيعيش	38
الانزياح الدلالي في أشعار عبدالعزيز المقالح	د. على خضرى	44
ديداكتيك المعجم : معايير اختيار المعجم وتنظيمه لغير الناطقين بالعربية	د. عبد الرحيم ناجح	62
حملة أبرهة الحبشي على منطقة وسط الجزيرة العربية المذكورة في نقش مسندي وعلاقتها بحملته على مكة المذكورة في القرآن الكريم	أ.د.عبدالله أبوالغيث	76
حرب الجزائر 1957 الحادثة الموثقة لمأساة انسانية جزائرية وضربة جزاء فرنسية دراسة تحليلية تاريخية	أ . صباح عبيد	92
معالجة المنهج النَّبَوي للمشكلات التي تؤثر على السّلمِ في المجتمع الإسلامي " دراسةٌ تاريخيةٌ"	د. عبد الحكيم العراشي	129
الفكر التحديثي المعاصر وآفة الغلو في الدين: مقاربة نقدية في خطاب الديانيين والعلمانيين	د. مصطفى أمقدوف	156
مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشيط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن.	د . اتفاق محمود السقاف	180
المتـابعة السيكولوجية للوالــدية – من أجل مساندة إكلينيكية لوظيفة الأبوة –	سناني عبد الناصر	229
Le communisme cinématographique	**Zribi Souad**	239

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله الذي جعل شرف الأمة بالعلم والقراءة، وجعل في اختطاطهما الديمومة وبقاءه، وأنزل الباحثين منزلة الشاهد بين الفرية والبراءة، وشرف أهله بالعدل والتواضع عن التقعر والدناءة، وجعل شرف العلم بالاتقان والتدريس واستثنى بيعه و شراءه.

والصلاة والسلام على الشاهد بالدليل المبين على عرصاته الهدى وفِنائه، المتزين بتعاليم إبراهيم أبيه والتي اكتملت بإثرائه، واستلقف من العلم حظه الأوفر ونال به عزه وارتقاءه، وأسسس به حضارة أغرى الحضارات على تقليده و اقتنائه، لم يكن إلا مجددا ولم يكن من الماضي أو نقطة بأحشائه، بل كان أمة بتعاليمه وأخلاقه...

أما بعد.

تطل مجلة الإصباح (**les lumieres**) للعلوم الإنسانية والفكر والسياسة والمجتمع بحلتها الجديدة، وما تزال ترتقي بخطى حثيثة من أجل تحفيز وتشجع البحوث العلمية نحو الغاية التي رسمت للولوج إلى منهجية جديدة، حتى صار من الصعب الانتقاء بغية الارتقاء، وأوقفت المركز من خلالها على الداء والدواء.

إذ أن العلم خرج عن طبيعته المنهجية ولم يعرف من البحث إلا تكرار الثقافات أو تقليدها أو ترجمتها، أو اصطيادها من بطون الكتب وترصيفها دون استدراك ووعي أو الوقوف على أبسط معايير المنهجية.

كما أن ضجة التجديد والدعوة إليه أو الحديث عنه لم يزد في الأمة ومؤسساتها إلا تخلفا أسأم المجتمعات وأفقدها ثقة ليس بدينها فهو عميق فيها بالفطرة وإنما بعلمائها، ودعاتها ونخبها ومثقفيها، كما أن مدونات التدين أبعدت الناس عن معاني التجديد الروحي والأخلاقي والتنموي وأخلاق السوق والعلاقات المجتمعية.

حقيقة، ولم يؤت الإسلام إلا من داخله بتنطعات أبنائه وتزمت دعاتهم وعجزهم عن تحويل مبادئه إلى حياة وتنمية وأخلاق وحضارة. وبغياب الحكمة والرحمة والعمل كرسوا في وعي المجتمعات نظام الفصل بين الدين والدولة، والدين والعلم وبين التدين والأخلاق، وإذا وقفنا على علة استرعاء الإيمان بالسفسطائيات لوجدنا من يتحدث عن الإعجاز العلمي بما اخترعه غيره لا بما يثبت على حقيقة دعواه، وما هذا إلا نوع من التأويل المنبوذ الذي رفضه الخليفة الصديق رضي الله عنه حينما قيل له ما معنى "أبا" في سورة النبأ فقال: أي أرض تقلني وأي سماء تظلني إن قلت في كتاب الله ما لا أعلم، وجعل عمر ابن الخطاب رضي الله عنه السؤال عن "الأب" بدعة، فعن أي علم ابتعدنا وأي عقل تركنا حتى صرنا من القصاصين وعلومنا كلها حكاوي وإخباريات، حتى عزفت المجتمعات عن العلم الصحيح بالبحث عن القصص والتي كان يحذر منها كبار أئمة المسلمين وعلمائهم

الذين نعرف من سيرهم أكثر مما نعرف عن علمهم ومناهجهم، حتى أننا لا نقرأ كتابا علميا نبذل فيه أموالنا إلا ووجدنا نصفه أو يزيد عن حياة الرجل لا عن علمه ولا تكاد تقف على محاضرة إلا وهي على مثلها حتى أصبحنا من أكثر الأمم قصة وغصة وقُصاصة. ولقد علمنا القرآن الوقوف على القصة بجوهرها العلمي المنهجي ثم وجدنا كبوة لبعض علماء الأمة بالوقوف على الإسرائيليات في عصور متأخرة أضرت بمنهج التفسير الذي كان عليه السلف من الصحابة رضوان الله عليهم وفي الحديث الحسن الذي رواه أحمد والبيهقي أن عمر أتى النبي صى الله عليه وسلم فقال: إنا نسمع أحاديث من يهود تعجبنا، أفترى أن نكتب بعضها؟ فقال: أمتهوكون أنتم كما تهوكت اليهود والنصارى؟ لقد جئتكم بها بيضاء نقية ولو كان موسى حيا ما وسعه إلا اتباعي".

والمقارنة مقبولة إذا كانت على سبيل النقد والتصحيح وليس على سبيل الموافقة التي يسعى إليه مجمع حوار الأديان فالنظر في الأختلاف مقدم على النظر في الاتفاق في منهجية العلم عكس المنافع الحياتية والمدنية إذ يقدم العمل بالاتفاق على العمل بالاختلاف.

أما موضوع الاعجاز العلمي فهو مقارنة توصل علمي قد ينقضه علم آخر ويثبت عدم صواب العلمية الأولى ومن ثم يأتي عالم الإعجاز وقد أثبت بعلمة منقوضة بعلم آخر وهذا مما يضر الإسلام كنظام حضارة وهداية. فالعلم التجريبي يتطور ويتناقض بالعلم أما الوحي فلا يتطور بأفهام البشر ولا بعقلياتهم وإنما تستقي منه العقول والافهام ما ينفعها.

ومن الخطأ إقحام الدين في كل العلوم التجريبية ومنها علم الإعجاز الغنوصي الفلسفي العاطفي الذي أوجد الشك في كثير من قلوب العامة حتى إني أرى من الواجب سد هذه الذريعة لضررها على منهجية الإسلام، ولو أدرك دعاة الإسلام من أين أُوتي الإسلام لأدركوا أن كذب القدوة أو اختلاقه والتعصب ورفض الآخر، والأحكام المسبقة، ولأدركوا أن من نصب نفسه مجادلا ومدافعا عن الإسلام، غدا أكبر علة أخرجت المجتمعات من البحث الى التلقي ومن الاجتهاد الى التقليد من العلم إلى الجهل ومن الإيمان والقيم والأخلاق إلى النقائص والنقائض، وما ذاك إلا لغياب الأسوة والقدوة.

اختلطت بهذه التصرفات العلاقة المفاهيمية بين العلمية والإعجاز، والفقه والمدنية، والقانون والأخلاق، والنفس والسلوك. حتى أنه فتحت شركات تجارية باسم الإسلام: من مكة كولا إلى شركة حلال إلى البنوك والمراكز الإسلامية إلى مفاهيم الأسلمة والعلم الغربي. وفي المفاهيم التنظيمية أسلمنا التحزب والديمقراطية والتعصب والفرقة والصراع والقتال وسفك الدماء واختلقنا مشاريع الأحزاب الإسلامية والتجمعات الإسلامية والصراعات المذهبية والطائفية وأغلقنا مفاهيم الوحدة "إن هذه أمتكم أمة واحدة" بابتعادنا عن مفاهيم العصمة "واعتصموا

بحبل الله جميعا" وكل هذه المفاهيم الفلسفية المجردة بصبغتها الإسلامية تفتقر للمعايير المنهجية الإسلامية الصحيحة وهذه من أعظم الإشكاليات المنهجية التي كرس التخلف العلمي والأخلاقي في مجتمعاتنا.

وحتى صار الإسلام يعني الثورة والتحزب والصراع والفوضى وأعلن الكثير الإلحاد بسبب التدين المنقوص وتدين الارتزاق وتدين الإعلام والتدين السلطوي والتدين الجهوي وتدين القومية والتدين الطبقي وبما جره أبناء الإسلام على إسلامهم.

ومن هنا ندعو الباحثين للوقوف عليها ونقدها نقدا منهجيا علميا موضوعيا عادلا من أجل تحقيق العدالة المنهجية التي كرسها الإسلام واصطنع بها أعظم حضارات العالم الإنسانية وأعظم حضارات السلام والرحمة، ولن نتوانى في نشر كل ما يتعلق بذلك إذا استوفى العدالة المنهجية والمعايير الواضحة على أن تكون شافية بأدلتها قائمة بحجتها واعية بإصلاحاتها ومن منهجية النقد تبدأ عملية التجديد؛ إذ أن نقد الذات ونقد النقد جلها أصل المنهجية لعملية البناء والتصحيح وصنع القيم والدولة والحضارة.

وما هذه المجلة إلا مدخل إلى مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية؛ ومنهجيته الخاصة التي شكلت رؤيته عبر سنوات من البحث والملاحظة والمشاركة والدراسة والمقارنة، وما تزال المؤسسات التعليمية منذ ستة قرون تفقد جانبا وتتهاوى في الركود والتقليد، وفي العام 2020 شهد الواقع المؤسسي التعليمي انحدارا في سياساته العامة على مستوى المنهج والمعلم والمحتوى وفي مخرجاته، ونتيجة لنقص المعارف وغياب قداسة العلم وانتشار ظاهرة التضخم الأكاديمي وبروز ثقافة اللامسؤولية وتحيز المجلات والبحوث العلمية أو ارتباطها بالتوجهات الثقافية والسياسية أو الاسترزاقية وغياب دور المجتمع وتخليه عن رسالته الوظيفية في مجالات التعليم وغياب التكامل والتكافل والتراحم والتواضع الأكاديمي كل ذلك أفسد المعرفة من ساسها.

كل هذه الأزمات التي أصبحت ظاهرة تعليمية ومؤسسية تعكس غياب المسؤولية أو المعرفة في وضع السياسات التعليمية وغياب الإرادة والإدارة معا.

وعندما عجزت المؤسسات الجامعية عن ابتكار النموذج وفشلها المكرر في تطبيق النماذج المستوفدة أخذت بأقصر الطرق القائمة على ثقافة التقليد، وأصبح المتعلم اليوم أضعف منهجا ومعرفة وأسلوبا من ثقافة العامي قبل خمسين عاما من التطور الحاصل، وفي كل يوم تشهد الحداثة الغربية تقدما علميا يزيد الوضع العربي والإسلامي انحطاطا، و يعوض عن خلله بالمظاهر التعليمية والحضارية مما أسهم في انحطاط البحث العلمي وضبابية معاييره المنهجية، وكان من نتائجه أن غابت دول وأنظمة عربية وافتقدت الكثير والكثير من المجتمعات كرامتها وقوتها وأمنها واستقرارها وأخلاقها، ومع ضعف الدور والمسؤولية والأمانة العلمية والبحثية أصبحت فلسفة

الحضارة من أهم موضوعات النقاش دون إدارك لكنهها وحققيتها وكيف السبيل إليها؟ ولم نعد نميز بين سلوكيات ومعارف حاملي الآلقاب العلمية والعامة إلا بما يحمله من مظاهر وهيئات تدل على وظيفته لا على علميته.

ومع هذه الرؤية النقدية السابقة إلا أن الإصباح يبشر بوجود نخب علمية تتبلور في استراتيجيته و في إطار عمل جماعي يعمل على إبراز النموذج المنهجي والوقوف عليه بما يعيد لهذه الأمة علميتها الغائبة وحضارتها المندرسة من صميم قيمها وخصوصيتها الحضارية والتاريخية والقيمية.

د. جمال الهاشمي

كلمة مدير التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على الرسول الكريم محمد وعلى آله وصحبه الكرام اجمعين...اما وبعد،،،

يسعدنا في مركز الاصباح ان نضع العدد الخامس من مجلة الاصباح (les lumieres) للعلوم الانسانية والفكر والسياسة والمجتمع بين يدي القراء والباحثين والاكاديمين من السنة الثالثة لصدور المجلة منذ انطلاقها ،وهي ثمرة لكل من عمل على اعدادها لتنال رضا القراء من الباحثين والمهتمين بالعلوم كافة.

تضمن هذا العدد بحوثا علمية عدة تنوعت في مضمونها ومصادرها وافكارها ومحتواها غير انها توحدت في اهدافها والتي تؤكد من خلالها تحقيق رغبتها في تعميق روح القراءة والكتابة والبحث في مجالات عدة ووفق ما يتناسب مع رؤى الباحث والمفكر والكاتب والاكاديمي .

ان الغاية الرئيسة وراء اهتمامنا في اصدار عدد جديد يكمن في وضع اسس قويمة لمنهج البحث العلمي وسد حاجة المكتبة العربية من خلال تزويدها ببحوث جديدة تحمل في طياتها افكارا متجددة تسهم في اغناء ودعم ما سبقها من بحوث ودراسات في مجالات عدة وسد النقص الحاصل في عدد من المجالات التي هي بأمس الحاجة لدراسات تكون عونا لطرح رؤى جديدة تخدم الساحة العلمية وتعمل على شحذ همم الباحثين وطلاب العلم لتدوين ما يجول في خواطرهم من ابتكارات وابداعات تحتاج الى من يدعمها ويوصلها الى بر الامان.

ان التنوع الحاصل في البحوث التي تناولتها مجلة الاصباح يؤكد رغبتنا في رفد العقول بمختلف مستوياتها بمهارات تخدم الواقع العلمي وتكون قابلة للتطبيق العملي مع الالتزام بالمنهج العلمي والقدرة على طرح الافكار بطرائق سليمة بعيدا عن المغالاة في تبني الافكار والطروحات وهذا من شأنه سوف يسهم في خلق جو مثالي قادر على اكتساب الخبرات العلمية بمختلف التخصصات لخلق طاقات ايجابية وتوظيفها بما يخدم المجتمع ،وينمي القدرة على تقبل الراي الاخر واحترامه من خلال المناقشة الخلاقة والهادفة والتي نسعى من خلالها اثارة روح التفاؤل لتنمية الطاقات واستثمار اقلام العلماء لغايات اسمى وفي مقدمتها خدمة البحث العلمي.

أ.د. سعاد الطائي

اللغة في درس الجابري

تصور عام حول الأنساق المعرفية للمفهوم

أ.عز الدين جبار

باحث بمختبر اللغة والمجتمع في جامعة ابن طفيل – القنيطرة / المغرب

E-mail : jabbar.ibntofail@gmail.com

ملخص:

من الصعب أن ننزع الطابع الرمزي عن اللغة، فهي نظام صارم من العلامات والرموز الدالة على الفكر، وهي من ناحية أخرى، منظومة من القيم والمفاهيم المشكلة لرؤية الإنسان لذاته ووجوده.

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي حضور المسألة اللغوية في مشروع المفكر المغربي محمد عابد الجابري، باعتباره أحد أعلام الفكر الفلسفي –في الوطن العربي– الذين بحثوا في أبستمولوجيا المعرفة وضمنها، المعرفة اللغوية العربية.

كما تسعى هذه الورقة البحثية، إلى استجلاء العلاقة بين اللغة والفكر في وعي الجابري، إذ رأى في عصر التدوين ثورة ثقافية كبري شهدها المجال العربي في مراحله التاريخية وهذا ما أسماه، إعادة البناء الثقافي العام، حيث تم تدوين اللغة وتشييد العلوم العربية والإسلامية.

Résumé : La langue dans la pensée de Abed Al Jabri, Une réflexion sur les systèmes cognitifs du concept.

Le chercheur :Jabbar Azeddine

On ne peut pas dissocier l'aspect symbolique de la Langue. Celle-ci constitue un système strict de signes et de symboles lié étroitement à la pensée. Bien plus, la langue se définit comme un ensemble de valeurs et de notions susceptibles de façonner la vision de l'individu à soi –même et à son existence.

L'étude que nous proposons cherche à investiguer la présence de la question linguistique dans le projet intellectuel du penseur marocain Abed Al Jabrien tant que

l'une des figures éminentes de la pensée philosophique, dans le monde arabe, qui se sont penchés sur l'épistémologie du savoir dont le savoir épistémologique arabe.

Cette étude se propose également de déterminer le rapport entre la langue et la pensée dans le conscient de Al Jabri, lui qui considère l'ère de l'écriture une vraie révolution dans l'histoire du monde arabe. Il qualifie ce changement de Reconstruction Culturelle Générale au cours de laquelle on a pu codifier la langue et édifierles sciences arabes et islamiques.

مقدمة:

يتعارف اللسانيون وعلماء الاجتماع على أن اللغة هي أكثر من مجرد آلية للتبليغ والتواصل، بل هي قدرة تمكن من الإبداع وحمل المعرفة وإنتاجها، ورسم معالم الواقع الطبيعي/ الاجتماعي، ونظام من العلامات والرموز الدالة على الفكر، ومنظومة من القيم والمفاهيم المشكلة لرؤية الإنسان لذاته ووجوده.

إن اللغة هي الصورة التي يتمثل فيها تفكير الأمة ورؤيتها للعالم والوجود، وهي أساس الحضارة البشرية وعامل مهم من عوامل التكيف مع الحياة. إنها نتاج طبيعي للنشاط الإنساني، وارد عن تطابق ملكات الإنسان مع حاجاته الاجتماعية، واللغة في حقيقتها ذات وظيفة اجتماعية وثقافية، والمعبر الأهم عن الثقافة التي تحددها خصائص المجتمع من قيم وأعراف وتقاليد وأنظمة اجتماعية.

ورد في حوار مع المفكر والفيلسوف المغربي "محمد عابد الجابري" حول المسألة اللغوية في الوطن العربي الإشكال الآتي: "يتضح من خلال اشتغالكم على اللغة العربية كنظام معرفي أنها مكون تأسيسي للفكر العربي الإسلامي عبر كل تاريخه. وقد ظلت مكونا وأداة رمزية مقدسة إلى اليوم، وذلك برغم وجود لغات أخرى بجانبها في الفضاء الإسلامي. فماهي العناصر التي توفرت لهذه اللغة دون غيرها من اللغات الإسلامية لتجعلها مكونا مركزيا في بنية تفكيرنا؟.

مبدئيا، جميع اللغات مقدسة عند أهلها. فليس هناك شعب يرى النقص في لغته، فهو إن لم ير فيها الكمال يؤكد قابليتها للكمال... منذ سنوات كنت في اسبانيا وطلبت مكالمة هاتفية من بدالة القسم الدولي وكنت أتحدث بالفرنسية فأجابتني: أنت الآن في إسبانيا وعليك أن تتحدث بالإسبانية ثم قطعت الخط. إذن جميع اللغات مقدسة عند أهلها وجميع الأمم تعنى بلغاتها، فهناك مجاميع لغوية عليا في فرنسا وإنجلترا وألمانيا وغيرها مهمتها ضبط اللغة: ضبط الدخيل والمولد والاشتقاق. والتقرير فيما يجوز وما لا يجوز. والعرب يحبون لغتهم ويقدسونها، وهذا من حقهم. ولعل انفراد اللغة العربية بنفسها اليوم، أعني عدم ارتباطها بغيرها من اللغات (كما هو الحال في

اللغات الأوروبية التي ترتبط مع بعضها في مجموعتين أو ثلاث)، لعل انفراد اللغة العربية بنفسها هو ما جعل المتحدثين بها يشعرون بانتمائهم إلى فضاء لغوي مستقل ويعتزون بهذا الاستقلال".[1]

إن البحث في علاقة الإنسان باللغة يحيل بالضرورة التاريخية إلى علاقة اللغات بأنساق التفكير وطرائق العيش الاجتماعي وأنماط إنتاج الوعي الثقافي المحدد لكل عشيرة لغوية متكلمة، وقد شكلت اللغة أداة وموضوعا في الآن نفسه وهذا ما جعل منها ظاهرة شغلت ولا تزال تشغل حيزا من الفكر الإنساني على حد سواء، ينضاف إلى ذلك حيويتها وقابليتها المرنة على النمو والتطور والانفتاح أو الانغلاق.. بمعنى يمكن اعتبارها، كائنا حيا يخضع لقانون الطبيعة بكل مظاهره وأنساقه المتغيرة والمطردة.

عندما يتداول الإنسان اللغة فإنه إذ يستبطن حمولتها يعيد شحنها بذاتيته الخاصة، وبذلك يساهم في تشكيل القيم والادعاءات التي يروج لها المجتمع، إما في الاتجاه الإيجابي عن طريق تطوير تلك القيم والمعارف، وإما في الاتجاه السلبي عن طريق التراجع بها القهقري وبالتالي تقفيرها،[2] بمعنى أن الجماعة المتكلمة تتحمل وعيها التاريخي ومسؤوليتها تجاه لغتها باعتبارها خزانا ورصيدا فكريا وثقافيا وجب العمل على الحفاظ عليه بل وتطويره ضمانا لاستمرارية الذات أمام مختلف التحديات الخارجية.

لقد عرف الإنسان اللغة منذ بداياته الأولى على وجه هذه البسيطة واستعملها وتداولها منذ آلاف السنين، ودون بها حضارته بمختلف الأشكال والرموز والرسوم، سواء على الجدران أو المعابد القديمة أو الصخور أو الجلود ونحوها... لكنه قلما وقف في مسيرته الطويلة عند هذا المكون الطبيعي والفطري الذي ولد معه وهو "اللغة"، كي يسأل عن ماهيتها أو طبيعتها أو مكوناتها، ذلك أن تداولها يختلف تماما عن تحويلها موضوعا للدراسة والتشريح.

الجزيرة العربية وما حولها هي المهد الأول للعرب، فيها نشأوا وعاشوا قبائل متباينة تختلف في لهجتها ولغاتها، "والعربية التي نعرفها اليوم هي لغة الحجاز التي وصلت إلينا، وكانت قبل الإسلام لغات عديدة تعرف بلغات القبائل".[3]

ترجع أسباب الاختلاف بين لغات القبائل العربية إلى عناصر ترتبط بنطق بعض الحروف والحركات والكلمات. "بمعنى أنهم يستعملون كلمات مختلفة للدلالة على معنى واحد. أو يستعملون كلمة واحدة للدلالة على معان مختلفة".[4]

1- محمد، عابد الجابري، المسألة الثقافية في الوطن العربي، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ص. 274/ 275/ 276 .

2- عبد السلام، عشير، تطور التفكير اللغوي، ط1، الرباط، 2010، ص. 7.

3- عبد العزيز، عتيق، المدخل إلى علم النحو والصرف، دار النهضة العربية، بيروت، ص. 115.

4- المرجع نفسه، ص. 115.

1- اللغة والفكر والثقافة في تصور الجابري:

تحضر اللغة في وعي الجابري باعتبارها نسقا حاملا للوعي الثقافي وعلامة دالة على انتماء الإنسان لمحيطه ومجاله الاجتماعي والجغرافي كذلك، فضلا عن كون اللغة حاملة لثقافة انتماء متكلميها، كما ينطلق الجابري أيضا من حتمية صاغت تصوره الثقافي واللغوي ويتعلق الأمر بواقعة تعدد الثقافات. "نطمح إلى طرح المسألة في إطار ما يمكن أن نطلق عليه اسم "الإبستومولوجيا الثقافية"، نقصد بذلك البحث في أساسيات المعرفة، أي في نظامها وآليات إنتاجها داخل ثقافة معينة. ونحن هنا نصدر عن أطروحة تقول بتعدد الثقافات كواقعة أساسية، وتؤكد على أن كل ثقافة تحمل جنسية اللغة التي تنتجها، وأن نظام المعرفة العام في كل ثقافة لا بد أن يختلف، قليلا أو كثيرا عن نظام المعرفة في الثقافات الأخرى، وأن للغة دورا أساسيا في هذا الاختلاف..."."[5] وبهذا تحضر اللغة في وعي المفكر العربي باعتبارها أداة لحمل الوعي الثقافي وقد تتجلى أيضا في كونها هي الثقافة والانتماء في صورهما الخالصة، ومن هنا حق لنا أن نعتبر أن اللغة أشد القضايا التي رافقت الإنسان العربي على امتداد تاريخه ورقعة حضوره الجغرافي والمجالي "إن حماية اللغة في تاريخنا لم يكن يقل شئنا عن حماية الأرض – تلك التي كان أجدادنا يسمونها البيضة– وعن حماية الذات الجماعية حتى أوشكت اللغة أن تتماهى والهوية. فما كان يتصور للعروبة ولا حتى للإسلام مفهوم خارج حصون اللغة. ولو أردنا اختزال الظاهرة الكبرى في معادلة صغرى لقلنا: إن تاريخ العرب في مصاعده كما في منازله يكتب من خلال تاريخ لغتهم في مدها وجزرها".[6]

يتبنى الجابري وعيا حول الظاهرة اللغوية باعتبارها منظومة فاعلة في إنتاج الذات المشكلة للثقافة والخطاب، فهي تؤثر في طريقة رؤية أهلها للعالم بمعنى أنها عنوان لأنماط وصيغ وقوالب التفكير، الأمر الذي دفعه إلى أن ينظر للعقل العربي بوصفه نتاجا للثقافة العربية الإسلامية التي تأسست على نظم معرفية ثلاثة " نظام معرفي لغوي / عربي الأصل، ونظام معرفي غنوصي / هرمسي الأصل، ونظام عقلاني / يوناني الأصل.

عند ما نطرح هنا العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، إنما نرمي إلى تسليط الأضواء على أحد النظم المعرفية التي أسست الفكر العربي، النظام الذي تحمله اللغة التي يمارس هذا الفكر فيها وبواسطتها فعاليته".[7] تحضر اللغة في هذا السياق الذي تحدث عنه الجابري باعتبارها وعاء ومجالا تتحرك فيه الممارسة الفكرية والعقلية... وليست باعتبارها هي الفكر أو هي الثقافة إن صح التعبير.

5- محمد، عابد الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، ندوة البحث اللساني والسيميائي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات، رقم 6، ماي 1981، ص. 43.

6- عبد السلام، المسدي، الهوية العربية والأمن اللغوي، دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط 1 بيروت، يوليوز 2014، ص. 25.

7- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، مرجع سابق، ص. 44.

من المسلم به اعتبار العلاقة التي تجمع اللغة والفكر علاقة تلازم ومصاحبة وانعكاس، وهذا أمر أكدته اللسانيات البنيوية مع رائدها دي سوسير، ومن الواضح كذلك أن هناك علاقات بين اللغة والفكر والثقافة، لكن تحليل طبيعة هذه العلاقة أمر فيه كثير من المغامرة المحفوفة بالحذر المعرفي، لأن الموضوع شكل مثار جدل لازال قائما إلى يومنا هذا، وقد تمت معالجة هذه المسألة دائما من قبل الفلاسفة أو اللسانيين النفسيين وغيرهم من رواد المباحث المعرفية والعلمية. "هناك عدد من المواقف التي تمت صياغتها حول العلاقة بين اللغة والفكر وتتضمن:

أ- أن المعرفة مستقلة عن اللغة،

ب- أن اللغة مستقلة عن التطور المعرفي المسبق،

ج- أن المعرفة هي ببساطة لغة في صورة خطاب لفظي،

د- أن اللغة والمعرفة متوازيتان، أو أنهما في البداية منفصلتان في النمو المعرفي واللغوي للطفل ويتقاربان".[8]

الجابري في سياق حديثه عن علاقة اللغة بالفكر والثقافة، وقف عند مفهوم الثقافة العربية باعتبارها إطارا مرجعيا لتعريف اللغة: "إننا نعني بها مجموع التراث الفكري المنحدر إلينا من الحضارة العربية الإسلامية في القرون الوسطى. هذه الثقافة التي تسجل بنفسها بدايتها ومنطلق تشكلها. وليس هذا المنطلق ولا تلك البداية شيئا آخر غير ما اصطلح على تسميته ب "عصر التدوين"، عصر البناء الثقافي العام في التجربة الحضارية العربية الإسلامية، العصر الذي يمتد زمنيا ما بين منتصف القرن الثاني ومنتصف القرن الثالث للهجرة ليشكل الإطار المرجعي للفكر العربي بمختلف ميادينه".[9]

لقد نظر الجابري إلى عصر التدوين ورأى فيه ثورة ثقافية كبرى عرفها المجال العربي في مسيرته التاريخية وهو ما أسماه (إعادة البناء الثقافي العام) وهذا أمر لم يمنعه من اعتبار هذا العصر قد تدخلت في صياغته هواجس إيديولوجية وثقافية صاغت المعرفة وفق أطر مرجعية لعب فيها الفاعل السياسي محددا بارزا، وخضع التراث الفكري والمعرفي لمقص الرقابة بالزيادة والحذف. ففي هذا العصر دونت اللغة وشيدت العلوم العربية الإسلامية وترجمت الفلسفة وعلوم الأوائل إلى العربية... وقد تم ذلك في تداخل وتشابك مما أضفى على العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية الإسلامية خصوصية متميزة.[10]

8- فلوريان، كولماص، دليل السوسيولسانيات، ترجمة خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، دسمبر 2009، ص. 760.

9- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، مرجع سابق، ص. 44.

10- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، نفسه، ص. 45.

رصد الجابري خصوصية العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية في عدة مستويات أهمها: مستوى المادة اللغوية ونوع الرؤية التي تقدمها عن العالم. ومستوى القوالب النحوية وطبيعتها المنطقية، ومستوى أساليب البيان العربي وطبيعتها الاستدلالية، وأخيرا مستوى منهجية البحث العلمي وآلياته الذهنية العربية.

2- نظرة حول القبائل العربية التي أخذت عنها اللغة:

قبل أن نشرع في تقصي مفهوم المادة اللغوية كما تمثلها الجابري، لا ضير إن وقفنا عند البدايات الأولى لتشكل المادة اللغوية في ارتباط بالقبائل العربية التي نشأت المفردات والعبارات في حضنها. "العرب قسمان: هم عرب اليمن أو الجنوب، وينتسبون إلى يعرب بن قحطان. وقد نزحت بعض قبائلهم إلى الشمال والشرق من جزيرة العرب، فنزل بعضهم إلى اليمامة والبحرين وعمان والحجاز ومشارف الشام والعراق.

ومن قبائل القحطانيين: حمير، وغسان، والأزد، وكندة وطيء... والعدنانيون: أو عرب الشمال، منازلهم في تهامة ونجد والحجاز ويقال لبطون العدنانيين، المعدية والنزارية. ومن معد نزار التي تفرعت إلى: أنمار ومضر وربيعة وإياد. وتحت كل فرع من هذه الفروع قبائل كثيرة، إلا أن الفصاحة اشتهرت في مضر، حتى عرفت اللغة العربية بالمضربة... ومن أشهر قبائل مضر: كنانة (ومن بطونها قريش)، ثم قيس وتميم وأسد وهذيل وضبة ومزينة، وتحت كل قبيلة بطون وأفخاذ".[11]

لقد كانت قريش أجود العرب في انتقاء لغاتها وقد وصف ذلك الفارابي في كتابه "الألفاظ والحروف فقال: "كانت قريش أجود العرب انتقاء للأفصح من الألفاظ وأسهلها على اللسان عند النطق، وأحسنها مسموعا، وأبينها إبانة عما في النفس".[12]

لقد تضافرت عدة عوامل ثقافية واقتصادية في جعل قبيلة قريش تحظى أرفع مقام في اللغة واستعمال ألفاظها، فكانت القبائل تفد إلى قريش للتجارة والحج، ما جعل لغتها تحتوي ألفاظا صافية وفصيحة ومشهورة عند باقي قبائل العرب ذلك أن الفصيح بالنظر إلى مقاييسه عند الرواة هو ما كثر استعماله على ألسنة العرب وشاع في أكثر لغاتهم، لأن القبائل العربية المختلفة في لهجاتها لم تكن على قدر واحد من فصاحة الكلام وجودة العبارة. وهذا أمر دفع جامعي الألفاظ العربية أن يتحروا جمع مادتهم من القبائل الأكثر فصاحة، فكانوا يفاضلون بين القبائل ولغاتهم، ولا يجمعون اللغة إلا ممن خلصت ألسنتهم من الدخيل والشوائب.

3- الأعرابي صانع العالم:

ارتبط التدوين عند الجابري بالحاجة إلى الحفاظ على اللغة العربية في ينابيعها الصافية بالنظر إلى الواقع الذي بدأ يفرض نفسه ونعني به: واقع اللحن في التعبير والقول الذي بدأ يسري في المتكلمين مما سيدفع إلى اختلاط جيد الكلام بفاسده وسط مجتمع متعدد الأصول والامتدادات. "ومهما يكن الدافع الحقيقي والحاسم لهذه

11- عبد العزيز، عتيق، المدخل إلى علم النحو والصرف، مرجع سابق، ص. 116/ 117.

12- المرجع نفسه، ص. 117.

العملية فالنتيجة هي، أن جمع اللغة العربية بالشكل الذي تم به، قد ساعد على استمرار التعامل مع القرآن بكيفية مباشرة فهما وتفسيرا، فضلا عن تزويد المجتمع الإسلامي بلغة ثقافية واحدة قابلة لأن تتعلم بطريقة علمية."[13]

لقد طلبت اللغة العربية الصحيحة بعدما كثر اللحن في الكلام واتجه الرواة وجامعوا الألفاظ إلى البوادي التي سلمت من التفاعل والتداخل الثقافي وهي قبائل حافظت على سليقة اللغة وفطرتها. لقد عمل الرواة الأوائل على أخذ اللغة وجعلها إطارا مرجعيا يحدد ثقافة الإنسان العربي وإدراكه الطبيعي لمحيطه الخارجي وفضائه الذي ينتمي إليه بالفطرة والسجية.

لقد أكد الجابري على أن الرواة لم يعتمدوا القرآن أساسا لإحصاء اللغة العربية وتحديد قوالبها واستخراج قواعدها، لأن المطلوب من عملية جمع اللغة كان هو (تحصينه من الخارج)، "الشيء الذي يقتضي إيجاد لغة ما "وراثية " تكون إطارا مرجعيا له سواء على مستوى اللفظ أو التعبير أو المعنى".[14]

اعتبر الجابري أن عملية حفظ اللغة كانت عملية تلقائية تواكب حياة اللغة نفسها، أي لغة. وهذه عملية تتطور كي تغدو "صناعة" حسب تعبير ابن خلدون. لكن الدكتور عبد العزيز عتيق له رأي مختلف عما طرحه الجابري في قضية جمع اللغة، إذ يقول: "القرآن الكريم كان أول مصدر اتجه إليه العلماء عند جمع اللغة، ذلك لما في القرآن الكريم من مفردات واستعمالات كانت أصح مصدر لعلماء اللغة. ولم يكتف العلماء في ذلك بجمع مفردات القرآن واستعمالاته وإنما اجتهدوا أيضا في تحديد معاني هذه المفردات والاستعمالات. وقد حفزهم هذا الغرض في الرحلة والرواية وتبين مدلول ألفاظ القرآن. كذلك كانت ألفاظه سببا في أن يجمعوا حول كل لفظة ما يتصل بها، ويبين اشتقاقها، وما تفرع من مادتها".[15]

لقد تحولت الرواية حسب الجابري إلى صناعة احترافية مع بداية القرن الثاني الهجري حيث"ظهر رجال جندوا طاقاتهم المادية والفكرية لهذا الغرض. ومن أبرز هؤلاء أبو عمرو بن العلاء وحماد الراوية والخليل بن أحمد... وكان في مقدمة الشروط التي وضعوها فيمن تؤخذ منه اللغة أن يكون خشن الجلد أي أعرابيا صميما لم يعرف حياة المدينة ولم "تفسده" الحضارة. كما كان التنافس شديدا في العثور على أكثر الأعراب إيغالا في الفقر والعزلة، كان التنافس أشد على الحصول منهم على الغريب النادر من اللغة".[16]

طرح الجابري في سياق الحديث عن جمع المادة اللغوية من الأعراب مسألة في غاية الأهمية وتتمثل في كون اللغة التي جمعت تحيل على عالم خاص بالبداوة، عالم محدود بالمادة المحيطة به غدت معه الحياة ذات نمط حسي بدائي، ومن هنا فاللغة المجموعة لا تاريخية فيها بقدر ما أصبحت تحيل على واقع مغلق، "يمكن أن

13- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، مرجع سابق، ص. 45.

14- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، نفسه، ص.45.

15- عبد العزيز ، عتيق، المدخل إلى النحو والصرف، مرجع سابق، ص 123.

16- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، مرجع سابق. ص. 46.

نلمس ذلك بسهولة في المعاجم العربية العامة أو المتخصصة حيث يسود عالم "الأعرابي" سيادة مطلقة. إن المعاني والاستشهادات والاستطرادات، كل ذلك ينقل إلينا حياة الأعراب الحسية البسيطة البدائية. ولقد بلغ تقيد واضعي القواميس بعالم الأعرابي أن اعتبروا كل كلمة لا ترجع إلى أصل حسي بدوي هي كلمة "دخيلة" تهمل إذا لم تكن معربة أو تذكر في الحالة المخالفة، مع التنصيص على أنها من الدخيل".[17]

لعل ما ساقه الجابري متحدثا عن الدخيل والأصيل في الاستعمال اللغوي العربي هو ما صاغه علماء المعاجم في نظرية عرفت بالمهمل والمستعمل من كلام العرب، وهذا مظهر آخر من مظاهر حياة اللغات وحركيتها، فاللغة ظاهرة حيوية متغيرة وغير ثابتة، تعرف نشاطا مستمرا بفعل المتغيرات الاجتماعية والسياسية وغيرها.

يعقب الأستاذ إدريس السغروشني في ندوة علمية بالرباط عما طرحه الجابري في قضية جمع اللغة من الأعراب وتأثرها بالعالم الخاص بالأعراب وبالتالي فاللغة بدوية في نشأتها وجمعها، الأمر الذي ينعكس على طبيعة الفكر كذلك، فيقول: "لعله تعميم خاطئ ذلك أن النحاة العرب ما كانوا يتغيون حين اتجهوا إلى البدو لغة بدوية بقدر ما كانوا يودون الاتجاه كما يفعل اللسانيون المحدثون الآن إلى المتكلم/المستمع الفطري الذي يعيش في مجتمع متجانس كل التجانس من الناحية اللغوية، ويتقن لغته إتقانا وليست به أية عاهة من شأنها أن تؤثر في سلوكه اللغوي ، كفقد الذاكرة مثلا...".[18]

يمكن أن نعتبر لجوء العلماء الأوائل في مصدر اللغة البدوي كان نابعا من شعورهم أن اللغة مظهر فطري في الإنسان تغذيه التنشئة الاجتماعية والانتماء إلى فضاء متجانس، الأمر الذي دفع الرواة إلى الاتجاه إلى المتكلم المجرد والطبيعي، لبيان القيم النسقية الكامنة خلف التعبير اللغوي.

يستطرد الأستاذ إدريس السغروشني معقبا على الجابري: "إذا كان المعجم العربي معجما حسيا، معجما بدويا، فليس هذا دليلا على أن الفكر كله الذي يظهر في المعجم فكرا بدويا، والعلاقة بين الفكر واللغة لا تؤخذ من المعجم، إنما تؤخذ من التركيب ومن العلاقات والوظائف التي تتوي داخل الجملة".[19]

قارب الجابري قضية اللغة وخصص لها حيزا في مشروعه الفكري والمعرفي بالنظر لمركزيتها في تكوين الذهنية العربية، هذه الذهنية قائمة على التكلم وإنتاج الخطاب في صوره المتعددة، لذلك اعتبر الشعر ديوان العرب، واعتبر القرآن مكونا عقائديا تحمله اللغة ويصل إلى الأذهان والأفهام بواسطتها. غير أن الجابري في معرض حديثه عن أعرابية اللغة وجمودها في أنساق ثابتة تعكس نمط العيش الضيق والحياة الحسية المرتبطة بمناخ الأعراب ، تعرض لبعض الانتقادات ونسوق في هذا الشأن ما أكده الباحث "محمد همام" في كتابه: "جدل الفلسفة العربية بين محمد عابد الجابري وطه عبد الرحمان" حيث يقول: "أصدر الجابري سلسلة من الأحكام، إن

17- المرجع نفسه، ص. 46.

18- ا محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، مرجع سابق، ص. 65 .

19- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، مرجع سابق، ص. 66.

كان فيها شيء من الصحة، فإنها تخل بمقتضيات الوعي اللساني العميق بالظاهرة اللغوية، فاللغة العربية عنده أصبحت (محصورة الكلمات، مضبوطة التحولات، لغة لا تاريخية ...لا تتجدد بتجدد الأحوال ولا تتطور بتطور العصور...) والتركيز على "الأعراب الأقحاح" في جمع اللغة يعني (جعل عالم هذه اللغة محدودا بحدود أولئك الأعراب ...).

إن المتتبع للسياق النقدي الذي أورد فيه الجابري هذه الآراء اللغوية، لن يخرج برؤية نقدية متماسكة، كما عهدنا في بعض مواضع المشروع حين مناقشة بعض القضايا الفلسفية، فالجابري في أحكامه اللغوية يتحدث مرة عن فقر لغة الأعراب وهو يعتبرها في الوقت نفسه أوسع من لغة الواقع، ويرى اللغة مرة أخرى "محصورة الكلمات "ويستقبح في مكان آخر "التضخم في الكلمات". إن هذه الهجانة في الأحكام تبرز فقدان وعي الجابري اللساني لنسقه الاستدلالي المؤسس على تصور لغوي متماسك، فلو كان الجابري يعي مفهوم "الأمثلة" اللساني أو المتكلم/ المستمع المثالي، لما جنح إلى القول: "إن الأعرابي فعلا، هو صانع" العالم "العربي ..عالم فقير ضحل جاف، حسي، لا تاريخي، يعكس ما قبل تاريخ العرب...". فقد تحول الجابري من ناقد "إبستمولوجي" إلى كاتب "تقرير" اختزل الدرس اللغوي في تحليل وجداني ساذج... وإلا، كيف يعقل أن يحتج الجابري على خلو قاموس لسان العرب من الأشياء الطبيعية والصناعية والمصطلحات وأسماء الأدوات وغيرها... متجاهلا قواميس اصطلاحية متخصصة مثل: مفاتيح العلوم للخوارزمي، وكتاب التعريفات للشريف الجرجاني، وكتاب: كشاف اصطلاحات الفنون للتهناوي، ومعجم الجامع لمفردات الأدوية والأغذية لابن البيطار...".[20]

إن قول الجابري بلا تاريخية اللغة العربية اعتبره الباحث "محمد همام" قول فيه كثير من التمحل والعسف ما لا يطاق، فالدعوة إلى تجديد اللغة لا يمكن أن تتبنى على هذه المسلمات الباطلة.. لقد كان الجابري صارما وحازما في فضح الاستشراق وأعوانه، إلا أن خروجه بأحكام من قبيل "عالم العربي الحسي اللاتاريخي". هي ترجمة للنظرة الغربية إلى الآخر التي تحكمها ثنائية المركز والهامش، النضرة التي ترى المجتمعات غير الأوروبية لا تاريخية، تعيش على الفطرة والطبيعة وليس على التفكير والتدبير، ونخشى أن نقول: إن الجابري أعاد مقولة "رينان" بلسان عربي مبين".[21]

إن قضايا اللغة التي نشرها الجابري في مشروعه الفكري، كانت محط جدل معرفي، بالنظر إلى طبيعة المناولة التي اعتمدها في عرض قضايا اللغة ونشأتها،ولعل (هفوات) الجابري لها مبرر معرفي واحد، هو قصوره في تتبع النظريات اللسانية المتغيرة والمتطورة في حقل الدراسات المهتمة باللغة أساسا، وهذا أمر – في تقديري – لا ينقص من حجم مساهمة الجابري في نقد وتوجيه مسار الوعي اللغوي العربي، ومن خلاله، مسار الفكر العربي.

20- محمد، همام، جدل الفلسفة العربية بين محمد عابد الجابري وطه عبد الرحمان، المركز الثقافي العربي، ط1،البيضاء، 2013، ص. 33/ 34 .

21- محمد، همام، جدل الفلسفة العربية بين محمد عابد الجابري وطه عبد الرحمان، مرجع سابق، ص. 35.

4- بين النحو والمنطق:

لقد قام التدوين في مراحله الأولى على قاعدة السماع، وهو ما يقابله اليوم مفهوم الاستعمال اللغوي، وهو المبدأ الذي انطلق منه اللغويون والنحاة أثناء جمعهم للمادة اللغوية ،انطلاقا من تدبر مفردات اللغة التي تفرض وجودا معينا، فالمتكلم ينتج عددا من الاستعمالات اللغوية مما تتداوله الجماعة التي ينتمي إليها فالاستعمال هو"سيد اللغة، والقاعدة في الحقيقة تكون ناجمة عن الاستعمال وليس العكس، وبهذا تمثل اللغة في جميع الثقافات قوة محافظة، إذ بدون هذا الطابع المحافظ، لا تستطيع اللغة أن تؤدي وظيفتها التواصلية..."."[22] لقد تأثر النحاة بالمنطق اليوناني فوظفوا مفهوم القياس في المعرفة اللغوية، الأمر لذي دفع الجابري في سياق حديثه عن اللغة إلى أن يعتبر النحاة عمدوا إلى "قولبة العقل الذي يمارس فعاليته في هذه اللغة وبواسطتها، العقل العربي الذي تغرسه الثقافة العربية في المنتمين إليها، وإليها وحدها. والواقع أن السماع من الأعرابي لم يكن دوما من أجل أخذ اللغة، وإنما كان أيضا من أجل "تحقيق" فروض نظرية في اللغة أو النحو".[23]

أشاد الجابري بالطريقة التي وضع بها الخليل معجمه، وهي الطريقة التي تبنتها أغلب المعاجم العربية مع تعديلات يسيرة "تقوم فعلا على مبدإ منهجي سليم يكشف عن عبقرية فذة وعقلية رياضية...".[24]

يسجل الجابري ملاحظاته النقدية حول العمل الذي قدمه الخليل في جمع اللغة، يقول: "لقد انطلق الخليل في جمع اللغة وتنظيمها من "الإمكان الذهني" لا من المعطى اللغوي، ففسح بذلك المجال لصنع اللغة بدل جمعها، بل إن طريقته تنطلق أساسا من وضع اللغة: "إن تركيب الحروف الهجائية العربية بعضها مع بعض لصياغة جميع الكلمات الممكنة، ثنائية وثلاثية ورباعية وخماسية، يمكن أن ينظر إليه على أنه وضع بالجملة للغة العربية، وعلى الرغم من الجهود الجبارة التي بذلها هو وزملاؤه اللغويون من أجل التمييز بين هذه المجموعات اللغوية النظرية، بين المستعمل والمهمل فلقد كان من الصعب، بل من المستحيل وضع خط فاصل ونهائي بين ما نطقت به العرب وما لم تنطق به. خصوصا في جو ساد فيه الولع بالغريب".[25]

مشافهة الأعراب في البادية شكلت مصدرا من مصادر جمع المادة اللغوية العربية. فكثيرا ما كان علماء اللغة يرحلون إلى البادية ويمضون الوقت الطويل وهم يرافقون الأعراب ويسمعون كلامهم عند الحديث ويعمدون إلى تدوين ما يتلقونه منهم. هذا وقد عرف عن الأعراب أنهم كانوا يهجرون باديتهم إلى الحضر ويقصدون علماء اللغة لإيصال الألفاظ والعبارات إليهم." لقد رتب علماء اللغة درجات الأخذ والتحمل فقالوا: "أملى علينا" أرفع من

22- عبد السلام، عشير، المدخل إلى النحو والصرف ، مرجع سابق، ص.14.

23- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، مرجع سابق، ص. 48.

24- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، مرجع سابق، ص. 48.

25- المرجع نفسه، ص. 48.

سمعت و "سمعت" أعلى من حدثني، و "حدثني" خير من "أخبرني". وكان دون ذلك كله الأخذ من الكتب والصحف".[26]

لم تسلم المادة اللغوية المجموعة من قبل علماء اللغة من الشك، فكل ما جمع لم يكن على درجة واحدة من الصحة والثقة به، لما عرف عن بعض الرواة بفساد الرواية وكذبها. الأمر الذي سمي في أدبيات الجمع والتدوين بالوضع الذي تعددت أسبابه ودوافعه ومنها: البحث عن الوجاهة والرغبة في الظهور بمعرفة لم يسبق إليها أحد من قبل بالنظر إلى المنافسات التي طبعت علاقة العلماء ببعضهم البعض.

يشير الدكتور "عبد العزيز عتيق" أيضا إلى قضية التصحيف وتأثيرها على مصداقية المادة المجموعة، بقوله: "فبعض العلماء أخذ اللغة عن الكتب والصحف، وقد كانت الكتابة في عصورها الأولى غير منقوطة ولا مشكولة، إلا القرآن، ولهذا دخل التصحيف اللغة".[27]

نشير في هذا السياق إلى مفهوم المواضعة والاتفاق وما تعارف عليه الأوائل في صناعة اللغة وتدوينها لأنه من الناحية المنهجية ليس هناك ما يمنع من خلق كلمة وتداولها داخل الجماعة المتكلمة، بالنظر إلى طبيعة اللغة وقابليتها للتحول والتغير، وهنا يصح أن نعتبر اللغة كائنا حيا يولد ويكبر ويتقوى، ثم يتعرض للضمور والانقراض... .

لقد اعتبر الجابري اللغة المعجمية لغة الإمكان لا لغة الواقع، وهذا ما يفسر ميول علماء اللغة إلى تحكيم القياس بدل السماع، "فالكلمات صحيحة لأنها ممكنة وليس لأنها واقعية، لأن (الفرع) هنا هو في الغالب فرض نظري وليس معطى من معطيات الاستقراء أو التجربة الاجتماعية".[28]

تكرست النظرة التي تنطلق من اللفظ في اتجاه المعنى وبهذا، يشكل الفعل أصل المشتقات التي تخضع في عملية اشتقاقها للقياس بدل السماع ويمكن اعتبار الأوزان الاشتقاقية قوالب منطقية قياسية.

يستدعي الجابري في معرض شرحه لطبيعة البناء الاشتقاقي في اللغة نماذج متمايزة فيما بينها بالإصاتة: "وهكذا" ففاعل" (الألف) للفعل كقاتل، و"مفعول" (الواو) للانفعال، كمقتول، و"فعيل"، الياء للفعل كشريف أو للانفعال كقتيل، "وفعال" (الشدة والألف) للفعل مع الكثرة كقتال، و" أفعل " (الهمزة) للتفضيل كأحسن ... وهكذا يمكن القول: إن الصورة الصوتية هي التي تعطي لهذه المشتقات دلالتها المنطقية، فالسامع يحدس من خلال الصورة الصوتية هذه، هيكل المعنى حتى ولو كان يجهل معنى اللفظ جهلا تاما.

26- عبد العزيز، عتيق، المدخل إلى علم النحو والصرف، مرجع سابق، ص. 124.

27- عبد العزيز، عتيق، المدخل إلى علم النحو والصرف، مرجع سابق، ص. 125.

28- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، مرجع سابق، ص. 48.

بهذا المعنى يربط الجابري المقولات اللغوية بالمقولات المنطقية، فاسم الفاعل – مثلا – مقولة منطقية إلى جانب كونه قالبا نحويا، "ومثله في ذلك جميع الأسماء المشتقة من الفعل وهي المصدر واسم المرة واسم الهيئة واسم الزمان والمكان واسم الآلة واسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وأسماء التفضيل وأمثلة المبالغة."[29]

يقيم الجابري مقارنة دقيقة بين القوالب النحوية المنطقية العربية بمقولات أرسطو التي يمكن اعتبارها حسب وجهة نظر بعض الباحثين القدماء والمعاصرين، "مرتبطة باللغة اليونانية، إن لم تكن قد استخلصت منها. وهكذا فإن أخذنا بعين الاعتبار كون الجملة – والتالي التفكير – في اللغة اليونانية واللغات الآرية عموما، تنطلق من الاسم، وأن اللغة العربية تنطلق من الفعل أمكن (وضع تقابل) بين "الجوهر" وما يحمل عليه في منطق أرسطو وبين "الفعل" وما يشتق منه في النحو العربي".[30]

الجوهر عند أرسطو يقابله عند النحاة العرب، الفعل. والكم ويقابله اسم المرة وأمثلة المبالغة، والكيف يقابله، إسم الهيئة والصفة المشبهة وأفعال التفضيل. ومقولتا الزمان والمكان عند أرسطو يقابلهما مفهومي الزمان والمكان. والفعل عند أرسطو يقابله اسم الفاعل، والانفعال يقابله اسم المفعول... .

يسجل الجابري ملاحظات دقيقة عن هذه التقابلات التي تجمع بين مقولات أرسطو والنحاة العرب. نوردها على الشكل التالي:

- غياب مقولات الإضافة والوضع والملكية من المشتقات النحوية العربية ومرد ذلك إلى كون هذه المقولات (الإضافة والوضع والملكية) لا تحمل في نظرهم على الإنسان إلا على سبيل المجاز، فالإنسان لا يملك وإنما المالك هو الله. (الله هو الفاعل الحقيقي).

تدل هذه التحديدات على أثر علم الكلام في نشأة علم اللغة، كما يمكن أن نعتبر أن الدرس اللغوي ارتبط منذ بداياته الأولى بالفكر الديني، أو ما يمكن اعتباره نسقا ثقافيا وحمولة فكرية انطبعت بها الذهنية العربية والإسلامية، وهذا – في تقديري – أمر طبيعي يقع مع كافة اللغات، فاللغة في نهاية المطاف إفراز اجتماعي ونفسي للجماعة المتكلمة.

- خلو مقولات أرسطو مما يقابل المصدر واسم الآلة في لائحة المشتقات العربية يمكن تفسيره بكون إسم الآلة يدل على آلة الفعل والمصدر على الحدث، أي الفعل بدون زمان. (والمصدر عند النحاة هو ما يدل على فعل بدون زمان)، والعقلية اليونانية لا تستسيغ حدوث شيء خارج الزمان، فالزمان والفعل متلازمان ومن هنا قدم العالم وقدم الزمان. أما التصور العربي فهو يقبل الفصل بين الفعل والزمان ومن هنا القول بحدوث العالم وأن الله خلقه "لا في زمان".[31]

29– محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، نفسه، ص. 49.

30– المرجع نفسه، ص. 49.

31– محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، مرجع سابق، ص. 49.

لقد كان النحاة العرب على وعي عميق بحجم الاختلافات بل والتناقضات بين المقولات المنطقية اليونانية والمقولات النحوية العربية، "وإنهم كانوا ينظرون إلى منطق أرسطو كنحو للغة اليونانية وإلى النحو العربي كمنطق للغة العربية".[32]

وعلى الرغم من أن المنطق الأرسطي قد تسرب في المراحل اللاحقة، بشكل واسع إلى العلوم العربية الإسلامية، وبكيفية خاصة إلى النحو والفقه والكلام، فلقد ظل كثير من المشتغلين بهذه العلوم يشعرون وكأن الأمر يتعلق فعلا (بإحداث لغة في لغة مقررة بين أهلها)، فلم يترددوا في الإعلان عن أن هذا التداخل بين اللغتين / المنطقين هو السبب في كثرة المذاهب والنزاعات في الثقافة العربية الإسلامية".[33]

5- بين البيان والبرهان:

من القضايا اللغوية التي أثارها الجابري في مشروعه الفكري، قضية البيان العربي فقد حاول أن يصوغ تصورا أوليا وعاما عن النظام المعرفي البياني من خلال تحديدات البيانيين أنفسهم، أي جميع المفكرين الذين أنجتهم الحضارة العربية الإسلامية باختلاف مللهم ونحلهم وباختلاف المرجعيات الفكرية والثقافية التي ينهلون منها. "ولا شك أن الباحث سيرتكب خطأ كبيرا إذا هو اعتقد أن الاهتمام ب "البيان" بأساليبه وآلياته وأصنافه كان من اختصاص علماء البلاغة وحدهم، هؤلاء الذين جعلوا من علم البيان أحد الأقسام الثلاثة التي ينقسم إليها "علم البلاغة" العربية (علم المعاني / علم البيان / علم البديع). فالبلاغيون الذين اتجهوا هذا الاتجاه كانوا آخر من ظهر على مسرح الدراسات البيانية، كما أن تصنيفهم ذاك لعلوم البلاغة لم يتقرر بصورة نهائية إلا في مرحلة متأخرة وبكيفية خاصة مع السكاكي المتوفى سنة 626 هـ".[34]

تطورت الدراسات البيانية البلاغية خاصة مع عصر التدوين أي بعد الانتقال من مرحلة المشافهة والرواية إلى مرحلة التوثيق والدراية وحسب تعبير الجابري (من الثقافة العامية إلى الثقافة العالمة) ولقد أثر التداخل بين الاختصاصات والمعارف على الحمولة المعرفية والفكرية لعلم البيان العربي بالنظر إلى وجود اللغوي المتكلم والمتكلم النحوي / الفقيه، والفقيه اللغوي... .

يسجل الجابري ملاحظة حول المعرفة البيانية، كونها انطلقت في التراث العربي في مجملها من النص الديني، ذلك أن علم البيان نشأ موازيا لتطور الدراسات القرآنية التي هدفت كشف أوجه الإعجاز والبلاغة في متنه ولغته.

لقد تطورت الأبحاث البيانية التي انطلقت مع بداية عصر التدوين واتسعت دائرتها لتشمل عدة أنساق معرفية للخطاب العربي العام الذي تسرب إليه نظامين معرفيين (العرفان والبرهان)، اللذين دخلا في صراع وجدل مع

32- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية مرجع سابق، ص. 51.

33- محمد عابد، الجابري، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية مرجع سابق، ص. 53.

34- محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية في نظم المعرفة في الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، ط 3 ، 1993، ص. 13.

النظام البياني العربي. "إن استمرار المجادلات في الثقافة العربية الإسلامية سواء بين البيانيين أنفسهم أو بينهم وبين "العرفانيين"، من متصوفة وباطنية وإشراقيين من جهة، أو بينهم وبين " البرهانيين" من مناطقة وفلاسفة من جهة ثانية، قد زاد من تعميق الوعي بخصوصية البيان العربي منهجا ورؤية".[35]

إن النظام البياني العربي كان محط نقاش متسع الدوائر الفكرية والثقافية المتعددة الأصول، وفي هذا السياق نورد نصا للدكتور عبد العزيز عتيق يقول فيه: "حفظ لنا كتاب البيان والتبيين للجاحظ قدرا كبيرا من ملاحظات المعتزلة المتصلة بالبلاغة العربية، وهذه قد استقاها من مصدرين هما: التقاليد العربية، والثقافات الأجنبية التي شاعت في عصرهم واطلعوا عليها. فالثقافات الأجنبية التي أخذوا أنفسهم بدراستها وتعمقوا في فلسفتها ومنطقها قد عادت عليهم بفائدتين لهما أثرهما في شؤون البلاغة: فائدة عقلية بحتة مصدرها دراسة الفلسفة الإغريقية التي نظمت عقولهم تنظيما دقيقا، أعانهم على استنباط القضايا البلاغية، وفائدة أخرى ترجع إلى طلبهم معرفة ما في ثقافات الأمم الأخرى التي وصلت إليهم من قواعد البلاغة والبيان".[36]

لقد وقف الجابري عند مختلف التحديدات اللغوية للفظ "بيان" في أهم المعاجم العربية، ويمكن إجمالها في العناصر التالية:

- البيان بمعنى الوصل والفصل معا،
- البيان بمعنى الظهور والوضوح،
- البيان بمعنى القدرة على الإقناع والتبليغ،
- البيان، بمعنى الإفصاح مع الذكاء،
- البيان بمعنى إظهار المقصود بأبلغ لفظ،
- البيان بمعنى القول الساحر الذي اختص بالإنسان دون غيره من المخلوقات.

نشير في هذا المقام إلى كون الجابري ركز في اكتشافه للدلالة اللغوية لمادة (ب/ي/ن) على المعجم الشهير " لسان العرب" لابن منظور.

انقسمت الأبحاث البيانية منذ قيامها حسب الجابري إلى قسمين: "قسم يعنى ب "قوانين تفسير الخطاب" وقسم يعنى ب "شروط إنتاج الخطاب" وإذا كان الاهتمام بالتفسير يمكن الرجوع به إلى زمن النبي حينما كان الصحابة يستفسرونه عن معاني بعض الكلمات أو العبارات الواردة في القرآن... فإن الاهتمام بوضع شروط لإنتاج الخطاب البلاغي المبين لم يبدأ إلا مع ظهور الأحزاب السياسية والفرق الكلامية بعد حادثة "التحكيم" حينما

35- محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية في نظم المعرفة في الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، ط 3 ، 1993، ص. 14.

36- عبد العزيز، عتيق، علم البيان، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص. 09.

أصبحت الخطابة والجدل الكلامي من وسائل نشر الدعوة وكسب الأنصار وإفحام الخصوم".[37] هكذا يوضح الجابري السياق التداولي الذي نشأ فيه البيان العربي وتطور وهو سياق التدافع والصراع بين المقولات والأفكار التي طبعت الفكر العربي الإسلامي في مراحله الأولى.

إن رحلة الجابري إلى التراث البياني العربي أوقفته عند ثلاثة أعلام عربية حاول من خلالهم تفكيك بنية العقل البياني، ويعد "محمد بن إدريس الشافعي"، أول من قفز بالبحث البياني من مراحله الأولى إلى مرحلة قعد معها لأصول الخطاب البياني (وضع قوانين لتفسير الخطاب)، مما أهل الشافعي لبلوغ هذا المقام معرفته الواسعة باللغة العربية وأساليبها التعبيرية، واطلاعه الواسع على الجدل الكلامي والفقهي الذي شهده عصره.

استحضر الجابري نصا للشافعي، يقول فيه: "البيان إسم جامع لمعان مجتمعة الأصول متشعبة الفروع. فأقل ما في تلك المعاني المجتمعة أنها بيان لمن خوطب بها ممن نزل القرآن بلسانه، متقاربة الاستواء عنده، وإن كان بعضها أشد تأكيد بيان من بعض، مختلفة عند من يجهل لسان العرب".[38] ويعلق الجابري قائلا: "هكذا نجد أنفسنا، دفعة واحدة، أمام تعريف يقفز بكلمة "بيان" من مستوى المواضعة اللغوية الجارية إلى مستوى المفهوم، مستوى المصطلح العلمي. ومن الآن فصاعدا – أي منذ الشافعي – لن يعود البيان يعني مجرد الوضوح والظهور ولا مجرد الإظهار والإفصاح، بل إنه سيصبح، أيضا إسما جامعا، أي مفهوما مجردا يتمتع بكل قوة المفهوم".[39]

لقد حدد الشافعي (الأصول) انطلاقا من ترتيب درجات البيان القرآني، ووضع الأساس ل "قوانين" تفسير الخطاب البياني والقرآن على أعلى مستوياته...، أما درجات البيان في القرآن أو أنواعه، فخمسة:

1- بيان لا يحتاج إلى بيان، وهو ما أبانه الله لخلقه نصا،
2- بيان في بعضه إجمال، وقد تكفلت السنة ببيان ما يحتاج منه إلى بيان،
3- بيان ورد كله في صورة المجمل، وقد تولت السنة تفصيله،
4- بيان السنة، وهو ما استقلت به هي نفسها ومن الواجب الأخذ به،
5- بيان الاجتهاد، ويؤخذ بالقياس على ما ورد فيه نص من كتاب أو سنة....".[40]

لعل نظرية الشافعي (الأصولية) ذات الملمح البياني، نظرية تهتم بتحديد أصول التفكير ومنطلقاته وآلياته التي اعتبرها الجابري جملة من المبادئ والقواعد في تفسير الخطاب البياني، وهي نفس المبادئ والقواعد التي تبناها المتكلمون والنحاة والبلاغيون، بعد أن ساهموا جميعا في تدعيمها وإغنائها، فأصبحت بذلك عبارة عن قوانين عامة لتفسير الخطاب البياني العربي.

37- محمد عابد، الجابري، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص. 10.
38- ورد عن الجابري نقلا عن، محمد بن إدريس الشافعي، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص. 20.
39- المرجع سابق، ص. 22.
40- ورد عن الجابري نقلا عن، محمد بن إدريس الشافعي، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص. 23

من تقعيد نظرية في تحليل الخطاب البياني عند الشافعي، وقف الجابري عند مقولة "شروط إنتاج الخطاب البياني" مع "الجاحظ" الذي عاصر الشافعي ثم عاش بعده مدة خمسين سنة، وهي رؤية ارتبطت بميدان إنتاج القول الأدبي على وجه التحديد (الشعر والخطابة والترسل...). ولعل الجاحظ ذو المذهب الاعتزالي شغله النقاش الكلامي، الأمر الذي دفعه إلى تقصي بنية الخطاب دراية وتفكيكا وبيانا"، غير أن الجاحظ المتكلم لم يكن معنيا بقضية (الفهم)، فهم كلام العرب وحسب، بل كان مهتما أيضا، ولربما بالدرجة الأولى، بقضية (الإفهام)، إفهام السامع وإقناعه وقمع المجادل وإفحامه".[41]

إن الجاحظ بهذه النظرة التي تركز على شروط إنتاج القول، يولي عناية خاصة بالسامع والمتلقي وينزله منزلة مهمة، أسماها الجابري: "بيداغوجية بيانية"، تضع السامع وأحواله النفسية موضع الاعتبار الكامل. لذلك نجده يلجأ في كتابه إلى التنويع والاستطراد قصد الترويح عن السامع وشده إليه، وحتى لو أدى به ذلك إلى الخروج عن الموضوع".[42]

لقد رصد الجابري في كتابه "بنية العقل العربي" أهم شروط إنتاج الخطاب البياني عند الجاحظ، في سياق الحديث عن ثنائية (الإرسال والاستجابة) ويمكن إجمالها في المستويات التالية:

- البيان وطلاقة اللسان: وعالج الجاحظ في هذا المستوى، سلامة اللسان من العيوب الخلقية والقدرة على التبليغ والإفهام.
- البيان وحسن اختيار الألفاظ: أي حسن اختيار اللفظ المناسب للمقام المناسب، مع تجنب الجمع بين الألفاظ المتنافرة، حروفا وأصواتا وكلمات.. مع وجوب اختيار الألفاظ المنسجمة مع سياق إنتاج الخطاب.
- البيان وكشف المعنى: وهنا يقف الجاحظ عند مستوى إنتاج المعنى والدلالة.. "إن البيان كما يفهمه الجاحظ، وكما يريد تعريف الناس به، ليس هو مجرد الفصاحة وما تتقوم به من طلاقة اللسان وجزالة الألفاظ، بل إنه أيضا، (الكشف عن المعنى)، فإذا لم يكن معنى لم يكن بيان...".[43]
- البيان سلطة: يقصد به الجاحظ، حجم التأثير الذي يصنعه القول البليغ في ذهن المتلقي أي حجم السلطة على السامع. ومن هنا كان البيان – منظورا إليه من زاوية وظيفته – هو القدرة على (إظهار ما غمض من الحق وتصوير الباطل في صورة الحق). إن سلطة البيان كما حددها الجاحظ: هي ما عرف بالتعبير القرآني / فصل الخطاب. بمعنى القول الفاصل المقنع والمؤثر.

أما الشخصية الثالثة التي شغلت وعي الجابري عند مقاربته للعقل البياني فهو "أبو الحسين بن وهب الكاتب"؛ الذي لاحظ أن الجاحظ لم يدرس البيان دراسة منظمة في كتابه (البيان والتبيين) وإنما، "ذكر أخبارا منتخبة.. ولم

41- الجابري، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص. 25.

42- المرجع نفسه، ص. 25.

43- محمد عابد، الجابري، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص. 28.

يأت فيه بوصف البيان ولا أتى على أقسامه في هذا اللسان، ومن أجل ذلك، حاول ابن وهب تدارك هذا النقص الحاصل في نظره.

يريد ابن وهب أن يدرس البيان دراسة منظمة تعتمد بناء الموضوع على أصول وفروع بطريقة تقريرية، طريقة الأصوليين من فقهاء ومتكلمين، وليس بطريقة تعتمد (البيداغوجية البيانية) كما فعل الجاحظ. لقد عاش ابن وهب في عصر ازدهار الدراسات المنطقية في الثقافة العربية الإسلامية... العصر الذي انفجر فيه الصدام بين النحاة والمناطقة، بين النظام المعرفي البياني والنظام المعرفي البرهاني".[44]

رصد الجابري أوجه البيان كما حددها ابن وهب في كتابه:(البرهان في وجوه البيان): ويمكن إجمالها فيما يلي:

- بيان الاعتبار: أو بيان الحال، حال الأشياء: (فإن الأشياء تبين بذواتها لمن تبين، وتعبر بمعانيها لمن اعتبر)، وهو صنفان: ظاهر يدرك بالحواس... وباطن، غاب عن الحس واختلفت العقول في إدراكه).
- بيان الاعتقاد: وهو بيان، أي معرفة مركوزة في النفس. (وهذا النوع ثلاثة أضرب: حق ومشتبه فيه وباطل).
- بيان العبارة: وهو بيان – حسب الجابري – جمع فيه ابن وهب، تفسير العبارة، أي (قوانين تفسير الخطاب) وتأليف العبارة، أي (شروط إنتاج الخطاب).

يقف الجابري كذلك عند ثنائية الظاهر والباطن التي طبعت وعي ابن وهب في معرض تحديده للعقل البياني، "وموضوع البحث في الصنفين معا ليس البيان الظاهر الذي لا يحتاج إلى تفسير بل البيان الباطن. (الذي يتوصل إليه بالقياس والنظر والاستدلال والخبر).[45]

- بيان الكتاب: يقف فيه ابن وهب عند قيمة الكتابة باعتبارها وسيلة لنقل الآراء والأفكار، ثم يصنفه إلى خمسة أصناف: "كاتب خط، وكاتب لفظ وكاتب عقد وكاتب حكم وكاتب تدبي".[46] يعلق الجابري على مشروع ابن وهب البياني بالقول: "مشروع ابن وهب مشروع بياني محض، وهو يجمع بين البحث الأصولي الذي دشنه الشافعي والبحث البلاغي الذي طوره الجاحظ وركزه على محور العلاقة بين اللفظ والمعنى، هذا بالإضافة إلى ما أنجزه الأصوليون والمتكلمون في موضوع الخبر والقياس وشروط اليقين ودرجت الصدق... يتعلق الأمر إذن بنظرية في المعرفة، بيانية في جميع المستويات".[47] وعلى مستوى المنطق الداخلي (يشكل فيها مفهوم البيان،

44- محمد عابد، الجابري، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص.33.

45- محمد عابد، الجابري، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص. 36.

46- المرجع نفسه، ص .37.

47- محمد عابد، الجابري، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص. 37.

مدار الكلام وقطب الرحى). وعلى مستوى الحمولة الإيديولوجية، أي سلطة النص والعقيدة، وعلى مستوى الأساس المعرفي الذي تقوم عليه.

لم تسلم أطروحات الجابري في سياق حديثه عن الرؤية البيانية العربية من النقد والرد، ومن الأمثلة الشاهدة على ذلك ما أورده الباحث "محمد همام" في كتابه: جدل الفلسفة العربية بين محمد عابد الجابري وطه عبد الرحمان، إذ يقول: "الجابري إذن تجاوز، عن قصد أو لغرض ما، حضور البياني في البرهاني، وحضور البرهاني في البياني، لكن ليس على طريقة التداخل التلفيقي / الصدامي، الذي رسخه مشروعه، بل هو تداخل تكاملي يعبر عن نتاج طبيعي لنضوج حضاري وليس (أزمة الأنظمة)".[48]

فالجابري يذهب إلى اعتبار الأساليب البيانية في نسقها الاستدلالي، تشبيهية وقياسية، لا ترقى إلى مستوى الاستدلال البرهاني، الأمر الذي اعتبره الباحث محمد همام "أنه بني على فهم ضيق للبيان، أي اعتباره مجرد أساليب بلاغية شكلية، وهو أمر يؤكد تهافته في ميدان فلسفة اللغة، إذ ثبت أن البلاغة هي مصدر أنماط من الاستدلالات المنطقية العلمية".[49]

لقد حاكم الجابري البيان، وصفا ونقدا لا تحليلا وفهما، وفهم الظروف التي أفرزته وشكلت طبيعته. لكنه (وهو المستفيد من كل العلوم) لم يلتفت إلى بعض منجزات علم اجتماع المعرفة، لتبرير شرعية وجود البيان في هيكل الثقافة العربية الإسلامية، كخاصية من خصائص الحضارة الإسلامية، حيث يمتزج العامل اللغوي بآليات التفكير في فهم النص القرآني باعتباره نصا لغويا بامتياز. فتجاهل الجابري للجذور الموضوعية للبيان العربي أفقده الالتزام الصارم ب "الحتمية الاجتماعية؛ التي عرفت عنه في أغلب كتاباته...".[50]

ومن الملاحظات التي يمكن تسجيلها أيضا على مشروع الجابري البياني، إغفاله لمعطيات البلاغة الجديدة في بعدها التداولي، "التي كانت هي الأنسب لاستيعاب الاختيار الذي سار فيه الجابري، أي عقلنة الخطاب العربي من خلال نقد التراث... محاولا ابتلاع الحاضر، ولو سلك هذا الطريق الذي سار فيه بيرلمان ومناطقة القيم، في أجواء الحربين العالميتين، لأمكنه استيعاب أرسطو في بعديه النقدي والحجاجي التداولي، بل والشعري أيضا، ولما كان في حاجة إلى الهجوم العنيف على بلاغة ابن المقفع...".[51]

وما يمكن تسجيله كذلك عن المشروع الطموح الذي أطلقه الجابري في سياق مقاربته للعقل البياني العربي، هو قوته وقدرته العالية على اختراق مجالات معرفية متعددة وهذا أمر يدفعنا إلى الاعتراف بموسوعيته

48 – محمد، همام، جدل الفلسفة العربية بين محمد عابد الجابري وطه عبد الرحمان، مرجع سابق، مرجع سابق، ص. 37.

49 – المرجع نفسه، ص. 38/ 39.

50– محمد، همام، جدل الفلسفة العربية بين محمد عابد الجابري وطه عبد الرحمان، مرجع سابق، مرجع سابق، ص .41.

51– محمد، العمري، الوظيفة البلاغية والرؤية البيانية في أعمال الجابري، ندوة محمد عابد الجابري، المواءمة بين التراث والحداثة، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1 ، 2016، ص. 107/ 108 .

المفتوحة، فضـلا عن مسـاهمته في تنسـيق التراث العقلاني العربي، وبيان مواطن التفاعل بين مكوناته العربية والإسلامية والفارسية.

فالمؤهلات التي ميزت فكر الجابري فيما يرتبط بالبيانية العربية: البعد الإبلاغي البيداغوجي لنظريته اللغوية، ذلك أنه أقام طرق الاســـتدلال القائمة على الانطلاق من البنيات البســـيطة إلى البنيات المركبة، موظفا في تحليلاته الأمثلة والشـواهد ذات المصـادر المتعددة، وهذا أمر يدفعنا إلى اعتبار الجابري مفكرا يسـتحضـر في وعيه، المتلقي المتعدد المستويات والمدارك المعرفية والمنهجية.

خاتمة:

من الواجب أن أوضح في نهاية هذه الورقة، أن الإحاطة بوعي الجابري حول موضوعة اللغة ليس بالأمر اليسير لعدة أسباب، لعل أبرزها، السياق الفكري والمعرفي الذي حكم أطروحة الجابري، فوعيه باللغة، وعي يرتبط بتفكيك أسس العقل العربي المتعدد، تفكيكا ينبني على تحليل المرجعيات التي تستند عليها عملية تحصيل المعرفة وترويجها داخل كل حقل ومجال.

فاللغة في وعي المفكر المغربي محمد عابد الجابري، نسق حامل للثقافة وعلامة دالة على الانتماء إلى المجال الاجتماعي والجغرافي بحمولاته الفكرية والتاريخية، إنها نظام النظر للأشياء وللوجود، حيث تتحرك الممارسة الفكرية والسلوك النفسي وما ينتجه العقل من أصناف الخطابات.

لقد نظر الجابري إلى عصر التدوين باعتباره قطيعة معرفية الهدف منها، إقامة ثورة ثقافية كبرى داخل المجال العربي، كما اعتبر أن المعجم اللغوي ظل بدوي الطبع، لكون جامعي اللغة حكمهم نموذج صارم في عملية تدوين المفردات، إذ تجاوزوا المفردات التي خضعت للتأثير والتأثر داخل المجالات الحضرية واهتموا بجمع الكلمات من الأوساط البدوية القحة، لذلك استنتج الجابري أن الأعرابي صنع العالم اللغوي الذي يحيا فيه، فاستمرت اللغة في التعبير عن حياة حسية متعلقة بمناخ الأعراب.

حاول الجابري من خلال وعيه الفلسفي أن ينبش في مقولات النحاة العرب القدماء وربطها بتأثير الفلسفة اليونانية القديمة، خاصة مع أرسطو من قبيل: مقولات الفعل واسم الفاعل والزمان والمكان والصفة المشبهة... فضلا عن اهتمامه بالبيان العربي وصيغ إنتاج الخطابة والتأثير، فخلص إلى أن الدرس اللغوي والبلاغي العربيين ولدا في بيئة عربية دينية محضة، يحملان وعيا يشكل العالم الفكري للجماعة العربية.

إن قضايا الدرس اللغوي في أدبيات محمد عابد الجابري لم تسلم من مناولات نقدية بينت قصوره في الإحاطة بالمعرفة اللغوية العربية، خاصة مع تطور المعرفة اللسانية الحديثة، سواء تعلق الأمر باللسانيات البنيوية أو باقي أشكال المعرفة اللغوية الأخرى، كاللسانيات الاجتماعية والنفسية والعصبية.. وغيرها.

كل ما ذكرناه لا يمنعنا من الاعتراف بقدر ومكانة الجابري في تأسيس وعي إبستمولوجي حول الظاهرة اللغوية العربية بشكل عام، خاصة وأنه محمل بفكر فلسفي لا يستهان بشأنه، لذلك وجدناه حاملا لرؤية موسوعية تخترق دوائر ثقافية ومعرفية متعددة.

لائحة المراجع المعتمدة:

1- **الجابري**، محمد عابد. المسألة الثقافية في الوطن العربي، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ص. 276/275/274.

2- **الجابري**، محمد عابد. ماي 1981، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، ندوة البحث اللساني والسيميائي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 6، ص. 43.

3- **الجابري**، محمد عابد. 1993، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية في نظم المعرفة في الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، ط 3، ص. 13.

4- **المسدي**، عبد السلام. يوليوز 2014، الهوية العربية والأمن اللغوي، دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط 1 بيروت، ص. 25.

5- **العمري**، محمد. 2016، الوظيفة البلاغية والرؤية البيانية في أعمال الجابري، ندوة محمد عابد الجابري، المواءمة بين التراث والحداثة، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط1، ص. 107/ 108.

6- **همام**، محمد. 2013، جدل الفلسفة العربية بين محمد عابد الجابري وطه عبد الرحمان، المركز الثقافي العربي، ط 1، البيضاء، ص. 33/ 34.

7- **كولماص**، فلوريان. 2009، دليل السوسيولسانيات، ترجمة خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، ص. 760.

8- **عشير**، عبد السلام. 2010، تطور التفكير اللغوي، ط1، الرباط، ص.7.

9- **عتيق**، عبد العزيز. المدخل إلى علم النحو والصرف، دار النهضة العربية، بيروت، ص. 115.

اللغة العربية وسؤال الحضارة

د. الحسن بنيعيش

أستاذ باحث من المغرب.

مُلخص البحث

يقوم البحث على عمودين مركزيين: اللغة والحضارة؛ في محاولة كشفٍ عن علاقة الوجه الحضاري العربيّ والإسلاميّ البهيّ باللغة العربية.

اللغة نسق من الرموز والإشارات ونظام من العلامات، وهي أداة المعرفة وقوامها، تساعد على الحوار والتفاهم بين أفراد المجتمعات، إذ هي وعاء للفكر لما تنهض به من وظائف تواصلية وتخصيصها بملكة التعبير عن المشاعر والأحاسيس والرؤى...

والحضارة مجموع العطاء والإبداع الإنساني في الفن والفكر والعلم والآداب والعمران والاجتماع والأخلاق والقيم والسلوك والمعتقدات... إنّها إرث ماديّ ومعنويّ، يسعى الإنسان من خلاله إلى التطوير والتجويد استشرافاً لمستقبل متقدّم وزاهر.

وتعدّ العربية من أقدم وأعمق اللغات البشرية. وقد حظيت لدى أهلها بمكانة بارزة واحتفاء خاصّ ولّد عديداً من الخطباء المصاقع والشعراء الفحول النابهين. وكان لها دور حاسم في ثقافات الشعوب التي خالطت العرب، مما أنتج حضارة عربية إسلامية لامعة مشعّة. أسهب في إلماع هذه الحقيقة مؤرخون ومؤلفون من عيار وول ديورانت الأمريكي في (قصة الحضارة) وزيغريد هونكه الألمانية في (شمس العرب تسطع على الغرب) وغيرهما كثير.

وإذا تحوّل وجه الحضارة العربية الإسلامية من التوهّج والإشراق إلى نوع من الذبول والأفول، فمردّ بعض ذلك إلى إهمال اللغة العربية؛ فانبعاث حضارة رهين بإحياء وتطوير لغة تلك الحضارة!

Arabic language and the question of civilization

The research is based on two central pillars: language and civilization, in an attempt to reveal the relationship between the Arab and Islamic civilization and the splendor of the Arabic language.

Language is a system of symbols and signs, and a system of signs, which is the tool and its strength, which helps in dialogue and understanding between members of societies, and it is a container of thought for its communicative functions and its allocation to the queen of expressing feelings, feelings and visions...

Civilization is the sum of giving and human creativity in art, thought, science, literature, urbanism, sociology, ethics, values, behavior and beliefs ... It is a material and moral heritage, through which man seeks to develop and improve in anticipation of an advanced and prosperous future

Arabic is one of the oldest and deepest human languages. She enjoyed a prominent position among her people and a special celebration that gave birth to many preaching preachers and stellar poets who were astute ... and had a decisive role in the cultures of the peoples who mixed with the Arabs, which produced a radiant, radiant Arab Islamic civilization. This fact was extensively illustrated by historians and authors of the American caliber of Durant in (The Story of Civilization) and German Sigrid Honke in (The Arab Sun Shines on the West) and many others.

And if the face of Arab-Islamic civilization turns from glow and radiance to a kind of wilt and fading, some of it is due to the neglect of the Arabic language

مقدمة:

تؤدي اللغة دوراً رياديا في التعريف بثقافات الشعوب والأمم وتساهم في الارتقاء بالحضارات الإنسانية، وهي موئل التعبير عن الفكر، ومعين المعرفة والعلم وأداة تواصل بين الأفراد والجماعات. يقول ابن جني في كتاب (الخصائص): (اللغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم)[52]. وللعرب والعجم قدامى ومحدثين تعريفات وتفريعات شتى للغة بصفتها نواة الدراسات اللسانية وأسّ أساسها. وهي . في تقديري . آية من آيات الخلق الإلهي. و"تفترض كلّ لغة ضرورة حصول التآلف والانسجام بين أصواتها، ويقود هذا الفرض إلى أنّ فرادة لغة من اللغات تبدأ بتشكل أصواتها والتأليف بينها تأليفا منسجماً وغريباً في الوقت ذاته؛ ويدخل التأليف المنسجم في تنظيم الاستخدام الداخلي للغة، في حين يدخل التأليف الغريب لهذه اللغة حين النظر إليه في أثناء مقارنته بتأليف لغة أخرى"[53]كما يرى الباحث حسن محمد علي أزروال.

من هذا المنطلق فقد كان العرب قديماً يضعون لغتهم في أكرم منزلة وأشرف مرتبة حتى بلغت عنايتهم الاهتمام بجودة الإلقاء وشجيّ الحديث، فنفروا من كلّ عيب يخالط النطق أو يقلل من زهوة التعبير وجمال القول وسحر

52. الخصائص . ابن جني، تح الشربيني شريدة، دار الحديث، القاهرة، ج 1، ص 76.

53.. النظرية الأدبية في التراث رؤية تكاملية . حسن محمد علي أزروال، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط 1، 2018، ص 2.

الكلام كالرطانة والتشدق والتقعر والبهر...حتى استوت عندهم مقولة (خير الكلام ما قلّ ودلّ)، واعتبروا البيان والفصاحة والإعراب قمة الشخصية الإنسانية منذ كان عهدهم بالجاهلية مع أحد فحولها:

لسان الفتى نصفٌ ونصف فؤاده *** فلم يبقَ إلا صورةُ اللحم والدمِ

فمدحوا كلّ قول يثير الهزة والطرب ويحرّك سوْرة الفؤاد وخوالج النفس لما تحويه هذه العربية الكريمة من أسرار عجيبة ولطائف وضيئة وأعلاق ساحرة.

وبعد الهوان والخسة والرسف التي عانقت أمتنا العربية الإسلامية لقرون وقرون، يطرح اللسان العربي الجريح عديد الأسئلة:

. هل ما تزال العربية الفصحى حية بيننا؟

. ما مدى راهنيتها واستهلاكها في التواصل اللغوي في الشارع والاقتصاد والإعلام والعلوم وحتى في المدارس والجامعات؟

. إلى أي حدّ يمكن بعثها ملمحاً حضارياً ملحّاً وملهماً للمبدعين والمتعلمين؟

. ثم هل للحضارة دروب أنصع من اللغة؟ أم هي السبيل الحقيقي للنهوض من كبوة أو وهدة حضارية عميقة فجّة؟؟

. وأخيراً ألم تكن اللغة العربية يوماً هي الميسم الزخّار المجلي لقيمة الجهد العلمي والفكري والحضاري للعقل العربي ومنتجات الحضارة الإسلامية؟

إضاءات:

قال الله تعالى: ﴿إنّا جعلناه قرآناً عربيّاً لعلّكم تعقلون﴾. سورة الزخرف:3.

. وقال أيضاً: ﴿كتاب فُصّلتْ آياتُه قرآناً عربيّاً لقوم يعلمون ﴾ سورة فصلت:3

. لم يتردد الرسول ﷺ حين لحن بحضرته أحد الأعراب من أن يقول: (أرشدوا أخاكم فقد ضلّ) داعياً إلى تعلّم العربية وترك العجمية والرطانة.

. قال عمر بن الخطاب (ض): (تعلّموا العربية، فإنّها تثبّتُ العقل وتزيد في المروءة).

. قال الشاعر المغربي عبد الرحمن حجّي:

يا بني المصحف الكريم خُذُوها*** باعتزاز وقوّة و دُؤوبِ

قدْ أَخذْنا الإيمانَ عنها ارتواءً *** وركبنا العرفان بالتعريب

. وقال أمير الشعراء:

إنّ الذي ملأ اللغاتِ محاسناً *** جعل الجمالَ وسرّه في الضّادِ

نزل القرآن بالعربية أي بلسان فصيح ناصع مبين إمعاناً في إثبات وتقرير الإعجاز ليكون معجزة محمدية ساطعة. كتاب في نهاية النهايات البيان وأعلى طبقات البلاغة لا يتذوق أسراره ولا يتدبر معانيه إلا من كان عالماً بالعربية وأصولها يسير على خطى من عقل راجح وجنان ثابت.

جعلُ الرسالة الخاتمة بلسان عربي في حدّ ذاته بعدٌ ومجلى حضاري، فضلاً عن الأبعاد العلمية واللغوية والثقافية والتاريخية... وهو أمرٌ يجعل بالضرورة اللسان المختار حائزاً على كلّ المؤهلات والخصائص والإمكانات غير المتوافرة في لغة أخرى، وإلا لكان بهذه اللغات التنزيل سيما والخطاب موجّهٌ لكافة الناس بشارة وإنذاراً منذ زمن الوحي إلى ما شاء الله حتى يكون الناس كالفراش المبثوث.

إنّ العربية ـ شئنا ويأبى الكثير من الناس ـ لها من الطاقات الخلاقة والقدرات التفجيرية عبر الأصول والجذور اللغوية الزائدة عن ثمانين ألف جذر لغوي كما يؤكد علماء اللسانيات، ولا يوجد في غيرها على ظهر البسيطة منذ أنطق الله آدم بالعربية؛ لها من المؤهلات ما يجعلها كاملة الصلاحية في كلّ الأزمنة والأمكنة. يقول شاعر النيل:

وسعتُ كتابَ الله لفظاً وغايةً ۞ وما ضقتُ عنْ آيٍ به وعظاتِ
فكيف أضيق اليوم عنْ وصفِ آلةٍ ۞ وتنسيقِ أسماءٍ لمخترعاتِ
أنا البحر في أحشائه الدرُّ كامنٌ ۞ فهل سألوا الغوّاص عنْ صدفاتي

وما يزكي ارتباط اللغة العربية بالحضارة، ما ذهب إليه الدكتور إبراهيم السامرائي مؤكداً أنّ (الصفة الغالبة على الأدب القديم في أحقاب ما قبل الإسلام هي «البداوة». وإنّ مادة هذا النمط من الحياة، قد طبع الأدب الجاهلي، بحيث غلب هذا على الالتماعات التي تستوقفنا، مما هو مندرج في أشتات الحضارة، من مواد تتصل بالعطور والحلي واللباس ونحو ذلك من أصناف ما يطعمون وما يشربون)[54].

ولنا أن نسائل التاريخ عن وضع العربية الكوني إبان العصر الزاهر لخلفاء بغداد وقرطبة. ألم يسعَ إلى تعلمها وفقه أسرارها الأعاجم قبل العرب حتى تمرس بها من صاروا جهابذة ونحارير في الري وجرجان ونيسابور وبخارى ومراكش وتلمسان ... وفي كلّ مشارق الأرض ومغاربها لم يكونوا عربيي الأرومة بقدر ما كانوا عربيي اللسان والثقافة والمشارب، بعد أن شرح الله صدورهم للإسلام وبصّرهم بفتق خدر العربية الكريمة المصونة كابن قتيبة والزمخشري والبخاري وسيبويه والجرجاني والبيروني ومن لف لفّهم. نصّعت الحضارة العربية نواصيهم فكانوا دراً لوامع ونجوماً وضّاءة متلألئة.

54. في شرف اللغة العربية . الدكتور إبراهيم السامرائي، كتاب الأمة، عدد 42، جمادى الآخرة 1415هـ / 1994م، ط 1، ص 125.

يقول غوستاف لوبون: (وكلما أمعنا في درس حضارة العرب، وكتبهم العلمية، واختراعاتهم، وفنونهم ظهرت لنا حقائق جديدة وآفاق واسعة، ولسُرعان ما رأينا أنّ العرب أصحاب الفضل في معرفة القرون الوسطى لعلوم الأقدمين، وأنّ جامعات الغرب لم تعرف بها، مدة خمسة قرون، مورداً علمياً سوى مؤلفاتهم، وأنهم هم الذين مدّنوا أوربة مادّة وعقلاً وأخلاقاً، وأنّ التاريخ لم يعرف أمة أنتجت ما أنتجوه في وقت قصير، وأنّه لم يفقهم قوم في الابتداع الفنيّ)[55].

وفي هذا السياق . سياق التجلي الحضاري . يطلع علينا كتاب (عندما كنّا عرباً) للمستعرب الإسباني المعاصر "إميليو غونزاليث فيرّين Emilio Gonzalez Ferrin الذي أثار ضجة كبرى وجدلاً واسعاً عصيّاً على الاختزال في الأوساط الثقافية الإسبانية في السنة الماضية (2018) حيث يرافع عن أطروحة (الاعتراف الإسباني خاصة والأوروبي عامة بالماضي العربي الأندلسي باعتباره حلقة مركزية في تقدّم الغرب المسيحي، وأنّ الثقافة العربية الإسلامية شكلت حجر الزاوية في النهضة الأوروبية) [56].

كانت اللغة العربية آنذاك لغة الثقافة والعلوم والمعارف في إسبانيا وهي اللغة التي منحت النهضة الأوروبية أعلاماً من حجم (ابن رشد) وعيار (ابن طفيل) وأضرابهما ...فبدونهم ما كان للتنوير الغربي أن تقوم له قائمة في ذلك العصر (فقد كان المنطق الأرسطي الصوري المنهج المعتمد في معرفة حقائق الأشياء، وهو منهج جدلي استقصائي قائم على القياس، يستنتج من الحقائق المعروفة أكثر من البحث عن حقائق جديدة. وبدأ هذا المنهج يتعرض لنقد عنيف من مفكرين أوروبيين متنورين، اكتشفوا عقمه وعدم جدواه، بعد اتصالهم بالعلم العربي التجريبي الذي كان مزدهراً في بلاد الأندلس منذ القرن العاشر، ثم انتقل إلى أوروبا عن طريق الترجمات مع بدايات القرن الثاني عشر. وكان فرنسيس بيكون " 1561 . 1626" من أوائل الذين تبنوا هذا الاتجاه الذي يهدف إلى استخدام العلم لخدمة الإنسان وتوسيع نطاق سيطرته على الطبيعة عن طريق المنهج التجريبي)[57].

خاتمة:

إنّ انبعاث حضارة إنسانية ما رهين بيقظة لغتها وإحيائها على نحو بهي بهيج. فيا للعربية من لغة لو كان لها أهلها! فهي في حاجة دائمة ومستمرة إلى جهود متكلميها ومتعلميها حتى يحسن انتفاع الناشئة والأجيال القادمة من ينبوعها الثرّ الغزير. فليس من الصعب أن نتقدّم ركاب الحضارة البشرية، ونأخذ بزمامها كما فعل سلفنا

55. حضارة العرب . غوستاف لوبون، ترجمة عادل زعيتر، عصير الكتب للنشر والتوزيع، 2017، ص 28.

56. انظر أبرز ماجاء من حوار مترجم مع غونزاليث حول كتابه (عندماكُنّاعرباً) ص 64 وما بعدها من مجلة الدوحة،عدد 137، مارس 2019

57. مجلة العربي . عدد 726، مايو 2019، مَقال للدكتور محمد كامل ضاهر، تحت عنوان: (كيف ولدت الحضارة الغربية الحديثة؟) ص 25

الصالح. ففي لغتنا دليل نصر وتفوق ونبوغ...أوّل صوّاه تقدير الذات، وإعادة زرع هيبة اللغة العربية في النفوس والابتعاد عن الرطانات والشطحات التي تزعم .كذباً ومیناً . عجز العربية عن مسايرة التطورات العصرية والتقدم العلمي. فالتاريخ خير شاهد على خدمة العربية لكل العلوم . والحقة منها على وجه الدقة. لما كانت أوروبا تتخبط في ظلمات القرون الوسطى. بل شهد المنصفون من المستشرقين والمستغربين أن النهضة الحديثة قامت تحديداً على ما ترجم من لغتنا البديعة إليهم تراثاً علمياً وحضارياً غضّاً طريّا.

وتفاعلاً مع هذا السياق، فإنّ أكبر تحدٍّ للعرب والمسلمين اليوم هو التحدي الحضاري المتمثل في عجزهم الرهيب وفشلهم الذريع في ميادين إنتاج المعرفة. فالانتكاسة والردة الحضارية لأمتنا تتغذى بصورة حتمية من التراجع اللغوي السافر للعربية استعمالاً وعجماً وأداءً...

لابد إذن من فعل الاقتناع التام بأنّ لغتَنا حضارتنا: قديماً تبوأت السنام من خلال مساهمتها الوازنة في بناء صرح الحضارة الإنسانية. وحالياً لا تفتأ تنهض بدورها الطلائعي في التطورات العلمية والتقنية التي يضج بها عالمنا المعاصر بفعل تنسيق الجهود والرؤى والتطلعات.

مراجع الدراسة:

1. حضارة العرب . غوستاف لوبون، ترجمة عادل زعيتر، عصير الكتب للنشر والتوزيع، 2017.
2. الخصائص . ابن جني، تحقيق الشربيني شريدة ، دار الحديث ، القاهرة.
3. مجلة الدوحة، ع 137، مارس 2019
4. مجلة العربي، العدد 726، مايو 2019
5. مجلة كتاب الأمة، ع 42، الطبعة الأولى، جمادى الآخرة 1415هـ (في شرف العربية / الدكتور إبراهيم السامرائي).
6. النظرية الأدبية في التراث رؤية تكاملية . حسن محمد علي أزروال، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2018

الانزياح الدلالي في أشعار عبدالعزيز المقالح

د. على خضرى
أستاذ مساعد بجامعة خليج فارس، بوشهر، ايران
Alikhezri@pgu.ac.ir

الملخّص

تُعدّ الوظيفة الأدبيّة من أهمّ وظائف اللّغة، لما لها من تأثير عظيم في تخليد قيم الأمم ومآثرها الفكرية. لقد تمّت دراسات عدّة حول وظيفة اللّغة الأدبيّة بحيث أدّت هذه الدراسات في نهاية المطاف إلى تشكيل ظاهرة "الانزياح" في الأدب. ظاهرة الانزياح من أهمّ إنجازات النظريات النقدية الحديثة في مجال علم اللغة، والشكلانيون الروس هم أوّل من تطرّقوا إلى ذلك من خلال تركيزهم القائم على مسألة البنية والشكل النصّي. تُعتبَر هذه الظاهرة من أبرز التقنيات الفنيّة التي تساعد الناقد على استجلاء النصوص واستظهارها. الانزياح الأدبي أو العدول يتشكّل إثر تحوّل اللغة عن شكلها المألوف ويمكن لهذه التحوّلات أن توظّف في مختلف مستويات اللّغة. الشاعر اليمني،عبدالعزيز المقالح تخطّى قواعد اللغة المألوفة بسبب نزعاته الحداثية وأهدافه المختلفة من تجربته الشعرية. تطرّق هذه الدراسة من خلال المنهج الوصفي –التحليلي إلى دراسة أشعار المقالح على ضوء المدرسة الشكلانيّة وظاهرة الانزياح في الشعر العربي المعاصر إلى جانب الخوض في الجوانب الجماليّة لنتاجه الشعري. وقد تبيّن لنا من خلال نتائج البحث بأنّ الشاعر استخدم الاستعارة المكنيّة وتراسل الحواس بكثافة حتى يتمكّن من أن يصبّ الصور المنشودة في إطار جديد فضلاً عن الجانب الجمالي للنص. نضوجه الفنّي واتّساع خياله الشعري يدلّان على ما في شعره من نزعة تأمليّة.

الكلمات الدليليّة:الأدب العربي الحديث،الانزياح،الدلالة،عبدالعزيز المقالح.

Semantic deviation in Abdul-Aziz Maqaleh poems

Dr. Ali khezri (assistant professor in Persian Gulf university, bushehr-iran)
alikhezri@pgu.ac.ir

Abstract

One of the most important functions of language is its literary function which has a significant irrefutable role in eternizing one nation's values and ideas. The language literary function has been studied so much and it went that far which eventually resulted in a new phenomenon called "deviation". deviation is one of prominent consequences of new criticism theories in linguistics and first time was developed in Russian formalism by whom who paid attention to textual shape and structure. This phenomenon is the most basic technique of de familiarization by which we can signalize and perpetuate literary texts.

Actually, deviation is formed because of reference language transformation and it may be applied in different lingual levels. Following his modernism desire and various goals he had in his poems, Abdul-Aziz maqaleh, the contemporary yemanei poet, has violated from reference language. Using an analytic-descriptive method and exploring the electronic and library references, the recent work has attempted to investigate maqaleh works, to review formalism and deviation in the contemporary Arabic poems and to know maqaleh rhymes aesthetically. Our poet has exploited Implicit metaphor, not only to enhance the beauty of his poems but also to express images he means in a new cat.

Key words: Contemporary Literature, de familiarization, semantic deviation, Abdul-Aziz maqaleh.

1-المقدّمة

أشار النقّاد في حقل اللسانيات إلى تقسيم اللّغة إلى قسمين رئيسين: اللّغة الأصل (المعيارية) واللّغة الأدبيّة؛ فقد قالوا عن اللّغة المألوفة أو المعيارية واختلافها مع اللّغة الأدبيّة: «خطاب شفاف، نرى من خلاله معناه، ولا نكاد نراه هو في ذاته، فهو منفذ بلوري لا يقوم حاجزاً أمام أشعة البصر، بينما يتميّز عنه الخطاب الأدبي بكونه ثخناً، غير شفّاف، يستوقفك هو نفسه قبل أن يمكّنك من عبوره أو اختراقه، فهو حاجز بلوري طلي صوراً ونقوشاً وألواناً فصد أشعّة البصر أن تتجاوزه»[58] في واقع الأمر قد تمظهرت أجمل وظائف اللّغة في الأدب والشعر؛ بحيث تطرّقت مختلف النظريات النقديّة إلى معالجة ذلك.

المدرسة الشكلانيّة، مدرسة تناولت دراسة البنية المضمرة للنصّ الأدبي وقامت بتحديد الجماليّات الأدبيّة الّتي تتحلّى بها الأدبيّة. الانزياح والعدول عن المألوف من جملة النظريات النقدية الجديدة في الأدب، تتطرّق هذه النظريّة إلى البحث في العناصر الغريبة والغير مألوفة في النصّ الأدبي. القاعدة التركيبية لا تمثّل شيئاً في قواعد اللّغة، بل تعدّ أصولاً زائدة في قواعد اللّغة المألوفة وهي تختلف في أصلها عن الانزياح؛ لأنّ الانزياح يعدّ من لوازم الشعر؛ من هذا المنطلق يختلف اختلافاً جذرياً مع القاعدة التركيبية للّغة. فالشاعر ينشأ عن الانزياح وحصيلة التركيب يظهر لنا من خلال التوازن والنظم[59].

على ضوء ما مرّ بنا من القول، الانزياح يعدّ نتيجة الإنجازات الّتي أدّت إلى تغيير وتحوّل في أدب القرن العشرين وبطبيعة الحال، استجاب الشعراء المعاصرون الّذين كانوا يهدفون إلى لغة شعرية جديدة لهذا التيّار والتحوّل وقد مالوا عن القواعد والأسس التقليدية إلى ما هو جديد في هذا المضمار. عبد العزيزالمقالح قد وظّف الانزياح والعدول عن اللّغة المألوفة في شعره وذلك بصورة مكثّفة. تسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على نماذج من الانزياح الدلالي والإجابة عن هذه الأسئلة المطروحة:

- أي أساليب الانزياح أكثر اعتماداً في شعر عبد العزيز المقالح؟
- الشاعر في إنزياحه الدلالي اعتمد أيّاً من الصور البيانية بصورة أكبر؟
- ما هو السبب في توظيف الشاعر للانزياح الدلالي؟

58. عبد السلام المسدي، الاسلوبية والأسلوب (بيروت: دار الكتاب الجديدة المتحدة، 2006م) ص116
59. محمد بارانی، الوظيفة الأدبية للغة وأنواعها، ، فرهنگ رقم 47- 46، (1382ش)، ص 63

1-1- خلفيّة البحث

هناك رسائل ومقالات قيّمة قد تناولت مسألة الانزياح، من ذلك يمكن الإشارة إلى:

رسالة ماجستير معنونة بـ «الانزياح في شعر سميح القاسم قصيدة عجائب قانا الجديدة أنموذجاً»، جامعة أكلي محند أولجاج- البويرة، الجزائر (2013م) لوهيبة فوغالي. وأيضاً رسالة أخرى تحمل عنوان «ظاهرة الانزياح فى سورة النمل دراسة أسلوبية»، جامعة منتوري؛ قستنطنية-الجزائر (2007). وكذلك مقالات مختلفة في هذا الصدد يمكن الإشارة إلى مقال مشايخي وخداداي (1391ش) يحمل عنوان«دراسة الانزياح في قسم من أشعار نزار قباني»؛ مجلّة "نقد ادب معاصر عربي" الدورة الثانية، العدد2؛ تطرّق الباحثان في هذا المقال إلى نشأة هذه الظاهرة في الأدب ومن ثمّ قدّما تعاريف حول الانزياح وبعد ذلك درسا أنواع الانزياح في شعر نزار قباني.

نشهد عدّة دراسات قيّمة حول الشاعر "عبد العزيز المقالح". من ذلك يمكن الإشارة إلى: مقال لرسول دهقان ضاى و آزاده ميرزايي تبار (1392) بعنوان: «دراسة توظيف الأسطورة اليونانية في شعر عبدالعزيز المقالح» المنشـور في مجلة "ادب عربي" (جامعة طهران، الدورة الخامسـة، العدد الثاني): تطرّق الباحثان في البداية – بصـورة موجزة- إلى موضـوع ظهور الأسـطورة في الشـعر وخاصّـة الشـعر العربي وبعد ذلك تناولا الأسـاطير الموظّفة من قِبل عبدالعزيز المقالح في شعره. ورسالة ماجستير لعبدالله محمّد مصلح الدحملي (2008م) تحمل عنوان "رسم الشـخصـية في شـعر عبد العزيز المقالح" في جامعو ذمار (اليمن): تطرّق الباحث من خلال هذه الرسالة إلى دراسة الشخصيّات الواقعيّة، التأريخية والأسطورية وخصـائصـهم بشكل مفصّـل. في هذا الصـدد، موضوعنا أي "الانزياح الدلالي في شعر عبد العزيز المقالح لم يتمّ دراسته حتّى الآن.

2- نبذة عن الانزياح

الانزياح من النظريات الحديثة في النقد الأدبي، طرقها الشكلانيون الروس لأوّل مرّة في عام 1917م. «فيكتور شكلوفسكيمن خلال نشره لمقال يحمل عنوان "الفنّ من أجل الفنّ" قد خطى الخطوة الأولى في هذا المجال وبعد ذلك لقى اهتماماً من قِبل سائر النقّاد من الشكلانيين والبنيويين أمثال جاكوبسن وتينيانوف و...»[60].

60. مسعود روحانى، محمد عنايتى قاديكلايي، "دراسة الانزياح فى شعر شفيعى كدكنى"، بحوثفياللغةالفارسيةوآدابها، (1388ش) ص 23-44

الانحياز عن القانون لا يعني الاضطراب والتشويش في كلّ الأحوال، بل في اللّغة يساعد على إثراء العمل الأدبي وإضفاء الجماليّة عليه، بحيث قيل إنّه «لا وجود لشعر دون التخطّي عن قواعد اللّغة»[61]. يرى أحمد محمّد ويس بأنّ «الانزياح يطلق على نوع من الكتابة، يكسر فيها الشاعر حدود النظام المألوف الّذي يوجد في ذهن المتلقّي، سمعه وتصوّره؛ بعبارة أخرى يعني أنّه يثير حيرة المخاطب ودهشته من خلال خلق الصور المبتكرة والداعية إلى التأمّل»[62].

من هذا المنطلق يجب القول بأنّ الانزياج في اللّغة يعني نوعاً من الفنّ. توظيف هذا النمط الأدبي قد بدى جليّاً في هذا التعريف: «الانزياح يعكس قدرة كبيرة عند المبدع على استخدام اللغة وتفجير طاقاتها وتوسيع دلالاتها وتوليد أساليب وتراكيب جديدة لم تكن دارجة أو شائعة في الاستعمال..، فهو يعمد إلى الانتقال مما هو ممكن إلى ما هو غير ممكن من خلال استخدامه الخاصّ للّغة»[63].

يعدّ الانزياح الدلالي من أهمّ مظاهر الانزياح، فالشاعر يكسر حدود المعنى المألوف أو المعجمي للّغة من خلال ما أوتي من فنّ متميّز في قواعد الاستبدال والتركيب للألفاظ الغريبة في صورها البلاغيّة المختلفة ويخلق صورة دلالية جديدة يعبّر عنها في الأدب باسم "الانزياح الدلالي". قد أتى في تعريف الانزياح الدلالي أنّه حدث لغوي جديد يتعدّد بتعدّد نظام اللغة عن الاستعمال المألوف وينحرف بأسلوب الخطاب عن الألسنة اللغوية الشائعة فيحدث في الخطاب انزياحاً يمكّنه من أدبيّته ويحقق للمتلقّي متعة وفائدة، تلك المتعة الّتي تبعد عن اللّغة المألوفة إلّا أنّه هدفها الأوّل والأخير هو الأدبز[64].

3- عبدالعزيز المقالح والانزياح الدلالي

ليتشي يعتقد أنّ الانزياح يقع أكثر ما يقع على المستوى الدلالي. الانزياح الدلالي إحدى أساليب التعبير الغير مباشر؛ بحيث يتمّ تشكيله من عدّة أساليب بلاغيّة كالمجاز والاستعارة والكناية وسائر الصور والمحسّنات

61. بابكأحمدى،هيكلالنصوتفسيره، (طهران: نشرمركز1386ش) ص125
62. نفسه، ص 148
63. عبد الباسط محمد الزيود، " من دلالات الانزياح التركيبى و جمالياته فى قصيدة الصقر لادونيس"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، ع1، (2007م) ص 163
64. صونيا لوصيف، الانزياح الدلالية في الألفاظ اللغة العربية (معجم العين نموذجاً)، مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها (قسنطينة: جامعة منتوري 2011م) ص 46.

البلاغيّة الأخرى. المحور التركيبي للألفاظ في الانزياح الدلالي لا يطابق نظام اللّغة المألوف بل له قواعده وأصوله الخاصّة[65]. في هذا الصدد نتطرّق هنا إلى أهمّ عناصر الانزياح والعدول عن المألوف في شعر عبدالعزيز المقالح:

3-1- التشبيه

يعتمد الشاعر الصور والعلاقات البلاغيّة المختلفة كاللازم والملزوم، المشابهة والتناسب لكي يطبع عمله الأدبي بطابع التميّز؛ من ذلك صنعة التشبيه. قد عرّف التفتازاني التشبيه في قوله: التشبيه هو الدلالة على مشاركة امر لآخر[66]. التشبيه متشكّل من ركنين أساسيين هما: المشبّه والمشبّه به. نوعيّة توظيف الشاعر لهذين الركنين يمثّلان سعة خياله ومدى قدرته في الحقل الشعري، وكلّما كان وجه الشبه بعيد المنال واحتاج الذهن إلى بحث أكثر للوصول إلى العلاقة الجامعة بين هذين الركنين، لكان الانزياح أكثر ظهوراً في ذلك الشعر. تبدو لنا مظاهر هذا الانزياح في شعر الشاعر بصورة مكثّفة، من ذلك:

مبتلة روحي/كطائر ألقت به الرياح للعراء/ في ليلة حزينة المطر/ لا تسمع الرياح صوته/ لا تسمع الظلماء/ ولا تمدّ كفّها رفقا به الشجر[67].

الشاعر في هذا البيت قد أظهر مدى المتاعب والمآسي الّتي تتخلّل روحه إلى المخاطب من خلال الصورة التشبيهية. فهو قد شبّه نفسيّته الزابلة المتعبة بطائر تائه في الرياح العاصفة في الصحراء؛ فلا يجد من معين ينصره ولا يجد من يحنو عليه ويأخذ بيده. المقالح يستعين بالتشبيه والصور البيانية وعلى ضوء الانزياح والعدول عن الأصل، يمنح الألفاظ معان ومفاهيم جديدة.

مستوى التأثير والجمالية في هذا البيت يرجع أوّل ما يرجع إلى الشكل الشعري الّذي جعل من الشعر يتوغّل في نفس السامع، ويجب القول بأنّ اللّغة الأصل تفتقد تلك السعة الموجودة في الانزياح لإثارة العواطف والمشاعر الإنسانية. قد ذكر الشاعر في موضع آخر من شعره:

---

65. مسعود روحانى، محمد عنايتى قاديكلايي، "دراسة الانزياح فى شعر شفيعى كدكنى"، بحوثفياللغةالفارسيةوآدابها، (1388ش) ص77

66. سعد الدين التفتازاني، شرح المختصر على تلخيص المفتاح للخطيب القزوينى، ط8 (قم: اسماعليان1393ش) ص 287

67. عبد العزيز المقالح الديوان، ط5(بيروت: دار العودة، 1986م) ص132

بالأمس مرّ في سمائنا على جواد الفجر كالصباح/ أيقظنا من الخدر/مرّ بكفّيه على مواقع الجراح/قال لنا: أنتم بشر/ كنّا نسينا أننا بشر/أنّ شموسنا مشلولة الجناح/فاستيقظت سهولنا، وانتفض القدر/على جبالنا المجنونة الرياح[68].

في هذا المقطع، يلجأ الشاعر إلى التشبيه لإلقاء نفسيّة النجاح والأمل. يشبّه الشاعر مجيء شخص خاص ببزوغ الفجر وظهوره. الفجر مظهر طلوع جديد يمنح الأمل والحياة ويبعد الإنسان عن الجمود والخمود. الشاعر في بيانه لبزوغ الفجر يقول: "كنا نسينا أننا بشر": ذكر كلمة "الفجر": قبل هذه العبارة، تنبئنا بأنّه تمكّن من أن يثير في النفوس نفسيّة الأمل وتقدير الذات. في هذا المقطع، نشهد أنّ الشاعر يلجأ إلى الصور البيانية كالتشبيه والاستعارة لإثارة شعور المخاطب وإحساسه.

التراكيب الموظّفة في شعره مثل "جواد الفجر"، "شموس مشلولة الجناح"، " انتفض القدر"، "جبالنا المجنونة الرياح" لا نجد لها أثراً في العالم الخارجي ولا يمكن رؤيتها بواسطة العين المجرّدة؛ لأنّ "مشلول، انتفاض و المجنون" كلّها صفات تخصّ الإنسان وحده. يجب أن ننوّه أيضاً إلى أنّ مثل هذه الألفاظ والتراكيب تفتقد إلى المعنى المستقلّ خارج السياق؛ لكن المحور الاستبدالي للكلمات جعل من السياق، سياقاً ذامعنى وظهرت لنا الصور الخياليّة بصورة بديعة من ناحية اللفظ والمعنى.

هذه الأبيات تحدو بالمتلقّي إلى التفكّر في فحوى المعنى والمضمون وهذا البحث الدؤوب في كنه المعنى، تجعل من اللّذة والتأثير ترافق المخاطب حين القراءة. الشاعر يستعين بموضوعات مختلفة كالطبيعة، جسم الإنسان والأشياء و...لتصوير مفاهيمه الانتزاعيّة الّتي توجد في ذهنه. مثلاً يقول في بيان يأسه والخوف الّذي قد سيطر على قلبه:

كأنّي سجين يريد الفرار/ ويفزع من ليلة الموحش الجهم/ يخشى سقوط النهار/ حياتي هبا/ وقلبي ينام كالطفل الضرير/ إلى أن طلعت كفجر، كزوبعة من عبير[69].

الشاعر يعاني في هذا البيت من شعورين متضادين؛ بين الأمل واليأس. هو قد آثر السكوت أمام الاضطهاد والظلم وأخفى خوفه. قد شبّه حالته النفسيّة بنوم طفل أعمى لم يشهد الظلم وقد استغرق في النوم

68. نفسه، ص58

69. المرجع نفسه، ص116

جرّاء تعبه الشديد؛ آملاً ببزوغ فجر جديد لا يتخلّله أي ظلم وخوف. العبارة من نوع التشبيه المفصّل المرسل؛ أي أنّه ذكر وجه الشبه أي فعل "ينام" وأداة التشبيه أيضاً.

أمّا التشبيهات المعتمدة من قبل الشاعر ففي أكثرها مقلوبة. مثل ذلك:

كيف نمضي غرباء/ سئم الليل أسانا/ بكانا/ وملّت الغربة مثوانا. وضاقت بخطانا/كلّما هم شريد أن يعود/رفعوا في قفر عينيه الجدار/أطلقوا وحش الحدود/ صادروا كل طريق للديار[70].

"قفر عينيه" في هذه الأبيات تشبيه بليغ، والأصل فيه أن يكون "عينيه كقفر". الشاعر اعتمد في هذا الموضع صورة غريبة وبديعة شبّه من خلالها حظر دخوله إلى بلاده بقفر العين الّذي قاموا ببناء جدار حوله وأحاطوه من كلّ جهة. هذا التشبيه يعدّ كسراً واجتيازاً لقواعد اللّغة والقاموس اللغوي المألوف؛ بحيث يحتاج إلى طول عناء لحصيل وجه الشبه؛ وهذا بطبيعة الحال يؤدّي إلى إثارة الخيال وإضفاء الجمال على البيت الشعري.

التشبيه المقلوب أيضاً يزيد من جمال البيت الشعري وبهاءه بصورة خفيّة، فكما قلنا إنّ التشبيه المقلوب له خاصيّة ساحرة من خلال إضافة معنى المبالغة والإدّعاء الشعري، يؤثّر في نفسية المخاطب وشعوره من دون أن يعلم سبب ذلك[71]. أكثر أنواع التشبيه تواتراً في أشعار الشاعر تندرج ضمن التشبيه البليغ الّذي يعدّ أفصح أنواع التشبيه وأبلغه. يمكن استيعاب وجه الشبه من خلال النظر والملاحظة إلى سياق الشعر أو البيت. يجب أن نقول بأنّ الميزة الّتي تميّز تشبيهات الشاعر هي أنّه بإمكاننا أن نحصل على المعنى الواضح والمباشر من التشبيهات لو نضع التراكيب الموظّفة من قبل الشاعر خارج السياق الشعري المعتمد في الديوان.

3-2- المجاز

المجاز إحدى الصور البيانية الّذي يضفي جمالاً أكبر على النصّ الشعري وهو عبارة عن توظيف الكلام في معنى غير معناه المألوف والرئيسي والذهن يسعى من هذا المنطلق إلى البحث عن العلاقة أو الروابط الموجودة في البيت الشعري لنيل المراد الّذي ابتغاه الشاعر. المجاز يعني دلالة اللفظ على غير ما وضع له في أصل

70. المرجع نفسه، ص258

71. ناصر قلي سارلي، "جمالياتالتشبيهالمقلوب"، "مجلةالبحوثالأدبية"، الرقم 14(1385ش) ص 10

اللغة[72] فبالتّالي يجب القول بأنّ الانزياح قائم على أســـاس المناســـبة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي. المجاز المرسل يتمّ بصورة موجزة وبسيطة، والشاعر أبداً يجتهد في إبداع ذلك والمخاطب يسعى جهداً في سبيل كشـف المجاز[73]. من هذا المنطلق يجب القول بأنّ هذه الصـورة البلاغيّة ليس لها كبير دور في إثارة الشـعور والخيال من تلقاء نفســها. المجاز إحدى الطرق الرئيســة لتوســيع نطاق الألفاظ في اللّغة، بالإضــافة إلى أنّ المجاز يؤدّي إلى إحياء الألفاظ الّتي أصيبت بالجمود الدلالي[74].هاهنا نتطرّق إلى نماذج من المجاز في أشعار المقالح:

مكانكَ / جوعك زاد بطوله/ وموتك زيت العيون / وصوتك من خلف أسلاكهم يصنع الفجر/ يصنع حلم الرجو/ و يكتب ما كان بالأمس، ما في غد سيكون[75].

مفردة "جوعك" لم تأت هنا في معناها الحقيقي بل أراد منها الشـــاعر المعنى المجازي والثانوي. هذا مجاز من نوع المجاز المرسل بالعلاقة السببية؛ لأنّ الجوع لم يؤدّ إلى البطولة بل كان الداعي إلى الحصول على البطولة. الســـرّ في المجاز في هذه العبارة يرجع إلى اعتماد الانزياح وخروج العبارة عن معناها المألوف والمكرّر. أراد المقالح من المجاز في أشعاره، الانزياح عن المألوف بالإضافة إلى كون اعتمادها حسب مقتضى الحال، مثل:

ستكبر يوماً/ ستفتح للعائدين الطريق/ ستصنع في أرضنا ثورة بل حريق ليأكل من سرقوا الأرض/ من صنعوا المهزولة[76].

مفردة "الأرض" في هذا الموضع مجاز مرسل بالعلاقة المحليّة؛ لأنّ القصد هو الأموال الموجودة على سطح الأرض؛ قد اعتمد الشـاعر اللفظ الكلّي والعام. الشـاعر صـفح ذكراً عن المعنى الحقيقي إلى ذكر المجاز لأنّه

72. ضياء الدين ابن اثير،(لا تا)، المثل السائر فى أدب الكاتب والشاعر؛ تعليق، أحمد الحوفى، بدوى طبانة، (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر الفجالة)ص84

73. روح الله صياد نژاد ، منصوره طالبيان، (" الانزياح الدلالى فى شعر مولوى و ابن فارض" پژوهش‌هاى نقد ادبى و سبک شناسى (علمى- پژوهشى)، الرقم 1، 1393ش) ص 129

74. غلام رضا افراسيابي، سيد محمد مهدي جعفري، "جستار درباره مجاز مرسل"، مجله علوم اجتماعى و انسانى، رقم 3 (جامعة شيراز: (1385ش) ص6

75. المقالح، مرجع سابق، ص49

76. المقالح، مرجع سابق، ص51

أراد تبيين السرقات العظيمة والمبالغة فيها وذلك حسب مقتضي الحال. كما بيّنا أنّ المجاز ليس له دور كبير في الخيال الشـــعري ولكن الحقّ أنّه يتمتّع بدور عظيم في خلق العلاقات الدلالية الجديدة بين الألفاظ. كما نشهده في الثال التالي:

يا لليل أحرقنا الجماجم في الطريق إلى الصباح/ ما لحظة إلا وأشعلنا ملايين الجراح/ لم يبق في أجفاننا نجم يضيء[77].

مفردة "الجماجم" في هذا الموضع مجاز مرسل بالعلاقة المحليّة؛ لأنّ الشاعر قصد الأفكار وقد أتى هنا بالجمجمة والدماغ أي المحلّ الّذي يقع فيه الفكر. هذه العلاقة الجديدة بين الألفاظ قد تمّ التعبير عنها لغاية الانزياح. المقالح قد اعتمد المجاز في أشعاره لغايات عدّة. مثلا قد ذكر الشاعر في موضع من شعره:

لا أنف لي منذ تاهت خطاي/ أبكي اذا ما ذكرت هواك/ وتبكي اذا ما ذكرت هواي[78]

قد عدل الشاعر في مفردة "خطاي" عن المعنى الرئيسي وسلك طريق المجاز والعلاقة المحليّة؛ لأنّ "الخطوة" لا تؤدّي إلى الضلال، بل أفكار الإنسان هي الّتي تجرّ الإنسان نحو الضلال والتيه. يجب القول بأنّ الشاعر أظهر قدرة كبيرة في استبدال الكلمات وتمكّن من أداء حقّ هذه الظاهرة البلاغيّة على أتمّ وجه. المجاز بصورة عامّة في أشعار المقالح ظهرت لنا ضمن أربعة علاقات: الكليّة، الجزئية، المحليّة، والسببية.

3-3- الاستعارة

الاستعارة إحدى أهمّ الصور البيانية الّتي كثيراً ما تظهر فيها الإنزياح الدلالي في الشعر. في الواقع الاستعارة صورة مصغّرة ووجيزة للتشبيه الّذي يتمّ فيها حذف أحد الأطراف. هذا الأمر يؤدّي إلى تعقيد في العبارة وتحدو بذهن المخاطب إلى الانطلاق للبحث عن المعنى والمفهوم الكامن في الشعر. هذه المسألة تظهر لنا كثيراً في أشعار عبد العزيز المقالح، سندرس بعضاً منها في هذا الموضع:

77. نفسه، ص87

78. نفسه، ص359

مهما ترامي الليل فوق جبالها / وطغى واقعي في شوارعها الخطر/ وتسمر القيد القديم بساقها/ جرحاً بوجه الشمس في عين القمر[79].

"الشمس" و"القمر" في الشعر المذكور، استعارة مكنيّة أصليّة. تعني الاستعارة المكنيّة ذكر لفظ المشبّه وحذف المشبّه به في الكلام ويتمّ الإشارة إليه من خلال ذكر إحدى لوازمه. (الهاشمى، 1386: 186) الشاعر في هذا الموضع قد شبّه الشمس والقمر بالإنسان وحذف المستعار منه حتّى يخلق صورة بديعة من الاستعارة المكنيّة. الشاعر في هذا البيت تمكّن من خلال اعتماده الاستعاره أن يرسم صورة لاواقعيّة عن القمر والشمس للمخاطب ممّا زاد من مستوى خيال الشعر وبهاءه. هذه الصورة الخياليّة الّتي تعدّ ظلالاً لمفاهيم الشاعر الانتزاعيّة، يرجع وجودها إلى تركيب الألفاظ ودمج خيال الشـــاعر وعالمه الوجودى، وهي تعارض قواعد اللغة المألوفة. من هذا المنطلق يبدو لنا الانزياح في هذا البيت من خلال "وجه الشمس" و"عين القمر". استقى الشاعر استعاراته من خياله الرحب والواسع كأنّما يرسم لوحة فنيّة حيّة إلى المخاطب. وبناء على الاستعارات الّتي وظّفها الشاعر في شعره، يمكن أن نفتن إلى ما يتمتّع به من خيال لطيف. فهو يقول:

متى أشرب الكأس من كفها/ أشرب النور من وجهها العبقري الصموت/ أضاجعها مرة/ أشرب السم من ثغرها وأموت[80].

مفردة "النور" في هذا الموضع؛ استعارة مكنيّة أصليّة؛ أي شبّه الشاعر النّور بشراب وحذف المستعار منه. "وجهها" من ملائمات المستعار له أي النور، فإذن الاستعارة من نوع الاستعارة المجرّدة. شرب النور في العالم المادّي أمر غير ممكن وخارج عن دائرة المنطق؛ اســـتعان الشـــاعر من هذا الانزياج والعدول عن المألوف لإضفاء معنى الاغراق في بيان بياض الوجه والالتذاذ منه. الشاعر وظّف أموراً انتزاعيّة في أشعاره أيضاً، من نماذج ذلك:

تسأل المؤمنين الشهادة/ فلم يبخلوا عانقوا الموت حبّاً له/ آه لكنّها بخلت بالولادة[81].

استعان الشاعر في هذا الموضع بكلمة "الموت" لإنتاج استعارة مكنيّة أصليّة؛ فقد شبّه الموت بالإنسان وحذف المســتعار منه، وبما أنّ "حبّا له" من لوازم الإنســان أي المســتعار منه المحذوف، فبالتّالي الاســتعارة من نوع

79. المقالح، مرجع سابق، ص24
80. المصدر نفسه، ص 82
81. المصدر نفسه، ص480

الاستعارة المرشّحة. فقد بيّن الموت بصفته مفهوماً انتزاعياً بصورة أمر ملموس ومادّي وذلك من خلال توظيفه للاستعارة. الصورة الفنيّة في هذا البيت ساعدت على الفهم الأفضل للمعنى.

يجب أن نقول بأنّ توظيف الاستعارة عند الشاعر تتحلّى بالإبداع الأكثر بالنسبة إلى التشابيه المعتمدة في شعره، ويمكن أن نستنتج أيضاً بأنّ هذا الخيال الواسع والمعقّد لا يرجع إلى أحاسيس الشاعر المؤقّتة، بل هذه الاستعارات، استعارات تأمليّة تهدف أوّلاً إلى إضفاء الجماليّة على النصّ الشعري ومن ثمّ هي أداة لبيان المعاني والأفكار الّتي تكتنه وجود الشاعر ومشاعره الداخلية.

3-4- الكناية

الكناية إحدى الصور البيانية الّتي اعتمدها الشاعر في عمليّة الانزياح الدلالي من خلال توظيفه العلاقة الموجودة بين اللازم والملزوم. نشهد تعريف الكناية في كتاب "أسرار البلاغة" على النحو التّالي: «لفظ أريد به غير معناه الذي وُضع له، مع جواز إرادة المعنى الأصلي»[82]. توظيف هذا النمط الأدبي يرجع إلى كون الشاعر لا يتمكّن لسبب من الأسباب أن يصرّح في القول، وهو عادة يأتي لأغراض مختلفة كالتنبيه، النقد، التعريض، الهجاء، أو أحياناً يلجأ الشاعر إلى هذا النمط التعبيري المؤثّر لإعلان تهكّمه بالنسبة إلى أمر من الأمور. هاهنا نتطرّق إلى هذا الأسلوب والنمط التعبيري في شعر عبد العزيز المقالح:

سنصهرها في جحيم الغضب/ ونسكبها في الرؤوس العنيده/ وفوق عيون البليده/ سنشعلها ثورة لن تنام/ ونجعلها للملايين أنشوده وعقيده[83].

"عيون البليدة" في هذه الأبيات تعني النّاس ممن هضم حقّم والمستضعفين الّذين لم يسلكوا طريق العقل وأجّلوا أعمالهم إلى المستقبل. كما هو باد أنّ الشاعر وصف العين بالبلاهة في حين أنّ البلاهة صفة تخصّ الإنسان والشعور الإنساني فقط، الشاعر من خلال انزياحه عن الأصل في اللّغة، يعلن ويبيّن انزجاره وغضبه بالنسبة إلى هذه الفئة من النّاس بصورة بديعة ومؤثّرة. نشهد أحياناً أنّ الشاعر قد مزج كناياته بشئ من المبالغة. من ذلك:

82. عبد القاهر الجرجانى، أسرار البلاغه؛ قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، ط1 (السعوديه: دار المدنى بجده- السعوديه1991م) ص154

83. المقالح، مرجع سابق، ص146

هجر الرجال الأرض/ واحتلوا مساحات القمر/ ويداه تطوينا وتنشرنا[84]..

في هذا المقطع أيضاً نرى أن عبارة "احتلوا مساحات القمر"؛ كناية عن السيطرة على الأمور والحكومة على جميع الأرض وحتّى الكرات الأخرى. الشاعر من خلال اعتماده المحور الاستبدالي للكلمات، قد ابتعد عن المعنى المعجمي للكلمات وأبدع مضموناً جديداً على ضوء المبالغة اللّغوية. هذه الكناية أيضاً –مثل النموذج السابق– مبنية على أساس الانتقال من اللازم إلى الملزوم على ضوء الاستدلال، هذه الصورة تنشأ عن روية الشاعر الشهودية لكوكب القمر الّذي يقع أعلى الأرض وله سيطرة على الأرض وساكنيها. كذلك نرى أنّ الشاعر اعتمد أكثر ما اعتمد الكنايات من خلال صنعة التشخيص. من ذلك:

يكبر جرح الوطن المغدر في صدري/ لا أستطيع حمل راية الأحزان وصليب النفي/ في دمي أسمع صوت الموت قادماً[85].

عبارة "في دمي أسمع صوت الموت قادماً" كناية عن الموت وقرب وقوعه، استعان الشاعر بهذين الحاسّتين لبيان المعنى والمضمون الّذي أراد إيصاله إلى المخاطب. هنا أيضاً–مثله مثل الأبيات السابقة– يتّجه بالمخاطب من اللازم؛ أي المعنى الظاهري إلى الملزوم؛ أي المعنى الكنائي والرئيسي الّذي أراده من البيت الشعري. بصورة عامّة يمكن القول بأنّ الكنايات الّتي تمّ توظيفها في أشعار عبدالعزيز المقالح، ترفقها المحسّنات الأدبية والصور الشعريّة الّتي أضفت على شعره جمالاً وبهاء أكثر.

3-5- تراسل الحواسّ

يرجع تراسل الحواس إلى التوسعة اللّغوية الناشئة عن تركيب الحواس، والشاعر بإمكانه أن يخلق صوراً جديدة من خلال دمجه للحواس الإنسانية المختلفة. «أحياناً تعدل الحواس عن وظائفها المألوفة وتتّجه نحو وظائف جديدة لا ترتبط بما كان لها من وظيفة في السابق؛ كلّ ذلك بهدف الانزياح عن اللّغة الأصل بحيث تعدل عن

84. المقالح، مرجع سابق، ص40

85. نفسه، ص619

بنيتها الرئيسة في اللّغة»[86]. هذه المحسّنة الأدبيّة استطاعت بدورها أن تميّز العمل الأدبي من الناحيّة اللغويّة. في هذا الموضع نخوض في دراسة نماذج من تركيب الحواس وتراسلها في شعر المقالح:

إنا حملنا حزنها وجراحها/ تحت الجفون فأورقت وزكي الثمر/ وكلّ مقهي قد شربنا دمعها/ الله ما أحلى الدموع[87].

هنا في عبارة "ما أحلى الدموع": تركيب تمّ فيه الانزياح عن القاعدة والمألوف في اللّغة من خلال دمج الشاعر لحاسّتين من حواس الإنسان؛ لأنّ "ما أحلى" يرتبط بحاسّة التذوّق و"الدموع" مفهوم يرتبط بحاسّة "البصر" ولا وجود له ولا مصداق معيّن من حيث البعد المادّي والخارجي؛ لأنّه لا مجال لتذوّق الدمع إضافة إلى أنّه لا يتّصف بالحلاوة. من هذا المنطلق نقول إنّ هناك انزياحاً في المعنى؛ لأنّ هذه الكلمات قد خرجن عن معناها المألوف والمعجمي من خلال القاعدة الاستبدالية والتشخيص المعتمد من قبل الشاعر. قد أتى الشاعر في موضع آخر:

يسكب دمعة حزن نحو قومه/ ينحني في الإنكسار/ وأرسل عينيه نحو السماء/ فأجهشت الشمس، أظلم وجه النهار/ أنصتت الارض كي تشرب النور/ تشرب نهر الدعاء[88].

في عبارة "كي تشرب النور": شرب النور أمر غير ممكن؛ لا يمكن تحقّقه عقلياً، والشاعر استطاع من خلال دمج وتركيب حاسّة التذوّق وحاسّة البصر أن يحقّق هذه الصورة بواسطة الشعور التخييلي. كثيراً ما نشهد نماذج التشخيص في شعر الشاعر، من ذلك:

وقفت تائه المسار/ داريت حبّي مثخناً/ أطعمته طحالب البحار/ أسقيته عصير الصمت...لم يزل إليك ظامئاً/ يفتش الأمواج والقواقع[89].

في هذا المقطع وتحديداً في عبارة "أسقيته عصير الصمت": يستحيل شرب عصير الصمت؛ لأنّ الشرب أمر يرتبط بحاسّة التذوّق والصمت والسكوت يرتبط بحاسّة السمع وهذا أمر يستحيل تحقيقه في العالم الخارجي؛

86. علي عز الدين الخطيب، "الحواس الخمس في قصص لطفية الديلمي؛ دراسة تحليلية لأدوار الحواس فى بناء العالم القصصى"، مجلة كلية التربية، ع9 (2010م) ص159

87. المقالح، مرجع سابق، ص24

88. المقالح، مرجع سابق، ص143

89. المقالح، مرجع سابق، ص216

لأنّه أمر مادّي والصمت يفتقد إلى هذه الخصوصيّة. الشاعر من خلال توظيفه للتشخيص قد أظهر قدرته الفنيّة –بعد الاستعارة– في الشعر.

3-6- التشخيص

التشخيص إحدى المحسّنات الأدبيّة وهي عبارة عن إدّعاء صفة من صفات الإنسان وإسباغها إلى الجوامد (غير العقلاء) من المحسوسات والأمور المادّية بحيث يتمّ النظر إليه كإنسان عاقل أو موجود حيّ[90]. هذه المحسّنة من أهمّ الأساليب لتقديم الصور الحيّة والديناميكية، فهي تحثّ المخاطب إلى الفكر والتأمّل. الشاعر من خلال التشخيص، يسعى إلى تصوير حالاته النفسية إلى المخاطب على لسان الجوامد. في هذا الموضع نتطرّق إلى نماذج من التشخيص في شعر عبد العزيز المقالح:

أشرف أيام الخلود في ديارنا الخضراء/ أخصب ما جادت به القرون/ أنصع المولود لأرضنا الحنون/ لأمّنا صنعاء[91].

عبارة "أنصع المولود لأرضنا الحنون": الحنان والرأفة من الصفات الّتي تخصّ الإنسان وحده وقد نسبها الشاعر إلى الأرض وهذا التشخيص المتمثّل في الجوامد مثل الأرض، تصوّر حالة ليّنة ولطيفة بالنسبة إلى الأرض القاسية إلى المتلقّي. أتى الشاعر في موضع آخر في شعر له يقول فيه:

أهرم مصر بعد رحلة الصمت الحزين/ ثارت/ تكلمت على شواطئ السنين[92]..

الشاعر في عبارة أهرم مصر... تكلمت على شواطىء السنين" قد جعل من أهرام مصر إنساناً يثور ويتكلّم مع الشاطئ. هذا الأسلوب؛ أي تشخيص الطبيعة، تثير انتباه المخاطب وتدعوه إلى المتابعة. بصورة عامّة قد عكس الشاعر في أشعاره حالات مختلفة للطبيعة مثل الحزن، الفرح و..، من ذلك:

رأيت السماء ضحكت/ كأني من رحم الأرض جئت/ وها أنذا الان في الجب.[93].

90. جبور عبد النور، المعجم الأدبي، ط1 (بيروت: دار العلم الملايين2010م) ص67
91. المقالح، مرجع سابق، ص30
92. المقالح، مرجع سابق، ص197
93. المقالح، مرجع سابق، ص547

قد اعتمد الشاعر هنا أسلوب التشخيص. التشخيص في هذه الفقرة بدت لنا بصورة طبيعة صامتة قد شبّهها الشاعر بإنسان يشْبهُ نفسه حتّى يزيد من مستوى الغرابة في الصورة وهذا بدوره يؤدّي إلى العدول عن المألوف والانزياح الدلالي.

3-7-الطباق

الطباق كلام يبدو في الوهلة الأولى من اللامعقول واللامألوف؛ لأنّنا نشهد مجموعة من الكلمات في سياق واحد وهي متناقضة من حيث المستوى المنطقي. قد عرّفوا هذا النمط الأدبي أنّه: «أسلوب غير متطابق من حيث الظاهر إلّا أنّه في باطنه يتمتّع بتطابق وتناسق داخلي»[94].

الطباق في الجمله يثري المعنى والمفهوم إلى جانب ما له من دور وأثر في المخاطب للبحث عن المعنى وبالتّالي الكشف عن المعنى الخفيّ وذلك لكي يتمتّع المؤلّف في الأخير بما يجده من لذّة في قراءة النصّ. اعتمد المقالح من هذه الصور في شعره، من نماذج ذلك:

دعوني لهمّي/ دعوني لوهمي/دعوني أفتتش فى غابة الليل عن واحة الشمس/ لا تخدعوني بأني تغيرت، أن البلاد... [95].

نشهد نوعاً من الطباق في عبارة "دعوني أفتّش في غابة الليل عن واحة الشمس" تحديداً بين ألفاظ "غابة" و"واحة" وكذلك بين "الليلة" و"الشمس"؛ فالشاعر قد صفّ عدداً من الألفاظ الغير ملائمة من ناحية المعنى حتّى يضيف على الموسيقى الداخليّة لشعره. في هذا المقطع نجد التشبيه من نوع التشبيه المقلوب؛ لأنّ الأصل في ذلك: "الليل كالغابة والشمس كالواحة". هذا التشبيه المقلوب بدوره قد أضفى على جمال الشطر الشعري. وقد ذكر الشاعر في موضع آخر من أشعاره:

في غربتي عيناك لي وطنٌ/ أهدابها تحنو، وتحضن[96].

94. غلام رضا افراسيابي، سيد محمد مهدي جعفري، "بحث فيالمجاز المرسل"، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، رقم 3 جامعة شيراز: (1385ش) ص1

95. المقالح، مرجع سابق، ص447

96. المقالح، مرجع سابق، ص517

نلحظ في هذا البيت طباقاً بين الغربة والوطن، قد قدّمها الشاعر بصورة استعارة مصرّحة؛ قد شبّه الشاعر البيت والسكن بالعين. أكثر المفارقات الموجودة في شعر عبد العزيز المقالح على سبيل الكناية والاستعارة المصرّحة في المرتبة التالية.

4- النتائج

بعد دراستنا في شعر عبد العزيز المقالح توصّلنا إلى أنّ الشاعر لجأ أكثر ما لجأ إلى الانزياح بهدف إضفاء الجماليّة على نصّه الشعري والنقل الأفضل للمعاني إلى جانب بيانه لظروف المجتمع وميله إلى الإبداع وتقديم فنّه بشكل عصري. مع أنّ هذا الانزياح في شعر الشاعر قد تمّ توظيفه بشكل مبتكر وشاعري وأدّى ذلك إلى زيادة قدرته الشعريّة؛ إلّا أنّه يجب القول: هذا المستوى من الانزياح المكثّف في شعره أدّى إلى غموض في بعض شعره. الانزياح بدى لنا أكثر ما بدى في اعتماده الصور البلاغيّة المختلفة.

خيال الشاعر الرحب وإبداعه كان خير نصير في خلقه الصور البديعةالّتي اتّصفت بالجمال والحيوية وقد استطاع الشاعر أن يخطو في هذا المضمار خطوات ناجحة. فالشاعر خلق صوراً خيالية جديدة من خلال توظيفه لصور بيانية وبديعية كالتشبيه والاستعارة والمجاز والكناية والتشخيص وتراسل الحواس والطباق. أمّا هذا التوظيف فلم يكن عند الشاعر بشكل سواء، الاستعارة المكنيّة احتلّت المرتبة الأولى بين سائر الصور الخياليّة الأخرى في أشعار المقالح وكان لها الدور الأوّل في الانزياح والعدول. ولا يفوتنا أن نذكر أنّ نضوجه الفنّي واتّساع خياله الشعري يدلّان على ما في شعره من نزعة تأمليّة.

المراجع:

1) ضياء الدين ابن اثير،(لا تا)، المثل السائر فى أدب الكاتب والشاعر؛ تعليق، أحمد الحوفى، بدوى طبانة، (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر الفجالة)

2) بابک احمدی طهران: ساختار و تأویل متن، نشر مرکز (1386ش)

3) غلام رضا افراسیابي، سید محمد مهدي جعفري، "بحث فيالمجاز المرسل"، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، رقم 3 جامعة شيراز: (1385ش).

4) محمد بارانی، الوظيفةالأدبيةللّغةوأنواعها،نشرالثقافة،رقم 47- 46، (1382ش)

5) سعد الدين التفتازاني، شرح المختصر على تلخيص المفتاح للخطيب القزويني، ط8 (قم: اسماعليان1393ش).

6) عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغه؛ قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، ط1 (السعوديه: دار المدني بجده–السعوديه1991م)

7) علي عز الدين الخطيب، "الحواس الخمس في قصص لطفية الديلمي؛ دراسة تحليلية لأدوار الحواس في بناء العالم القصصي"، مجلة كلية التربية، ع9 (2010م).

8) مسعود روحاني، محمد عنايتي قاديكلايي، "دراسة الانزياح في شعر شفيعي كدكني"، بحوث في اللغة الفارسية وآدابها، (1388ش).

9) عبد الباسط محمد الزيود، " من دلالات الانزياح التركيبي و جمالياته في قصيدة الصقر لادونيس"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، ع1، (2007م)

10) روح الله صياد نژاد ، منصوره طالبيان، "الانزياح الدلالي في شعر مولوي و ابن فارض" پژوهش‌هاي نقد ادبي و سبک شناسي (علمي- پژوهشي)، الرقم 1، 1393ش) ص 123-164.

11) جبور عبد النور، المعجم الأدبي، ط1 (بيروت: دار العلم الملايين2010م)

12) ناصر قلي سارلي، " جماليات التشبيه المقلوب"، مجلة البحوث الادبية"، الرقم 14(1385ش) ص 1-20.

13) صونيا لوصيف، الانزياح الدلالية في الألفاظ اللغة العربية (معجم العين نموذجاً)، مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها (قسنطينة: جامعة منتوري 2011م).

14) عبد السلام المسدي، الاسلوبية والأسلوب (بيروت: دار الكتاب الجديدة المتحدة، 2006م)

15) عبد العزيز المقالح الديوان، ط5(بيروَت: دار العودة، 1986م)

16) أحمد غالب النورى الخرشة، أسلوبية الانزياح في النص القراني، أطروحة الدكتوراة في اللغة العربية وآدابها (جامعة مؤته 2008م).

ديداكتيك المعجم : معايير اختيار المعجم وتنظيمه لغير الناطقين بالعربية

د. عبد الرحيم ناجح

البريد الإلكتروني:najihabderrahim111975@gmail.com

ملخص:

يقتضي تعليم المعجم لغير الناطقين بالعربية استناده إلى معايير محددة؛ إذ لا يمكن تعليم جميع مفردات العربية دفعة واحدة. كما أن حاجيات المتعلمين غير الناطقين بالعربية تختلف من فرد إلى آخر وفقا للمسافة الجغرافية والثقافية والمادية من اللغة العربية موضوع التعلم. زد على ذلك؛ أنه لا يمكن أن يكون اختيار المفردات التي يتعين أن تُقدّم إليه موسوما بالعشوائية، وإنما لابد أن يخضع لمعايير مضبوطة. لذلك، يبدو أنه من الضروري أن يستجيب اختيار المفردات موضوع التعلم إلى مجموعة من الشروط. وأول هذه الشروط أن يتيح تعلمها تعلم اللغة العربية، وأن يناسب المرحلة العمرية والمدارك العقلية، وأن يقدر غير الناطق بالعربية على التواصل في وضعيات مختلفة. نهدف في هذا البحث إلى رصد مختلف المعايير التي يتعين أن ينضبط إليها اختيار المعجم من خلال تناول التردد والتغطية والإتاحية والقابلية للتعلم والتماثل والفعالية والنجاعة. كما يهدف إلى استقصاء التنظيم من خلال تسليط الضوء على أنواعه: التنظيم الداخلي والتنظيم اللولبي والتدرج المجالي والتدرج الموضوعاتي.

الكلمات المفتاح: تعليم المعجم– تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– معايير اختيار المعجم

vocabulary teaching: criteria for selecting and organizing vocabulary for non-Arabic speakers

Dr.Najih abderrahim

Abstract :

Teaching vocabulary to non-Arabic speakers requires that it be based on specific criteria, because not all Arabic vocabulary can be taught at the same time. In addition, the needs of non-Arabic-speaking learners differ from one individual to another depending on the geographic, cultural and material distance of the Arabic language being learned. In addition, the choice of vocabulary to be presented cannot be randomly marked, but rather must be subject to strict criteria. It therefore seems necessary that the choice of vocabulary meet a set of conditions. The first of these conditions is that it makes it possible to learn Arabic, that it is suitable for age and

mental perceptions, and that non-Arabic speakers are able to communicate in different situations. In this research, we aim to explore the different criteria against which the selection of vocabulary must be controlled by addressing the frequency, coverage, availability, teachibility, equivalence, effectiveness and efficiency. It also aims to investigate the organization by highlighting its types: linear, spiral, and thematic organization.

مقدمة

يمثل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أحد أهم المواضيع التي أضحت تستأثر باهتمام بالغ من قبل الباحثين والدارسين. ويعد تعليم المعجم وتعلمه مدار اهتمام الدراسات التي تعنى بتعليم اللغات وتعلمها، لدوره الكبير في تنمية المهارات اللغوية وتطورها. ورغم إجماع مختلف الدراسات على الدور المركزي الذي يضطلع به تعلم المعجم في تعلم اللغات، مازال تعلمه في اللغة العربية محتشما؛ إذ لم تتناوله الدراسات ذات الصلة بما يكفي من البحث والتنقيب، مقارنة بالدراسات التي اهتمت بتعليم المعجم في الدراسات الإنجليزية التي حققت تقدما هائلا في الموضوع. وقد يرجع السبب إلى الاعتقاد الذي يفيد أن تعلم اللغة ينبغي أن يختزل في تعلم القواعد بوصفها الحائل دون تجنب الوقوع في اللحن، بينما لا يفيد تعلم المعجم، في تفادي الوقوع في الخطأ. كما يرجع السبب أيضا إلى الاعتقاد الذي مؤداه أن نسق القواعد نسقٌ مغلقٌ يمكن تعليمه وتعلمه، بينما يعد نسق المعجم نسقا مفتوحا، يصعب الإحاطة والإلمام به.

لا شك أن الباحثين، اليوم، يؤكدون على الدور الكبير الذي يسم تعلم المعجم، لا بوصفه رصيدا لغويا، أو ثروة لغوية فحسب، وإنما بوصفه مدخلا مهما إلى تعلم اللغة. في هذا الصدد؛ يطرح تعلم المعجم تساؤلات عديدة. من بينها: ما طبيعة المعجم الذي ينبغي تعليمه وتعلمه؟ وكيف ينبغي تعليمه؟ وما المعايير التي يتعين الاستناد إليها في اختيار الكلمات موضوع التعليم والتعلم؟ وما إلى ذلك من التساؤلات ذات الصلة بديداكتيك المعجم.

وإذا كانت فرصة تعليم المعجم ضمنيا[97] للناطق الفطري متاحة من خلال قراءة النصوص، والاستماع، فإنها غير متاحة للناطق غير الفطري؛ إذ يتعين أن يتعلم معجم اللغة الهدف بطريقة صريحة. ويرجع السبب إلى

97 . نقصد بتعليم المعجم ضمنيا عدم إفراد حصص تعليمية خاصة به. ويختلف عن تعليم المعجم بشكل صريح؛ إذ يتم تخصيص حصص لتعليم المعجم على غرار مكونات تعليم اللغة الأخرى، مثل مكون القراءة والكتابة والتواصل الشفهي، وقواعد اللغة. وقد أفردنا فصلا خاصا للحجج التي يستند إليها، سواء تعليم المعجم ضمنيا، أو بشكل صريح (راجع بهذا الشأن (ناجح (2015)).

كون فرص مصادفة الكلمة من قبل المتعلم غير الناطق في سياقات مختلفة تبقى محدودة جدا. من هنا، تنقدح الحاجة إلى ضرورة تعليم المعجم. ويقتضي تعلمه تحديد مجموعة من المبادئ والأسس. (أ) تحديد المعجم موضوع التعليم والتعلم. (ب) تنظيمه وفق معايير مضبوطة. (ج) اختيار استراتيجيات التعليم. (د) بلورة روائز القياس والتقويم. (هـ) تحديد الوسائل التعليمية التي يمكن أن تضطلع بدور تعليمه.

نتوخى في هذا المقال الوقوف على بعض المعايير التي يتعين الانضباط إليها من أجل اختيار الكلمات التي ينبغي أن تشكل موضوع تعليم وتعلم. كما نهدف إلى تعرف أنواع طرق تنظيم المعجم للناطقين بغير العربية. ننظم المقال كالآتي: نتناول معايير اختيار المعجم في الفقرة الأولى من خلال رصد الكلمات ذات المحتوى في مقابل الكلمات الوظيفية، وتردد الكلمات والتغطية والإتاحية والتكافؤ والمعجم الفعال والناجع. ونهتم في الفقرة الثانية بطرق تنظيم المعجم من خلال رصد التنظيم الخطي واللولبي والمجالي والموضوعاتي.

1. معايير اختيار المعجم

نخصص هذه الفقرة لاستقصاء أهم المعايير التي يتعين الاستناد إليها من أجل اختيار المعجم الموجه إلى متعلم اللغة العربية غير الناطق بها. نتناول المبادئ الموجهة لاختيار الكلمات ذات المحتوى في مقابل الكلمات الوظيفية. ثم نستجلي مبدأ تردد الكلمات. ونستقصي مبدأ التكافؤ والتغطية والمعجم الفعال والناجع.

1.1.الكلمات ذات المحتوى، مقابل الكلمات الوظيفية

ينبغي أن يُراعى في اختيار المعجم طبيعته؛ إذ يتضمن المعجم الكلمات ذات المحتوى (content words) والكلمات الوظيفية (function words). يقصد بالأولى الأسماء والأفعال والصفات والظروف؛ أي الكلمات المملوءة معجميا. ويقصد بالثانية الحروف والمصدريات وصرفيات الزمن والجهة والوجه والموجه إذا وقعت صرفيات معزولة عن الكلمة. وتتفرع الكلمات ذات المحتوى إلى كلمات مجردة، مثل (صَبْر)، و(إيمان)، وأخرى محسوسة، مثل (أسد)، و(فرس). كما تتفرع إلى كلمات معجم قاعدي ومعجم خاص. لا تتصل الكلمات بمجال معين في المعجم القاعدي، مثل الفعل "دخل" الذي لا يقتصر استعماله على مجال أو قطاع معين، وإنما يتصل بمعجم عام؛ أي يمكن توظيفه في القطاع الفلاحي أو التجاري أو غيرها من القطاعات. أما بالنسبة للمعجم الخاص، فيتضمن كلمات تتصل بمجال بعينه، مثل "كهرباء"، أو "يخضور"، أو "الفلز"، وغيرها من الكلمات. وعليه؛ نطرح السؤالين التاليين: ما طبيعة الكلمات ذات المحتوى التي يتعين تقديمها إلى متعلم اللغة العربية غير الناطق بها؟ وما طبيعة الكلمات (ذات محتوى أو وظيفية) التي ينبغي أن يستفيد منها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها المبتدئ؟

تقتضي الإجابة عن السؤال الأول إبداء مجموعة من الملاحظات. من أهمها أنه ينبغي أن يستفيد متعلم اللغة العربية من الكلمات المنتمية إلى المعجم القاعدي لأسباب منها: (1) تسعفه في التواصل في مختلف المجالات والوضعيات التواصلية ذات الصلة؛ (2) يعد هذا النوع من الكلمات مترددا أكثر، مقارنة بالكلمات التي

لا توظف إلا في سياقات محدودة؛ (3) عادة ما يسهل تقريب معانيها من المتعلم، مقارنة بالكلمات التي يقتصر توظيفها في مجال بعينه؛ إذ يتطلب تقريب معانيها مجهودا وخبرة.

وللإجابة عن السؤال الثاني، نتبنى فرضية الأقسام الطبيعية (Natural-Partitions-hypothesis)، كما اقترحتها جانتنير (Gentner,1982). وتفيد هذه الفرضية سهولة إدراك الأشياء الملموسة، مقارنة بالسيرورات والأحداث؛ لأن الأشياء الملموسة كيانات مقيدة مكانيا؛ يمكن عزلها عن المحيط التي توجد به، مقارنة بالأنشطة والأحداث والسيرورات التي تعد مقولات لسانية، أكثر ما هي مقولات معرفية. وهذا ما حذا بجانتنير إلى التمييز بين الهيمنة اللسانية (linguistic-dominance)، والهيمنة المعرفية (cognitive-dominance). ويراد بالهيمنة اللسانية طبقة المقولات المغلقة[98] التي تدرك في علاقتها باللغة، مثل الحروف والأفعال. ويقصد بالهيمنة المعرفية مختلف المقولات المفتوحة التي تدرك بغض النظر عن اللغة موضوع التعلم. وفي ما يلي، نقدم التقسيم الذي أوردته جانتنير وبرودتسكي.

الشكل (1): تقسيم الهيمنة حسب جانتنير وبرودتسكي (216:2003)

انطلاقا مما تقدم، يتعين أن يستفيد متعلم اللغة العربية غير الناطق بها من نسبة مهمة من المقولات الموسومة بالهيمنة المعرفية، وذلك لمجموعة من الأسباب، نذكر منها: (أ) يسهل عزلها عن المحيط الموجودة به؛ (ب) يسهل تقريب معانيها من المتعلم؛ (ج) تستفيد من مقولة كلية في مختلف اللغات؛ فجميع اللغات تُمَقْول الأشياء بنفس الطريقة، مقارنة بالمقولات الموسومة بهيمنة لسانية التي تختلف من حيث مقولتها في اللغات. (د) يظهر الطفل ميلا واضحا إلى تعلم الأسماء قبل تعلم المقولات الموسومة بالهيمنة اللسانية، خاصة في مرحلة الكلمات الأولى[99].

98 . تعد طبقة الحروف طبقة مغلقة؛ إذ لا يمكن أن تضاف إليها حروف جديدة. وتعد طبقة الأسماء مفتوحة؛ لأنه يمكن للغة أن تضيف إلى معجمها أسماء جديدة باستمرار.

99 . تعد مرحلة الكلمات الأولى إحدى المراحل المهمة في تطور معجم الطفل. وقد حظيت باهتمام مجموعة من الباحثين، لدورها في فهم التطور اللساني والمعرفي لدى الطفل، ولأهميتها في تفسير مختلف الظواهر الدلالية والصواتية والصرفية والتركيبية. (راجع في هذا الصدد،(بورمان (Bowerman,1978))، و(باريت (Barett,1982)).

يبدو أن تعلم الأسماء أسهل المقولات تعلما، للأسباب التي ذكرنا سابقا، متبوعة بالصفات. وتطرح الأفعال صعوبات جمة على مستوى التعلم؛ لأن المتعلم يمكن أن يكون صورا ذهنية مختلفة عنها (ريد(Read,2000 :40)). ومع ذلك، يحتاج هذا الرأي إلى مزيد من النقاش؛ لأننا نفترض أن الأسماء المجردة، مثل "صبر"، و"إيمان" يصعب أن يُكّون المتعلمون عنها نفس الصور الذهنية.

وفي ذات السياق، تؤكد فرضية النسبية العلائقية (relational relativity) "أنه عند معجمة العالم المدرك، يتغيّر إسناد الألفاظ العلائقية عبر لسانيا، مقارنة مع الألفاظ الاسمية(...). وتتوفر اللغات على درجات من الحرية في معجمة العلاقات بين الأشياء، مقارنة مع معجمة الأشياء نفسها(...) وعليه، فبالنسبة إل الأفعال والألفاظ العلائقية الأخرى، ينبغي أن يكتشف الأطفال الكيفية التي تؤلف بها لغاتهم وتمعجم عناصر الحقل الإدراكي"(جانتر،25-1982:323). وهذا يفيد أن معاني الألفاظ العلائقية، بما في ذلك الألفاظ العلائقية الملموسة، نحو أفعال الحركة والحروف الفضائية، توجد داخل الأنساق اللسانية. لذا يفترض أن يكتسب المتعلم معاني الأشياء قبل اكتساب معاني العلاقات.

2.1.تردد الكلمات

يقوم معيار تردد الكلمة على الفكرة التي تفيد أن الكلمة الموسومة بتردد أكبر هي الكلمة التي تفيد المتعلم في الانخراط في الوضعيات التواصلية المختلفة. وهي الكلمات التي يبدي المتعلم ميلا إلى تعلمها، رغم أن دارسة (هو (Hu,2013)) بينت أن تردد الكلمة أثر في تعلم شكل كتابتها، دون معناها وارتباطاتها الدلالية، ووظيفتها التركيبية (هو(Hu,2013)). وبدهي أن يكون تردد الكلمات يختلف في اللغة المكتوبة، مثلما في اللغة الشفهية؛ إذ يفترض أن تكون كل كلمة موسومة بتردد ما. ويخضع هذا التردد للفترات الزمنية، والمجالات. لقد فكر المختصون في وضع معاجم تخص تردد الكلمات في المتون في لغات مختلفة، مثل الإنجليزية والإسبانية والبرتغالية والفرنسية والألمانية، وغيرها من اللغات. ولازالت العربية لم تستفد من مثل هذه الأعمال إلى حد اليوم. لربما تأخرت العربية في وضع معاجم من هذا النوع؛ لأنه عمل مؤسساتي؛ لا يمكن أن يقوم به الأفراد.

ويعد التردد من المعايير التي ينبغي أن يخضع لها اختيار المعجم؛ لأن استفادة متعلم اللغة العربية غير الناطق بها من الكلمات ذات التردد العالي، من شأنه أن يقدره على الانخراط السريع في الوضعيات التواصلية. كما تجنيبه الكلمات الموسومة بالتردد المنخفض. ولعل استعارة "الرصيد" للدلالة على المعجم في الكتب المدرسية خير شاهد على صحة هذا الطرح؛ إذ قد يكون هذا الرصيد موسوما بالتضخم- على حد تعبير المهتمين بالاقتصاد- أي الوفرة مع انعدام القيمة.

لقد حاولت دراسات أن تقيم لوائح للكلمات ذات التردد العالي؛ إذ نشرت"وزارة التربية الوطنية الفرنسية نتائج بحث خاص باللغة الشفهية، استند إلى وسائل عصرية-استعمال مسجلة لتسجيل محادثات تم تفريغها - قدم البحث 1126 كلمة تشكل المعجم القاعدي (vocabulaire-de-base) للغة الفرنسية". في هذا الإطار،

تمس الحاجة إلى مثل هذه الأبحاث الخاصة باللغة العربية لمعرفة معجمها القاعدي، سواء تعلق الأمر باللغة الشفهية أو المكتوبة، وحسب مجالات استعمالها التقنية والأدبية والعلمية وغيرها، وحسب الفترات الزمنية.

وقد صف بيك ومكاوين وكوكان (Beck, McKeown& Kucan, 2002) ثلاثة مستويات لتردد الكلمات. يتضمن المستوى الأول الكلمات القاعدية (basic words) في اللغة. تتميز هذه الكلمات بكونها ذات تردد عال. وتكون معلومة من قبل المتعلمين باستثناء غير الناطقين باللغة، وذوي الحاجات الخاصة، مثل (يجري، عصا، يأكل...). لا ينبغي أن تشكل هذه الكلمات موضوع تعليم المعجم؛ لأنها معروفة من قبل المتعلم الناطق باللغة. ويتضمن المستوى الثالث الكلمات التي تتميز بكونها ذات تردد منخفض؛ لأنه يقتصر استعمالها على مجال محدد (مثل، الأكسدة في الكيمياء). ولا يصادفها المتعلم إلا في سياق تعلم محتوى خاص. لذا، لا يحسن تعليمها إلا إذا ظهرت الحاجة إلى ذلك. ويتضمن المستوى الثاني كلمات تختلف عن كلمات المستويين الأول والثالث؛ أي إنها ليست معروفة تماما، ولا يقتصر مجال استعمالها على مجال بعينه. هذه الكلمات هي التي ينبغي أن تشكل موضوع تعليم وتعلم.

وإذا كان المستوى الثاني يمثل موضوع تعليم المعجم، وفقا للتقسيم السالف الذكر، فإنه يصعب تحديد هذه المستويات لمتعلم اللغة الأجنبية. والسؤال المطروح في هذا الصدد هو: هل هناك معايير محددة ودقيقة يمكن الاستناد إليها لتحديد كلمات كل مستوى على حدة؟ وإذا تم تحديد هذه المعايير، ألا يمكن أن تكون مقصورة على فترة زمنية بعينها؛ إذ لا يمكن أن تنسحب على جميع الفترات الزمنية والمجالات؛ لأن اللغة تتطور حسب الأزمنة، والكلمات التي تكون معلومة وذات تردد عال في فترة معينة، قد لا تكون كذلك في فترة زمنية أخرى؟

توجد العديد من الكلمات التي تتسم بكونها ذات تردد عال، لكن ترددها غير قار، حيث تكون مترددة بقوة في نصوص معينة، وذات تردد منخفض في نصوص ووضعيات تواصلية أخرى. نعني بالمجال، هنا، عدد النصوص التي تظهر فيها الكلمة موضوع التعلم. ويقترن هذا المعيار بالبحث الذي قام به مارونزو وبيكرين (Marzano & Pickering, 2005) حول المعجم الأكاديمي (Academic Vocabulary)؛ حيث قام الباحثان بتحليل أحد عشر متنا في مجالات مختلفة (الرياضيات والعلوم والفنون والتاريخ والجغرافيا والتكنولوجيا والاقتصاد والصحة وتعلم اللغة الإنجليزية والرياضة والتربية)[100]. وخلص إلى كون 7923 مفردة موسومة بتردد عالٍ في هذه المتون. ثم صُنّفت إلى أربعة مجالات عمرية (روض الأطفال–سنتين؛3–5؛6–8؛9–12). وقد عد تعلم هذه المفردات ضروريا للنجاح في المسار الدراسي. وبناء عليه، يتعين تحديد مختلف أو بعض المتون المكتوبة باللغة العربية في علوم وآداب مختلفة، يتوقع أن يصادفها المتعلم في مساره الأكاديمي. كما ينبغي تحديد المفردات الأكثر ترددا في هذه المتون لتشكل موضوع تعليم وتعلم.

100 . راجع مختلف المتون التي كانت موضوع التحليل في (مارونزو،109:2004)

3.1.الإتاحية

إذا كان التردد يتعلق بإحصاء الكلمات في النصوص، سواء المكتوبة أو الشفهية، فإن الإتاحية (availability) تتصل بما يحتاجه المتعلم من كلمات. ولا تنفك بدورها عن التردد عدا أن التردد متصل، في حالة الإتاحية، بحاجات المتعلمين وانتظاراتهم. فما نقرب من معاني كلمات داخل الفصول الدراسية، ليست قريبة حتما من انتظارات جميع المتعلمين. هي قريبة فقط من الذي يرى أنها مفيدة له في وضعيات تواصلية، أو في مجالات أو في مواضيع معينة. فكل متعلم للغة العربية له انتظارات خاصة به من تعلم اللغة. ويُفترض أن تقوم هيئات البحث ومعاهده بتوجيه استمارات تخص الكلمات التي يحتاجها المتعلم، وتقوم برصد ترددتها. فالكلمات ذات الترددات العالية في إجابات المتعلمين هي الكلمات التي يجب أن تشكل موضوع تعليم وتعلم.

لقد وظف معيار "الإتاحية" من أجل إنشاء"الفرنسية القاعدية/ الأساسية"[101] (Basic French) من خلال توجيه أسئلة تتصل بالكلمات الأكثر ترددا في مجال معين لآلاف المتعلمين في مناطق مختلفة من فرنسا. ويتعين أن يذكر كل متعلم 22 كلمة في كل مجال من مجالات البحث. وبعد جمع المعطيات وتمحيصها، تبيّن وجود كلمات أكثر ترددا، مقارنة بكلمات أخرى. فكلمة (table) "طاولة" توجد على رأس قائمة الأثاث. وبالتالي، تعد متاحة أكثر، مقارنة بكلمة (vitrine) "صوان".

إن المدرس مطالب بطرح تساؤلات عن اختيار المعجم موضوع التعليم. تتصل هذه التساؤلات بأهمية الكلمة في فهم النصوص القرائية، وأن يزيد تعلمها من حماس المتعلم لتعلم كلمات أخرى، وأن يطور تعلمها التحليل البنيوي لديه، أو مهاراته المتصلة باستعمال القاموس، وأن يستطيع المتعلم توظيف سياق النص لفهم معنى الكلمة، وأن تمثل الكلمة مفهوما خاصا يجب معرفته من قبل المتعلمين.

تتيح هذه المعايير ذات الصلة بالمدرس إبداء مجموعة من الملاحظات. أولا، ينبغي أن يستند اختيار الكلمة إلى انتظارات المتعلم من حيث النصوص القرائية التي يُتوقع أن يصادفها. ثانيا، ضرورة أن يعتمد تعليم المعجم على الرفع من حافزية تعلم المعجم نفسه. ثالثا، يتعين أن يسهم تعلم الكلمة في تطوير مهارات البحث في القواميس. رابعا، يطور تعلم المعجم القدرات اللغوية ذات الصلة بالصرف. انطلاقا مما تقدم، يبدو أن المعايير التي ينبغي أن يستند إليها اختيار الكلمات موضوع تعليم وتعلم هي معايير ذات صلة بتعلم اللغة ككل.

101 . اللغة الفرنسية الأساسية هي لائحة الكلمات والقواعد النحوية التي تم تطويرها في أوائل الخمسينيات لتدريس اللغة الفرنسية للأجانب وسكان الاتحاد الفرنسي، عندما كانت فرنسا ترغب في تحسين نشر لغتها في العالم. وأظهرت سلسلة من الدراسات الاستقصائية التي أجريت في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي أن عددًا محدودًا من الكلمات يستخدم بصفة اعتيادية، سواء شفهيًا وكتابيًا وفي جميع الوضعيات؛ بالإضافة إلى عدد محدود من القواعد النحوية.

4.1.التغطية

يقصد بالتغطية (coverage) الكلمات القابلة للاستبدال بكلمات أخرى في نفس السياق اللغوي؛ فكلمة، مثل "فاكهة" في "اشتريت فاكهة"، يمكن استبدالها بأنواع منضوية تحتها، مثل "تفاح" أو"موز" أو"عنب" أو"رمان" أو"تين" أو غيرها. لذا، يُفترض أن تكون كلمة "فاكهة" ذات تغطية أكبر من أحد أنواعها، مثل التغطية التي تسم كلمة "موز". ويفيد مبدأ التغطية في اختيار المعجم الموجه لمتعلم الناطق العربية لمجموعة من الأسباب. (أ) تسعف المتعلم في إعطاء تعريف للمفردة الجديدة اعتمادا على مبدأ التضمن (inclusion). (ب) إغناء العلاقات المعجمية القائمة بين المفردات في اللغة موضوع التعلم. (ج) إمكانية توظيف الكلمة في سياقات مختلفة، مقارنة بالكلمات ذات التغطية الضعيفة التي توظف في سياقات أكثر تقييدا، سيما أن المبتدئ في تعلم اللغة العربية غير الناطق بها يحتاج إلى سياقات موسومة بقيود أقل، نظرا لحداثة تعلم اللغة. يبدو أن هذا مبدأ التغطية مفيد في اختيار الكلمات التي ينبغي أن تشكل موضوع تعليم المعجم في المراحل الأولى من التعليم، للأسباب التي ذكرنا. لكن اعتماد التغطية في اختيار كلمات المعجم في المستويات اللاحقة يبدو غير مجدٍ؛ لأن المهارات اللغوية للمتعلم تكون قد تطورت، مما يتيح له توظيف السياقات المقيدة أكثر.

5.1.القابلية للتعليم

تعتمد فرضية (Teachability) على ما يفيد أن التعليم يجب أن يكون موجها لمراحل النمو الطبيعية للمتعلمين لتكون أكثر فعالية. وهذا يعني أن فعالية التدريس مقصورة على التعلم الذي يكون المتعلم جاهزًا له. بتعبير آخر، يمكن تعلم ما يمكن تعلمه، ولا يمكن تعلم أي شيء. وتستدعي هذه الفرضية الوعي بتطور اكتساب المتعلمين، وكذا بمراحل النمو لتحديد استعدادهم في اكتساب كلمات. ويحتاج المدرسون إلى الوعي بضرورة تعليم ما يمكن تعليمه. وبناء عليه، ينبغي اختيار الكلمات استنادا إلى سهولة تعليمها؛ لأنه يسهل تعليم كلمات، مثل "وثاب"، و"كرسي"، و"قلم" اعتمادا على تقنية التعيين، بخلاف كلمات يصعب تقريب معانيها، مثل "الرحمة" و"المغفرة" وغيرها، خصوصا في مراحل بداية التعلم.

إن الاستناد إلى قابلية الكلمات للتعليم، من شأنه أن يساعد في: (1) ادخار جهد تقريب معانيها من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؛ (2) تفادي بناء تصورات خاطئة عن الكلمات موضوع التعليم، سيما في المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية؛ (3) في سهولة تعلمها؛ لارتباط التعليم بالتعلم؛ (4) القدرة على توظيفها في إنتاجات المتعلم الشفهية والكتابية.

يراعي احترامُ بعد قابلية الكلمات للتعلم تطورَ المهارات اللغوية لدى متعلم اللغة العربية غير الناطق بها؛ إذ ليس متاحا لهذا الأخير أن يتعلم كل الكلمات التي تقدم إليه، وليس متاحا للمدرس أن يقرب معنى أية كلمة على الوجه المطلوب؛ إذ تتمتع كل كلمة في اللغة العربية، أو في غيرها من اللغات بهويتها الخاصة.

6.1. التكافؤ

يقصد بالتكافؤ(Valence) إمكانية اختيار الكلمات موضوع التعلم استنادا إلى تماثلها مع كلمات تنتمي إلى اللغة الأم. فالكلمات، مثل "صفحة" (page)، و"طاولة" (table)، وغيرها من الكلمات، تنتمي إلى اللغة الأم لناطق باللغة الفرنسية، ولها نفس المعاني في اللغة الانجليزية. يكمن الفرق بينها في النطق فقط. وبالتالي، يحسن أن نقدم مثل هذه الكلمات المتكافئة لمتعلم اللغة الإنجليزية الناطق بالفرنسية في بداية تعرضه للغة الهدف. كما أن كلمات، مثل "دار"، و"صابون"، تنتمي إلى النسق الفصيح والعربية المغربية، ولا فرق بينهما إلا في بعض الإيحاءات الدلالية، بخلاف كلمات أخرى، مثل "تنورة" و"كظيمة" اللتين تنتميان إلى النسق الفصيح، وغير متضمنتين في معجم العربية المغربية.

انطلاقا مما تقدم؛ يحسن اختيار الكلمات الأولى التي تشكل موضوع تعلم للناطقين بغير العربية استنادا إلى مبدأ التكافؤ، حتى وإن كان الأمر صعب التحقق في حالات تعلم العربية من لدن الناطقين بغيرها، سيما بالنسبة إلى المتعلمين الذين تفصلهم مسافة جغرافية وثقافية بعيدة عن العربية، حيث يصعب أن نجد، مثلا، كلمات متكافئة بين الماندرينية الصينية والعربية.

يمكن النظر إلى مبدأ التكافؤ من زاويتين. (أ) زاوية إيجابية، تتلخص في كون اعتماد معيار التكافؤ يخفف من حدة الانتقال من نسق لغوي يتواصل به الطفل في محيطه المعتاد إلى نسق مخالف يجب تعلمه واستيعابه (ريمي،43:2013) في محيط التعلم؛ إذ "من الضروري أن ننظر إلى اللغة الأم بوصفها نقطة انطلاق ضرورية في كل تفكير في تعلم اللغات غير الأم"(ريشاردز (6: Richards,2001)). غير أن هذا يدعونا إلى طرح التساؤل التالي: إذا كان إدراج معجم اللغة الأم في النسق الفصيح يخفف من حدة الانتقال إلى النسق الفصيح، فما هي المرحلة التي ينبغي أن نتخلى فيها عن معجم اللغة الأم، وبأية كيفية وفي ظل أية شروط؟

قد يفيد اعتماد مبدأ التكافؤ في تعليم المعجم في اللغات التي تنتمي إلى نفس الأسرة اللغوية، أو بين اللغات التي لا تفصلها مسافة جغرافية أو ثقافية كبيرة. وبالمقابل، يعد هذا المبدأ غير ذي جدوى بالنسبة إلى اللغات المتباعدة ثقافيا وجغرافيا. ومع ذلك، يتعين، في جميع الحالات، الانطلاق من معجم اللغة الأم لتعليم معجم اللغة موضوع التعلم بصرف النظر عن قربهما أو بعدهما من بعض. (ب) زاوية سلبية؛ إذ لا يقدم إلى المتعلم معجم غني وجديد. وهو ما قد يوحي لهذا الأخير بأنه يمكن الاستغناء عن معجم اللغة موضوع التعلم لصالح معجم اللغة الأم، سيما بالنسبة إلى العربية المغربية، وغيرها من تلوينات العربية.

7.1. المعجم الفعال والمعجم الناجع

يميز هيبرت (Hiebert,2005) بين المعجم الفعال (effective)، والمعجم الناجع(efficient) في سياق وضع تصور لمنهاج المعجم الذي ينبغي أن يقدم إلى متعلم اللغة. يتصل المعجم الفعال بمسألتين: أولا، أن تكون الكلمات غير معروفة من قبل المتعلم. وثانيا، استشراف النصوص القرائية التي يمكن أن يصادفها

المتعلمون في مساره الدراسي. بينما يتحقق المعجم الناجع من خلال توفير فرص متعددة، تخول للمتعلم مصادفة الكلمات موضوع التعلم في سياقات مختلفة.

وإذا كان من اليسير تعرف النصوص القرائية التي يروجها الكتاب المدرسي الموجهة لمتعلم اللغة غير الناطق بها، وبالتالي القدرة على اختيار معجم يراعي بعد الفعالية، فإنه يصعب التنبؤ بالنصوص القرائية التي يمكن أن يصادفها المتعلم في مطالعاته الحرة. ومع ذلك، يوفر بعد الفعالية مجهودا أكبر خلال قراءته للنصوص؛ لأن مصادفة كلمات معروفة خلال الفعل القرائي، من شأنه أن يحرر سيرورات الفهم. كما يمكن أن تجعل المقروء مسهما في تطوير المعجم.

إن مراعاة بُعد النجاعة له صلة بتطوير عمق المعجم (vocabulary depth)[102]؛ إذ تتيح مصادفة الكلمة في سياقات مختلفة تعرف أوجهها الدلالية المختلفة، وشروط توظيفها السياقية، ومختلف وظائفها التركيبية، وسجلها اللغوي، مما يعزز قدرة المتعلم على توظيفها التوظيف السليم، سواء في إنتاجاته الشفهية أو الكتابية.

2 .تدرج المعجم

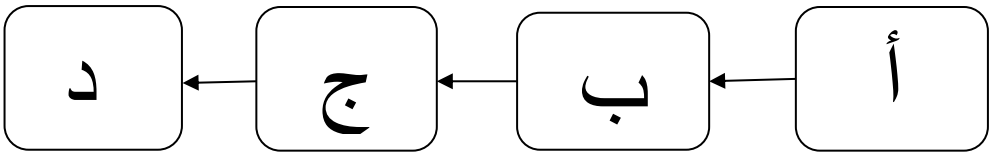
عندما يتم اختيار المعجم الذي ينبغي أن يشكل موضوع تعليم وتعلم، تظهر الحاجة إلى تنظيمه؛ لأن المعجم الذي تم اختياره لا يمكن أن يشكل موضوع تعليم وتعلم. يخضع تنظيم المعجم أساسا لتطوره وتدرجه تبعا لحاجات التعلم ومستوى تقدمه، وطبيعة المعجم نفسه. يتم تنظيم المعجم أولا، بناء على معيار التدرج؛ أي المعجم الذي ينبغي تعليمه في حصة دراسية، أو في مقطع تعليمي، أو في سلك دراسي. وثانيا، بناء على حاجات المتعلمين. وثالثا بالنظر إلى طبيعة العلاقات التي تنتظم المعجم. نحاول في هذه الفقرة أن نتعرف بعض أنواع التنظيم التي يمكن أن تسم المعجم المقدم لمتعلم اللغة العربية غير الناطق بها.

1.2.التنظيم الخطي واللولبي

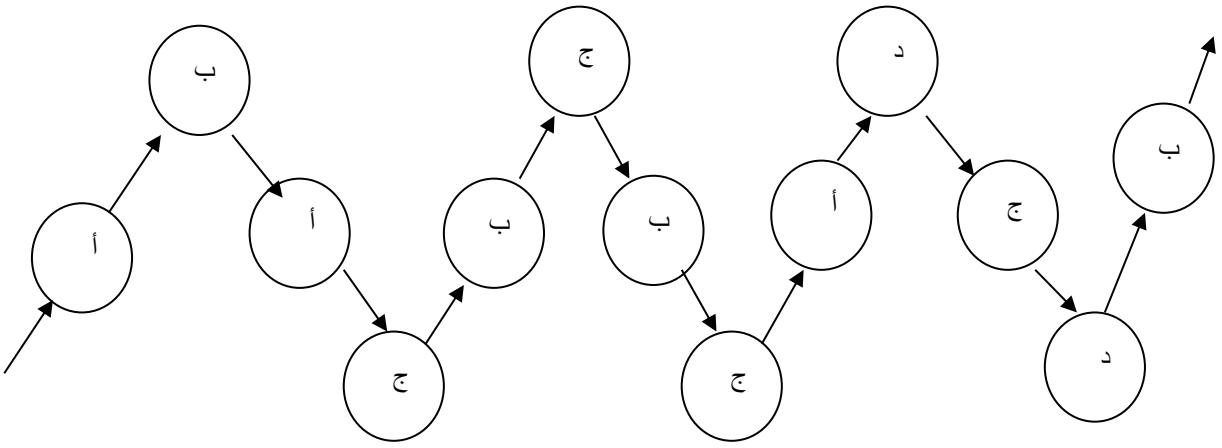
يقتضي التنظيم الخطي (Linear) أن يتم تعليم كلمة أو مجموعة من الكلمات، وألا يتم إدراج المجموعة الجديدة، إلا إذا حصل تعلم المجموعة الأولى. من سلبيات هذا التنظيم، أنه لا يراعي طبيعة المعجم. حيث تدخل الكلمة في علاقات واسعة مع الكلمات الأخرى؛ إذ يمثل المعجم شبكة علاقات، وأن تعلم اللغة لا يتم بشكل تراكمي(cumulative) وخطي، وإنما يقتضي تعليما سلكيا (cyclic)؛ إذ ينظم المعجم بحيث يتيح للمتعلم الرجوع إلى معنى الكلمات التي تعرف معناها سابقا بغاية تعرف بعض مظاهرها الدلالية في سياقات جديدة، وإقامة روابط بينها. ونمثل للتنظيم الخطي واللولبي بالخطاطتين التاليتين:

102 .نميز بين حجم المعجم وعمقه. يراد بحجم المعجم مجموع الكلمات التي يعرفها متعلم اللغة. ويقصد بعمق المعجم مختلف أبعادها؛ أي بنيتها الصواتية، وبنيتها الصرفية، وسلوكها التركيبي، وسجلها اللغوي، وارتباطاتها الدلالية (راجع في هذا الشأن (نيشن (Nation,2001)).

الشكل (2): التنظيم الخطي



الشكل (3): التنظيم اللولبي



((Corder,1973) كوردر)

تمثل (أ و ب و ج و د) وحدات معجمية. ويبين الشكل (3) أن تنظيم المعجم بهذه الطريقة يتيح للمتعلم العودة إلى المفردات التي سبق تعرفها، من أجل تعرف بعض شروط توظيفها من خلال تعرف سياقات مختلفة، وكذا بعض إيحاءاتها الدلالية. ويتوافق هذا التنظيم مع طبيعة تنظيم المعجم الذهني؛ إذ تدخل المفردة في علاقات عديدة مع المفردات المخزنة. وتتصل الطريقة الخطية بالطريقة القاموسية؛ إذ ترتب المفردات ألفبائيا دون الإشارة إلى العلاقات التي تصل المفردات ببعضها.

2.2.التدرج المجالي والموضوعاتي

يقصد بالتدرج المجالي اختيار المعجم بالنظر إلى مجالات تُضمن في البرنامج الدراسي الذي يستفيد منه متعلم اللغة العربية غير الناطق بها؛ إذ ينبغي أن يتم تحديد مجالات بعينها، مثل مجال التغذية والسياحة والطبيعة والتجارة والصناعة، وغيرها. ويتعين أن تلبي هذه المجالات حاجيات المستفيد من تعلم اللغة العربية. ويراد بالتدرج المجالي الانتقال من المجالات القريبة من اهتمامات المتعلم إلى مجالات أوسع.

ويراد بالتدرج الموضوعاتي اختيار المعجم المناسب المتصل بموضوع معين. فإذا كان المتعلم معنيا بإنتاج موضوع إنشائي في موضوع السفر مثلا، فمن المفيد أن يتم ترويج معجم ذي صلة بالموضوع، قصد

تمكين المتعلم من رصيد معجمي يقدره على الكتابة. وإذا كان متعلم اللغة العربية معنيا بإنتاج مقاطع شفهية تهم وضعية تواصلية تخص السياحة، فمن المهم استفادته من تعليم معجم ذي صلة.

خاتمة وتوصيات

حاولنا في هذه الورقة رصد مجموعة من الإشكالات المتصلة باختيار المعجم من خلال الوقوف على التمييز بين الكلمات ذات المحتوى، والكلمات الوظيفة، والفرق بين المعجم الفعال والناجع، وكذا تردد الكلمات ومستوياتها، ومعايير التغطية والإتاحية والقابلية للتعليم والمجال في الفقرة الأولى. واستعرضنا الكيفيات التي ينبغي أن تنتظم تدرج المعجم وتطوره في الفقرة الثانية.

ويوصي البحث بضرورة اختيار المعجم موضوع تعليم وتعلم للناطق بغير العربية بالاستناد إلى معايير محددة. ويتعين أن يتم تنظيمه اعتمادا على معايير دقيقة. كما يوصي البحث بما يلي:

-العمل على إنشاء قواميس تعنى بتردد الكلمات في الخطاب الشفهي والمكتوب؛

-إجراء دراسات تهتم برصد حجم المعجم الضروري تعلمه من قبل متعلم العربية غير الناطق بها من أجل التواصل بها في وضعيات معينة؛

-إجراء دراسات تتناول بلورة روائز لقياس حجم المعجم.

مراجع

- ريمي، الزهرة .(2012-2013). تدريس المعجم في المستوى الابتدائي، بحث لنيل الإجازة في الدراسات العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجديدة.
- ناجح، عبد الرحيم .(2014-2015). المعجم في الكتاب المدرسي قضايا وإشكالات، أطروحة لنيل الماستر في اللسانيات، كلية الآداب، جامعة شعيب الدكالي بالجديدة.

- Barrett, M.D. (1982). Distinguishing between prototypes: the early acquisition of the meanings of object names. In S.A. Kuczaj (ed), Language *Development, Volume 1: Syntax and Semantics. Hillsdale*, N.J.: Erlbaum.
- Beck, I. L., M. G. McKeown, & L. Kucan.(2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary* instruction. New York: Guilford.
- Bowerman, M. (1978). The acquisition of word meaning. In N. Waterson & C. Snow (Eds.), *Development of communication: Social and pragmatic factors in language acquisition*. New York: Wiley.

- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In S. A. Kuczaj (Ed.), *Language development: Vol. 2. Language, thought and culture* (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gentner,D & Boroditsky,S.(2001). individuation, relativity,and early word learning. In Bowerman,M & Levinson,S. *language acquisition and conceptual development* (pp.215-256) Cambridge UK, Cambridge university press.
- Hiebert, E. H.(2005). In pursuit of an effective, effi cient vocabulary curriculum for the elementary grades. In *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, ed. E. H. Hiebert and M. L. Kamil, 243–63. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hu, H-C M. (2013). the Effects of Word Frequency and Contextual Types on Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study, *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 4, No 3, pp 487-495.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Read, J. (2000). assessing vocabulary, Cambridge university press.
- Richards, J.C. (2001). *curriculum development in language teaching*, Cambridge University press.

حملة أبرهة الحبشي على منطقة وسط الجزيرة العربية المذكورة في نقش مسندي وعلاقتها بحملته على مكة المذكورة في القرآن الكريم

أ.د.عبدالله أبوالغيث

أستاذ تاريخ الجزيرة العربية والحضارات السامية القديمة

قسم التاريخ ـ كلية الآداب ـ جامعة صنعاء

(ملخص البحث)

سيتناول البحث حملة أبرهة المذكورة في النقش المسندي الموسوم ب (RY506) التي انطلقت حسبما جاء في النقش نحو منطقة وسط الجزيرة العربية، واستهدفت بصورة أساسية قبيلة معد، وقبيلة عامر بن صعصعة.

وبناء على هذا سيعمل البحث على تصحيح الأخطاء التي شابت نسخة ريكمانز للنقش عن طريق مقارنتها بنسخة أخرى حديثة النقش، ليُركِّز فيما بعدُ؛ على توضيح ما إذا كانت هذه الحملة؛ هي نفس الحملة التي ذُكرت في القرآن الكريم، وعرفت في المصادر العربية بحملة أصحاب الفيل، أم أنها حملة أخرى. ثم سنحاول بعدها تتبع الأسباب التي جعلت المصادر العربية تغفلها، وكذلك أسباب سكوت النقوش عن تدوين حملة أصحاب الفيل علنا نستطيع أن نجلي بعض الغموض الذي يلف هذا الموضوع.

(Research Summary)

In this Research، We'll study the campaign of Abrehe mentioned in the inscription (RY 506). It has been mentioned in the inscription that this campaign left for the Central Arabian Peninsula targeting primarily Ma'ad tribe and Amer Bin Sasa'a tribe.

We'll work on correcting the mistakes overwhelming Rickmans inscription copy by comparing it with another modern inscription copy.

After that we'll see whether or not this campaign is the one mentioned in the Holly Quran and Arabic references. And we'll try to find out the reasons behind neglecting this campaign in Arabic references، and the reasons why the campaign of Elephant Possessors (Ashab Alfeel) is not recorded in inscriptions so we may discover some of the ambiguity surrounding this topic.

أولاً: حملة أبرهة المذكورة في النقوش

سـنبدأ أولاً بإثبات النقش (RY 506) الذي يتحدث عن حملة أبرهة المتجهة نحو منطقة وسـط الجزيرة العربية ضـد قبيلتي معد وعامر، ولأن عدم الدقة في نسـخ هذا النقش تبدو واضـحة على نسـخة ريكمانز، وذلك من خلال المعنى غير المترابط الذي تقدمه، ونظراً لتوفر نسـخة أخرى للنقش نفسـه تناقض نسـخة ريكمانز في بعض الجوانب وهي التي قام بنسـخها عبد المنعم سـيد[103]، فإننا سـنعمل على إثبات النقش في المتن كما جاء في نسخة ريكمانز، مع وضع الكلمات المختلف بشأنها بين قوسين( )، ثم سنورد بعد ذلك الكلمات المقابلة لها في نسخة سيد مصحوبة بما نرجحه بخصوصها. ونص النقش على النحو التالي:

1ـ + ب خ ي ل / ر ح م ن ن / و م س ح هـ و / م ل ك ن / أ ب ر هـ / (ز ي ب م ن) / م ل ك/ س ب أ / و ذ ر ي د ن / و ح ض ر م و ت /

2ـ و ي م ن ت / و (ر) أ ع ر ب هـ م و / ط و د م / و ت هـ م ت / س ط ر و / ذ ن / س ط ر ن / ك غ ز ي و /

3ـ– م ع د م / غ ز و ت ن / ر ب ع ت ن / ب و ر خ ن / ذ ث ب ت ن / ك ق س د و / ك ل / ب ن ي / ع م ر م /

4. و ذ ك ي / م ل ك ن / أ ب ج ب ر / ب ع م / ك د ت / و ع ل / و ب ش ر م / (ب ن / ح ص ن م) / ب ع م /

5. س ع د م / (و م [خ ض] و) / (و ض ر و) / ق د م ي / ج ي ش ن / ع ل ي / ب ن ي / ع م ر م / ك د ت / و ع ل ي / (و د . ع / [ز] / ن.. م ر د م) / و س ع د م / ب و د /

6. (ب م ن هـ ج) / ت ر ب ن / و هـ ر ج و / و أ سّ ر و /(و م ن م و) / ذ ع س م / و م خ ض / م ل ك ن / ب ح ل ب ن / و د ن و /

7ـ (ك ظ ل) / م ع د م / و ر هـ ن و / و ب ع د ن هـ و / و س ع هـ م و / ع م رم / ب ن / م ذ ر ن/

103 سيد. عبد المنعم ، البحر الأحمر وظهيره في العصور القديمة، الإسكندرية ، 1993م ، ص373 .

8 ـ و ر هـ ن هـ م و / ب ن هـ و / و س ت خ ل ف هـ و / ع ل ي / م ع د م / و ق ف ل و / ب ن / ح ل /

9ـ [ب ن] / [ب خ] ي ل / ر ح م ن ن / و ر خ هـ و / (ذ ع ل ن) / ذ ل ث ن ي / و س ث ي / و س /

10ـ ث / م أ ت م .

*** تصويبات النقش:**

ـ في السطر الأول: وردت كلمة (ز ي ب م ن)، وفي نسخة سيد (ز ب ي م ن) وهو الأرجح نظراً للاعتقاد الراجح بأن الكلمة تعني "الذي باليمن"؛

ـ أهمل كاتب النقش ـ في معظم السطور الخط الفاصل بين الكلمة التي تقع في آخر السطر والكلمة التي تقع في أول السطر التالي، وقد أثبتناه هنا اعتمادا على ما جاء في بقية النقوش، حتى تسهل قراءة النقش؛

ـ في السطر الثاني: تم زيادة حرف الراء إلى كلمة وأعرابهم في كلا النسختين، وهو خطأ وقع فيه كاتب النقش، لأن المقصود بالكلمة هم الأعراب، حيث ترد الكلمة في النقوش الأخرى بدون حرف الراء السابقة للألف؛

ـ في السطر الخامس: وردت كلمة (و م خ ض و) وفي نسخة سيد (و م ر د م) أي (ومراد)، وهو الأرجح لأن إسم قبيلة (مراد) يذكر في نسخة ريكمانز في آخر هذا السطر مع بقية القبائل الثلاث الأخرى : (كنده، وعل، وسعد)، بينما لم يذكر في هذا الموضع رغم ذكر أسماء القبائل الثلاث الأخرى؛

. في السطر الخامس: وردت كلمة (و ض ر و)، وفي نسخة سيد (و ح ض ر و)، ونحن نرجح ما ورد في نسخة ريكمانز لأن سياق الحديث في النقش لا يتفق مع ما جاء في نسخة سيد، نظراً لما يأتي في آخر هذه العبارة من حديث عن القتلى و الأسرى، وهو ما يناسب كلمة (ض ر و) التي تعني حارب وقاتل؛

ـ في السطر الخامس: وردت هذه الكلمات (و د. ع / [ز] / ن.. م / د م)، وفي نسخة سيد وردت على النحو التالي (ب و د / ذ م ر خ / م ر د م)، وهو الأوضح والأرجح نظراً لترابطه مع ما جاء قبله وما جاء بعده؛

ـ في السطر السادس: وردت في بداية السطر كلمة (ب م ن هـ ج) في كلا النسختين حيث عد ناسخو النقش الحرف الأخير من الكلمة هو حرف (الجيم)، بينما عده مؤلفو المعجم السبئي حرف (اللام)[104]،وذلك بسبب التشـابه الذي حدث في رسـم الحرفين في نقوش الفترة المتأخرة، ونحن نرجح هنا ما ورد في المعجم السـبئي، ونستأنس في ذلك بما جاء في المعاجم العربية بقولهم: إن المنازل التي في المفاوز على طرق المسافرين تسمى (مناهل) لأن فيها الماء[105]،وهو ما ينطبق على الأماكن التي دارت فيها أحداث النقش؛

ـ في السطر السادس: وردت كلمة (و م ن م و)، وهي عند سيد (و غ ن م و)، وهو الأصح نظراً لتوافقها مع الكلمات السابقة لها، بحيث تصبح العبارة "وقتلوا، وأسروا، وغنموا"؛

ـ في السطر السابع: وردت في بداية السطر كلمة (ك ظ ل) في كلي النسختين، وهي بهذه الصورة ليس لها معنى واضـح، ويفسـرها البعض بالفرسـان[106]، وهو تفسير لا يتناسـب مع سـياق النص لأن الحملة كانت ضـد قبيلة معد كلها وليس ضد فرسانها فقط، لذلك فالأرجح أن حرف (الظاء) في الكلمة، إما أن يكون زائداً، مثله مثل حرف الراء الأول في كلمة الأعراب السـالف ذكرها، أو أنه في الأصـل حرف (اللام) وفي هذه الحالة تكون الكلمة (ك ل) أو (ك ل ل) بمعنى (كل)، لتصـبح العبارة هي (كل معد)، وهو ما يتناسـب مع سياق النقش؛

ـ في السطر التاسع: سقط اسم الشهر (ذ ع ل ن) من نسخة ريكمانز وأثبت في نسخة سيد وهو الأرجح نظراً لما اعتدناه من تدوين اسم الشهر قبل ذكر العام في نقوش هذه الفترة.

*** معنى النقش:**

سـوف نورد معنى النقش معتمدين على معاني المفردات كما جاءت في المعجم السـبئي، مع ملاحظة أننا سنثبت التعديلات التي أدخلناها من نسخة سيد ورجحنا صحتها بدلاً مما جاء في نسخة ريكمانز، لكي يستقيم معنى النقش.

104 بيستون (وآخرون). المعجم السبئي، لوفان الجديدة، بيروت، 1982م، (مادة: نهل).

105 الرازي. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح ، الطائف ، 1971،(مادة: نهل).

106 بتروفسكي. م. ب. *اليمن قبل الإسلام والقرون الأولى للهجرة*، تعريب محمد الشعيبي، بيروت1987م، ص327 .

" بقوة الرحمن ، ومسـيحه. الملك أبرهة زبيمن[107]، ملك سـبأ وذي ريدان وحضـرموت ويمانة وأعرابهم طوداً وتهامة، دوّن هذا النقش عندما غزا (قبيلة) معد، غزوة رابعة، بشـهر ذي الثابة، عندما ثار كل بني عمرم (عامر)[108]. وبعث الملك، (بالقائد) أبي جبر مع (قبيلة) كندة، و(قبيلة) عل[109]. و(القائد) بشر بن حصن، مع (قبيلة) سـعد[110]، و(قبيلة) مراد ، وقاتلوا على رأس الجيش. (وذلك) ضـد بني عامر. كندة وعل، في وادي ذي مرخ[111]. ومراد وسـعد، في وادي بمنهل تربان[112]. وقتلوا، وأسـروا، وغنموا بكثرة . وحارب الملك في حلبان[113]، ودانت (له) كل معد، (وقدمت له) الرهائن. وبعد ذلك ضمنهم عمرو بن المنذر، وقدم ابنه رهينة (عند أبرهة) ، واستخلفه (أبرهة) على معد. ورجع (أبرهة) من حلبان، بقوة الرحمن، في شهر ذي علان، سنة (662حميري = 547ميلادي) ".

107 هناك خلاف حول معنى هذه الكلمة ، والراجح أنها تعني الذي في اليمن (انظر : بيوتروفسكي. ميخائيل، أسباب اختفاء الحضارات، ضمن كتاب: اليمن في بلاد ملكة سبأ، دمشق، 1999م ، ص219ـ بافقيه، محمد عبد القادر، تاريخ اليمن القديم، بيروت،1985، ص160.

108 الرأي الغالب أن المقصود بقبيلة (عمرم) في النقش هي قبيلة عامر بن صعصعة (لوندين . اليمن إبان القرن السادس الميلادي، الحلقة الرابعة، مجلة الإكليل، العدد الأول والثاني، 1990م، ص18ـ كوبيشانوف، الشمال الشرقي الأفريقي في العصور الوسيطة المبكرة وعلاقتها بالجزيرة العربية ، ترجمة / صلاح الدين هاشم، عمّان، 1988م، ص136.

109 نرجح أن قبيلة (عل) هذه هي نفسها التي ذكرت في نقش الملك أبي كرب أسعد (RY 509) تحت إسم (علة) .

110 تعددت القبائل العربية التي تحمل أسم (سعد) ،القلقشندي. أبو العباس أحمد، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، تحقيق/ إبراهيم الإبياري، القاهرة ـ بيروت، 1980م ، ص284ـ 291) . والراجح أن القبيلة المقصودة في النقش هي قبيلة (سعد العشيرة) المذحجية (لوندين،اليمن إبان القرن السادس الميلادي، ص19 ـ بتروفسكي، اليمن قبل الإسلام، ص327) .

111 ذي مرخ: لم يتبين لنا موقع هذا الوادي بدقة، ويوجد وادي في منطقة مكة المكرمة على خط عرض (21،00،00) وخط طول (39،59،00) يسمى وادي (المراخ) لعله يكون هو المقصود نظراً لأن أحداث النقش والحرب ضد بني عامر قد دارت بالقرب من هذه الأماكن. (عن موقع وادي المراخ انظر: الجمعية الجغرافية السعودية، *دليل المواقع الجغرافية بالمملكة العربية السعودية* ، الرياض، 1998م ، ص565).

112 تربان: يوجد في المنطقة التي دارت فيها أحداث النقش أكثر من مكان يحمل هذا الإسم أو اسم قريب منه (تربان ، تربة ، التربة)، وهي أسماء لمدن وقرى وأودية وآبار (انظر: دليل المواقع في السعودية، ص101). والمرجح أن المقصود في النقش هو موقع (تربة) الواقع جنوب شرق الطائف،

(Al – Sheiba . A ، Die Ortsnamen in den Altsüdarabischen Inshriften ، 1987، Mainz ، pp. 19)

113 حلبان / حليبان: اسم لا يبعد عن تربان فهو يقع إلى الشمال الشرقي منها (AL – Sheiba .A، Die Ortsnamen pp.25) .

ثانيا: حملة أصحاب الفيل

ورد ذكر هذه الحملة في المصادر العربية ـــ التي استقينا منها معلوماتنا عنها ـــ وعرفت بحملة أصحاب الفيل (سورة الفيل / 1) وذلك لأن الحملة قد خرجت ومعها فيل بغرض هدم الكعبة.

وتجعل المصادر العربية تاريخ الحملة موافقاً لمولد الرسول (ص) الذي يحققه الدارسون بعام (570 ـــ 571م)[114]. وتحصر هذه المصادر أسباب الحملة في تلك القصة التي وردت فيها – على اختلاف في التفاصيل، واتفاق في المضمون العام – وملخصها: أن أبرهة ، بنى كنيسة في صنعاء، سماها القُلّيس[115]. ثم كتب إلى نجاشي الحبشة يخبره بذلك، ويعده بصرف الحجاج العرب من كعبة مكة إلى قليس صنعاء. ولما تحدثت العرب بكتاب أبرهة غضب رجل من النسأة ـــ من بني كنانة ـــ فخرج حتى أتى القليس، فأحدث فيه، فغضب لذلك أبرهة ، وحلف ليسيرن إلى البيت الحرام، حتى يهدمه. ثم أمر بتجهيز الحملة التي خرجت تحت قيادته، متجهة نحو مكة، لهدم الكعبة[116].

114 لوندين . اليمن إبان القرن السادس، ص22 ـ سحاب. فكتور، *إيلاف قريش رحلة الشتاء والصيف*، بيروت ـ الدار البيضاء، 1992م، ص169، 170.

115 القُلّيس: كلمة يونانية تعني الكنيسة، وقد وردت بهذه الصورة في بعض نقوش أبرهة (ق ل س ن) RY507/4،508، (3) بينما وردت في نقوش أخرى لأبرهة أيضاً (ب ع ت / ب ع ت ن) CIH 541/66)،(117 وهي لفظة سامية / سريانية .

116 يرى البعض أن الحملة كانت بقيادة يكسوم بن أبرهة بناء على التاريخ الذي وضعه لوفاة أبرهة (558م) (لوندين، اليمن إبان القرن السادس، ص17) . ولكن أغلب الدارسين أتفقوا على أن الحملة قد تمت في عهد أبرهة وبقيادته. انظر تفاصيل الحملة في : ابن هشام . أبي محمد عبدالملك، *السيرة النبوية*، جـ1، تحقيق / محمد شحاتة إبراهيم، القاهرة، 1990م، ص30،31 ـ الأزرقي . *أخبار مكة وما جاء فيها من الأثار*، مستنفلد ـ غوتنغن، 1858م، أعادت طبعة مكتبة خياط، بيروت ، ص92 ـ العسكري . *الأوائل*، جـ1، تحقيق / محمد المصري ووليد قصاب، دمشق 1975م ، ص30،31 .

أما القوى المشاركة في هذه الحملة والمقاومة لها؛ فنفهم من المصادر أن قوام جيش (أبرهة) المشارك في الحملة قد بلغ (ستين ألف) مقاتلٍ[117]، تصحبهم الأفيال[118]. وتذكر المصادر العربية أن القوى التي جهزها (أبرهة) لغزو مكة كانت مكونة من الأحباش[119]، إلى جانب بعض القبائل العربية التي شاركت في الحملة وهي : عك ، والأشاعر[120]، وبنو منبه ابن كعب ، وخثعم[121]، وكندة ، وحمير[122]. وكذلك قبيلة ثقيف ، التي خرجت لأبرهة عند وصوله إلى مدينتهم الطائف ، وأعلنت له الولاء ، وأرسلت معه (أبا رغال) يدله على الطريق .

117 استنبطنا ذلك العدد من أبيات شعرية ، قالها (عبد الله بن الزبعري) في هزيمة أبرهة وجيشه . جاء فيها :

سائل أمير الجيش عنها ما رأى ولسوف ينبي الجاهلين عليمُها

ستون ألفاً لم يتوبوا أرضهم بل لم يعش بعد الإياب سقيمها

دانت بها عادٌ وجرهم قبلهم والله من فوق العباد يقيمها

(انظر : ابن هشام . السيرة ، مج1 ، ج1 ، ص37) .

118 يذكر ابن الأثير أن الأفيال المصاحبة لجيش (أبرهة) بلغت (ثلاثة عشر) فيلاً ، وأن توحيد القرآن لها في سورة الفيل لكونه قصد كبيرها المسمى (محمود) . (الكامل ، ج1 ، ص260) وذُكر في عدد الأفيال غير ذلك (انظر : المالكي . أبي الطيب تقي الدين محمد بن علي الفاسي المكي . شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام ، ج1 ، بيروت (دون تاريخ) ، ص189) . وقد استخدم الفنانون العرب هذه الفيلة في رسومهم التخيلية : (Esin . E . Mecca the blessed and Medinah the ill. 21 and 24) . ، PP.50، 1963، London،Radiant

119 ابن الأثير . الكامل ، ج1 ، ص260 . ابن هشام . السيرة ، مج1 ، ج1 ، ص31 .

120 الطبرسي . الفضل بن الحسن . مجمع البيان في تفسير القرآن ، ج30 ، بيروت . 1961م ، ص234–237 . ونفهم من نقوش (ذي نواس) أن القبائل التهامية ومنها الأشاعر ، كانت تقف في صف الأحباش ، حتى قبل غزوهم الأخير لليمن (مثلاً : Ja 1028/3) ، وعك هي إحدى القبائل التهامية ، ويبدو أن هذه القبائل عند وصولها إلى مكة قد أدركت خطأها ، وتخلت عن أبرهة ، حيث كسر الأشعريون والخثعميون سيوفهم وسهامهم ، وأعلنوا أنهم أبرياء من نية هدم الكعبة . (انظر : ابن فهد . عمر . اتحاف الورى بأخبار أم القرى . ج1 ، تحقيق / فهيم محمد شلتوت ، القاهرة ، 1983م ، ص)30 .

121 البغدادي . محمد بن حبيب ، المنمق ، تحقيق / خورشيد أحمد فاروق ، حيدر أباد ، 1964م ، ص68 . وبنو منبه بن كعب قبيلة مذحجية ، أما خثعم فهي إحدى القبائل الكهلانية ، التي تقطن السراة وما والاها (الشجاع . عبد الرحمن . اليمن في صدر الإسلام ، دمشق ، 1987م ، ص195 ، 308) ويذكر البغدادي أن انضمام بنومنبه وخثعم إلى (أبرهة) كان بسبب أنهم لا يحرمون الحرم ، ولا يحجون البيت (المنمق ، ص68) ، ونعرف من المصادر الأخرى أن خثعم قد حاولت مقاومة (أبرهة) ، ولم تنضم إليه إلاَّ بعد هزيمته لها . وتضيف هذه المصادر ما ينفي عن خثعم قول البغدادي بعدم تحريمها للحرم ، عندما ذكرت أن الأحباش عندما وجهوا الفيل إلى مكة أقبل نفيل بن حبيب الخثعمي (زعيم خثعم) وخاطب الفيل في أذنه بقوله : " إبرك محمود أو ارجع راشداً من حيث جئت فإنك في بلد الله الحرام .. فبرك الفيل " (انظر : ابن هشام . السيرة ، مج1 ، ج1 ، ص32 ، 35) .

122 ابن فهد . إتحاف الورى ، ص24 .

فخرج (أبرهة) ، ومعه (أبو رغال) ، حتى أنزله المغمس[123]، فمات (أبو رغال) هناك ، فرجمت قبره العرب[124].

كان ذلك خبر القوى المشاركة في الحملة. أما بخصوص القوى المقاومة لها ، فقد ذكرت لنا المصادر العربية أن العرب لما سمعت بما نوى عليه (أبرهة) ، من هدم الكعبة ، أعظموا ذلك ورأوا أن جهاده أصبح حقاً عليهم . فخرج إليه رجل من أشراف أهل اليمن وملوكهم يقال له ذو نفر الحميري ، بمن أجابه من قومه ومن سائر العرب ، فتمكن (أبرهة) من هزيمتهم . وأخذ (ذو نفر) أسيراً لديه[125]. ثم واصل (أبرهة) سيره بعد ذلك ، وعندما وصل إلى أرض قبيلة خثعم خرج إليه نفيل بن حبيب الخثعمي في قبيلة خثعم: شهران وناهس ، ومن تبعه من قبائل العرب ، فهزمه (أبرهة) ، وأخذ (نفيلاً) أسيراً ، وأصبح (نفيل) دليلاً لأبرهة في طريقه إلى مكة[126].

وعندما وصلت الحملة إلى المغمس ، بعث أبرهة رجلاً من الحبشة يسمى (الأسود بن مقصود) على خيل له إلى مكة ، فساق إليه أموال تهامة . من قريش وغيرهم . وكان من ضمنها مئتي بعير لعبد المطلب بن هاشم ، كبير قريش وسيدها . فهمّت قريش ومعها كنانة ، وهذيل ، ومن كان معهم بالحرم بقتاله ، ثم عرفوا أنهم لا طاقة لهم به فتركوا ذلك[127].

وكان يتزعم مكة في ذلك الوقت عبد المطلب بن هاشـــم، الذي قال لأبرهة قولته المشـــهورة: "أنا رب إبلي وللبيت رب يحميه"، وبالفعل فقد حمى الله بيته، وانتهت الحملة بهزيمةٍ ســـاحقة للأحباش، كما ذكر ذلك القرآن

123 المغَمّس : وادي قريب من مكة من ناحية الشرق (المالكي . شفاء الغرام ، ص189) ، ولا يزال معروف حتى اليوم ، وموقعه بالتحديد على خط عرض (21.25.30) وخط طول (40.00.00) . (انظر : الجمعية الجغرافية السعودية . دليل المواقع الجغرافية ، ص600) .

124 ابن الأثير . الكامل ، ج1 ، ص260 .

125 تحكي المصادر أن (ذي نفر) كان صديقاً لعبد المطلب (ابن الأثير . الكامل ، ج1 ، ص261) ، ولعله شريكه في التجارة أيضاً (سحاب . إيلاف قريش ، ص176) . فهل كانت مصالحه وراء مقاومته لحملة أبرهة على مكة .

126 ابن هشام . السيرة ، مج1 ، ج1 ، ص31 ، 32 .

127 المصدر نفسه . مج1 ، ج1 ، ص33 .

الكريم في سورة الفيل ، وهو كلام سنتجاوز عن ذكره هنا، لأننا لسنا بصدد ذكر تفاصيل حملة أبرهة على مكة، ولكن معرفة علاقتها بحملته المذكورة في النقش المشار إليه أعلاه[128].

ثالثاً: العلاقة بين الحملتين

نأتي الآن لمناقشـــة العلاقة بين الحملتين لنعرف هل هما حملة واحدة أم كانت كل حملة منفصـــلة عن الأخرى؟

وفي هذا السياق نجد أن هناك من يخلط بين الحملتين ويجعلهما حملة واحدة، اعتماداً على إغفال المصادر العربية للحملة المذكورة في النقش، وإغفال المصـــادر النقشـــية لحملة أصـــحاب الفيل، إلى جانب قول المؤرخ البيزنطي بروكوبيوس، بأن أبرهة لم يشن إلا حملة وحيدة، نحو مناطق النفوذ الفارسية[129].

حتى أن بعضهم سعى على تقديم تاريخ حملة أصحاب الفيل ثلاثة وعشرين سنة قبل مولد الرسول (ص)، لتتفق في تاريخها مع تاريخ الحملة المذكورة في النقش (547 م)، ونحن نميل هنا إلى اســـتبعاد ذلك الرأي، وترجيح الرأي الآخر الذي يفصـــل بين الحملتين، ويجعل كل منهما حملة مســـتقلة بحد ذاتها. وذلك وفقاً للمعطيات التالية:

- اختلاف تاريخ الحملتين: فالنقش يؤرخ الحملة التي تحدث عنها بعام (547 م)[130]، بينما تعود حملة أصـــحاب الفيل، إلى عام (570 – 571 م)[131]، ولا مجال للربط بين التاريخين حيث إن المصـــادر العربية تُجمع على أن حملة أصـحاب الفيل كانت في العام الذي ولد فيه الرسـول (ص)، بينما الحملة المذكورة في النقش مؤرخة بعام (547 م)، أي أن الفاصـل زمنياً بين الحملتين يجعلنا نسـتبعد فكرة أن

128 لمزيد من التفاصيل عن حملة أصحاب الفيل انظر: أبوالغيث . عبدالله ، العلاقات السياسية بين جنوب الجزيرة العربية وشمالها من القرن الثالث حتى القرن السادس للميلاد، ج2 ، وزارة الثقافة والسياحة ، صنعاء ، 2004م ، ص 56 – 64.

129 انظر تلك الآراء عند لوندين، اليمن إبان القرن السادس، ص21.

130 Kister. M . J ، Anew Light on the Expedition of Abraha، The Campaign of Huluban، Lemuse'on 78، (1965)، pp. 427.

131 يعيد سدني سميث، تاريخ وفاة أبرهة إلى سنة (569 ـ 570 م) ، أي في وقت مقارب لتاريخ حملة أصحاب الفيل التي توفي أبرهة على إثرها.

S.Smith، Evenjs in Arabia in the b – th Century A . D . BSOAS 16 (1954) pp. 434.

يكون النقش – مثلاً– قد دون البدايات الأولى للحملة، بحيث تكون الحملة قد اســـتمرت بعد ذلك، واتجهت صوب مكة ولتنتهي بالهزيمة النكراء التي تحدث عنها القرآن الكريم؛

- اختلاف أسباب كل حملة عن الأخرى: حيث نعرف من النقش (RY 506) أن سبب غزوته الموجهة ضـد معد؛ هي ثورة قبائل بني عامر بن صـعصـعة، ويرى كاسـكل[132] أن قبيلة بني عامر كانت تقوم بنهب القوافل، مما اقتضـــى تأديبها. بينما يرى لوندين،[133] أن حملة أبرهة كانت موجهة في الأصـــل على قبيلة معد، وأثناء ذلك تمردت قبيلة بني عامر بن صعصعة، فوجه أبرهة ضدها قواته المكونة من القبائل البدوية، التي تمكنت من القضاء عليها. بينما واصل أبرهة حملته على رأس القوة الرئيسية ضد قبيلة معد . أما حملة أصـحاب الفيل فقد كان هدفها الذي ذكرته المصـادر العربية هو الانتقام لتدنيس القليس والرغبة بصـــرف الحجاج العرب عن كعبة مكة إلى قليس صـــنعاء. ويتفق أغلب الدارســـين المحدثين على أن الهدف الحقيقي لهذه الحملة هو السيطرة على تجارة الحجاز ـــــــ خصوصاً تجارة إيلاف قريش[134] – ومن ثم التحكم بطرق التجارة التي تربط الشـــام باليمن[135]. بل إن البعض يعد هذه الحملة بمثابة الهدف الحقيقي للاحتلال الحبشي لليمن[136]؛

- اختلاف أسماء الأماكن والقبائل والأعلام المشار إليها في مصادر كل حملة: فنحن لم نجد في حملة النقش ذكراً لقريش ، ومكة، وذي نفر الحميري، أو نفيل الخثعمي . وهي أســـماء ورد ذكرها في حملة الفيل، كما لم يرد ذكر في حملة الفيل للأسماء التي ذكرت في النقش، مثل معد، وعامر بن صعصعة،

132 Caskel . W. Enjdeckungen in Arabien ،Köln und Opladen ، (1954) ، pp.28.

133 اليمن إبان القرن السادس ، ص19.

134 الإيلاف : هو تلك العِصَم (العهود) التي أخذها هاشم بن عبد مناف وإخوانه : المطلب وعبد شمس ونوفل ، من ملوك الروم واليمن والحبشة والعراق من أجل تأليف رحلة الشتاء والصيف ، المذكورة في القرآن الكريم (سورة قريش) (البلاذري، أنساب الأشراف ،ج1، القاهرة ، 1959م ، ص59) . وقد كان نشوء الإيلاف في أوائل القرن السادس الميلادي على أنقاض الشبكة التجارية الحميرية (طريق اللبان) (سحاب، إيلاف قريش، ص195،212، 213) . وقد ساعد سقوط اليمن تحت الاحتلال الحبشي ثم الفارسي وقيام الخلافات الداخلية في اليمن على ذلك التحول (الشريف. أحمد إبراهيم، مكة والمدينة في الجاهلية وعصر الرسول ، القاهرة ، 1965م، ص154) .

135 مثلاً : انظر لوندين. اليمن إبان القرن السادس، ص22 ـ على . جواد ، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. ج3، بيروت، بغداد، 1976م، ص517، 518.

136 هبو . أحمد أرحيم، تاريخ العرب قبل الإسلام السياسي والحضاري، دمشق، 1990م، ص104.

وحلبان، وأبو جابر، وبشر بن حصن[137]، مما يدل على أن كل مصدر كان يتحدث عن حملة لا علاقة لها بالحملة الأخرى .

وينطبق هذا أيضـاً على أسـماء القبائل المشـاركة في الحملتين وهي في حملة النقش: كندة ، وعل ، وسعد ، ومراد . أما في حملة أصحاب الفيل فقد تمثلت القبائل العربية المشاركة للحملة حسب ما جاء في المصادر بالقبائل التالية: عك ، والأشاعر[138]، وبنو منبه ابن كعب ، وخثعم[139]، وكندة ، وحمير[140]. وكذلك قبيلة ثقيف، التي خرجت لأبرهة عند وصـوله إلى مدينتهم الطائف، وأعلنت له الولاء ، وأرسلت معه (أبا رغال) ، يدله على الطريق . فخرج (أبرهة)، ومعه أبو رغال ، حتى أنزله المغمس ، فمات أبو رغال هناك ، فرجمت قبره العرب[141].

حيث نرى أن كنده هي القبيلة الوحيدة التي تكرر ذكرها في النقش والمصـادر العربية بينما تغايرت أسماء القبائل الأخرى بين الحملتين، مما يوكد بالفعل اختلاف الحملتين وعدم كونهما حملة واحدة .

- الاختلاف في نتيجة كل حملة: فحملة النقش عاد منها (أبرهة) سـالماً، بعد أن أخضـع معد، وعامر بن صعصعة، وقدم له (عمرو بن المنذر)، ابنه رهينة. بينما كانت نهاية حملة الفيل مأساوية، بالنسبة لأبرهة، حيث مات بعد عودته من الحملة[142].

وفيما يخص عدم إشـارة بركوبيوس في كتابه عن الحروب البيزنطية الفارسـية إلا لحملة وحيدة نحو مناطق شـمال الجزيرة العربية، فإن ذلك لا يعد دليلاً على واحدية الحملتين، لكون بروكوبيوس لم يشـر إلى الأحداث التالية لعام (550 م)، أي أنه لم يصـل إلى العام الذي حدثت فيه حملة الفيل[143]. ثم إن اهتمام بروكوبيوس كان منصباً على الحملات الموجهة ضد مناطق النفوذ الفارسي ، ومكة لم تكن كذلك.

137 لوندين ، اليمن إبان القرن السادس، ص21، 22 .

138 الطبرسي . الفضل . مجمع *البيان في تفسير القرآن*، ج30 ، بيروت ،1961م ، ابن فهد . عمر . إتحاف الورى بأخبار أم القرى ، ج1 ، تحقيق : فهيم محمد شلتوت ، القاهرة ، 1983م، ص30) .

139 البغدادي . محمد بن حبيب . المنمق ، تحقيق/ خورشيد أحمد فاروق، حيدر أباد، 1964م، ص68 .

140 ابن فهد، اتحاف الورى ، ص24 .

141 ابن الأثير ، الكامل ،ج1، ص260.

142 الحمادي. محمد عبد الله سيف . أنظمة التأريخ في النقوش السبئية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، معهد الأثار، 1997م، ص168.

143 لوندين. اليمن إبان القرن السادس، ص21 ـ سحاب. إيلاف قريش ، ص168.

رابعا: لماذا أهملت المصادر العربية ذكر الحملة الأولى وأهملت النقوش تدوين الحملة الأخيرة؟

في محاولة للإجابة عن هذا السؤال؛ من المرجح أن إهمال المصادر العربية لحملة النقوش يعود إلى بُعد هذه الحملة عن مكة، التي ركزت عليها المصادر العربية، بسبب القداسة التي تتمتع بها، خصوصاً أن هذه المصادر قد دُوِنت بعد ظهور الإسلام[144]. ومع ذلك فقد وجدنا في أبيات شعرية للمخبل السعدي[145]، ما قد يشير إلى حملة النقوش، فالشاعر يذكر أن قومه قد ساندوا أبرهة ومكنوه من فتح باب حصن استعصى عليه في حلبان، وهذا الاسم ورد ذكره في الحملة المذكورة في النقش ودارت فيه إحدى معاركها، حيث يقول:

ويوم أبي يكسوم والناس حضر على حلبان إذ تقضى مجامله
طوينا لهم باب الحصين ودونه عزيز يمشي بالحراب مقاوله[146]

وكذلك وردت إشارة لدى ابن الأثير[147]، عند حديثه عن حروب زهير بن جنّاب حيث يقول " وأما حربه (يقصد زهير) مع بكر وتغلب ابني وائل، فكان سببها أن أبرهة حين صعد إلى نجد أتاه زهير ، فأكرمه وفضله على من أتاه من العرب ، ثم أمّره على بكر وتغلب ... فاشتد عليهم ما يطلب منهم من الخراج ، فأقام بهم زهير في الحرب ، ومنعهم من النجعة[148]، حتى يؤدوا ما عليهم، فكادت مواشيهم تهلك". فحاول أحد رجالهم قتله وهو نائم، ولكن زهير نجا من تلك المحاولة. فما كان منه إلا أن جمع " من قدر عليه من أهل اليمن، وغزا بكر وتغلب، وكانوا علموا به، فقاتلهم قتالاً شديداً انهزمت به بكر، وقاتلت تغلب بعدها، فانهزمت أيضاً. وأُسر كليب ومهلهل إبني ربيعة، وأخذت الأموال، وكثرت القتلى في بني تغلب، وأسر جماعة من فرسانهم ووجوههم ".

ويرجع بعض الدارسين أحداث هذا اليوم إلى منتصف القرن الخامس الميلادي[149]. وهو ما يتفق مع سياق الأحداث التاريخية، لأننا نعرف أن ربيعة التغلبي ، قائد معد في هذا اليوم قد عاش فترة من الزمن قبل يوم خزاز ــ اللاحق ليوم السلان ــ الذي قاد معد فيه ابنه كليب. وكان كليب قد عاش بعد يوم خزاز، زماناً مُطاعاً

144 سحاب، ايلاف قريش، ص171.

145 المخبل السعدي: شاعر فحل من مخضرمي الجاهلية والإسلام، وينتمي إلى قبيلة سعد تميم (الأصفهاني . أبو الفرج، الأغاني، ج12، بيروت، 1970م، ص40) .

146 على ، المفصل ،ج3، ص497. ويرى المؤلف أننا إذا ما أخذنا بشعر المخبل السعدي هذا فإن قبيلة سعد المشاركة في الحملة المذكورة في النقوش هي سعد بن تميم وليس سعد العشيرة كما ذهبنا عند تحليلنا للنقش.

147 الكامل ، ج1، ص300،301 .

148 النُّجْعَة : هي طلب الكلأ في موضعه، والمنتجع : المنزل في طلب الكلأ [مختار الصحاح، مادة (ن ج ع)].

149 زيدان. جرجي ،العرب قبل الإسلام، تعليق/ حسين مؤنس، القاهرة، (د. ت) ، ص251،252.

في قومه. وذلك قبل أن يطغى عليهم، ويلقى حتفه على يد جســـاس بن مرة البكري[150] في العقد الأخير من القرن الخامس الميلادي[151].

أما الخلط الذي وقع فيه ابن الأثير، بإرجاعه أحداث الحرب بين زهير بن جناب وقبائل بكر وتغلب إلى عهد أبرهة الحبشـي ، فهو واضـح للعيان ؛ لأن أبرهة لم يصـبح حاكماً لليمن إلا بعد موت كليب وائل بحوالي أربعين عاماً[152].

ومع ذلك فهناك أبيات شـعرية للمسـيب بن الرفل أحد أحفاد زهير بن جناب، تشـير إلى أن (أبرهة) قد أمّر جده زهيراً على بني وائل بكر وتغلب ، والتي يقول فيها:

وأبرهة الذي كان اصطفانا وسَوّسنا وتاجُ الملك عالي
وقاسم نصف إمرته زهيراً ولم يكُ دونه في الأمر والي
وأمَّره علـى حـيّ معـد وأمّره على الحيّ المُعالـــــي
على ابني وائل لهما مُهيناً يردهما على رغم السيال[153]

ويغلب الظن لدينا أن زهيراً قد أدرك عهد أبرهة ، فقدم له الولاء أثناء حملته على نجد المذكورة في النقش . فأراد أبرهة أن يستفيد من خبرة زهير في التعامل مع قبيلتي بكر وتغلب، فولاه عليهما. نقول ذلك مستأنسين بقول المصادر بأن عُمر زهير قد طال كثيراً حتى أن بعضها تبالغ في ذلك وتجعله (250سنة) أو (450 سنة)[154].

أما عدم ذكر النقوش لحملة أصحاب الفيل ، فإن ذلك قد يكون عائداً إلى الهزيمة النكراء التي تعرض لها أبرهة وجيشه. وبالتالي فهو لن يقيم نصباً يخلد فيه هزيمته، هذا إن كان لا يزال قادراً على إقامة مثل هذا النصب. ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن النقوش اليمنية القديمة قد اختفت تماماً منذ هذا التاريخ، ولم نعثر لها على أي أثر بعد ذلك[155]. حيث أصبحت كتب الرواية العربية، والشعر الجاهلي هي مصدرنا الرئيس عن تاريخ

150 ابن الأثير، الكامل ، ج1، ص313.
151 مثلاً : أولندر . جونار، ملوك كندة من بني آكل المرار، ترجمة/ عبد الجبار المطلبي ، بغداد، 1973م.ص91.
152 لا يعرف بالتحديد بداية حكم أبرهة لليمن ، ويرجح أن ذلك كان بين عامي (532 - 535م) تقريباً (كوبيشاتوف . الشمال الشرقي الأفريقي ، ص113) .
153 مكي . الطاهر، *امرؤ القيس حياته وشعره* ، القاهرة ، 1974م، ص131.
154 ابن الأثير، الكامل ، ج1، ص299.
155 بيستون. *قواعد النقوش العربية الجنوبية*، ترجمة / رفعت هزيم ، إربد ، 1995م،ص6.

الفترة اللاحقة، حتى ظهور الإسلام[156].

خامسا: الخاتمة:

وهكذا يتضح لنا في نهاية هذا البحث؛ بأن الحملة العسكرية التي شنها أبرهة الحبشي صوب منطقة وسط الجزيرة العربية، ودوّنها لنا النقش المسندي الموسوم (Ry 506) المؤرخ بالعام (662 حميري = 547 ميلادي) كانت حملة أخرى منفصلة عن حملته الشهيرة التي دوّنها لنا القرآن الكريم في سورة الفيل، وتوسعت في شرحها كتب التفسير والمصادر العربية، التي يعود تاريخها على أرجح الآراء للعام الذي ولد فيه النبي الكريم صلى الله عليه وسلم (570/ 571 ميلادي).

نســـتدل على ذلك بالعديد من المعطيات التي فصـــلناها في متن البحث، والتي تتعلق بتاريخ الحملتين، والأماكن التي توجهت إليها كل حملة، واختلاف القبائل المشـاركة في الحملتين والمقاوِمة لكل منها، إلى جانب النتيجتين المختلفتين لكل حملة.

وأخيرا نسأل من الله أن نكون قد وفقنا في ما ذهبنا إليه، مع تأكيدنا بأن هذا الموضوع لازال بحاجة لدراسات موسعة وأكثر تفصيلاً، فلا نزعم لأنفسنا بأننا قد تناولنا الموضوع بشكل كامل وشامل، لكننا نعتقد أننا قد فتحنا ثغرة في الجدار ليعبر منها من يريد التوسع في هذا الموضوع وتناوله بشكل مفصل.

قائمة مصادر ومراجع البحث

- ابن الأثير . أبوالحسن علي بن أبوالكرم الشيباني ، الكامل في التاريخ ، بيروت ، 1983م .
- ابن فهد . عمر ، اتحاف الورى بأخبار أم القرى . ج1 ، تحقيق / فهيم محمد شلتوت ، القاهرة ، 1983م.
- ابن هشام . أبي محمد عبدالملك ، السيرة النبوية، جـ1، تحقيق / محمد شحاتة إبراهيم، القاهرة، 1990م.
- أبوالغيث . عبدالله ، العلاقات السياسية بين جنوب الجزيرة العربية وشمالها من القرن الثالث حتى القرن السادس للميلاد، ج2 ، وزارة الثقافة والسياحة ، صنعاء ، 2004م .
- الأزرقي . محمد عبدالله بن أحمد ، أخبار مكة وما جاء فيها من الأثار، مستنفلد ـ غوتنغن، 1858م، أعادت طبعة مكتبة خياط، بيروت .
- الأصفهاني . أبو الفرج ، الأغاني، ج12، بيروت، 1970م .
- البغدادي . أبو جعفر محمد بن حبيب ، المنمق ، تحقيق/ خورشيد أحمد فاروق، حيدر أباد، 1964م .

156 كوبيشانوف. الشمال الشرقي الأفريقي ، ص184.

- البلاذري . أحمد بن يحيى بن جابر ، أنساب الأشراف ،ج1، القاهرة ، 1959م .
- الجمعية الجغرافية السعودية . دليل المواقع الجغرافية بالمملكة العربية السعودية ، الرياض، 1998م ، ص565) .
- بيوتروفسكي . ميخائيل ، أسباب اختفاء الحضارات ، ضمن كتاب: اليمن.. في بلاد ملكة سبأ ، ترجمة بدر الدين عرودكي ، مراجعة يوسف محمد عبدالله ، باريس- دمشق، 1999م .
- الحمادي . محمد عبد الله سيف ، أنظمة التأريخ في النقوش السبئية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، معهد الأثار، 1997م .
- الرازي. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح ، الطائف ، 1971.
- الشجاع . عبد الرحمن عبد الواحد ، اليمن في صدر الإسلام ، دمشق ، 1987م .
- الشريف. أحمد إبراهيم ، مكة والمدينة في الجاهلية وعصر الرسول ، القاهرة ، 1965م .
- الطبرسي . الفضل بن الحسن ، مجمع البيان في تفسير القرآن ، ج30 ، بيروت . 1961م .
- العسكري . أبو هلال الحسن بن عبدالله ، الأوائل، جـ1، تحقيق / محمد المصري ووليد قصاب، دمشق 1975م .
- القلقشندي. أبو العباس أحمد ، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب،تحقيق/ إبراهيم الإبياري، القاهرة ـ بيروت، 1980م .
- المالكي . أبي الطيب تقي الدين محمد بن علي الفاسي المكي ، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام ، ج1 ، بيروت (دون تاريخ) .
- أولندر . جونار، ملوك كندة من بني آكل المرار، ترجمة/ عبد الجبار المطلبي ، بغداد، 1973م .
- بافقيه . محمد عبد القادر، تاريخ اليمن القديم، بيروت، 1985.
- بتروفسكي. م. ب ، *اليمن قبل الإسلام والقرون الأولى للهجرة*، تعريب محمد الشعيبي، بيروت، 1987م.
- بيستون. أ. ف . ل. قواعد النقوش العربية الجنوبية، ترجمة / رفعت هزيم ، إربد ، 1995م .
- بيستون . (وآخرون). *المعجم السبئي*، لوفان الجديدة، بيروت، 1982م.
- زيدان. جرجي ، *العرب قبل الإسلام*، تعليق/ حسين مؤنس، القاهرة، (د. ت) .
- سحاب. فكتور، إيلاف قريش رحلة الشتاء والصيف، بيروت ـ الدار البيضاء، 1992م، ص169، 170.
- سيد. عبد المنعم. البحر الأحمر وظهيره في العصور القديمة، الإسكندرية ، 1993م .
- علي . جواد ، *المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام*. ج3، بيروت، بغداد، 1976م .
- كوبيشانوف . يوري ميخايلوفتش ، الشمال الشرقي الأفريقي في العصور الوسيطة المبكرة وعلاقتها بالجزيرة *العربية* ، ترجمة / صلاح الدين هاشم، عمّان، 1988م.

- لوندين . أ.ج ، *اليمن إبان القرن السادس* الميلادي، الحلقة الرابعة، مجلة الإكليل، العدد الأول والثاني، 1990م.
- مكي . الطاهر، امرؤ القيس حياته وشعره ، القاهرة ، 1974م .
- هبو . أحمد أرحيم، تاريخ العرب قبل الإسلام السياسي والحضاري، دمشق، 1990م .
- Al – Sheiba . A , Die Ortsnamen in den Altsüdarabischen Inshriften , Mainz ، 1987, pp. 19 .
- Caskel . W, Enjdeckungen in Arabien ,Köln und Opladen , (1954) , pp.28.
- * Esin . E ، Mecca the blessed and Medinah the Radiant, London, 1963, PP.50, ill. 21 and 24 .
- * Kister. M . J , The Campaign of Huluban, Anew Light on the Expedition of Abraha, Lemuse'on 78, (1965) ,pp. 427.
- S.Smith, Evenjs in Arabia in the b – th Century A . D . BSOAS 16 (1954) pp. 434.

حرب الجزائر1957 الحادثة الموثقة لمأساة انسانية جزائرية وضربة جزاء فرنسية

دراسة تحليلية تاريخية

أ . صباح عبيد
طالبة دكتوراه تاريخ
جامعة محمد خيضر – بسكرة –
s.abid@univ-biskra.dz

The 1957 Algeria War documented incident of human tragedy and a French penalty kick. Historical, analytical study

ملخص بالعربية:

يعتبر نجاح الثوار في إشعال فتيل الثورة المجيدة من الإنجازات التي لم يتمكن الاستعمار الفرنسي من منع وقوعه، وما زاد في شدة الحماس الثوري هو هيكلة الثورة بعد مؤتمر الصومام، وتصعيد العمل الفدائي من الريف إلى المدينة، ومجابهة فرنسا في مركز وجودها؛ وهو في الحقيقة قرار مصيري ومجازفة؛ لما حققته الثورة، فكان على قادة الثورة مجابهة االإدارة الاستعمارية في عقر دارها، لإثبات مدى قوة الثورة واستمراريتها، ولأجل دحض الدعاية المغرضة التي تبنتها السلطات الفرنسية؛ في محاولة استنقاص الانجازات والانتصارات المحققة لجيش وجبهة التحرير الوطنية، دأب الباحثون في تاريخ الثورة و مؤرخوها على محاولة وضع صورة جلية لروح الثورة الجزائرية، وبسالة جيشها في خوض العمليات المسلحة في وضح النهار، ومن الريف إلى المدينة لربط سلسلة النجاحات ببعضها . وفي هذه الدراسة سنحاول طرح فكرة حرب الجزائر وفق منظور تحليلي و محاولة الخوض في بعض تصريحات خبايا الموضوع بقراءة مجردة

الكلمات المفتاحية : حرب الجزائر, مأساة جزاء , فرنسية, تحليلية

Abstract:

The success of the révolutionnaires in fomenting revolution glorious achievements French colonialism was unable to prevent it, and increased in intensity of the revolutionary zeal is restructuring after revolution alsomam and step up rural-urban guerilla action and meet France in presence and status is really a big decision And the revolution the revolution's leaders had to confront the colonial administration in their backyard to prove the strength and continuity of the revolution and for propagand adopted by the French authorities to try hypersensitive achievements and victories achieved national liberation front army pain Researchers in the history of the revolution and its historians to try to develop a clear picture of the spirit of the Algerian revolution and its military Valor in fighting the armed operations in daylight and from the countryside to the city to tie series successes.

Keywords: The Algerian war, a tragedy, a penalty, French, analytical

مقدمة :

تعتبر فكرة نقل الثورة من قلب الريف إلى المدينة الأمرالبدهي لتحركات جيش التحرير الوطني بفعل الانتصارات المحققة على الصعيد العسكري هذا من جهة ومن جهة أخرى تمكن الإشادة بتكذيب الادعاءات المغرضة والمضادة للثورة.

تعتبر حرب الجزائر أو معركة الجزائر. كما اختلفت الكتابات التاريخية في تسميتها. النموذج المؤكد لانتصارات جيش التحرير والتحام الثورة بجيشها وشعبه، والتي نقلت صورة الثورة إلى نطاق العالمية وزادت من تعريفها .

أولا : الظروف الممهدة لحرب مدينة الجزائر 1957 :

1- الأوضاع قبيل الحرب :

إن اندلاع الثورة التحريرية الجزائرية في فاتح نوفمبر 1954 قطيعة نهائية مع النظام الاستعماري؛ الشيء الذي جثم على صدر الأمة الجزائرية من قرن وربع قرن، و أذاقها ألوان الإبادة والقهر والإفقار والتجهيل، فقد كانت المبادرة من طرف مجموعة من الشباب المناضلين الواعين المتحمسين للكفاح المسلح تحت إشراف محمد بوضياف، وبعد التفاف الجماهير الشعبية والتيارات الوطنية حول ثورة تحريرية.[157] ففي عام 1955 ـ حيث سجلت جبهة التحرير الوطني أول انتصار رئيس دبلوماسي لها في تلك المرحلة ـ أصبح المشروعان:القومية الجزائرية والعالمية الثالثة عاملين ومتشابكين في جزء كبير من كوادر الجبهة، ومع تشابك مصائرهم؛ فإن المنظور الجزائري يكشف بشكل خاص عن ظاهرة مناهضة الاستعمار ككل.

وعلى الرغم من أن هذا ليس هو الحال بالنسبة لكل إحصائية؛ فإن علاقة الجزائر بمشروع العالم الثالث تضيء أحدث تطور للفكر المعادي للاستعمار من الإصلاحية، مع صلات خارجية ذات طبيعة عابرة للحدود بطبيعتها، ولا يزال هناك دعم كبير على جانبي الانقسام الاستعماري الإمبراطوري لشكل من أشكال إنهاء الاستعمار الذي استبدل الإمبراطورية ببنى شبه فدرالية وشبه مستقلة، بدلاً من تدميرها كليا من خلال التطبيق العالمي لسيادة نموذج الدولة القومية.

تشتهر باندونغ بتشجيعها للمبادئ التي اكتسبت قبولًا فوريًا ـ تقريبا ـ كأساس للعلاقات الدولية في التضامن العالمي المناهض للاستعمار، والحياد في الحرب الباردة، والسلم، والتنمية الاقتصادية، ولكن ربما كان أهم تأثير لها هو الإسراع في توحيد هذا الإجماع الجديد المتمركز حول الدولة، وكاحتفال عارف بالبروتوكول الدبلوماسي والمكانة المرتفعة للمشاركين فيه؛ أشار المؤتمر إلى أن البراعة السياسية كانت التعبير النهائي عن التحرر الفردي والوطني.

قدم المنظمون "لإضفاء الطابع الرسمي على علاقات العالم الثالث إحساسًا جديدًا بالتسلسل الهرمي، فلقد عارض جواهر لال نهرو ـ في البداية ـ مشاركة القائمين: لا يزال مقدمو العروض من البلدان التي لا تزال مستعمرة،

157 رياض بودلاعة, القيم الديموقراطية في المجلس الوطني للثورة الجزائرية1956 – 1962 , مجلة البحوث والدراسات الاسلامية , مج 1,ع2 (الجزائر : جامعة سكيكدة, (د.ت.ن)) ص421.

خوفا من قيود الخلافات التي فرضتها بلدان معلقة مثل الهند، وقبول الوفد الفرنسي الشمالي الأفريقي "بوضع المراقب كان نصرًا كبيرًا في الوقت نفسه، و إشارة إلى أن توقع المساواة في العهد العابر للحدود لم يعد مطبقا، وبالتالي ربما أكثر من المحتوى الخطابي لدبلوماسية للعالم الثالث؛ كان التطبيق العملي هو الذي شجّع الدوافع السياسية للعالم الاستعماري الجديد على النظر في أي شيء آخر غير الإنجازات الكاملة .[158]

و قررت القيادة العليا للثورة في ربيع سنة 1955 تعيين كريم بلقاسم قائد المنطقة الثالثة القبائل، و تكليف عبان رمضان بتنظيم العمليات السياسية و العسكرية في الجزائر مع منطقه الشمال القسنطيني، وأخيرا المنطقة المستقلة العاصمة؛ وعين على رأسها بن خدة بالمساعدة السياسية لبن مهيدي.

[159] وبعدما أوضحت نتائج الانتخابات التشريعية في فرنسا يوم 2 جانفي 1956 أن الرأي العام الفرنسي منقسم بين مؤيد لليمين الذي يرغب في إبقاء الجزائر فرنسية وإلحاق هزيمة بجيش التحرر الوطني الجزائري؛ عن طريق منح سلطات مطلقة للجيش الفرنسي في الجزائر، وعدم التفاوض مع جبهة التحرير الوطني الجزائري إلا بعد رفضها للعلم الأبيض، وبين مؤيدين للتفاوض مع الجزائريين وإنهاء الحرب الجزائرية المنهكة للاقتصاد الفرنسي، وبتعيين غي مولي (وهوزعيم الحزب الاشتراكي) رئيسا للحكومة الفرنسية في 19جانفي 1956 ساد فرنسا والجزائر شعور عام بأن غي مولي سوف ينتهج سياسة مصالحة ومفاهمة بين الأوربيين والمسلمين في الجزائر، وخاصة أنه كان مستاء من سياسة الاندماج التي انتهجها "سوستيل" واعتبرها فاشلة إلى درجة أنه قام بتنحيته بمجرد تعيينه على رئاسة الحكومة.

وبالفعل، فقد بادر بتعيين الجنرال "كاترو" المعروف بنزاهته واعتداله، كحاكم عام الجزائر، وذلك بقصد التخلص من وابل الحرب الجزائرية التي وصفها في حملته الانتخابية بأنها حرب بدون مخرج، ولكن بمجرد أن تجرأ على القيام بأول زيارة رسمية له للجزائر يوم 6 فبراير 1956، واجهه الأوروبيون بمظاهرات عدائية،

158 Jeffrey James Byrne, Mecca Of Revoltion Algeria, Decolonization and The Third World Orderd Roxfo (Newyork,University Press, 2016) p64 .

159 حورية حراث , الايديولوجيا في الفيلم التاريخي الجزائري دراسة سيميولوجية لفيلم معركة الجزائر) الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ,2013) ص83.

ولطخوا ثيابه ووجهه بالطماطم والبيض، واعتدوا على حرمة فرنسا التي كان يمثلها وينطق باسمها، فغيرموقفه واستسلم للأوروبيين الذين أجبروه على الاستجابة لمطالبهم رغم أنفه و أنف فرنسا التي يتزعم حكومتها .[160]

و وصف بعض الكتاب الفرنسيين يوم 6 فبراير 1956 بأنه يعتبر يوم استلام و انقلاب خطير في تاريخ الحرب بين الجزائر وفرنسا، فبسرعة مذهلة قام بالتخلي عن فكرة تعيين كاترو" الذي يعتبر شخصية مرموقة في فرنسا، وطلب من موظف بسيط يشتغل في الميدان النقابي ـ تسلق إلى الحزب الاشتراكي ـ أن يكون الوزير الجديد المقيم بالجزائر وهو روبير لاكوست"، وهذا الأخير قام بجلب مجموعة من أصدقائه المقربين إليه، وأعطاهم مناصب راقية في الجزائر.

وفي وقت قصير صار لاكوست هو المتكلم باسم الأوربيين في الجزائر، والمدافع عن حرم مصالحهم، وفي يوم 6 فيفري 1956 ألقى خطابا في الجزائرالعاصمة وطمأنهم فيه، وقال لهم على الخصوص :" إن الحكومة ستحارب وإن فرنسا ستناضل من أجل بقائها في الجزائر وإنها ستبقي هناك. إن الجزائر لا مستقبل لها بدون فرنسا" فلخضوع فرنسا للضغوطات الدولية وخاصة الأمم المتحدة التي أصبح يحرجها، قرر القادة العسكريون أن يتدخلوا و ينقذوا الجزائر ويحققوا انتصارا على جيش التحرير الوطني الجزائري، وأضاف الجنرال قائلا للصحفي الذي استجوبه" :إن رجال السياسة قد عبثوا بنا في الهند الصينية. وفي المغرب ولن يستطعوا أن يعبثوا بنا في الجزائر، إنني أقسم أن ذلك لن يحدث ويمكنك أن تطلع باريس على ذلك.

و كان لهذا الإنذار صدام حيث فهم غي مولي و روبير لاكوست بأن الجيش لن يقبل بالهزيمة في آخر مستعمرة فرنسية بشمال إفريقيا، و أن الجزائر تعتبر فرصة ثمينة لمحو عار الهزائم السابقة التي لحقت بالجيش الفرنسي، ولهذا استجاب لاكوست"إلى طلب الجيش ومنح السلطة المطلقة للجنرال ماسو، وذلك في 13 أفريل 1956، حيث بلغ عدد القوات الفرنسية المغاربة في الجزائر 450000 جندي وضابط في نهاية 1956.[161]

2- قرار مؤتمر الصومام مد العمليات الفدائية لمدينة العاصمة :

بهدف تنظيم الثورة انعقد مؤتمر الصومام في 20 أوت 1956 حيث خرج بقرارات تعتبر تاريخية من بينها تشكيل المجلس الوطني للثورة وهو بمثابه برلمان الثورة، و يتكون من 34 عضوا، إلى جانب إنشاء لجنة

160 بودلاعة رياض ,مرجع سابق, ص 415 .

161 رياض بودلاعة ,مرجع سابق , ص, ص, 417, 418 .

التنسيق والتنفيذ ,[162] و تتكون من خمسه أعضاء هم :عبان رمضان، وبن مهيدي، وكريم بلقاسم، وبن خدة، وسعد دحلب، و أجمع المؤتمرون على تعيين بن مهيدي المسؤول الأول على المنطقة المستقلة للعاصمة، عمله قيادة الثورة على مستوى العاصمة[163]، و تنظيم العمليات الفدائية التي بلغت مع مطلع 1956 حوالي 1400 شخص، وأولي القائد العسكري ياسف سعدي أهمية خاصة للتنظيم المكلف بصنع القنابل، ومنذ تشكيل لجنة التنسيق والتنفيذ بدأ البحث عن كيميائيين لصنع القنابل؛ ليكون أول الملتحقين شاب عمره لا يتعدى 24 سنة اسمه طالب عبد الرحمن، الذي انضم إلى صفوف الجبهة سنة 1955، وقد قام ـ بمساعدة صديقه صالح بازي ـ بإجراء تجارب في صنع القنابل اعتمادا على كتب تخص هذا الموضوع، لمدة تصل إلى ثلاثة أسابيع.

وفي 22 أوت 1956 طلب عبد الرحمن بمساعدة دبيح لصنع عشرات القنابل خفيفة الوزن؛ ليتم في 28 سبتمبر صنع 3 قنابل تزن كل واحدة منها ثلاثة كلغ، فعبد الرحمن كان يرفض وقادة الثورة استخدام القنابل في الحرب، بالنظر إلى حجم الخسائر المادية والبشرية التي تسببت فيها؛ باعتبارها وسيلة بربرية، إلا أنه كان قرارا اضطراريا، لأن الغاية من استخدام القنابل تحقيق هدف نبيل، وبعد الانتهاء من صنع القنابل و ضبطها يتعين اختيارمن سيقوم من المتطوعين بالموت، فهؤلاء يتم اختيارهم وفق مقاييس أهمها: أولا سهولة الاندماج

162 لجنة التنسيق والتنفيذ تشكلت هذه اللجنة رسميا خلال مؤتمر الصومام من خمسة أعضاء هم عبان رمضان ،كريم بلقاسم ,العربي بن مهيدي و سعد دحلب بن يوسف بن خدة يتم اختياره من المجلس الوطني للثورة وتعمد المؤتمر أن يكون من العناصر التي كانت متواجدة داخل التراب الوطني و باتخاذ المبدأ أولوية الداخل على الخارج حتى نتمكن من ممارسة نشاطاتها اتخذت من الجزائر العاصمة مقرا لها، وكانت المنطقة واقعة تحت السلطات هل مباشرة إلى ان هذا القرار عدد أكبر خطا ارتكبته اللجنة وهذا بسبب صعوبة تحرك على مستوى الجزائر العاصمة .للمزيد انظر:

ابراهيم لونيسي ,الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني خلال الثورة التحريرية 1954 1962, ط1 (الجزائر : دار هومة للنشر والتوزيع، 2015) ص84.

163 تقوم هذه اللجنة بالوظيفة التنفيذية لقرارات المجلس الوطني للثورة من العاصمة مقرا لها. والاسباب عديده بشكل استثنائي احتفلت العاصمة باستقلاليتها خلافا لباقي الولايات هذا القرار هذا القرار اثار نقاشا حادا في صفوف المؤتمرين يتم الاتفاق في الأخير على ان تحتفظ العاصمة باستقلاليتها وجعلها تحت القيادة المباشرة للجنة التنسيق والتنفيذ لان بعض المعتمرين رأى أنه من الخطأ الكبار العاصمة وولاية باقي الولايات اشترتها على اكثر من 30 بالمئة من قوات الاحتلال وهي التي ستكون عاصمة الجزائر المستقلة.

بالسكان الأوروبيين دون إثارة الشكوك، ثانيا: إتقان اللغة الفرنسية، ثالثا: ـ وهو الأساس والأخير ـ بروده الدم.[164]

لقد أرادت السلطات الفرنسية ـ من ذلك ـ تطبيق طريقة ماو تسي تونغ القائلة: "يعيش الثائر بين السكان مثل السمكة في الماء، فإذا فقد الماء ماتت السمكة، وكان الهدف من تجميع السكان هدف عسكري واحد هو تجويع "الفلاقة" وحرمانهم من كل اتصال بالسكان، والتجمع هذا ـ في نظر العسكريين الفرنسيين ـ عبارة عن آلة حرب تسمح بقطع جيش التحرير عن قواعده الشعبية والدعم اللوجيستيكي الضروري له: أغذية، وتجنيد، وإدِلاء بمعلومات. [165]

وفي نهاية سنة 1956 وفي مطلع عام 1957 ، التفتت لجنة التنسيق والتنفيذ نحو البحث عن أشكال جديدة من النشاط الثوري، خاصة بعدما أحست بتزايد التأييد الشعبي للثورة، و انتقال ذلك التأييد من البيئة الريفية التي احتضنت النشاط الثوري في مرحلة الانطلاقة العصيبة، إلى التجمعات الحضرية، وقد أعطى تسارع وتيرة العمل الفدائي في مدينة الجزائر العاصمة على يد وحدات صغيرة من عناصر الكومندو الذين نجوا من الاعتقالات بعد تفكيك التنظيم الثوري في أعقاب اعتقال رابح بيطاط في مارس1955 بريق أمل عند كل من العربي بن مهيدي[166]وعبان رمضان، في إمكانية الشروع في نقل الحرب إلى المدن عن انتقال الثورة من مرحلة الفعل العسكري المعزول، إلى مرحلة المشاركة الشعبية الواعية والعريضة .

---

164 حراث حورية , مرجع سابق, ص85.

165 عبد القادر خليفي , القوْل، المرأة والثورة التحريرية , مجلة انسانيات المجلة الجزائرية, مركز البحث في الانثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية والثقافة , متاح الكترونيا على الموقع :

https://journals.openedition.org/insaniyat

19 avril 2019.

التاريخ :20:12:2019

الساعة :23:41

166 هو محمد العربي بن مهدي ولد في 1923 بدوار الكواهي بلدية عين مليلة مقر الدائرة ولاية أم البواقي نشأ في أسرة فقيرة درس القرآن و الأحاديث النبوية في الكتاب، وفي 1931–1932 انتقلت الأسرة إلى الخروب أين يعمل الأب بمحل للتبغ حيث درس وقتها في المدرسة الفرنسية عند رجوع الأسرة انتقل محمد العربي عند أخواله بباتنة حيث أكمل دراسته المالية وتحصل على الشهادة الابتدائية ، وفي سنة 1937–1938 استقرت كل الأسرة نهائيا في بسكرة فعاد محمد العربي إلى أسرته وواصل تعلمه المتوسط بمتوسطة الكردينال دي لافيجري . في فيفري 1947 من أجل للعمل المسلح المنظمة الخاصة وعند هيكلتها كان

كانت تلك الخطوة باتجاه دفع الثورة نحوالحرب الحضرية " ذات خطورة بالغة، لكنها كانت بالنسبة لكل من بن مهيدي وعبان ذات أهمية قصوى؛ لأن توظيف الجماهير كدعامة أساسية وبشكل معلن، كان يمثل انتصارا سياسيا معنويا أكبر من الانتصارات الميدانية التي يتم تحقيقها في المناطق الريفية البعيدة والمعزولة عن الرأي العام والصحافة الدوليين .

وفي ظل هذا المنظور كانت قيادة لجنة التنسيق و التنفيذ ترى بأن صدى القنابل في الجزائر العاصمة أكثر وقعا وتأثيرا ـ من الناحيتين المعنوية و النفسية ـ من المعارك الطاحنة والمكلفة في الجبال، ولأن الحرب كانت حرب عصابات فقد تحول أداء الثورة في العاصمة في أواخرعام1956 إلى استهداف الأماكن العمومية التي يرتادها الكولون و أفراد الشرطة و الجيش الاستعماريين.[167] في 19 جوان 1956 ـ ولأول مرة ـ تم إعدام مناضلين في جبهة التحرير هما أحمد زبانة وفرج بساحة سجن بربروس، كما تم تفجير قنبلة بحي بالقصبة؛ للانتقام من بعض العمليات الفدائية التي نفذتها الجبهة ضد أفراد من الشرطة الفرنسية، تسببت هذه القنبلة في مقتل ما يزيد عن60 شخصا، وإصابة عدة جرحى من النساء وأطفال.[168]

تقرر في مؤتمر الصومام التحضير لإعلان ثورة عامة، حيث تقوم فئات الشعب الجزائري، كما سطرت مجموعة من الأهداف ليحققها الإضراب أهمها: الثبات بصفة أقوى، وانضمام الشعب الجزائري إلى جبهة التحرير الوطني، التي هي ممثله الوحيد، فقد كان هذا الإضراب بمثابة استفتاء وطني صريح للشعب الجزائري على ثقته

ممثل المنظمة ببسكرة ، قائد المنطقة الخامسة وهران، في ماي 1956 دخل العاصمة ليدعم النواة القيادية الجديدة التي كانت بصدد التحضير مؤتمر الصومام ،بالمدن وبصفة خاصة في منطقة الجزائر المستقلة مع توحيد العمل داخل المدن الأخرى بالتنسيق مع قادة الولايات ، ومن مقترحات بن مهيدي التي كان لها صدى كبير إضراب الثمانية أيام (من 28 جانفي إلى 4 فيفري 1957) و القصد منه لفت انتباه الرأي العام إلى قضية الشعب الجزائري و كان الجمعية العامة للأمم المتحدة لمناقشتها في دورتها الثانية عشرة آنذاك وقد جاء هذا القرار في خضم (معركة الجزائر) هي أطول معركة في الثورة التي شرعت قوات الجنرال ماسو MASSU في تنفيذها ابتداء من جانفي 1957 كانت هذه العملية تطمح من ورائها إلى تحقيق نصر معنوي بعد تعظيم النشاط الفدائي في العاصمة ألقي القبض عليه في يوم 23 فيفري 1957 وتوفي تحت التعذيب . للمز يد انظر : محمد علوي ، قادة ولايات الثورة الجزائرية 1954-1962, ط1 (الجزائر: دار علي بن زيد للطباعة والنشر, 2013) ص- ص,144-147 .

عبد النور خيثر, تطور الهيئات القيادية للثورة التحريرية 1954-1962 ,أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه (الجزائر: جامعة الجزائر, 2006) ص167 .

167عبد النور خيثر ، مرجع سابق , ص167

168 حورية حراث , مرجع سابق , ص83.

المطلقة في جيش جبهة التحرير الوطني، ومنح الصلاحيات والسلطة الصريحة لمندوبي و ممثلي الجزائر في الأمم المتحدة؛ بهدف إقناع دبلوماسي البلدان الأجنبية، التي كانت لا تزال مترددة في فهم السياسة الليبرالية لفرنسا؛ و بالتالي فضح فرنسا أمام العالم، ففي الملتقيات الدولية والمناسبات تكون دائما فرنسا لليبرالية متسامحة أفراد طبقات اجتماعية في الشرق؛ و بالتالي حصد كرههم للاستعمار بأعمال ملموسة، إقامة انتفاضة عامة الشعب، وبالتالي السماح في نشر الوعي بين الجماهير الجزائرية، وتعريفهم حقيقة أن الثورة الجزائرية لاتزال مستمرة، فلعل الهدف الأكبر من وراء هذا الإضراب هو مساعدة الدبلوماسية الجزائرية في هيئة الأمم المتحدة، وذلك بإسماع صوت الثورة من قلب الجزائر، ومساهمة الشعب الجزائري الأعزل سياسيا بعيدا عن العمل العسكري البحت، إلى ذلك؛ فإن الإضراب يعتبر بداية نقل الثورة من الأرض الجزائرية إلى فرنسا؛ لأن نداء الجبهة قد استجيب له من المهاجرين في فرنسا، كما أنه ـ في الجزائر. زاد التلاحم بين الشعب الجزائري، وجبهة التحرير الوطنية مستمرة في معركة الجزائر التي هي المواجهة بين جيش التحرير الوطني والقوات العسكرية الفرنسية في الجزائر العاصمة، إضافة إلى دخول النساء الجزائريات بقوة للعمل الثوري بعد الإضراب، بصفتها مسبلة وفدائية في إطار معركة الجزائر، التي أفقدت المستعمرين الفرنسيين في الجزائر الأم الاستقرار، وهذا ما أثار استياءهم وسخطهم من عدم توفير الحماية لهم، وذلك بسبب حملة القنابل التي كان يقوم بها الفدائيون بالعاصمة.[169]

3- اضراب 8 أيام تلبية لنداء الجبهة :

كما قامت وزارة الدفاع الفرنسية بشراء وجلب أسلحة حديثة من الحلف الأطلسي، كلفت الدولة الفرنسية أموالا طائلة؛ إلى درجة أن وزارة المالية اضطرت للاقتراض من الداخل والخارج لتمويل الحرب باهظة الثمن، وباسم هذا الجناح المؤيد للحرب والتجنيد العام من أجل محق الثورة الجزائرية بسرعة فائقة، أعلن صحت" أن الأمن والهدوء سيعودان إلى الجزائر في صيف 1956وفي يوم 7 جانفي 1957 وافق "لاكوست" على إمضاء أمر يسمح للجنـــرال مــاسو أن يمنح جميع صلاحيات الشرطة إلى رجال الجيش، وذلك بقصد ربح معركة الجزائر

169 بن غنيمة سهام, الحرب النفسية في الثورة التحريرية الجزائرية مابين 1954-1958 بين التخطيط الاستعماري الفرنسي وردود الفعل الجزائري , أطروحة دكتوراه (الجزائر: جامعة تلمسان, 2017) ص- ص, ص,-194 198 ,199 .

العاصمة، والتغلب على جبهة التحرير التي فتحت جبهة جديدة مع الجيش، حين صعدت الحرب والمواجهة عن طريق القيام بالعمليات الفدائية في المدن الكبرى.

وكان المسؤول الأول عن العمليات في الجزائر العاصمة هوالعربي بن مهيدي، الذي اعتمد على ياسف سعدي وجميلة بوحيرد وحسيبة بن بوعلي وغيرهم من الفدائيين والفدائيات، الذين أدخلوا الرعب في نفر من الأوربيين بالجزائر العاصمة، فكشفت قيادة الجيش الفرنسي عن عضلاتها القوية في شهر أكتوبر من عام 1956 وأثبتت ل "غي مولي" و"لاكوست" أن المخابرات العسكرية هي التي تقرربمفردها ماتراه مناسبا، وذلك دون استشارة من رئيس الحكومة أو الوزير المقيم بالجزائر.

فبعد أن ظهرت بعض الشائعات عن وجود اتصالات بين الحكومة الفرنسية من جهة، وجبهة التحرير الوطني الجزائري، والحكومة المغربية، والحكومة التونسية من جهة ثانية، اتفقت هذه الأطراف على عقد مؤتمر قمة مغاربي في أكتوبر 1956 بتونس، قامت المخابرات العسكرية الفرنسية بقرصنة.[170]

فبعد حادثة الطائرة لجأت فرنسا إلى وسيلة أخرى لضرب الثورة الجزائرية في الخارج ، فشاركت في العدوان الثلاثي على مصر، على أساس أن مصر هي الممول الرئيس للثورة الجزائرية، و لذلك شاركت في هذا العدوان لإضعاف مصر، و بذلك قطع المساعدات المصرية عن الجزائر، وعلى المستوى المغاربي فقد تخلت فرنسا عن تونس و المغرب؛ للتفرغ للثورة الجزائرية، في حين شرعت حكومة "غي مولي" في ممارسة القمع التقتيل و التنكيل، محاولة منها للقضاء على الثورة؛ فكان رد فعل الجزائريين على هذه السياسة أن أعلنوا أسلوبا جديدا في الحرب تمثل في حرب المدن.[171] يوم 7 جانفي1957 م قرار خول بموجبه الجنرال ماسو Massu كل الصلاحيات البوليسية والعسكرية، وترك له كامل الحرية في مواجهة معركة الجزائر العاصمة، فارتكب خلالها أبشع الجرائم المنافية للإنسانية: من تعذيب، وقمع المظاهرات، واغتيالات بدون تهم، وقتل البطل العربي بن مهيدي شنقا بعد تعذيبه على يد رجاله في السجن بالجزائر العاصمة؛ بأمر من الحكومة الفرنسية، يوم أن ألقي القبض عليه صدفة من طرف جنود بيجار في 5 فيفري 1957 بمدينة الجزائر، واعلنت السلطات الفرنسية آنذاك بأنه انتحر، واستلزم سنين من بعد استقلال الجزائر؛ ليعترف الجنرال بول أوساريس Paul

170 عمار بوحوش، تاريخ الجزائر السياسي من البداية ولغاية 1962، ط1(بيروت : دار الغرب الاسلامي ،1997) ص420 .

171 صالح فركوس, مرجع السابق ، ص 268.

Outssdresses الذي كان يحمل رتبة مقدم في كتابه الصادر بباريس يوم 3 ماي 2007 م تحت عنوان "أجهزة خاصة الجزائر 1955 م 1957 م" بأنه قتل شنقا، وهذه مقتطفات مما جاء في كتابه، حيث يقول: في الغرفة وبمساعدة رؤسائي كبلنا العربي بن مهيدي ثم شنقناه بكيفية توحي بالانتحار، ولما تأكدت من وفاته، فككت أغلاله، ونقلته إلى المستشفى قبل إجراء مكالمة هاتفية مع ماسو قائلا له: جنرالي لقد انتحر بن مهيدي وجثمانه في المستشفى و سآتيك بتقرير صباح غد.

أما فيما يخص التعذيب، فإنه كان مسموحا به، بل ومطلوبا ففرانسوا ميتيران وزير العدل كان له مبعوث لدى ماسو في شخص القاضي جان بيرار، وهو يحمينا وكان على اطلاع كامل بما يجري في الليل، ولم أكن أشعر بالحقد ولا بالشفقة كل ما كان ماثلا في ذهني هو أنني أمام و ضع بالغ الاستفحال، وتحت يدي شخص متورط بشكل مباشر في عملية إرهابية، وكل الوسائل مقبولة لإرغامه على الكلام".ولم يكن بن مهيدي الضحية الوحيدة بل قتل على يده متاهي جبهة التحريرعلي بومنجل، الذي ألقي من الطابق الأعلى وسارة بكل برودة، هذا ناهيك عن العشرات من الجزائريين المجهولين، وما بول أوساريس إلا صورة طبق الأصل للجيش الفرنسي، لأن أمثاله كانوا بالآلاف.

وعند ما فشلت الأساليب القمعية وحرب الابادة في إخماد الثورة والتأثير على نفسية الجزائريين لجأ الاستعمار الفرنسي إلى إغراء الشعب الجزائري بإصلاحات اقتصادية واجتماعية لعلها تبعده عن مساندة المجاهدين .[172]

ثانيا – مجريات أحداث الحرب ورد الفعل الفرنسي :

إلا أن هذه المخططات التي طبقتها الإدارة الاستعمارية من أجل القضاء على الثورة، فشلت حيث أن اختطاف أعضاء وفد جبهة التحرير في الخارج أدى إلى تصعيد الثورة في الداخل، كما فشلت دبلوماسيا في العدوان الثلاثي على مصر، إذ أدى ذلك إلى تدوين القضية الجزائرية و زيادة أنصارها في الخارج.[173] هنا تذكر جريدة إكسبريس: "في كانون الثاني 7يناير قام جنرال ماسو قائد الفرقات المظلية بإعطاء الأمربأن يبدأ

172 عمورة عمار , موجز في تاريخ الجزائر, ط1 (الجزائر : دار ريحانة للنشر والتوزيع, 2002) ص, ص ,201 , 202.
173 عمار بوحوش, مرجع السابق، ص, 380.

القصف في الجزائر العاصمة، كما تصاعدت التفجيرات ضد المدنيين والجنود في الجزائر العاصمة. أكثر من 30 قتيلا و حوالي 100 جريح، كان خلال كانون الثاني/يناير–شباط/فبراير."[174]

كان انهيار موقف الحكومات المتوالية مؤشرا على إضعاف الجمهورية الرابعة، و تنامي نفوذ الأقلية الأوروبية، و التحاق المتشددين في المؤسسة العسكرية بها؛ ذلك أن هذا الجيش كان حاملا عقدة الهزيمة منذ كارثة ديان بيان فو المذلة وخيبة السويس، وهو عازم على استعمال كل الوسائل لمحو الماضي. و مهمه إذا قام "روبيرت لاكوست" بتسليم العاصمة لهؤلاء في 09 جانفي 1957، وعلى رأسهم الجنرال ماسو، قائد الفرقة العاشرة للمظليين، ورئيس هيئة أركانه العقيد بروازا.

وقررت قيادة الثورة على مستوى العاصمة تصعيد العمليات الفدائية في المدينة انتقاما للضحايا، أما كريم بلقاسم قائد المنطقة الثالثة فرفض الفكرة؛ لأنه يعتبر أن استخدام القنابل سيقلب الرأي العام الأوروبي ضد الجزائريين، إلا أن عبان رمضان المسؤول السياسي والمالي على المستوى الوطني، وافق على هذا الرأي مثله مثل بن مهيدي، و بعد تصاعد العمليات الفدائية في كامل التراب الوطني، قامت الحكومة الفرنسية بإرسال ما يزيد عن 120 ألف جندي، و تمديد مدة الخدمة العسكرية إلى 27 شهرا، ليرتفع عدد القوات الفرنسية من 200 ألف إلى 400 ألف جندي؛ بهدف صد محاولات جيش التحرير وضع طوق أو حصار على مناطق الجزائر العاصمة.[175] وأدركت السلطات الفرنسية أن الثورة الجزائرية مدعومة من طرف الشعب الجزائري، فقررت فرض سيطرتها عليه؛ لإفشال الحرب، وتفطنت جبهة التحرير الوطني لهذا الأمر وأرادت إثبات مدى التحام الشعب الجزائري مع جبهة و جيش التحرير الوطني للرأي العام الفرنسي والعالمي، خصوصا بعد أن استطاعت تونس الحصول على استقلالها الذاتي الداخلي بتاريخ 03 جوان1956 وبعد تفاعل الأحداث في الجزائر، تحصلت الاستقلال على الكلي بتاريخ 20 مارس1956، أما بالنسبة للمغرب الأقصى، فقد انتهج

174 Juliette Cua, La guerre d'Algérie (1954-1962), article d 'Express magazine d'actualité disponible online https://www.lexpress.fr/
. 19/03/2014 à 16:32
Vu : 21/11/2019 00:15

175 حورية حراث, المرجع نفسه , ص83.

طريقة المفاوضات، بعدما عاد الملك محمد الخامس من منفاه بمدينة نيس الفرنسية بتاريخ 31 أكتوبر 1956، وبعد ذلك أعلن بتاريخ 16 نوفمبر عن استقلال المغرب.

و لكن هذا الاستقلال يبقى بالاتحاد مع فرنسا، كما أن انعقاد الدورة العاشرة لجمعية الأمم المتحدة؛ كان سببا وجيها للقيام بعمل يلفت الأنظار للجزائر، وأن ما يجري بها ثورة حقيقية، وليس مجرد تمرد لجماعات صغيرة، وإنما طلب الاستقلال أصبح واردا في قاموس الجزائريين، فقد استطاعت الثورة الجزائرية كسب الكتلة العربية الآسيوية لصالح القضية الجزائرية، فأرادت توظيفها في فعاليات هذه الدورة؛ لكسب الرأي العام العالمي، و أيضا محاولة فضح وجه فرنسا المزيف أمامه.

وازداد قمع السلطات الاستعمارية للجزائريين في الداخل، وهذا تحقيقا لمطالب المستعمرين التي استجابت لها السلطات الفرنسية، وبدأت في تنفيذ أحكام الإعدام، أضف إلى ذلك أن الحركة الوطنية بقيادة مصالي الحاج استغلت مكانتها التاريخية، حيث حاولت القيام بإضراب مماثل لإضراب جبهة التحرير الوطن وذلك يوم 02 فيفري 1957 فقد عانى الشعب الجزائري في هذه الفترة من حرب نفسية موجهة من فرنسا، دعمتها الحركة الوطنية، التي طالما أرادت أخذ مكانة جبهة التحرير الوطني لدى الشعب الجزائري، كما عانى الشعب الجزائري في هذه الفترة من التعذيب، وهاته القضية التي كانت السلطات الفرنسية تحاول أن تبقيها سرية قدر الإمكان، وكانت منتشرة بشكل واسع في الجزائر، بداية من القرى والمداشر وصولا إلى المدن، حيث يمكن استغلال هذه القضية لصالح جبهة التحرير الوطني، فقد كان بابا مفتوحا لفضح فرنسا في الجزائر.[176]

ثالثا – مجريات بدء العمليات الفدائية في مدينة الجزائر:

أصبح الشعب الجزائري ناضجا للفعل العسكري الإيجابي والخصب، فإنه على خطاب جبهة التحرير الوطني أن يترجم هذا النضج؛ باتخاذ الصفة الجدية الموزونة والمتميزة دون الانتقاص، مع ذلك، من الوضوح والحسم والشعلة الثورية. "لقد أصبح اليوم لكل بيان أو تصريح أو مقابلة أو إعلان من طرف جبهة التحرير الوطني صداه الدولي؛ لذا علينا التصرف بحس عال من المسؤولية، التي تشرف الموقع العالمي للجزائر في مسيرتها نحو الحرية والاستقلال " لا تهدف الثورة الجزائرية إلى إلقاء الجزائريين من أصل أوروبي في البحر، بل تصفية الاستعباد الكولونيالي غير الإنساني، والثورة الجزائرية ليست حربا أهلية، كما أنها ليست حربا

176 بن غنيمة , سهام ,مرجع سابق , ص , ص, ص , 192 , 193, 194.

دينية؛ فهي تريد استعادة الاستقلال الوطني لتنهض بجمهورية ديمقراطية اجتماعية، تضمن مساواة حقيقية بين جميع المواطنين في وطن واحد دون تمييز " حيث تطور جيش التحرير الوطني في زمن قياسي، فازداد عدده، ونظم تسليحه بشكل عقلاني، ورفع من اندفاعه للحركة الثورية؛ بفضل الفعل التحريضي للكفاح المسلح.

فجيش التحرير الوطني هو الشعب المسلح، وهو التجسيد الأرقى لتطلعاته الثورية، فالأهمية التاريخية للكفاح المسلح لا تكمن فقط في الإمكانية التي تملكها الشعب من الآن فصاعدا للمواجهة المسلحة مع القوى الاستدمارية[177] .

فبعد مرور عامين على اندلاع حرب التحرير 1954، حاولت السلطات الفرنسية التقليل من العمل العسكري لجيش التحرير الوطني، معتمدة سياسة التضليل؛ لأن العمليات العسكرية كانت تجري في الجبال الوعرة، بعيدا عن أعين الصحافة العالمية، لذلك عمدت قيادة الثورة إلى التخطيط لعمليات عسكرية كبرى، و ضرورة نقل الثورة إلى المدن، حيث توجد الصحافة العالمية، وتتمركز الدوائر الاستعمارية الرسمية؛ فكانت معركة الجزائر، التي عاشتها العاصمة نهاية سنة 1956 إلى غاية سبتمبر 1957، والتي جاءت استجابة لتوجيهات لجنة التنسيق والتنفيذ، بعد المصادقة على قرارات مؤتمر الصومام؛ إذ استقر الشهيد العربي بن مهيدي بالعاصمة رفقة بن يوسف بن خدة و عبان رمضان، وتمكّن من تأطير خلايا الفدائيين، وتنظيم العمليات العسكرية في شوارع وأحياء العاصمة، وشملت العمليات [178] وضع قنابل متفجرة في مراكز تجمع الجيش الفرنسي (الحانات، و مراكز الشرطة) مثل تفجير كازينو لاكورنيش 9 جوان 1957. [179]

فقد فتحت جبهة التحرير الوطني خلال سنه 1957 اتجاها جديدا مع الجيش في عملياتها الفدائية نحو المدن الكبرى، وبصفة خاصة في العاصمة بتصعيد في العمليات الفدائية المكثفة، التي كان يقوم بها الشهيد العربي بن مهيدي، وياسف سعدي، و غيرهم من الذين سعوا لبث الرعب في نفوس الأوربيين، فإضراب الثمانية أيام

177 الثورة الجزائرية عبر النصوص طبعة خاصة وزارة المجاهدين) الجزائر: منشورات ANEP , 2007(ص- ص25- 35.

178 برز على ساحة العمليات فدائيون صنعوا الحدث في شوارع مدينة الجزائر. من أمثال ياسف سعدي ، حسيبة بن بوعلي ، علي لابوانت ، عمر ياسف "الصغير" ، محمود بوحميدي ، طالب عبد الرحمان . وغيرهم كثيرون. واستشهد بعضهم في قلب العاصمة .

179 معركة الجزائر ملهمة حركات التحرر في العقود الأخيرة ,مقالة متاحة على الموقع :
https://sites.google.com/site/boualem10/Home/la-bataille-d-alger

.[180] الذي شنته جبهة التحرير الوطني من 28 جانفي إلى 4 فيفري 1957، و عدم قدرة السلطات المدنية الفرنسية [181] على مواجهته جعل السلطات الفرنسية تضغط على والي العاصمة للتخلي عن صلاحية الشرطة لرجال الجيش، وذلك بهدف القضاء النهائي على العمليات العسكرية[182] الواسعة التي يقوم بها جيش التحرير الوطني بالعاصمة. [183]

بدأ التنظيم الثوري في العاصمة بالتهاوي بعد تفكيك المجموعات الفدائية، وتصفية واعتقال عدد من أبرز عناصرها في فيفري و مارس1957، و تحولت العاصمة إلى مدينة مفتوحة بالتعبير العسكري؛ مما عرض أكثر من 1500 فرد من المناضلين للسجن والتعذيب على يد جلاديهم من الفرنسيين، وفي 23 فيفري 1957 كان آخر فصل من معركة الجزائر الخاسرة بالنسبة للجنة التنسيق والتنفيذ .[184]وباستجابة لاكوست لمطالب السلطات العسكرية عين الجنرال ماسو قائدا للفرقة العاشرة من الجنود المظليين بمحاصرة الجزائر العاصمة؛ للاستيلاء على حي القصبة، فقامت وحدات المظليين بقياده العقيد تريكي بشن هجوم واسع النطاق، يقوم على أساس التقسيم العسكري المعروف بالطريقة التربيعية، حيث فرض حراسة مشددة على مدينة الجزائر، وأخذ كل إحيائها

180 كانت فلسفة الإضراب الشعبي العام كشكل من الأشكال الجديدة التي عرفها تطور العمل الثوري تقوم على الاعتقاد الراسخ عند كل من بن مهيدي وعبان بأن القيام باستعراض سلمي للقوة أمام آلة البطش الاستعمارية كان كفيلا بتحقيق مكاسب معنوية كبيرة للقضية الوطنية في أوساط الرأي العام الفرنسي الرافض للحرب وفي المحافل الدولية على حد سواء .ولكن على الرغم من النجاح العريض الذي حققه إضراب الثمانية أيام في إبراز تبني الجماهير لجبهة التحرير الوطني في المناطق الحضرية التي ضلت إلى نهاية 1956 معزولة بصورة كبيرة عن تطورات حرب التحرير .للمزيد انظر: خيثر عبد النور , مرجع سابق ,ص168 .

181 تذكر الدكتورة حميدة مهدي سميسم في كتاب الحرب النفسية تؤثر الصدمة الحادة والقوية في قوات العدو مسببة تشتت قواته من خلال إثارة الذعر والخوف بين جنوده والهدف هو بث الذعر والخوف وتقييد حركة جنود الأعداء للمزيد انظر: حميدة مهدي سميسم ,الحرب النفسية (بغداد: الدار الثقافية للكتاب, 20ديسمبر 2004) ص72 .

182 عقيلة ضيف الله التنظيم السياسي والاداري للثورة 1954-1962 (الجزائر: دار الثقافة للنشر والتوزيع) ص 348.

183 وكان رد فعل جبهه التحرير الوطني عنيفا ازاء هذه الاجراءات فقد كثافه من العمليات العسكرية ابتداء من 26 جانفي 1957 الفدائيون من الجنابة وضع قنابل في الكثير من الأماكن العمومية التي يتردد عليها الفرنسيون وهذه العملية اضراب 8 أيام الذي وقع وضع السلطات الفرنسية في مازق كان تاريخ الاعلان عنها على وفق تاريخ مناقشه القضية الجزائرية في هيئه الامم المتحدة ويلاحظ ان هذا الاضراب قد تم نشره عبر كامل التراب الوطني للتعليم الجبهات دليل القاطع الراي العام العالمي عن تلاحم الشعب الجزائري مع جيش جبهه التحرير الوطني ولكن رد فعل السلطات العسكرية الفرنسية على تلك العمليات وذلك الاضراب كان من ما يمكن تصور فقد واجهت جبهه التحرير الوطني خناقه شديد النتيجة لتلك الاجراءات العسكرية.

184 خيثر عبد النور , مرجع سابق,ص168 .

ومنازلها وسكانها للتفتيش الرهيب، مع الكثير من أنواع القمع والتنكيل بأبشع أنواع التعذيب [185] إذ تم اعتقال محمد العربي بن مهيدي أحد أبرز قادتها على يد مظليي ماسو، ولم تعط له فرصة للحصول على الحق في محاكمة علنية، وإنما تم اغتياله في 03 مارس1957 تحت التعذيب، بعد أسبوع من إلقاء القبض عليه، وروجت الدعاية الفرنسية أخبارا مزيفة عن انتحاره،وهي شبيهة بنفس الدعاية التي تمت بها تغطية جريمة أخرى ذهب ضحيتها المحامي المناضل علي بومنجل في فترة قريبة من تصفية بن مهيدي[186] كما أستشهد علي لابوانت في 8 أكتوبر من السنة نفسها. [187]

فمن مظاهر تطور الثورة التحريرية دخول الحرب إلى المدن الجزائرية، التي انتشرت بعد ذلك بشكل عام، ولهذا فإن خلايا جبهة التحرير الوطني عندما تمركزت في المدن كان هدفها البحث عن دعم مستمر وسريع للكفاح المسلح، وعن الرجال و الأسلحة، وكان من خصوصية العمليات في المدن التصفية الجسدية الفردية للعناصرالأجنبية المعادية والخونة، وضرب المؤسسات الاستعمارية الكبرى والأماكن التي يجتمع فيها قاده العدو كالحانات والمقاهي، أما الذي يقوم بهذه العمليات الفدائية؛ فقد يكون رجلا أو امرأة، وقد يكون أيضا من الأطفال كذلك، أما الشعار الذي اتبعه الشعب الجزائري في عمليات المدن فهو" إنني لم أسمع ولم أر ما رأيت ولا سمعت" وقد كان لهذا الموقف مفعول عظيم، حيث دفع المستعمر إلى الاعتقاد بأن كل الشعب الجزائري في هذا التصور خدمة للثورة إلى حد كبير، وقد عملت حرب المدن التي كانت من مقررات مؤتمر الصومام على إعطاء ايجابية للثورة؛ بخلق جو الإضراب للمستوطنين الأوروبيين، والشعور بعدم العمل، كما أظهرت ما ذا أضاف الجهاز الأمني والعسكري الاستعماري للسكان الأوروبيين، أمام نفوذ جبهة التحرير في كامل التراب الجزائري، إضافة إلى النشاط الإعلامي للثورة، الذي عمل على توسيع ذلك النفوذ، ويعود ذلك إلى تنظيم الجبهة الشعبية وإدارة الشؤون بواسطة المجالس الشعبية كما نص عليها مؤتمر الصومام [188].

أثبت الجزائريون المسلمون أن الكفاح من أجل الاستقلال لا يقتصر على الريف، بل يشمل أيضاً المدن الكبرى التي يعيش فيها معظم السكان الأوروبيين، وفي محاولة للقضاء على الإرهاب، عهد الحاكم العام لاكوست

185 ضيف الله , مرجع سابق , ص 349.

186 خيثر عبد النور, مرجع سابق ,ص,ص,169,168 .

187 ضيف الله , مرجع سابق , ص 349.

188 أزغيدي محمد لحسن, مؤتمر الصومام وتطور ثوره التحرير الوطني(الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع, 2009) ,ص,ص,154, 156.

للجنرال ماسو قائد الفرقة المظلية العاشرة بسلطات الشرطة في المدينة، ففي سنة 1957 كان في الجزائر أن جبهة التحرير الوطني اخترعت تكتيكات حرب العصابات الحضرية، التي ستتطور في النصف الثاني من القرن العشرين، وتصل إلى ذروتها في القرن الواحد والعشرين من جانبه[189]، والذي عجل بطرح القضية الجزائرية أمام هيئة الأمم المتحدة، واعتبرت المعركة نقلة نوعية في مسار الثورة التحريرية، إذ نقلت العمل المسلح إلى قلب العاصمة أمام مرأى ومسمع من الصحافة الدولية، والبعثات الدبلوماسية، وبذلك لم يعد الحديث عن مجموعة من المتمردين في الجبال فقط، وقدرت المصالح الفرنسية عدد المناضلين النشيطين في العاصمة، و كلف الجنرال بيجار و الجنرال ماسو بالقضاء على معركة الجزائر، مستخدمين كل الوسائل: المداهمات، والتعذيب الوحشي، والاغتصاب، والاختطاف.[190]

1- دور المرأة في حرب الجزائر:

برهنت المرأة من خلال دورها في الثورة على وعيها وكفاءتها، التي قامت بها في المدن والجبال والقرى، وتكللت بالنجاح، فانعكست هذه الصور البطولية الجزائرية في شعر الثورة بصور متعددة، فكانت المجاهدة، والأم، والزوجة، والحبيبة، ولأخت، وغيرها من الصور البطولية، التي تمثل رمز كفاح المرأة الحالية في الثورة التحريرية، في صورها الحقيقة المنتظرة.

تلك الأم التي لعبت في الماضي دور إعداد الوعي الثوري للأجيال، ومنذ انطلقت الثورة لم تقف مكتوفة الأيدي، مكتفية بالبكاء على الشهداء، بل انضمت مجاهدة في الميدان؛ لتشارك أخاها الرجل، وقد استقبل جيش التحرير المرأة المجاهدة، بفخر واعتزاز كبيرين، ونظر المجاهد إليها نظرة الأخ لأخته، وعاملها باحترام وتقدير، وتعتبر المجاهدة بنت الجبهة والجيش، وبنت الجزائر الثائرة، وأدركت بين إخوانها المجاهدين قيما إنسانية نبيلة وعميقة، فميثاق مؤتمر الصومام في وثيقته السياسية الأولى عام 1956 يقول عنها: توجد في الحركة النسائية إمكانية واسعة، تزداد وتكثر باطراد، وإنا لنحيي بإعجاب، وتقدير ذلك المثل الباهر الذي ضربته في

189 Ted Morgan Ted Morgan, Ma bataille d'Alger , tr, Alfred de Montesquiou (Paris: Tallandier,2016) p16.

190 معركة الجزائر 1957 ,مقالة متاحة على الموقع الالكتروني :
https://www.marefa.org
التاريخ :2018/09/24 الساعة 15:00

الشجاعة الثورية الفتيات والنساء، والزوجات، والأمهات، ذلك المثل الذي تضم به المجاهدات اللاتي يشاركن بنشاط كبير، وبالسلاح أحيان في الكفاح المقدس من أجل تحرر الوطن، وبعد هذه الشهادة التاريخية للمرأة المجاهدة، التي ستبقى خالدة في سجل التاريخ.[191] فمشاركة المرأة الجزائرية في ميدان الكفاح المسلح جنبا إلى جنب مع الرجل؛ قد أحدث انقلاباً جذرياً في المفاهيم والأفكار، لأن هذه المجاهدة أتت مثله لتحمل مشعل الثورة والمجد وكل واحد منهما وهب نفسه في سبيل تحرير الوطن من براثن الاستعمار وتحقيق الأهداف السامية نفسها.[192]

كانت المرأة الجزائريّة شريكًا أساسيًّا في خطّة جبهة التحرير الجزائريّة لدحر المستعمر الفرنسي، فأُوكِلت لها مهام صعبة وخطِرة، منها المساهمة في توفير الدعم المالي واللوجستي للمقاومين في الجبال، وذلك من خلال إعداد التموين اللازم من الطعام والملابس والأغطية، فكانت تشرف على الفلاحة، والرعي، والخياطة، وإعداد الطعام، و كانت تخوض رحلات شاقّة في مسالك وعرة؛ لإيصال الطعام واللباس إلى المقاومين أيضا، والاهتمام بأطفال الشهداء، وأطفال السجناء والمجاهدين الغائبين عن بيوتهم، والعناية بالجرحى في منازل سريّة مخصّصة للغرض، وهنا تجب الإشارة إلى انخراط عدد كبير من الممرّضات والطبيبات الجزائريّات في معركة التحرير.

كما كانت لها المشاركة في النضال السياسي في الجزائر وخارجها، وذلك بالتحضير للمظاهرات الكبرى في المدن، وتوزيع المناشير، وربط قنوات التواصل بين قادة الثورة وجنودها الأبطال؛ فنتيجة للمراقبة المستمرّة من أجهزة القمع البوليسي الفرنسي داخل المدن على المقاومين، تولّت المناضلات هذه المهامّ المعقّدة و الخطرة، وبرزت في الكفاح المسلّح عبر العمليّات الفدائيّة في المدن الجزائريّة الكبرى، من خلال زرع القنابل، وتفجير

191 عجناك يمينة, دورة المرأة في الخطاب الشعري الجزائري الحديث من الاحتلال إلى الاستقلال, ,ط1) عمان : دار غيداء للنشر والتوزيع, (2017 ص , ص,158,. 159

192 محمد سيف الإسلام بوفلاقة , من بطولات المرأة الجزائرية في الثورة وجرائم الاستعمار الفرنسي ,مقال من مجلة صحيفة اليوم الالكترونية , 12 مارس 2018

, 11:44, متاحة الكترونيا على الموقع :

https://www.raialyoum.com/index.php/%D9%85%D9%86- /

الساعة: 20:00 التاريخ :20:12:2019

منشآت حيويّة للمستعمِر الفرنسي، وفي الأرياف انخرطت آلاف المقاومات في جيوش جبهة التحرير، وشاركت في أشرس المعارك ضدّ جيش الاحتلال، كما شاركت في إعداد الكمائن والقيام بها.[193]

فالمرأة الجزائرية أرادها الاستعمار أن تلين تحت وطأة الظلم، و الاستعباد والاحتقار، وأن تعاني من الجهل الجاثم على العقول، والجمود الخانق، وأن تظل في حالة التخلف والكبت والحرمان والتعسف الذي تفرضه عليها أساليب المحتل من جهة، وبعض عادات وتقاليد المجتمع البالية من جهة أخرى، لكنها كسرت قيودها التي كبتت أنفاسها، ونهضت وانطلقت مسلحة بإيمان راسخ، وإرادة وطنية مخلصة قوية، وحيوية فياضة دافقة، تكافح وتنافح بكل الطرق والوسائل المادية والمعنوية، داخل الوطن وخارجه، سياسياً وعسكرياً؛ فتغيرت مفاهيمها، وتبلورت أفكارها، وبرزت شخصيتها بفضل وعيها وتوجهها الوطني .[194]

2- صدى مناضلات الحرب :

ركزت الروايات النسوية في لفت الأنظار إلى حقيقة ما كان يجري في الجزائر من قهر وتعسف، وما يعيشه الجزائريون في ظل الاستعمار؛ من غياب معاني العدالة والكرامة والحرية، وكل ذلك في أيام المستعمر الفرنسي، الذي صنع يوميات الموت والدمار، باسم نشر الحضارة والمدنية، وتمحورت الكتابة السردية النسوية الجزائرية على نواة وهوية معنى الحرية، والاختيار في الظروف التي لا ترى في المرأة إلا انعكاسات لعجزها وضعفها ورقتها ودقة عودها، تركز على الذاكرة وتحديدا على ذاكرة النساء الفلاحات العاديات، اللاتي عشن حرب التحرير في الجزائر، وكان الهدف من ذلك هو الكشف عن دور الأمهات والجدات في نقل التاريخ، تاريخ عائلة أو قبيلة أو قرية أو منطقة، ويمكن أن تعتبر الكاتبة الروائية آسيا جبارا، أو كما تسمى في الأصل فاطمة الزهراء وإيمالاين، من أبر الكاتبات باللغة لفرنسية، تطورا وتنوعا في الأشكال والمضامين. فقد جمعت بين كتابة الرواية، وعدة اهتمامات أخرى، مثل المسرح، والنقد الأدبي، والشعر والقصة القصيرة.

193 مهدي غانمي , شهيدات من حرب التحرير الجزائريّة مناضلات , مقال مجلة ميم مجلة المرأة العربية, متاحة الكترونيا على الموقع :

https://meemmagazine.net/about/

30 جوان 2018

الساعة : 20:00 التاريخ : 2019

194 محمد سيف الإسلام بوفلاقة ,مرجع سابق .

أصدرت آسيا جبار أول خزائنها الروائية بعنوان (العطش)، ثم ألحقتها بمجموعة من الأعمال **و أطفال العالم الجديد**، وهي لا تزال إلى حد الآن من أنشط كاتبات الجزائر ،وتنصب جل أعمالها حول قضايا المرأة الجزائرية، و مسارات الثورة التحريرية، وأبعادها الإنسانية، و أثرها على المرأة الجزائرية .[195]

3- جميلات الثورة وحرب مدينة الجزائر 1957 :

حيث تصف الكاتبة نوال السعداوي:" أما نساء الجزائر فقد شاركن مع الرجال في الثورة ضد الاستعمار الفرنسي، على أرض المليون شهيد سقطت الكثيرات شهيدات، وبعضهن في السجون، ولعل أشهرهن هذا جميلة بوحيرد وجميلة بوعزة.[196] وكتب الأديب والمؤرخ الفرنسي انيان بورنو جان دارك جميلة بوحيرد؛ متسائلا: فهي ملهمة ثائرة مناضلة بعدة، محررة. إنها كل المعاني التي نجدها في امرأة أو بالأحرى في فتاة استشهدت في سبيل وطنها، أما في الجزائر في نوفمبر عام 1957، وفي سجن بربروس وفي زنزانة المحكوم عليهم بالإعدام. كانت فتاة جزائرية بين الحياة والموت، تنتظر اليوم تلو الآخر اشبه بالإعدام، أعني بذلك الاعلام بالمقصلة، وكتب جان كريستوف في مذكراته في السجن؛ عن جميلات الجزائر السجينات وعن جميلة بوحيرد". لقد شاهدت سجناء يقذف بهم من طابق إلى آخر وقد انهالت عليهم الضربات. وفي الجهة الأخرى من الجدار، في الجناح الخاص بالنساء هناك فتيات لم يذكر خبرهن وهن: جميلة بوحيرد، وإيليات لو، ونسيمة حبلال، ومليكة كهان، ولوسي كسكاس، وكوليت غريغوار، لقد خلع عنهن جلادون مخبولون ثيابهن، وضربوهن وشتموهن، وقد أجريت عليهم أيضا عملية الماء و الكهرباء، وقدمت مجموعة من الشهادات عن تعذيب الجزائريين في سجون فرنسا بعنوان " الغنغرينا، أو تعذيب الجزائريين بباريس صورة الجزائر في عيون الرحالة وكتابة الغربيين .[197]

195 جماليات الرواية النسوية الجزائرية ،حفناوي بعلي ، ط1(عمان :دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع , 2016) ص – ص– ص,27– 21 –29.

196 نوال السعداوي، الوجه العاري للمرأة العربية (القاهرة : مكتبة مدبولي ،2005) ص117.

197 حفناوي بعلي , مرجع سابق ، ص ,ص,321, 322.

رابعا – جريمة التعذيب في حرب مدينة الجزائر :

1- التعذيب كجريمة في حق الانسانية:

يقصد بفعل التعذيب الإيذاء البدني المتضمن معنى الانتزاع والاعتصار والاستخراج بالقوة، و التعذيب يتسع ليشمل الضرب والجرح والتقييد بالأغلال والحبس والتعرض للهوان والحرمان من الطعام او من النوم أو ما شابه ذلك من سائر ألوان الإيذاء والحرمان، وإن كان هناك من يشترط لتحقيق ركن فعل التعذيب؛ أن يكون التعذيب على درجة كبيرة من الإيذاء العنيف الذي ينتج عنه فعل يفت من عزيمة المعذب، ويحمله على الاعتراف بهدف الخلاص من التعذيب، ويتحدد هذا الفعل القاسي إذا كان على درجة من الشدة كالضرب بالسياط، كما لايشترط أن يكون من الخطورة بحيث يؤدي للوفاة. وفعل التعذيب قد لا يكون من نوع الإيذاء البدني، وإنما بالارغام المعنوي، وهي الأثار النفسية وماتحدثه من تأثير على النفوس وإماتة للكرامة والعواطف [198].

فتفسير العنف بالاستخدام الفعلي للقوة المادية لإلحاق الضرر والأذى بالذات أو بالأشخاص الآخرين وتخريب الممتلكات التأثير على إرادة المستهدف، ومنه فالسلوك العنيف يتضمن الإرغام والقهر من جانب الفاعل، والخضوع أو المقاومة من جانب المستهدف، والعنف هو الاستخدام الفعلي للقوة والتهديد باستخدامها، وهو مفهوم أوسع من السابق، إذ يشمل السلوك القولي إلى جانب السلوك الفعلي، والعنف هو مجموعة الاختلالات والتناقضات الكامنة في الهياكل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع، ويطلق عليه العنف الكلى، وتقدم موسوعة علم النفس والتحليل النفسي العنف على أنه: « السلوك المشوب بالقسوة والعدوان، والقهر، والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استشعارا صريحا بدائيا كالغرب والتقتيل للأفراد، والتكسير والتدمير للممتلكات، واستخدام القوة والإكراه للخصم وقهره.

ويمكن أن يكون العنف فرديا كما يمكن ان يكون جماعيا، ويصبح العنف سياسيا عندما تكون أهدافه أو دوافعه سياسية، هذا ما أسفر عنه اتفاق واسع بين أغلب الدارسين لظاهرة العنف السياسي، رغم الاختلاف بينهم في تحديد طبيعة ونوعية هذه الأهداف، وطبيعة القوى المرتبطة بها لذلك عرفه بول ويلكنسون باستخدم القوة أو

198 أحمد عبد اللاه المراغي, جرائم التعذيب والاعتقال دراسة مقارنة ,ط1 (القاهرة: المركز القومي للإصدارات القانونية, 2015) ص36.

التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين؛ لتحقيق أهداف سياسية، أوالقوة العادية أوالتهديد باستخدامها؛ لتحقيق أهداف سياسية [199] فالأعوام التي حاربت فيها الجزائر من أجل الاستقلال وحق تقرير المصير، من عام ص 349 1954 حتى عام 1962 ، كانت أعوام صدمة، جلبت معاناة مروعة ، وهناك كتابات تصف التعذيب، كتبها بعض الذين تعرضوا له، منهم سارتر وبوفوار وكلاهما تعرض للتعذيب، حيث وصف سارترفي مقدمته لكتاب هنري أليج Henri Alleg القضية» La Question قائلا: «أي شخص، في أي وقت، قد يجد نفسه ضحية أو جلادا على حد سواء» تلميحا إلى مقالة سابقة بعنوان لا ضحايا ولا جلادين[200] .

2- التعذيب في حرب مدينة الجزائر:

يذكر المؤرخ الفرنسي بيير فيدال ناكي في صحيفة لوموند 3ماي 2001 تعليقا عن مذكرات أحد مجرمي حرب الجزائر وهو بول أوساريس، إنها مذكرات مجرم حرب، فهو رجل عسكري لعب دورا قذرا في la bataille d'Alger وقد اعترف شخصيا في 23 نوفمبر 2000 أنه قام بقتل 24 شخصا من سجناء الحرب، كما أمر بقتل المئات من المشبوهين دون محاكمة، ويعترف أنه قام بقتل مشبوه جزائري رفض الاعتراف، ومارس عليه التعذيب إلى أن مات من التعذيب، ولم أكن متأثرا بوفاته؛ بل كنت تأسفت على أنه مات دون أن يدلي باعترافات، وقد اعترف بول أوساريس بأنه من أشرف على قتل الشهيد علي بومنجل، الذي تم رميه من عمارة بشارع كليمنصو بالأبيار، في حين أعلنت السلطات الفرنسية أن المحامي علي بومنجل قد انتحر 23 مارس 1957بعد أن تعرض لتحقيق دام 43 يوما مع الفرقة الثانية للمظليين التابعة للسلطات الفرنسية التي يرمز لها ب RPC Rigiment de Prachutistes Colonaux [201]

يضيف بن يامين ستورا :كانت معركة الجزائر خطوة جريئة لم تكن في الحسبان، ولم يتوقعها الفرنسيون، وقد صور للرأي العام على أنه تمرد؛ للتقليل من شأنه، ليس في يناير 1957 أو قبل بضعة أسابيع ، بل في

199 آمنة قجالي, الاعلام والعنف السياسي ,ط1 (عمان: مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع, 2015) ص, ص, 15 , 16.

200 سارة بكويل ,على مقهى الوجودية, تر, حسام نايل, ط 1(الجزائر: دار التنوير للطباعة والنشر,(2019 ص, ص ,349, 350.

201 سعدي بزيان, جرائم فرنسا في الجزائر من الجنرال بوجو إلى الجنرال أوساريس) الجزائر: دار هومة للطباعة والتوزيع والنشر, 2005(ص33 .

يونيو 1956 مع تنفيذ اثنين من نشطاء جبهة التحرير، وأن القصف الأول الذي استهدف المدنيين دون تمييز في العاصمة الجزائر.[202] فهناك من يشير أن معركة الجزائر قتلت الثورة الجزائرية .[203]

يقول الدكتور العربي الزبيري:"إن قلة المصادر التي بين أيدينا اليوم ترتكز على العمل الفدائي الذي عرفته العاصمة، ولا تعيرإلا اهتماما متواضعا للعمليات التي أنجزها الفدائي في باقي مدن الجزائر، وذلك على الرغم من أن تلك العمليات كانت في كثير من الأحيان تكاد تكون خيالية في الإعلام العالمي، فعندما لا يكون منحازا فإنه يستقي معلوماته من وسائل الإعلام الفرنسي، وهذه الأخيرة موجهة للتقليل من أهمية التزايد، الذي عرفه الكفاح المسلح مباشرة بعد مؤتمر الصومام، والتعميم الواقع، الذي من شأنه أن يظهره للرأي العام العالمي، أما قيادة الثورة فبذلت جهودا مكثفة لتطبيق مقررات المؤتمر المذكور، وفيما يخص الأجهزة الإعلامية التي كانت في حوزة الثورة، فأنها رغم كل المحاولات لم ترتق للمستوى الذي يجعلها قادرة على الاستجابة للحاجة، وحتى الإعلام العربي، الذي كان متعاطفا مع الثورة لم يملك الامكانيات المادية والتقنية، ولم يكن قادرا على تأدية الدور الذي يسمح بتقديم العمل الثوري في صورته الحقيقية، التي كان يعمل العدو على إخفائها بكل ما أوتي من قوة ".[204]

كما يذكر تاد مورجان (Ted Morgan): كانت في الجزائر في عام 1957 أن جبهة التحرير الوطني اخترعت تكتيكات حرب العصابات الحضرية، التي ستتطور في النصف الثاني من القرن العشرين، وتصل إلى ذروتها في القرن الواحد والعشرين. من جانبه .[205]

---

202 Renaud de Rochebrune, Benjamin Stora, La guerre d'Algérie vue par les Algériens Des origines à la bataille d'Alger (Paris: Éditions Denoël, 2011) p,p ,16,17.

203 لا تهدف الثورة الجزائرية إلى إلقاء الجزائريين من أصل أوروبي في البحر، بل تصفية الاستعباد الكولونيالي الإنساني. والثورة الجزائرية، ليست حربا أهلية كما أنها ليست حربا دينية .فهي تريد استعادة الاستقلال الوطني لتنهض بجمهورية ديمقراطية اجتماعية تضمن مساواة حقيقية بين جميع المواطنين ، في وطن واحد دون تمييز لقد اعتقد الشعب الجزائري طويلا أنه سيتوصل عبر الوسائل السلمية لإقناع فرنسا بضرورة القطع مع العهد الاستدماري، للمزيد انظر: الثورة الجزائرية عبر النصوص , مرجع سابق , ص 31 .

204 محمد العربي الزبيري، تاريخ الجزائر المعاصر 1954 1962، ج2)الجزائر: منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999(ص96.

205 Ted Morgan ,Op,cit ,p16.

متاح على الموقع الالكتروني :

www.tallandier.com

نموذج حرب العصابات تعتبر من الناحية الاستراتيجية جزءا مكملا لحرب الحركة، أو الحرب النظامية، التي يخوضها الجيش النظامي ضمن إطار وخطة حرب التحرير، ولما كانت الاستراتيجية تتأثر بالواقع سلبا وإيجابا، فإن واقع هذه الحرب يبدا بمجموعة صغيرة تؤمن بمبدأ أو عقيدة، فليس لهذه المجموعة إلا أن تتسلح بمبادئ استراتيجية معينة تتيح لها استمرارية وتطوير العمل، وهذه المبادئ هي :

1. العمل من خلال تنظيم عقائدي.
2. الحرص على الحسم السياسي للصراع كأسبقية أولى وبدرجة أكبر من الحسم العسكري.
3. التعبئة و تأييد الشعب.
4. كسب التأييد الدولي.

تكتيك حرب العصابات على الرغم من أن استراتيجية العصابات دفاعية، فإن تكتيك هذه الحرب هو تعرضي (هجومي)، وعلى الرغم أيضا من اختلال ميزان القوى ضد مصلحة العصابات على المستوى الاستراتيجي؛ فإنها تسعى إلى تأمين التفوق على المستوى التعبوي (التكتيكي) وتطبق العصابات أساليب هجومية، كالغارات،والدوريات، والكمائن، وحرب الألغام، والمتفجرات، وقصف المواقع الحساسة بوحدات قصف متحركة (مدفعية خفيفة وقاذفات صواريخ)، ومهاجمة المناطق المنعزلة وأرتال العدو، والتصدي لطائرات العدو المقاتلة والمروحيات.[206]

يشير المؤرخ Raphaëlle Branche استخدام الكلمات خلال هذا الصراع، ويشير إلى غموض بعض التعبيرات: "هذه هي حالة تعبير " Battle of Algiers "، الذي يستخدمه المظليون المسؤولون عن عمليات الشرطة في الجزائر الكبرى في عام 1957 أكثر من اضطهاد أعضاء جبهة التحرير الوطني من قبل هؤلاء الجنود، في إحدى الحالات، كان الهدف من ذلك هو تعظيم عمل يفخر به هؤلاء المظليون.[207]

ففي سنة 1957، في الجزائر العاصمة، أطلق المستعمرون المتطرفون قنبلة، ليصل عدد الضحايا إلى 80 قتيلا، ومائة جريح، ثم يبدأ دورة الهجمات المتوقعة والانتقام، وبشهادة تشرح زهرة الظريف هذا العتاد، ورد فعلها على سقوط القنابل Napalm وقد صرح بعض الحكام والمسؤولين عن الوضع :"هدفنا الشرعي للحرب، هدفنا

206 صباح نوري و" آخرون" , استراتيجية حروب التحرير الوطنية) عمان: مركز الكتاب الاكاديمي ,2015) ص, ص ,53 , 54 .

207 Asma BARCHICHE, La torture pendant la Bataille d'Alger (1957) Séquelles et controve , Mémoire de fin d'études secondaires(Bruxelles: 2013),online. ,

المعلن للحرب هو حماية أرواح ومصالح مليون فرنسي محدد وعدد صغير من الجزائريين ... " هذا الهدف الأول تليه مباشرة مهمة ثانية في عينه الخوف من الانقلاب العسكري، الذي فشل في زمن الجنرالات.[208] و التعذيب ـ كما يقول جان بول سارتر ـ "الطاعون يصيب عصرنا كله" لقد أدلى بهذا القول عام 1957 بعد أن اهتزالعالم لأنباء الفظائع التي كان جنود المظلات والشرطة الفرنسية يمارسونها بحق الجزائريين سواء كانوا من اصل أوروبي، أو من إفريقيا الشمالية، وكانت قد مرت على الاحتلال الألماني، و كثير من الرجال أنفسهم الذين كانوا ضحايا للغستابو صاروا يعاملون الآخرين، كما كانوا يعاملون وبأسوإ ما تعنيه الكلمة، لقد بذلت حكومة ديغول جهودها لإخفاء الحقيقة ولم يشأ المسؤولون المرتبكون في باريس أن يعرف العالم ان فرنسا قد تعلمت جيدا تقليد فاتحيها السابقين، مثلهم مثل هتلر كان عاجزا عن منع الحقيقة مز التسرب، واستطاع فرنسيون شجعان من أمثال هنري أليغ أن يقاوموا ما يمكن أن يوقعه زعماؤهم، وكان أليغ رئيس تحرير جريدة جزائرية، يؤمن بمبادئ حرية التعبير، ولكن بعد أن فرض الحظر على جريدته من قبل السلطات اعتقله مظليو الفرقة العاشرة في 12 حزيران 1957 شهرا واحدا، تعرض خلاله للضرب والتعذيب والإذلال من قبل فرنسيين، كانوا يحاولون يائسين إجبار أليغ على الكشف عن أسماء ثوريين جزائريين مشتبه بهم، وخلال فترة احتجازه عري وألقي على مدفأة، وأحرقت أعضاؤه بمشاعل ورقية، ولنتذكر أن هذه الفظائع قد مارسها معه الفرنسيون أبناء جلدته، لقد تم تغطيس رأسه في الماء حتى أوشك على الاختناق، ولقد تم إغراقه في الماء و إجباره على شرب الماء المالح، بل إنه تعرض حتى إلى الحقن ببنتوناك الصوديوم، لكنه ظل يرفض الكلام، ومن أسوء ما كان على أليغ أن يتحمله من التعذيب على أيدي بلده الشجعان، المعالجة بالصدمة الكهربائية، فكانت موجة بعد الأخرى من التيار المحطم للأعصاب تندفع داخل جسده، وظل رافضا الكلام، فرفس وشتم وهدد بالقتل , [209] حيث صرح العربي

208 , Djemaâ Djoghlal, Germaine Tillion et ses vies Algériennes

متاحة على الموقع الالكتروني :

: http://aureschaouia.free.fr

209 بيرنهاردت ج .هروود تاريخ التعذيب , تر, ممدوح عدوان)القاهرة : دار ممدوح عدوان للنشر و التوزيع, 2008) ص,ص, 227 , 228 .

بن مهيدي أنه يفضل الموت في ساحة المعركة حتى يكون وقودا جديدا وكافيا للثورة، ولن تتوقف حتى تسترجع الجزائر سيادتها، وقد دفع حياته ثمنا لهذا القرار.[210]

3- نماذج من شهيدات خضعن لجريمة التعذيب خلال حرب الجزائر 1957 :

1.3 - جميلة بوحيرد:

الأيقونة جميلة بوحيرد التي خلدها يوسف شاهين بقلم شاعري لا يزال يثير الفضول، جميلة بوحيرد الأيقونة التي أحدثت انقلابا جذريا في دور المرأة العربية والمغاربية، من صورة الخضوع إلى صورة الشجاعة والحرية ومن صورة

المطبخ إلى صورة الفضاء العام، استطاعت جميلة بوحيرد أن تؤثر في الشعر العربي كله بوصفه الثقافة المركزية عند العرب، وتشكل بالتالي هاجسا لدى أكبر شعراء العرب المعاصرين من نزار قباني مرورا بعبد الوهاب البياتي ، والجواهري، ومحمد الفيتوري، وعبد المعطي حجازي، وصلاح عبد الصبور، والشاعر القروي، لقد شكلت شخصية جميلة بوحيرد من الأصدقاء للجزائر وللمرأة في العالم العربي .[211] أنجبت والدة المجاهدة الجزائرية جميلة بوحيرد سبعة

نكور، وكانت جميلة هي الوحيدة بينهم، وحين اندلعت الثورة الجزائرية انضمت جميلة إلى جبهة التحرير الجزائرية، وكان عمرها لا يتجاوز عشرين عاما. [212]فقصة المناضلة «جميلة بوحيرد» واحدة من مليون قصة لشهداء ثورة الجزائر، ولكنها بما احتوته من مآس و صمود ترتفع إلى مستوى الرمز، لتعبر عن كفاح الجزائر، وتصبح مثالا للتضحية من أجل استقلال الوطن، والمجاهدة جميلة هي من أكبر المناضلات اللواتي ساهمن بشكل مباشر في الثورة الجزائرية، التي قامت ضد الاستعمار الفرنسي، في منتصف القرن الماضي.

أعمال أدبية وفنية كثيرة، منها فيلم مصري تاريخي من إخراج يوسف شاهين وعبد الرحمن الشرقاوي، ومنها قصيدة وفاة للشاعر نسوان قادرسي، مطلعها: «الاسم جميلة بوحيرد رقم الزنزانة تسعون، في السجن الحربي

210 ابراهيم لونيسي, الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني خلال الثورة التحريرية1962 – 1954(الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع, 2015)ص , ص, 83 , 84.

211 (د.ص.م) , صاحب المقال الترجمة في الوطن العربي جهود تفتقد الرؤية، مجلة الفيصل, مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات, ع،516،515(الرياض: سبتمبر – أكتوبر 2019) ص69.

212 عبد الله محمد أبو علم، قالوا... , ج 3 (عمان : دار الفلاح للنشر والتوزيع ،2006) ص107 .

بوهران، والحمر اثنان وعشرون أما الدكتورة «زهور الونيسي»، فقد عرفتها عن صديقة، ومسؤولة حكومية، و العديد من المؤلفات. [213]

2.3- جميلة بوباشا :

أفضل مما كتب جان بول سارتر في مقدمة كتاب «حاملات النار» عن الجميلات الثائرات جميلة بوحيرد و جميلة بوباشا وجميلة بوعزة ، وسارتر هو صاحب كتاب «دعارنا في الجزائر». أما بيكاسو فقد أخفى ثائرات جزائريات في منزله في باريس تأييدا وتعاطفا مع ثورة شعبهن ضعفت بوعزة في قسوة ورهبة التعذيب الجسدي والنفسي و كان فوق الاحتمال، فباحت بأسماء رفاقها وما تعرف، وقوة احتمال التعذيب والاغتصاب والإهانة تتفاوت حتى عند الثوار، و تدمير الكرامة الشخصية والإحساس بالذات طرق ناجعة لانتزاع المعلومات والاعتراف من المعتقلين، وبرز دور النساء فيها، اعترفت بو عزة علي بوحيرد بهستيريا وصراخ و مظهر غير طبيعي دفع المحامين إلى المطالبة بالكشف على قواها العقلية لشدة تعذيبها.

كشف الثوار عملياتهم وصعدوا كفاحهم، فرد الفرنسيون بعنف همجي غير مسبوق، كانت الجميلتان في السجن حين قبضوا على جميلة بو باشا في بيتها قبيل الاستقلال، الشابة الحسناء، ابنة العائلة الكبيرة المتدينة صبية في العشرين تحلم بوطن محرر، وبيت يخفق فيه القلب مع من تحب، وأولاد يتابعون ما بدأت، أو يظللهم استقلال تناضل من أجله، ويكبر الحب طاهرا في قلوب تتسع للوطن وما عليه، وتحلم جميلة أن تتوج حبها يوم استقلال بلدها، وقد بدا قريبا مع تصعيد الكفاح، كتب شقيقها من معتقله إلى محامية فرنسية لتدافع عنها، فخاطبتها برسالة في سجنها وطلبت لقاءها، فصدمت بفتاة نحيلة جميلة ساحرة صغيرة الحجم، تخبرها أن كل شيء فيها تعذب وكسر إلا روحها، وتطلب منها أن لا تدافع عنها وحدها، بل عن كل الثوار المعتقلين معها، وتشير إليهم وتروي عن نضالهم وتعذيبهم مثلها، من وراء قضبان زنزانتها قاست بوباشا وتحملت أكثر من المناضلات قبلها، فقد جن جنون الفرنسيين مع اشتداد الثورة قبيل الاستقلال. [214]

213 لطيفة الحاج قديح ,مقامات نون النسوة بحث في أوضاع المرأة العربية (بيروت, دار الفارابي للنشر والتوزيع ،2014) ص204 .

214 ليلى الأطرش، نساء على المفارق، بيروت ,المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ،2009 ، ص,ص,78 , 81.

فكوليت وفرنسيس جونسون في مؤلفهما الشهير" الجزائر الخارجة عن القانون" حيث يصف هذا الكتاب ما اقترفته فرنسا المحتلة من أخطاء، وما سببته من مآسي باحتلالها غير المشروع للأراضي، ويؤيد مطالب الثوار، وما كتبه ريمون آرون في مؤلفه "المأساة الجزائرية" ينفي المؤلف في هذا الكتاب إمكانية اندماج شعبين يختلفان اختلافا أساسيا، على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي، وهو يزيد قيام دولة الجزائر الحرة المستقلة.

وكان بين المستوطنين من رجال الفكر، ومن غير أصحاب الممتلكات والرساميل من تفهم مدلولات التيار الوطني بدرجات متفاوتة، ابتداء من العطف الإنساني، حتى الانضمام إلى كتائب المقاومة، من بين هؤلاء شارل جيرو ميني"، وقد كان طبيبا متمرنا في الأمراض النفسية في باريس، درس آثار الوضع المؤلم في الجزائر، فانضم إلى جبهة التحرير الوطني في ماي 1958، وقد عبرعن آرائه في شهادات عديدة، نقلها عن لسانه فرانز فانون، ومن هؤلاء أيضا سيمون دي بوفوار و جيزيل حليمي، في كتابهما "جميلة بوباشا"، الذي يتعرض إلى وصف ما تعرضت له المناضلة الجزائرية جميلة بو باشا من تعذيب، مع آلاف المظلومين من أمثالها يمثل جاك فرجيس الوجه الرمز لاستراتيجية قوية في ميدان الدفاع عن المناضلين الجزائريين المعتقلين أمام المحاكم الفرنسية، و شكل بحد ذاته برهان شجاعة نادرة، حيت حول المحاكم إلى منابر لإدانة النظام[215] .

وفي هذه الفترة الحسّاسة من الثورة، أُستُشهِدتْ مقاومات كثيرات خلال قيامهنّ بأعمال بطوليّة، خلّدتها الذاكرة الجماعيّة الجزائريّة والعالميّة، وهذه نبذة عن شهيدات ارتقيْن في أرض المعركة، منهن حسيبة بن بوعلي التي التحقت بصفوف الفدائيّين، وكانت مهمّتها زرع القنابل في النقاط الّتي يتمركز فيها العدوّ، وعلى إثر وشاية من أحد "الحركيّين"، حدّدت فرقة الجنرال ماسو في 08 أكتوبر 1957، مكان اختبائهم، وهو بيت بحيّ القصبة العتيق، وحاصروهم مطالبينَ إيّاهم بتسليم أنفسهم، لكنّ حسيبة ورفاقها رفضوا ذلك؛ كي لا يمنحوا فرصة لقوّات الاحتلال، فتحظى بمعلومات تؤذي سير العمليّات الفدائيّة وتكشف الخلايا الفدائيّة الأخرى، وآثروا الاستشهاد على ذلك، وهو ما تمّ فعلًا حين فجّر الفرنسيّون المنزل بمن فيه، بعد يأسهم من محاولة اقتحامه وتصميم الفدائيّين على عدم تسليم أنفسهم. [216]

215.سيد عبد الرحيم أبو خبر , سياسة عبد الناصر العربية, ط1 (عمان, دار زهران للنشر والتوزيع, 2016) ص326 .
216 مهدي الغامدي , مرجع سابق ,متاح الكترونيا .

3.3- جميلة بوعزة :

وتعد بو عزة المولودة في عام 1938 إحدى رموز الثورة الجزائرية، ورمزا من رموز معركة شهيرة عرفت باسم "معركة مدينة الجزائر" بين كل من جبهة التحرير والمستعمر الفرنسي، وانخرطت بو عزة إلى جانب زميلاتها زهرة ظريف وجميلة بوحيرد وغيرهن في الخلية التي أسستها جبهة التحرير في العاصمة، بقيادة يوسف سعدي، والتي نفذت عمليات مسلحة ضد الجنود والمستوطنين الفرنسيين في الجزائر. واشتهرت بو عزة بتنفيذ عملية تفجير بمقهى (كوك هاردي) في أحد أحياء العاصمة الجزائرية، ولدى اعتقالها على يد سلطات الاحتلال تعرضت بوعزة لتعذيب شديد عانت بسببه من أزمة نفسية .[217]

قامت بواجبها الوطني، وكانت السند القوي للمجاهدين من فدائيين ومسبلين داخل المدن، حيث تكثر أجهزة القمع البوليسي والمراقبة المستمرة، وجميلة بوعزة كانت من بين تلك المجاهدات في المدن اللواتي انضممن إلى صفوف جبهة التحرير الوطنية، واقتصرت مهتمها على المحاربة في الميدان[218] وكانت من أهم النساء البارعات في زرع

---

217 جميلة بو عزة جميلة الثورة الجزائرية , مقال من منتدى سكاي نيوز عربية أبوظبي , 13 يونيو 2015 , 20:55, متاح على الرابط :

https://www.skynewsarabia.com/middle-east/752412-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%BA%D8%B1%D8%A8%D8%B3%D8%AC%D9%86-%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D9%8A%D9%94%D8%B1%D9%8A-10-%D8%B3%D9%86%D9%88%D8%A7%D8%AA-%D8%A8%D8%AA%D9%87%D9%85%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B1%D9%87%D8%A7%D8%A8

التاريخ : 23 ديسمبر 2019 الساعة: 23:43

218 و في فترة الإضراب الشهير الذي دعت إليه جبهة التحرير عام 1957، حيث شلت المدن والقرى الجزائرية بالكامل، وخفت الاتصالات بشكل ملحوظ بين الفدائيين في المدن اتقاء للاعتقالات، التي زادت حدتها في تلك الفترة والتي كان من بينها فيما بعد عبد الرحمن طالب، الشاب ذي 26 سنة، وخريج قسم الكيمياء وصانع القنابل آنذاك، واتقاء لأية شبهة وتغييرا في أسلوب العمل، أمرت القيادة جميلة بأن تبحث عن عمل ما فكان ذلك بالفعل، حيث عملت في قسم الصكوك البريدية بالقرب من ساحة الجمهورية / ساحة الشهداء حاليا كموظفة بسيطة. لكن التحريات والمتابعات أوقعتها في كمين صائب، مما أدى إلى مداهمتها في العمل، حيث قيل لها ان أباها في الخارج ينتظرها، ولما خرجت وجدت النقيب (غرازياني) الشهير مرفوقا بستة عساكر. حيث أقتيدت مباشرة إلى منطقة الأبيار وأدخلت عمارة كبيرة كانت في طور الإنجاز، وهناك وجدت زميلتها جميلة بوحيرد وشقيقها الذي لم يكن يتجاوز عمره الاثني عشر عاما. هالها منظر صديقتها التي كانت تقطر دما من كامل وجهها ورأسها. وفي نفس المكان تلقت هي الأخرى من الضرب والتعذيب ما أفقدها وعيها، وحينها اعترفت بانتسابها إلى جبهة التحرير. واعترفت لمعذبيها بأنها كانت واحدة من اللائي زرعن الرعب في مقهى أو شارع أو بناية وأن بنات الجزائر كلهن جميلة، وهن جاهزات في كل حين لزرع المزيد من الذعر. وبالرغم من أن هذه الجرأة والشجاعة جلبتا لها الكثير من التعذيب ، لم يحصل المحققون من جميلة على شيء يفيدهم. خضعت جميلة خمسة عشر يوما للتحقيقات كانت فيها عرضة للإهانات والتعذيب من كل لون . ثم نقلت بعدها إلى سجن بربروس

القنابل في طريق الاستعمار الفرنسي، ومن أهم التفجيرات التي قامت بها انفجار مقهي كوك هردي بأحياء الجزائر العاصمة، إلى جانب التفجير الذي نظمه ياسف سعدي والعربي بن مهيدي، ونفذت تفجيرا في شارع العاصمة الجزائرية، كما وكلت لها مهام رسم الخطط وتنفيذها رفقة زميلاتها من المجاهدات والشهيدات على غرار زهرة ظريف، وحسيبة بن بوعلي، ومليكة قايد، وغيرهن، ونتيجة لبطولتها أصبحت المطارَد رقم 02، و تعتبر جميلة بوعزة، آخر مناضلة تم القبض عليها من طرف الاستعمار الفرنسي، حيث مرت بظروف قاسية، وتعرضت لتعذيب وحشي، لكن شجاعتها وصمودها مكناها من التحمل لأكثر من ست ساعات، كما هي تعليمات المنظمة، حكم عليها بالإعدام من طرف المحكمة العسكرية، ما جعلها تمر بظروف جد قاسية.[219]

خامسا – تداعيات حرب مدينة الجزائر 1957 :

1 – حرب الجزائر وبعدها الدولي:

كانت سنة 1957 سنة مباركة بالنسبة لجيش التحرير الوطني (ALN) حيث بلغت ذروتها مع أواخر سنة 1957م وبداية 1958م، ثم قضت عليها عمليات شال(CHALLE) وفككتها، ولكننا استطعنا بفضل الله أن نقاوم الأسلحة العصرية والمروحيات والطائرات التي كان الأطلسي يزود بها الجيش الفرنسي، وبفضل الله، ثم الشعب استطاع جيش التحرير الوطني أن يصمد، حيث كان سندا قويا له في توفيرالدعم اللوجيستي والتغذية والمعلومات والمخازن،

الشهير، وكانت بوحيرد والعديد من الفدائيات والفدائيين قد سبقوها إلى هناك. قضت جميلة بوعزة أربعة أشهر كاملة في بربروس، إلى أن جاءت المحاكمة الشهيرة لها ولزميلتها بوحيرد، ومعهما عبد الرحمن طالب، وعبد العزيز مرسلي، والتي كانت نتيجتها الحكم بالإعدام على الجميع . وكان قد أنشيء في السجن العتيق بربروس خاصة بالمحكوم عليهم بالإعدام ، هي عبارة عن أقبية غائرة. للمزيد انظر:

لمحة عن سيرة المجاهدة الفدائية جميلة بوعزة , مقال من مدونة بوابة الجزائر ماضي، حاضر و خاطرات , متاح الكتروني على الرابط:

https://www.algeriagate.info/p/algeria-gate-info.html

الساعة:00:28 التاريخ: 24:12:2019

219 نزيهة مسكين , جميلة بوعزة مثال للمرأة التي ساهمت في صناعة ملحمة الثورة مناضلة شهيرة من مناضلات الاستقلال , مقال من جريدة المشوار

السياسي يومية اخبارية , متاح على الرابط:

34280=http://www.alseyassi-dz.com/ara/sejut.php?ID

تاريخ النشر: 14-06-2015 , 00:57:00

24 ديسمبر 2019 الساعة 00:14

حتى أن النساء كن يدركن أهمية الرهان، فكن حرائر يقاومن من أجل الحرية، إلى درجة أنهن ضحين بكل ما لهن من أجل تحرير واستقلال الوطن.

[220] وللعمل الذي قمن به في الجزائر مع نهاية معركة الجزائر عرفت المدن شيئا من الهدنة، يسمى ب «شبطة أس» و kejean) وهو تنظيم سياسي عسكري ينشط تحت لواء جيش التحرير الوطني في الفترة ما بين نهاية 1958م بداية 1959م، فعلى الصعيد السياسي: كنا نقيم العلاقات، ونوزع المعلومات عن طريق البيانات السرية، وكذلك جمع الأموال، وعلى المستوى العسكري والنظم تنفيذ اعتداءات ضد أماكن عسكرية معينة، كان أهمها الهجوم على قيادة النقيب بارنار والإطارات التي كانت تقوم بقمع الشعب، ومديرية أمر الاقليم (DST) وغيرها، دون المس بالمدنيين، إن تلك الحركة التي كانت موجودة بالمدن كانت تهدف أساسا إلى إيقاد شعلة الإشاعة ضد عمل الجيش الفرنسي، بتكوين مجموعات تقوم بعمليات نوعية، و تعبئة لصالح الجنود؛ من أجل الحد من التأثير النفسي، الذي يشنه الجيش الفرنسي، إن انتقاء واختيار الوافدين الجدد من الجنود كانت عملية صعبة للغاية بسبب عددالمتطوعين، ولكن كان لزاما عليهم أن يشاركوا بسرعة في عمليات مسلحة، و ألا تراودهم فكرة الرجوع الى البيت، أو الوقوع في الصيانة المحتملة.[221]

حيث كان نشوب حرب الجزائر سينا في تسريع عملية التحرير في كل من المغرب وتونس، وكانت تلك الحرب واحدة من أطول وأمر الحروب، التي شنت ضد الاستعمار في افريقيا، وكانت تدين بهاتين الصفتين في آن معا

220 كلما أفرزت الفئة الاجتماعية نخبها الواعية والمدركة لمديات الصراع الاجتماعي وتوجهاته، انتزعت الحقوق والمكاسب، فالوعي الذاتي ماهية الحقوق بشخص آليات العمل الفعال لفرض التوجهات على مغتصبيها. يجبرهم على التخلي عن توجهاتهم المتعارضة مع مسار التحرر والتقدم الاجتماعي، فالمجتمعات لن تتخلى عن توجهاتها الموروثة بالشعارات المطلبية وإنما بإحداث خلخلة في بنيتها الأساس للكشف عن مدى الخراب الذي ينخر ذاتها ويعطل مسار تقدمها وتطورها الاجتماعي، وهذا الأمر يشيد بنضال الفئة الاجتماعية الأكثر نشاطا لتنال مكاسب مقابل نضالها. ولا يجوز بأي حال من الأحوال عد النضال الليل الحقوق ذا مجرى واحد وإنما مجموعة من الروافد النضالية التي تصب في المجرى العام لانتزاع الحقوق، وكل رافد ينال نصيبه في المحصلة على قدر رفده النضالي. إن مشاركة فئة اجتماعية في النضال على نحو هامشي لا يخدم مصالحها أساسا ويضر بمصالح الأخرين ويفتقر إلى وجه الإنصاف والعدالة في نيل الحقوق المتساوية أسوة بالمشاركين الفعليين في النضال. إن نضال المرأة النيل حقوقها يجب أن يكون واضحة ومميزة، لا أن يكون جزءا من خطاب الآخر ومن ثم فإنه يخرج من براثن الموروث الاجتماعي ليسقط في براثن المجتمع الذكوري. للمزيد انظر: دوبواهن , تاريخ أفريقيا العام ،أفريقيا منذ عام 1935، 1998 ، مج 8 (باريس: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر،1998) ص81.

221 باتريكإيفينو ،جون بلانشايس , حرب الجزائر ملفات وشهادات ، تر ، بن داود سلامنية،ج2 (الجزائر: دار الوعي للطباعة والنشر وللتوزيع ،2013) ص , ص, 13 , 14 .

إلى إصرار فرنسا على الاحتفاظ بالجزائر، وإصرار الشعب الجزائري على نيل حريته، ففي حالة المغرب وتونس كان من الممكن لبعض الحكومات الفرنسية أن تبدي استجابة إيجابية – حتى وإن جاءت متأخرة- على نضج المطالب الوطنية ، ولكن انتهاج سياسة مماثلة في الجزائر شكل زمنا طويلا أمرا مستحيلا[222] .

2- تجسيد السينما لواقعة حرب العاصمة :

معركة الجزائر (بالإيطالية: La battaglia di Algeri) هو فيلم جزائري تاريخي حربي أنتج عام 1966، شارك في تأليفه وإخراجه جيلو بونتيكورفو، وبطولة ابراهيم حجاج جان مارتن وياسف سعدي، والفيلم يروي فترة من فترات كفاح الشعب الجزائري في العاصمة الجزائرية إبّان ثورة التحرير الوطني الكبرى، من بطولات ضد الاستعمار الفرنسي، تم تصويره في نمط إخباري مستوحى من روسيليني بالأبيض والأسود، مع نمط تحرير وثائقي غالبا ما يرتبط بالسينما الواقعية الجديدة، وقد احتفل الفيلم بشكل حاسم، و كثيرا ما اتخذته الجماعات المتمردة والدول على حد سواء، كتعليق هام على حرب العصابات في المناطق الحضرية، ويحتل المرتبة 48 في أفضل 250 فيلم من النقاد في استطلاع الرأي والصوت لعام 2012، فضلا عن المركز 120 في قائمة مجلة أمبير لأفضل 500 فيلم في كل العصور، نال الفيلم جائزة الأسد الذهبي في مهرجان البندقية عام 1966، وجائزة النّقد خلال مهرجان كان في السّنة نفسها، كما ترشح لثلاثة جوائز أوسكار، كأحسن فيلم وأحسن إخراج وأفضل سيناريو.[223] فقد وفر المؤرخون والسينمائيون أرضية الالتقاء بين عملية التاريخ، وبين إبداعية الفن السينمائي، و ذلك بعد أن انتبه البعض إلى قيمة الصورة في توثيق الوقائع والأحداث والقضايا المرتبطة بلحظة تاريخية ما.

و قدراك م الإنتاج السينمائي أعمالا كثيرة في الفيلموغرافيا الإنسانية، تسجل محطات ورجالات من التاريخ الانساني، أو تمثل التاريخ بصفة عامة لبناء متخيلها ،هكذا رأينا كيف نحسن ما لأمريكيا مثلا- من تاريخ الهنود الحمر، و الصراع المرير للحفاظ على هويتهم على أراضيهم؛ ولو بكف من التطويع و التحامل حضارتهم وخصوصياتهم الثقافية و الحضارية وكيف ساهمت السينما نفسها من تاريخها المعاصر قصص خالدة أقلامها كذلك المتعلقة بالسير النضالية الحقائق المدنية وغير بعيد عنا لا ننسى التجربة الجزائرية، التي جعلت من الفترة

222 دوبواهن, مرجع سابق , ص156.

223 Www.wikipidia.com

الساعة 21:30 التاريخ 28 /07/2018

الاستعمارية وما تلاها من صورة عن المستعمرين، واحدة من أهم المواضيع التي تناولتها الأفلام المحلية بكثير من النجاح و التميز .[224]

خاتمة :

رغم النجاح العظيم الذي حققته الثورة، إلا أنها واجهت العديد من المتاعب كقلة السلاح، والتثقيف السياسي للفئات المسلحة، إضافة إلى صعوبة الارتباط والاتصال بين المجاهدين العاملين في مناطق مختلفة، وكذلك عدم وجود سلطة عامة قومية رسمية، ومن هنا فقد جاءت الدعوة لعقد مؤتمر وطني عند قادة الثورة في مؤتمر الصومام 1956م وحاولت فرنسا بمساعدة الحلف الأطلسي قمع الثورة بكل الوسائل والسبل الممكنة؛ فانتهجت سياسة إجرامية مارست خلالها أبشع المذابح، و الإبادة الجماعية، و التشريد، والسجن، وتدمير القوى الأمنية، مستخدمة في ذلك كل أنواع الأسلحة الفتاكة، كما حاولت اغتيال قادة الثورة؛ عن طريق اختطاف الزعماء الجزائريين في تشرين الأول1956م بعد اجتماعهم في الرباط بالملك محمد الخامس، وتوجههم إلى توقيت الاجتماع به وبالرئيس التونسي الحبيب بورقيبة، أملا في إيجاد حل سلمي للقضية الجزائرية، وفي عام 1957 انتقلت العمليات العسكرية الجهادية بالضبط إلى مدينة الجزائر؛ لتبني جيش التحرير، وتجسيدا لقرارات جبهة التحرير الوطني، إلا أن الاستعمار تفنن ـ كعادته ـ في عمليات الإبادة، وقتل قادة الثورة وزعمائها، فخلفت آثارا جسيمة، إلا أنها دونت في سجل التاريخ .

224 جلال زين العابدين, التاريخ في السينما المغربية, مجلة السينما العربية ,ع 3،4 (الخرطوم ,2015) ص130.

الملاحق:

الملحق01: تقرير الصومام لتكثيف عمليات فدائية بمدينة الجزائر [225]

LE CONGRES DE LA SOUMMAM
20 août 1956 : Zone Autonome d'Alger (ZAA)

Le Congres procéda à la désignation des organes de direction du FLN:

- Conseil national de la Révolution algérienne (CNRA) et
- Comité de coordination et d'exécution (CCE).

Le **CNRA** issu du Congrès de la Soummam se composait de 34 membres: 17 titulaires et 17 suppléants:

Le CNRA, direction suprême, joue le rôle de parlement du FLN: à la fois assemblée législative et symbole de la souveraineté nationale, il prend les décisions d'orientation politique, militaire, économique et sociale. Il désigne l'exécutif: le CCE.

Le CNRA est habilité à engager des négociations avec l'adversaire; lui seul est compétent pour se prononcer sur la guerre et sur la paix.

Membres du CCE :

- Abane RAMDANE
- Mohammed-Larbi BEN M'HIDI
- Belkacem KRIM
- Saâd DAHLAB
- Benyoucef BEN KHEDDA

Des décisions importantes furent prises:

Délimitations territoriales des six wilayate et création de la Zone autonome d'Alger (ZAA) relevant directement du CCE ; hiérarchisation des responsabilités; structure de l'ALN avec les états-majors, les grades, les unités organisées depuis le demi-groupe composé de 4 combattants dirigés par un caporal jusqu'au bataillon composé de 350 moudjahid commandés par le colonel de la wilaya.

322

225 نبيلة لرباس, حرب المدن مدينة الجزائر نموذجا 1954–1962, أطروحة لنيل درجة الدكتوراه(الجزائر: جامعة الجزائر, 2013) ص322.

الملحق02 : صدى حرب الجزائر في صحيفة صدى الجزائر[226]

Pour les familles de militaires servant en Algérie

LE 22e MILLION EST PROCHE

L'ÉCHO D'ALGER

15 FRANCS

Série d'attentats

(coûteux pour les terroristes)

hier soir à Alger

du Ruisseau à l'Opéra

en passant par El-Biar

CHALEUREUSEMENT ACCUEILLI PAR LES CONSTANTINOIS M. ROBERT LACOSTE A DÉCLARÉ :

"Nous nous acheminons patiemment et sûrement vers un règlement général"

Deux scootéristes lancent une grenade rue de Lyon, près du café du Rond-Point

L'un d'eux est blessé et capturé

"Cocktail Molotov" au Ruisseau (café des Arcades) : 4 blessés légers deux terroristes capturés dont un blessé

Les passagers d'une «203» blessent deux soldats à El-Biar : un tueur abattu

Bombe au plastic derrière l'Opéra chez "AMAL" dégâts matériels

LES NÉGOCIATEURS A TOUT PRIX

La non-immixtion d'un tiers quelconque est une des bases essentielles de ce règlement

BRASSERIE DU RO

Les assassins de M. Fuget et de Mme Juan ont rejoint un groupe de hors-la-loi

LE TOUR DE FRANCE CYCLISTE

L'Italien FANTINI enlève la 7e étape Lorient-Angers

WALKOWIAK s'empare du maillot jaune

Pour financer cette année les dépenses d'Algérie

Augmentation de 10 % de l'impôt sur le revenu

Les députés socialistes en mission en Algérie

"CE QUE NOUS VOYONS ET APPRENONS NOUS RAPPROCHE DU MINISTRE RÉSIDANT"

DANS LA NUIT DE MARDI A MERCREDI

Deux fermes attaquées par une forte bande rebelle près de Saint-Pierre-Saint-Paul

UN GENDARME A ÉTÉ ASSASSINÉ HIER APRÈS-MIDI, EN PLEIN CENTRE DE MICHELET

GRACE A VOS SOUSCRIPTEURS

226 نبيلة لرباس , مرجع سابق , ص365 .

الملحق 03: صدى حرب الجزائر في صحيفة صحيفة الجزائر[227]

Le Journal d'Alger

Chaban-Delmas à Bourguiba : « Aucune négociation ne nous sera imposée par la contrainte »

RECRUDESCENCE DU TERRORISME URBAIN
9 ATTENTATS EN 48 HEURES
dans l'agglomération algéroise

Alger deux fois champion d'A.F.N.

LE DRAPEAU TRICOLORE FLOTTE A NOUVEAU SUR LA MAISON DES ÉTUDIANTS

LA JOURNÉE NATIONALE DES DÉPORTÉS A ALGER ET EN MÉTROPOLE

Violent combat dans un village de Kabylie

Le colonel Cerutti se tue accidentellement

GRENADE dans un café de Saint-Ferdinand

Le colonel Mazurier libéré en échange de trois trafiquants d'armes

Les Anciens de la Légion ont offert un divertissement à leurs camarades blessés

L'Archevêque d'Alger a béni le nouveau couvent des Pères Dominicains

Hommage à Mgr Poggi

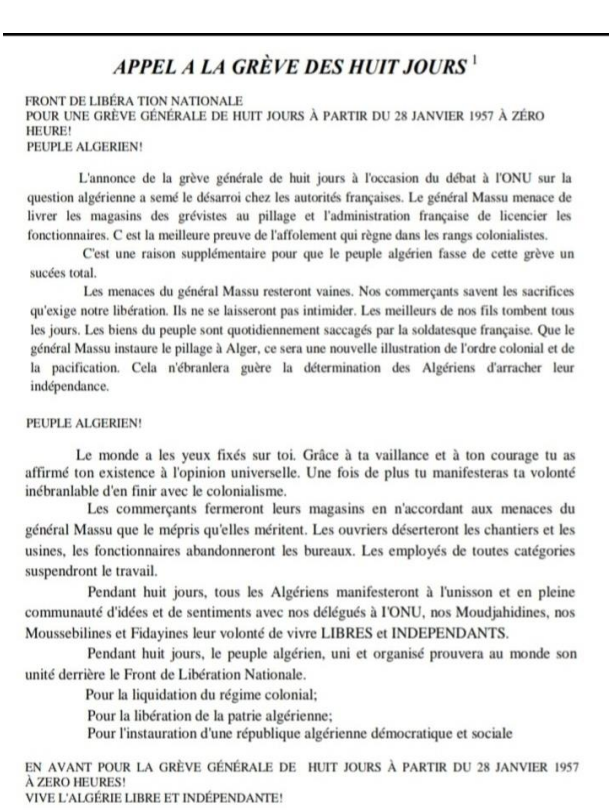
IL Y A 41 ANS LES DARDANELLES

BONS à 10 ans 6 % 1956

ANONYMES AUCUN IMPOT

227 المرجع نفسه, ص364.

الملحق 04 :



APPEL A LA GRÈVE DES HUIT JOURS [1]

FRONT DE LIBÉRA TION NATIONALE
POUR UNE GRÈVE GÉNÉRALE DE HUIT JOURS À PARTIR DU 28 JANVIER 1957 À ZÉRO HEURE!
PEUPLE ALGERIEN!

L'annonce de la grève générale de huit jours à l'occasion du débat à l'ONU sur la question algérienne a semé le désarroi chez les autorités françaises. Le général Massu menace de livrer les magasins des grévistes au pillage et l'administration française de licencier les fonctionnaires. C est la meilleure preuve de l'affolement qui règne dans les rangs colonialistes.

C'est une raison supplémentaire pour que le peuple algérien fasse de cette grève un sucées total.

Les menaces du général Massu resteront vaines. Nos commerçants savent les sacrifices qu'exige notre libération. Ils ne se laisseront pas intimider. Les meilleurs de nos fils tombent tous les jours. Les biens du peuple sont quotidiennement saccagés par la soldatesque française. Que le général Massu instaure le pillage à Alger, ce sera une nouvelle illustration de l'ordre colonial et de la pacification. Cela n'ébranlera guère la détermination des Algériens d'arracher leur indépendance.

PEUPLE ALGERIEN!

Le monde a les yeux fixés sur toi. Grâce à ta vaillance et à ton courage tu as affirmé ton existence à l'opinion universelle. Une fois de plus tu manifesteras ta volonté inébranlable d'en finir avec le colonialisme.

Les commerçants fermeront leurs magasins en n'accordant aux menaces du général Massu que le mépris qu'elles méritent. Les ouvriers déserteront les chantiers et les usines, les fonctionnaires abandonneront les bureaux. Les employés de toutes catégories suspendront le travail.

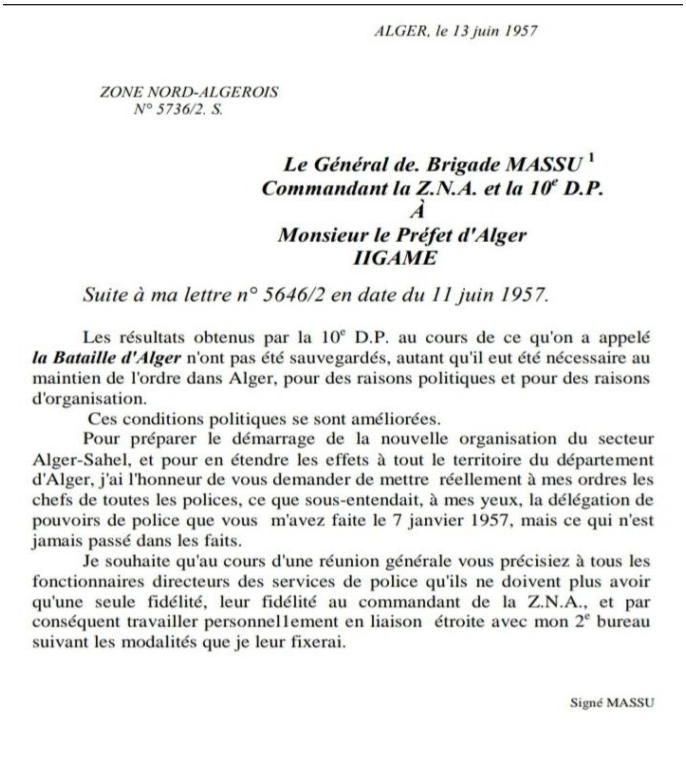
Pendant huit jours, tous les Algériens manifesteront à l'unisson et en pleine communauté d'idées et de sentiments avec nos délégués à l'ONU, nos Moudjahidines, nos Moussebilines et Fidayines leur volonté de vivre LIBRES et INDEPENDANTS.

Pendant huit jours, le peuple algérien, uni et organisé prouvera au monde son unité derrière le Front de Libération Nationale.

Pour la liquidation du régime colonial;
Pour la libération de la patrie algérienne;
Pour l'instauration d'une république algérienne démocratique et sociale

EN AVANT POUR LA GRÈVE GÉNÉRALE DE HUIT JOURS À PARTIR DU 28 JANVIER 1957 À ZERO HEURES!
VIVE L'ALGÉRIE LIBRE ET INDÉPENDANTE!

الملحق05 :



ALGER, le 13 juin 1957

ZONE NORD-ALGEROIS
N° 5736/2. S.

Le Général de. Brigade MASSU [1]
Commandant la Z.N.A. et la 10e D.P.
À
Monsieur le Préfet d'Alger
IIGAME

Suite à ma lettre n° 5646/2 en date du 11 juin 1957.

Les résultats obtenus par la 10e D.P. au cours de ce qu'on a appelé ***la Bataille d'Alger*** n'ont pas été sauvegardés, autant qu'il eut été nécessaire au maintien de l'ordre dans Alger, pour des raisons politiques et pour des raisons d'organisation.

Ces conditions politiques se sont améliorées.

Pour préparer le démarrage de la nouvelle organisation du secteur Alger-Sahel, et pour en étendre les effets à tout le territoire du département d'Alger, j'ai l'honneur de vous demander de mettre réellement à mes ordres les chefs de toutes les polices, ce que sous-entendait, à mes yeux, la délégation de pouvoirs de police que vous m'avez faite le 7 janvier 1957, mais ce qui n'est jamais passé dans les faits.

Je souhaite qu'au cours d'une réunion générale vous précisiez à tous les fonctionnaires directeurs des services de police qu'ils ne doivent plus avoir qu'une seule fidélité, leur fidélité au commandant de la Z.N.A., et par conséquent travailler personnellement en liaison étroite avec mon 2e bureau suivant les modalités que je leur fixerai.

Signé MASSU

228 نبيلة لرباس , مرجع سابق , ص331.

229 المرجع نفسه , ص 333.

نداء الجبهة ببداية اضراب 8 أيام [228]

مقتطف بتعليمات لاكوست قمع حرب الجزائر . [229]

معالجة المنهج النَّبَوي للمشكلات التي تؤثر على السّلمِ في المجتمع الإسلامي "دراسةٌ تاريخيةٌ"

د. عبد الحكيم محمد ثابت العراشي
أستاذ الحضارة الإسلامية المشارك
جامعة عدن(اليمن)

سيتناول هذا البحثُ معالجةَ المنهج النَّبَوي للمشكلات التي تؤثر على السّلم في المجتمع الإسلامي، وهي تلك المشكلات التي ما زالت ترهق المجتمعات إلى يومنا هذا، كما سيستعرض الوسائل السّلمية التي انتهجها المنهج النَّبَوي لإرساء السّلم في المجتمع الإسلامي، موضحاً أهمية هذه الوسائل لمعالجة الكثير من المشكلات في المجتمعات المعاصرة، كما أعطى هذا البحث لمحة عن أهمية التعايش مع الأقليات غير المسلمة التي تعيش مع المسلمين في المجتمع الإسلامي، كذلك أبرز أهمية القبول بالآخر وهو ما يمكن أن نسميه اليوم التعايش السّلمي.

The prophetic process to the problems that effecting the peace in Islamic society

This research will cover The prophetic process to the problems that effecting the peace in Islamic society, those problems that are still exhausting societies to present day.

Also it will review the peaceful methods adopted by the prophet's process to establish peace in the importance of means to treat many problems in contemporary societies.

This research also gave sight of the importance of coexistence with non-Muslim minorities living with Muslims in the Muslim community.

It also highlighted the importance of accepting the other, which we can call today Peaceful coexistence.

مقدمة:

لا تخلو **أية** أمة من الأمم من وجود قيم ومفاهيم ومبادئ تسعى إلى غرسها في أفرادها وتربيهم عليها، فتستخدم كل الأساليب والوسائل التي تراها مناسبة لتطبيعهم بها والمحافظة على ديمومتها ونقلها من جيل إلى جيل.

ومن المؤكد أن هذه القيم والمفاهيم والمبادئ ستكون نابعة من فلسفة الأمة ومعتقداتها، لهذا فهي مختلفة من أمة إلى أخرى تبعًا لاختلاف الفلسفة والمعتقد.

نريد أن نقترب من الموضوع أكثر، فلا يخفى على أحد ما كانت عليه وضعية الأمة قبل أن يأتي الإسلام، فقد وصلت إلى أدنى درجات الانحطاط والاضمحلال الأخلاقي، والتدهور الأمني، وفقدان السّلم، ومرد هذه الهزيمة هو التخبط في المعتقد، والركوض وراء عادات جاهلية, وأفكار بالية اقتبست من ثقافات أخرى –بقصد أو بدون قصد–، لذا افترس هذه الأمة الجهل,وسيطر عليها حكم الغاب، وما أيام حروب العرب إلا دليل على جهلها وتخلفها؛ إذن الأمة تشربت بقيم ومفاهيم ومبادئ من مصادر مختلفة، أدى إلى اضمحلالها وانحلالها، فسُلبت أمنها .

وفي وسط هذه الفوضى بزغ نور حضارة جديدة، انطلق من غار حراء، فأنار الأرض ليغير مجرى حياة البشرية؛ من هذا النور أتت المصدرية الجديدة التي حولت مجرى التاريخ البشري– ومنها الجانب السّلمي–.

ومن هنا جاءت مبادئ الإسلام وأصوله قائمة على ما يحفظ السّلم والسلام، ويقيم العدل والأمن في العالم أجمع، وبين أبناء البشر بلا تفرقة أو تمييز، وينبذ العصبية، ويقضي على النزعات العنصرية، لما لها من دور كبير في إشعال فتيل الصراع، وإيقاد نار الفتنة، والقضاء على سلم المجتمعات وأمنها، إلا أنه قد شاع في هذه الزمن انفصام أواصر الألفة والأخوة، وانقطاع وشائج المحبة؛ الأمر الذي جعل القلوب متباغضة ومتنافرة ، والجماعات متهاجرة ومتناحرة، والناظر بعين البصيرة لاشك يرى صورة واضحة في المجتمع الواحد تنم عن قلى، وتدل على تباغض وجفا، ومن ثم كان التراخي في الأخذ بأسباب الألفة والتهاون في الحرص عليها، كان سبباً في فقدان سلمها وأمنها.

لقد أصيبت الأمة بخلل في البناء الفكري مردّهُ لطائفة الغلاة وجماعات العنف الذين يدعون إلى العنف والهرج والمرج والفساد في الأرض، فكل تطرف في الدين أو تخريب فيه فسببه هذه الفئات الباغية من الفرق والجماعات والأحزاب، وهي بمجموعها مصدر البدع والفتن والأهواء والآراء، فاستخدمت الدين لمآرب في نفسها؛ وبالإضافة لهذا السبب تربص أعداء الدين من الحضارات الأخرى فرُسم للإسلام صورة مشوهة تناقض أهدافه ورسالته السامية.

ومن هذا المنطلق فإن الدين الإسلامي اليوم يواجه تحديات كبيرة وهجمة شرسة على مبادئه عامة والسّلمية خاصـــة، فلصـــقت به التهم، وهو بريء منها، ومن ذلك : وصـــف أعداء الإســـلام له بأنه دين العنف والإرهاب ومناوأة السلام والسّلم الدوليين، وأن لديه من القيم والمناهج ما يتناقض مع ما تقرره العقول السليمة .

والمنصـــــف يعلم أن هذه التهم كلها من باب الزور والبهتان والقول بلا فهم لأصـــــوله أو علم بمبادئه، وأنها محض دعايات واتهامات دون أدلة وبراهين، وسببه الأكبر منا نحن المسلمون، نحن أوجدناه وزرعناه، فتثاقلنا وتباطأنا عن بعض بني جلدتنا فحصدنا ماحصدناه، واستغله الآخرون، فعانينا ما عانيناه ، فنحن الذين سمحنا أن يجعلوا من الأشـــخاص أصـــناما، ومن المذاهب أديانا، وأعطينا الأحزاب ولاءً ومن الخلاف خصـــومة، ومن المحاورة محاجرة .

والمتأمل في أحوال الأمة الإســـــلامية في وقتنا الراهن، يرى أنها غيّرت الكثير من بنيتها ومبادئها، فكان لهذه التغيّرات أعمق الأثر على تغيّر السلوك لأفراد الأمة وكذا فكرهم, ولعل من أبرز هذه التغيرات: تغير دورها السّـــلمي، وتقاعســـها عن هذا الدور، مما نتج عنه تغير وظائف الأمن، وبالتالي تولدت أزمة كبيرة في المجال الأمني والسّلمي.

إن الأمة الإســـلامية لابد لها العودة إلى المنهج النَّبَوي لاســـتعادة مكانها في الأســـرة الإنســـانية، تُعِزُّ الأمن وتُكرم السّلم، لأن المنهج النَّبَوي عالج قضية الفوضى ووضع حداً للحرية، وأسس أُسس النظام الأمني، وأرسى قواعد المعاملة السّلمية في المجتمع، وبذلك سجل المنهج النَّبَوي أن الإسلام دين الأمن والأمان، وشرعه النظام والوئام، وإقرار لأمن الجماعة وحماية لاســـتقرارها، ودعوة صـــريحة لاحترام النظام القائم على مبادئ الإســـلام، وقدَّس المنهج النَّبَوي السّـــلم الداخلي للأمة، وســـجل أن محاولة الخروج على السّـــلم فتنة لا تأتي إلا بالدمار والهلاك، فما دامت الحياة ماضية على أُسس سلمية فراية الأمن عالية ودستور السّلم منفذ، والأحكام سارية، ومن هنا يتحتم علينا أن نقف إلى جوار هذا السّـــلم، عاملين على توطيده ليكون شـــوكة في ظهور العصـــاة والمجرمين، ولتكون له القدرة في الدفاع عن الحدود والوقوف في وجه أعداء الأمن والسّلم، ولذلك عزمت على الكتابة توضـــيح المنهج النَّبَوي في القضـــاء على المشـــكلات التي تؤثر على السّـــلم الداخلي في المجتمع الإسلامي.

ومن هذا المنطلق تعالج هذه الدراسة مسألة السّلم داخل المجتمع في ضوء المنهج النَّبَوي، وذلك من خلال الســـؤال الآتي: كيف يمكن الاســـتفادة من المنهج النَّبَوي السّـــلمي في معالجة القضـــايا التي تهدد السّـــلم في المجتمعات الإسلامية في الوقت الحاضر؟.

فالمتتبع للمشـــكلات الأمنية المعاصـــرة يشـــعر بوجود فجوة بين الإجراءات الأمنية المعاصـــرة، وإجراءات الدين الإســـــلامي الأمنية، ومن هنا تحاول هذه الدراســـــة أن تجيب على تســـــاؤلٍ كبيرٍ ومهم وهو ما مدى الانسجام والتوافق بين هذه الإجراءات؟.

وتكمن أهمية الدراسة أنها توضح مفهومَ السّلم بمعناه الشموليّ والواقعيّ كما جاء في المنهج النَّبَوي ، لكي لا يكونَ محلاّ لضيق العطنِ أو الفهم المقلوب لأبعاده وصُوَره، فلا يقتصر مفهوم السّلم على نطاق ضيّق متمثِّلٍ في مجرّد حماية المجتمع من السّرقة أو النّهب أو القتل وأمثال ذلك، كلاّ فمفهومه أعمّ وأشمل من ذلكم وأجلّ، فيشمل التعايش السّلمي والجوار المشترك والتحاور للوصول للحلول واحترام المواثيق والعهود والانسلاخ والتخلي عن التعصب بأشكاله المختلفة وصون كرامة الإنسان وما إلى ذلك.

وتهدف الدراسة إلى بيان أن المنهج النَّبَوي مصدر أساسي في كل مجالات الحياة؛ ومنها الجانب السّلمي والأمني، كما تهدف إلى بيان اهتمام المنهج النَّبَوي بمسألة السّلم داخل المجتمع المسلم.

أولاً- القضاء على المظاهر التي تهدد سلم المجتمع وتغلق سكينته وتهدد وحدته:

إن الدارس للعصر النَّبَوي يستطيع أن يلحظ انهماك الرسول ﷺ في القيام بالعديد من الإجراءات وتوجيه العديد من النصائح والوصايا والتوجيهات المستمدة من المنهج القرآني التي يمكن فهمها على أنها خلاصة التوجه النَّبَوي السّلمي، ومحور الارتكاز للحياة السّلمية في بنية المجتمع المسلم، فقد سعى ﷺ إلى تأصيل البنية التربوية السّلمية على النهج الذي يخدم أهداف العقيدة والدين الإسلامي والأُمة الإسلامية والإنسانية برمتها، وبما يضمن التزام الأمة بالسلوك السّلمي، وترسيخ عُرى المحبة والاحترام والأخوة بينهم، فمن هذا المنطلق كرس المنهج النَّبَوي جهوده في المحاربة والقضاء على المظاهر التي تهدد سلم المجتمع المسلم وتقلق سكينته وتهدد وحدته.

ولما كانت المظاهر والمشكلات التي عالجها المنهج النَّبَوي كثيرة، يصعب إيرادها في هذا المبحث؛ رأى الباحث عرض أهم تلك المظاهر والمشكلات، وهي تلك المشكلات التي يعاني منها المجتمع الإسلامي اليوم بسبب بعده وإهماله لمبادئ الإسلام، فمن أهمها الآتي:

1- الظلم:

لقد بُنيت الدولة الإسلامية في عهدها الأول على أُسس متينة، كان مصدرها القرآن الكريم والتوجيهات النَّبَوية، فالمتتبع لآيات القرآن الكريم، والمنهج النَّبَوي التي تخص العدل والظلم سيجد نفسه أمام منهجٍ دستوريٍ شاملٍ ومتكاملٍ عن ظاهرة الظلم، فقد خُصَّت بأحكام خاصة تردع من تسول له نفسه ظلم الآخرين، كما وعَظَ بالمواعظ، وذَكر بالعواقب، وهذه الضوابط والأحكام التي جاء بها القرآن والمنهج النَّبَوي تُعدَّ منطلقاً أساسياً لردع الظلم وقيام العدل.

إن الظلم خلاف العدل، وهو ظلم طرفٍ لطرفٍ آخر أو ميل إلى أحد الطرفين على حساب الآخر، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا

يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴾[230] ، ولشناعة الظلم وبشاعته شدد جل جلاله النكير والتحذير على فاعله أو من ساعد عليه وتوعدهم بالعذاب الأليم، قال تعالى: ﴿وَمَنْ يَظْلِمْ مِنْكُمْ نُذِقْهُ عَذَابًا كَبِيرًا ﴾ [231].

ومن المؤكد أن العدوان والبغي على حقوق الآخرين وظلمهم، سوف يدفعهم ذلك إلى الانتقام إن استطاعوا، وينتج عن ذلك انتشار الفوضى والاحتراب وفقدان السّلم، وتظل عجلة الصراع دائرة بين المظلوم ومن ظلمه، وبذلك يقع الضرر على المجتمع بأسره.

أما في حالة لم يستطع المظلومون الانتقام تظل قلوبهم تغلي بالحقد والكراهية على الظالمين، ويظل المظلومون ينتظرون فرصة للانتقام، والبحث عن من يساعدهم للأخذ بثارهم، لهذا ليس من المستبعد أن يرتموا في أحضان الفرق المتطرفة وجماعات العنف التي تقوم باستغلالهم لتنفيذ مآربها بحجة القصاص ممن ظلمهم، وبذلك يفقد المجتمع الوئام بين أفراده، ويُحرم المجتمع وأبنائه من ثمرات الحياة السّلمية.

والناظر بعين البصيرة إلى مسرح الأحداث العنفية في ساحات المجتمعات الإسلامية، يلحظ أن من بين من يقومون بأعمال العنف أفراداً يشعرون بأنهم عانوا من وطأة الظلم فلم يجدوا إنصافا فانحرفوا واستغلتهم الفرق المتطرفة وجماعات العنف الممنهجة.

ومن هنا يبرز المنهج النَّبَوي باعتباره الفيصل، فالمتتبع للمنهج النَّبَوي يجده أعطى العدل أهمية كبيرة، كما تعددت فيه النصوص بتعدد المواقف، وكذلك بتنوع ما أراد المنهج النَّبَوي التحذير منه، فمن التوجيهات النَّبَوية التي أمرت بالابتعاد عن الظلم والتحذير منه ما ذُكر عنه ﷺ بقوله:" اتَّقُوا الظُّلْمَ فَإِنَّ الظُّلْمَ ظُلُمَاتٌ يَوْمَ الْقِيَامَةِ... الحديث" [232] ، ففي ذلك إشارة فصيحة وصريحة على فضاعة الظلم، وإشارة إلى الابتعاد عنه، والعمل على معالجته وإزالته، والسعي لتجنب وقوعه.

كما نبه المنهج النَّبَوي من خطر ردة فعل المظلوم والعواقب الوخيمة التي ستلحق بالمجتمع من جراء ذلك ولعل من أهم تلك العواقب فقدان السّلم، ولما كان الظلم من مهددات السّلم والأمن فقد حرص رسول الله ﷺ على توصية ولاته وقادته بمخاطر الظلم، لذاحذرهم منه، فمن الشواهد على ذلك وصيته لمعاذ بن جبل –رضي الله عنه– عندما أرسله إلى اليمن بقوله: " وَاتَّقِ دَعْوَةَ الْمَظْلُومِ ، فَإِنَّهُ لَيْسَ بَيْنَهَا وَبَيْنَ اللَّهِ حِجَابٌ "[233] .

---

230 – النساء : 58 .

231 – الفرقان:19.

232 – مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت 261هـ)، صحيح مسلم"، ج4، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي(دار إحياء التراث العربي ، بيروت)، ج4، ص1996.

233 – البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي(ت256هـ)، صحيح البخاري،ج2، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط1، (دار طوق النجاة ، 1422هـ)، ص128؛ ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت 774هـ)، البداية والنهاية، ج5، تحقيق: علي شيري، ط1،(دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1408 هـ / 1988م)، ص116؛ السيرة النبوية، ج4، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، (دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1395هـ)، ص192؛

وفضـــلاً عن ذلك فقد كانت وثيقة المدينة التي تعد بمثابة دســتور ينظم العلاقات بين المســلمين أنفســهم، وكذلك مع غيرهم تحمل نصوص صريحة عن تحريم الظلم، وتصنفه من مهددات السّلم والتضامن المجتمعي، لذا فقد شددت على نبذه من المجتمع [234].

هذا وقد كان رسول الله ﷺ حريصاً على تربية أصحابه تربية عملية من خلال غرس قيم العدالة والمساواة في نفوسهم حتى يكونوا قادرين على قيادة الدولة الإسلامية، ونشر الدين وتوطيد السّلم والسلام، فتخرج من مدرسته ﷺ رجال **ملؤوا** الأرض عدلاً ورحمة، والتاريخ الإســلامي ســجل للخليفة الثاني عمر بن الخطاب –رضــي الله عنه– مواجهته الحاســمة لانتهاك حقوق الإنســان وقوله في ذلك: " متى اســتعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارًا " [235]، تلك العبارة التي قالها لعمرو بن العاص –رضــي الله عنه – والي مصــر، وســبب ذلك أن ابن عمرو بن العاص ضــرب رجلا من الأقباط ولم يقتص عمرو بن العاص له من ابنه ، وهو الأمر الذي دفع القبطي التوجه إلى عاصمة دولة الخلافة – المدينة– لرفع شكواه إلى الخليفة عمر – رضــي الله عنه–، الذي أمر بالتحقق من الشكوى، فأدان القضــاء الوالي عمرو بن العاص وأصــدر الخليفة أمراً بجلده لولا أن القبطي عفا عنه [236].

العامري، يحيى بن أبى بكر بن محمد بن يحيى العامري الحرضي (ت 893هـ)، بهجة المحافل وبغية الأماثل في تلخيص المعجزات والسير والشمائل،ج2،(دار صادر ، بيروت)، ص24؛ الحكمي، حافظ بن أحمد بن علي ، معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول،ج1، تحقيق: عمر بن محمود أبو عمر، ط1، (دار ابن القيم ، الدمام ، 1410 هـ / 1990 م)، ص621؛ البوطي، محّمد سَعيد رَمضان، فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة، ط25، (دار الفكر ، دمشق، 1426 هـ)، ص324؛ غلوش، أحمد، السيرة النبوية والدعوة في العهد المدني، ط1، (مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 1424هـ/ 2004م)، ص610.

234 – عن ذلك ينظر: السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد الخثعمي (ت 581هـ)، الروض الأنف" في شرح السيرة النبوية لابن هشام، ج2، تحقيق: عبد الرحمن الوكيل، ط1، (دار النصر، القاهرة، 1387هـ/1967م)، ص345؛ ابن سيد الناس، محمد بن عبد الله بن يحيى (ت 734هـ) ، السيرة النبوية المسمى بـ:" عيون الاثر في فنون المغازي والشمائل والسير"،ج1،(مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، 1406هـ /1986م)، ص261 –162؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج3، ص273؛ ابن حديدة، أبو عبد الله جمال الدين محمد بن علي بن أحمد بن عبد الرحمن بن حسن الأنصاري (ت 783هـ)، المصباح المضي في كتاب النبي الأمي ورسله إلى ملوك الأرض من عربي وعجمي، ج2، تحقيق: محمد عظيم الدين،(عالم الكتب، بيروت)، ص5.

235 – ابن أعثم، أبو محمد أحمد بن أعثم الأزدي (ت 314 هـ)، الفتوح،ج2، (نشر دار الفكر العلمية، بيروت، 1406 هـ)، ص82؛ القنطري، عبد اللطيف بن علي بن أحمد بن محمد السلطاني، في سبيل العقيدة الإسلامية، ط1، (دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، 1402 هـ / 1982م)، ص40.

236 – ابن شيبة، عمر بن شبة (واسمه زيد) بن عبيدة بن ريطة النميري البصري (ت 262 هـ)، تاريخ المدينة، ج3، تحقيق: فهيم محمد شلتوت، (نشر السيد حبيب محمود أحمد–المدينة المنورة)، ص808.

2- العنف والترويع:

مما لاشك فيه أن العنف والترويع أو ما يسمى بـــ: "الإرهاب من أكبر المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمعات البشـرية بأسـرها، حيث صـار داءً ينخر جسـد البشـرية، ويؤرّق سـلمها، وعلى الرغم من أن المجتمعات سـعت – بل وتسـعى- جاهدة للقضـاء عليه، من خلال سـن القوانين، وإنشـاء الوحدات الخاصـة لمكافحته، واشتراك الجهود الدولية للقضاء عليه، إلا أنها فشلت – إلى يومنا – فشلا ذريعا في القضاء عليه أو الحد منه.

فقد أصبح مايسمى بـــ: "الإرهاب" حديثاً مشتركًا لكل المجتمعات، لكن وإن نطقت المجتمعات به فإنهم مختلفون في تحديد معناه، ويرجع ســبب ذلك إلى اختلاف المجتمعات في نظرتها للإرهاب من حيث مفهومه ومعناه، كما يكون هذا الاختلاف راجع إلى تباين العقائد، وهو الأمر الذي أدّى إلى صـعوبة اتفاقها بشـأن التعاون لمكافحة هذه المشكلة .

على كل حال فمن المجزوم به أن الرسول ﷺ بذل جهداً لا يستهان به في سبيل القضاء على العنف وأي شكل من أشكال التهديد والتخويف والترويع للآمنيين، وعمل على إرساء قواعد السّلم؛ لهذا فقد عمل على تربيته الأمة على نبذ العنف بما يتلاءم مع النهج الذي يخدم السّلم ويحرر البشرية من الظلم؛ فيكون بذلك قد أرسى القواعد، والمبادئ، والنظم الرئيسة للسلم الإنساني.

ومن هذا المنطلق فإن من أهم المبادئ التي حرص الرسـول ﷺ **على** غرسـها في أمته هي تحريم حمل السلاح بغير وجه حق؛ لأن في ذلك تهديداً للسّلم وإشعالا لنار الفتن والحروب، فمن الشواهد على ذلك ما روى عن أبي هريرة –رضـي الله عنه– أن رسـول الله ﷺ قال:" مَنْ حَمَلَ عَلَيْنَا السِّـلاَحَ فَلَيْسَ مِنَّا... الحديث"[237]، والمراد بحمل السلاح هو حمله لقتال الأمة، وهو أمر فيه من إدخال الرعب، فمن حق المسلم على المسلم أن ينصره ويقاتل دونه لا أن يرعبه بحمل السلاح عليه لقتاله أو قتله[238].

وقد وضح ابن بطال هذا الحديث بقوله " ...لأن من حق المسلم على المسلم أن ينصره ولا يخذله ولا يسلمه، وأن المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضُه بعضًا، فمن خرج عليهم بالسيف بتأويل فاسدٍ رآه، فقد خالف ما سَنّهُ النبى من نصرة المؤمنين وتعاون بعضهم لبعض" [239] .

237 – مسلم، المصدر السابق،ج1، ص98.

238 – ابن حجر، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت 852هـ)، فتح الباري بشرح صحيح البخاري ،ج13،(دار المعرفة، بيروت، 1379هـ)، ص24.

239 – ابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك(ت 449هـ)، شرح صحيح البخارى، ج10، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، ط2، (مكتبة الرشد ، الرياض،1423هـ / 2003م)، ص16 .

ومن هذا المنطلق حرص المنهج النَّبَوي على المسالمة والبعد عن العنف والقتل وسفك الدماء، حيث روت كتب السير القصة المشهورة للنبيﷺ مع خالد بن الوليد – رضي الله عنه–، عندما بعثه ﷺ إلى بعض القبائل يدعوهم إلى الإسلام، فلما أنتهى إليهم، قال له بعضهم: " نحن مسلمون"، فلم يصدقهم، فأمر بقتلهم، فقتل بعضهم، وعندما عاد خالد علم رسول الله ﷺ فتبرأ مما فعل، وأرسل عليًا – رضي الله عنه– إليهم يودي لهم ما أصاب خالد[240].

كما حرص المنهج النَّبَوي على زرع السكينة والطمأنينة المجتمعة لما لها من أهمية في استتباب الأمور وإيجاد حالة من الأستقرار، وهذا النهج سلكه ﷺ وحافظ عليه في جميع الظروف وحتى في حالة انتصاره على أعدائه ، فمن الأدلة على ذلك أنهﷺ عندما دخل مكة منتصراً كان الناس في خوف شديد، ولكنه ﷺ لم يدخل مدجج بالسلاح ولم يرهبهم أو يروعهم بل قال لهم:" اذهبوا فأنتم الطلقاء" [241]، فهكذا دخلﷺ مكة وهم الذين اضطهدوه وأصحابه، وأخذوا أموالهم، وأخرجوهم من ديارهم بغير حق، وقاتلوهم في الدين، وأعانوا على قتالهم، وهجاهم شعرائهم ونال منهم سفهائهم.

240 – ابن هشام ، عبد الملك بن هشام بن أيوب (ت218هـ)، السيرة النبوية ،ج2، تحقيق: طه عبد الرءوف، (دار الجيل، بيروت، 1411هـ)، ص 429؛ الحكري، علاء الدين أبو عبد الله غلطاي بن قليج بن عبد الله البكجري المصري الحنفي(ت762هـ)، الإشارة إلى سيرة المصطفى وتاريخ من بعده من الخلفاء، تحقيق: محمد نظام الدين الفُتَيَح، (دار القلم ، دمشق/ الدار الشامية ، بيروت، 1416 هـ /1996 م)، ص316؛ ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي (ت 774هـ)، قصص الأنبياء ، ج2، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، ط1، (مطبعة دار التأليف ، القاهرة، 1388 هـ / 1968م)، ص204؛ الحلبي، أبو محمد الحسن بن عمر بن الحسن بن حبيب (ت 779هـ)، المقتفي من سيرة المصطفى ﷺ، تحقيق: مصطفى محمد حسين الذهبي، ط1،(دار الحديث، القاهرة ، 1416هـ /1996م)، ص206؛ برهان الدين، أبو الفرج علي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي(ت 1044هـ)، السيرة الحلبية: إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون، ج3، ط1،(دار الكتب العلمية ، بيروت، 1427هـ)، ص280.

241 – الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي (ت 310هـ)، تاريخ الأمم والملوك المعروف بـ:" تاريخ الطبري"، ج3، ط2،(دار التراث، بيروت، 1387 هـ)، ص61؛ القاضي عياض، أبي الفضل عياض اليحصبي(ت 544 هـ)، الشفا بتعريف حقوق المصطفى، ج1، (دار الفكر الطباعة والنشر والتوزيع، 1409 هـ /1988 م)، ص110؛ ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم (ت 630هـ)، الكامل في التاريخ، ج2، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط1، (دار الكتاب العربي، بيروت ، لبنان، 1417هـ / 1997م)، ص125؛ ابن كثير، البداية والنهاية ، ج4، ص 344؛ الفاسي ، محمد بن أحمد بن علي، تقي الدين، أبو الطيب المكي الحسني (ت 832هـ) ، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام،ج2، ط1،(دار الكتب العلمية، 1421هـ/2000م)، ص142؛ السيوطي، الإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر(ت 911هـ)، الشمائل الشريفة ، تحقيق: حسن بن عبيد باحبيشي، (دار طائر العلم للنشر والتوزيع)، ص 217؛ العصامي ، عبد الملك بن حسين بن عبد الملك (ت1111هـ)، سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، ج2، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود و علي محمد معوض، ط2، (دار الكتب العلمية ، بيروت، 1419هـ / 1998 م)، ص 262.

وإذا كان الرسول ﷺ قد عالج قضية العنف واستخدام السلاح ضد العزل ووضَعَ حدًّا لذلك نجده أيضاً يسجل أُسس النظام، وقواعد استخدام السلاح، وبذلك يسجل أن الإسلام دين السّلم والأمن، وشرعه النظام والوئام، وعدم العنف والترويع، ومما يؤكد ذلك ما رواه مسلم في صحيحة عن أبي هريرة –رضي الله عنه– أن الرسول ﷺ قال–:" لَا يُشِيرُ أَحَدُكُمْ عَلَى أَخِيهِ بِالسِّلَاحِ فَإِنَّهُ لَا يَدْرِي لَعَلَّ الشَّيْطَانَ يَنْزِعُ فِي يَدِهِ فَيَقَعُ فِي حُفْرَةٍ مِنْ النَّارِ" (242).

وإذا كان المنهج النَّبَوي حرَّم إشارة المسلم بالسلاح على أخيه، فإنه أيضاً نهى إشهار السلاح بغير قصد؛ لأن في ذلك ترويعاً للآمنين، فقد ذكر عنه ﷺ قوله:" إِذَا مَرَّ أَحَدُكُمْ فِى مَجْلِسٍ أَوْ سُوقٍ وَبِيَدِهِ نَبْلٌ فَلْيَأْخُذْ بِنِصَالِهَا ثُمَّ لْيَأْخُذْ بِنِصَالِهَا ثُمَّ لْيَأْخُذْ بِنِصَالِهَا" ، وقال راوي الحديث – أَبُو مُوسَى–" وَاللَّهِ مَا مُتْنَا حَتَّى سَدَّدْنَاهَا بَعْضُنَا فِى وُجُوهِ بَعْضٍ"(243).

يُلْحَظ في ما ذُكر حرص النهج النَّبَوي على أخذ الحيطة والحذر أثناء حمل السلاح في الأماكن العامة، كما يبين راوي الحديث حرص صحابة رسول اللهﷺ على تنفيذ أوامره، وكذلك أكد الحديث بأنه لا يجوز حمل السلاح مما يزعج الناس أو يخيفهم ولو لم يقصد الاعتداء،كمن يمشي في طريق الناس أو في الأماكن العامة وهو يحمل سيفاً خارجاً من غمده أو معه مسدس محشوة رصاصاً ظاهراً للناس، لأنه لا يضمن الإضرار حتى وإن كان بغير قصد .

كما بلغ من الحرص على نشر السكينة والسّلم، وتجنيب المجتمع ويلات العنف وتقليل الأخطاء الناتجة من حمل السلاح تجنيب رسول الله ﷺ صغار السن من حمل السلاح، ليس في أيام السّلم فحسب، بل حتى في أيام الحرب(244).

كما بل نهى المنهج النَّبَوي عن تخويف المسلم بأي شيءٍ يروعه ويفزعه ويثير في نفسه حاله من الذعر والهلع، وكفى على ذلك شاهداً ما ذكره ابن حنبل وأبو داؤد بسنديهما من حديث عبد الرحمن بن أبي ليلى – رضي الله عنه–عن صحابة رسول الله ﷺ: أنهم كانوا يسيرون مع رسول الله ﷺفي مسير فنام رجل منهم فانطلق بعضهم إلى حبل معه فرموه عليه فاستيقظ الرجل فَزِعاً فضحك القوم فقال ما يضحككم فقصوا له قصة مزحهم

242 – البخاري، المصدر السابق، ج9، ص49.

243 – مسلم، المصدر السابق، ج4، ص2019.

244 – الواقدي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن واقد(ت 207هـ)، كتاب المغازي، ج1، تحقيق : مارسدن جونس، (عالم الكتب، بيروت)، ص23.

هذه، فقال رسـول الله ﷺ: " لاَ يَحِلُّ لِمُسْـلِمٍ أَنْ يُرَوِّعَ مُسْـلِمًا " [245]، فاذا كان الترويع بحبل محرماً فكيف من يروع الناس بالأسلحة الفتاكة.

وهكذا أكد المنهج النَّبَوي رفضه القاطع الإعتداء على النفوس والنهي عن مجرد ترويع وتخويف المسلم المؤمن بما يجعله غير مطمئن على روحه، ولأهمية هذا الأمر لم يقف المنهج النَّبَوي عن النهي فحسـب، بل حرص على مراقبة سلوك المسلم للتأكد من تطبيقه للنهي، فإذا ما بدر منه تصرف مخالف بادر لإصلاح الإعوجاج، ومن الشواهد الدالة على ذلك ما رواه ابن حنبل في مسنده عن جابر –رضي الله عنه– :أن رسـول الله ﷺ مر بقوم في مجلس يسلون سيفا يتعاطونه بينهم غير مغمود فقال: " أَلَمْ أَزْجُرْكُمْ عَنْ هَذَا ؟ فَإِذَا سَلَّ أَحَدُكُمُ السَّيْفَ فَلْيُغْمِدْهُ ، ثُمَّ لِيُعْطِهِ أَخَاهُ " [246] .

3–العصبية:

يعد التعصب بجميع أشكاله القبلية والمناطقية والمذهبية والحزبية من المشكلات الخطيرة التي تهدد السّلم في المجتمعات وتعيق عجلة التنمية فيها، وتظهر ويلات هذه المشـكلة في عدد من المجتمعات الإسـلامية، بسبب تجسيدها للعصبية وفق مفاهيم وشعارات وأقوال وأعمال وقوانين وأعراف فنتج عن ذلك الظلم والاضطهاد والكراهية والتنافر والتناحر بين أفراد وجماعات المجتمع الواحد.

ومما يزيد من خطورة هذا التعصب هي بعض الدعوات من قبل بعض الجماعات، وهي تلك الدعوات التي يعتبرونها جزءاً من الانتماء الوطني أو القبلي أو القومي فيتمسكون بها، ويدافعون عنها، وهم لا يشعرون أنهم يدافعون عن التخلف والانحطاط والتدهور، كما أنهم لايدركون خطورة فعلهم وآثاره المدمرة لسلم المجتمع وأمنه، لهذا فإن التمسك بأي شكل من أشكال التعصب يعني أننا ضد إسلامنا وأمتنا وأوطاننا، وقبائلنا، ومناطقنا، وسلمنا.

فإذا أعدنا قراءة العصبية قبل الإسلام سنجد أنها كانت من كبرى مساوئ المجتمع العربي، وسبباً رئيساً لتفككه، وفقدان وحدته، وانحطاطه وضـعفه، كما تسـببت العصـبية في انزلاقه في حروب دامية، أُرِقت فيها الدماء، وأزهقت الأرواح، وفُقد الأمن والاسـتقرار، وكانت الحروب تقوم بينهم لأسـباب تافهة بسـيطة، فهم لا

245 – ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد (ت 241هـ)، مسند ابن حنبل،ج38، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1،(مؤسسة الرسالة ، 1421 هـ / 2001 م)، ص136 ؛ أبو داؤد ، سليمان بن الأشعث بن شداد بن عمرو الأزدي (ت275 هـ)، سنن أبي داؤد، ج4، تحقيق:محمد محيي الدين عبد الحميد، (المكتبة العصرية، صيدا ، بيروت)، ص301. وقد صححه الألباني. ينظر: الألباني ، محمد ناصر الدين الألباني ، صحيح وضعيف الجامع الصغير وزيادته، ج3، (المكتب الإسلامي)،ص67 ؛ صحيح الترغيب والترهيب، ج3، ط5،(مكتبة المعارف ، الرياض،الطبعة)، ص42؛ غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام، ط3 ، (المكتب الإسلامي، بيروت، 1405هـ)، ص257.

246 – ابن حنبل، مصدر سابق، ج23، ص230. وقال المحقق شعيب الأرنؤوط : حديث صحيح.

يبالون بشـــن الحروب وإزهاق الأرواح في ســـبيل الدفاع عن المُثل الاجتماعية التي تعارفوا عليها وإن كانت لاتستحق التقدير، وقد روى لنا التاريخ سلسلة من أيام العرب في الجاهلية مما يدل على تمكن الروح الحربية القبلية من نفوس العرب وغلبتها على تحكيم العقل، وكفى على ذلك شـاهدا حروب يوم البَسُـوس [247]وداحس والغبراء [248] التي استمرت لسنوات، وكذلك الأوس والخزرج كانت بينهم حروب دامت مائة وعشرين سنة قبل الهجرة، كان منها يوم بعاث[249].

إن هذا الظلام الحالك الذي خيم على البشرية وقطع أوصـال المجتمع البشري لم ينقشـع إلا ببزوغ شـمس الإسـلام ، فما أن بزغ فجر الإسـلام حتى ظهر النداء الرباني بالأخوّة تحت ظلال الإسـلام فنزل القرآن معلنا الهدف من التقســـيم القبلي والمناطقي، فقد جعل النداء الرباني الهدف من ذلك هو التعارف لا التعصـــب أو التكتل، قال تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُـــعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ [250].

إن النداء الرباني دعا إلى نبذ التعصـــب الذي لا يحصـــد منه غير الكراهية، والتفرق، والاختلاف، وتهديد الحياة السّلمية للناس، وجعلها رابطة مذمومة، وجعل الانتماء والرابط بين الأفراد هو الدين الجديد.

ومن هذا المنطق أخذ المنهج النَّبَوي على عاتقه ترســـيخ هذه المبادئ النبيلة والســـامية في المجتمع الإسلامي، ومحاربة كل من تسول له نفسه إحياء هذه العادات السيئة، بل اعتبر من دعا إليها بأنه خارج عن الأمة الإسلامية وليس منها.

هذا وقد اقتلع المنهج النَّبَوي جذور الجاهلية، وجراثيم العصـبية، حيث كان رسـول الله ﷺ يراقب أفراد الأمة وسلوكاتهم، وإذا ما لاحظ بروزها تصدى لها، ولعل ما يؤكد ذلك حديث جَابِرَ بْنَ عَبْدِ اللَّهِ – رضـي الله عنه–

247 – يوم البسوس: هي الحرب التي قامت بين بكر وتغلب بسبب ناقة وأستمرت لمدة أربعين سنة. ينظر: ابن الوردي، عمر بن مظفر بن عمر بن محمد ابن أبي الفوارس (ت 749هـ)، تاريخ ابن الوردي، ج1، ط1،(دار الكتب العلمية، بيروت،1417هـ /1996م)، ص64.

248 – يوم داحس والغبراء: يُعدُّ هذا اليوم من أيام حروب العرب المشهورة في التاريخ الحربي العربي بين قبيلتي عبس وذبيان. ينظر: السهيلي، مصدر سابق، ج3، ص51؛ أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود بن محمد ابن عمر(ت 732هـ)، المختصر في أخبار البشر، ج1، ط1،(المطبعة الحسينية المصرية، القاهرة)، ص78.

249 – يوم بعاث: قامت بين الأوس والخزرج في الجاهلية وهم أبناء عم، وقامت بينهم حروب عديدة كان آخر أيامهم (بُعاث). المقريزي، تقى الدين أحمد بن على (ت 845هـ) ، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع،ج9، تحقيق: محمد عبد الحميد، ط1، (دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1420هـ/ 1999م)، ص187.

250 – الحجرات:13.

قال : "كُنَّا مَعَ النَّبِيِّ –صلى الله عليه وسلم– فِي غَزَاةٍ فَكَسَعَ[251] رَجُلٌ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ رَجُلاً مِنَ الأَنْصَارِ فَقَالَ الأَنْصَارِيُّ: يَا لَلأَنْصَارِ وَقَالَ الْمُهَاجِرِيُّ: يَا لَلْمُهَاجِرِينَ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِﷺ :مَا بَالُ دَعْوَى الْجَاهِلِيَّةِ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ كَسَعَ رَجُلٌ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ رَجُلاً مِنَ الأَنْصَارِ، فَقَالَ: دَعُوهَا فَإِنَّهَا مُنْتِنَةٌ " [252].

إن المتامل لما سبق يستطع أن يلحظ بوضوح بروز حمية الجاهلية فالأنصاري نادى عصبته الأنصار، وكذلك المهاجري، ومن هنا كانت فتنة واقعة بين الطرفين تهدد سلم الجماعة لولا تدخل رسول الله ﷺ لحزم الموقف، وتكرر هذا الموقف عندما كان الأوس والخزرج مجتمعين في مجلس قد جمعهم يتحدثون فيه، فتذكروا يوم "بعاث" ، فتنازعوا وتفاخروا، فتواعدوا على خوض القتال بينهم [253]، فبلغ ذلك رسول اللهﷺ وخرج إليهم فيمن معه من أصحابه المهاجرين حتى جاءهم فقال: " يامعشر المسلمين الله أله, أبدعوى الجاهلية وأنا بين أظهركم ..." ، فعرف القوم أنها نزغة من الشيطان [254] .

ومن هذا المنطلق شدد المنهج النَّبَوي في النهي عن العصبية لما يترتب عليها من نتائج سلبية في إضعاف الأخوة وتهديد السّلم، لهذا فلا عجب أن يعلن المنهج النَّبَوي البراءة من صاحبها كما في حديث جبير بن مطعم –رضي الله عنه–، فقد قال: قال رسول الله ﷺ: " مَنْ قَاتَلَ تَحْتَ رَايَةٍ عِمِّيَّةٍ ، يَدْعُو إِلَى عَصَبِيَّةٍ ، أَوْ يَغْضَبُ لِعَصَبِيَّةٍ ، فَقِتْلَتُهُ جَاهِلِيَّةٌ "[255].

كما حرَّم المنهج النَّبَوي حمية الجاهلية التي تُعدُّ أكبر مُفسدة للسلم، وقيدت ذلك التناصر الذي جرت الجاهلية العربية على إطلاقه وهو: "انصر أخاك ظالما أو مظلوما"، ونجد ذلك في حديث عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ عَنْ أَبِيهِ – رضي الله عنهما– قَالَ: قال النبي ﷺ: " مَنْ نَصَرَ قَوْمَهُ عَلَى غَيْرِ الْحَقِّ فَهُوَ كَالْبَعِيرِ الَّذِي رُدِّيَ

---

251 – كَسَعَ: ضرب دبره بيده أو بصدر قدمه. مرتضى الزبيدي، لحمد بن محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني (ت 1205هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، ج22، تحقيق: مجموعة من المحققين، (دار الهداية)، ص122 ؛ إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، (دار الدعوة)، ص787.

252 – مسلم، مصدر سابق، ج4، 1998.

253 – الكلاعي، أبو الربيع سليمان بن موسى الأندلسي(ت 634هـ)، الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلاثة الخلفاء، ج1، تحقيق: محمد كمال الدين عز الدين علي، ط1، (عالم الكتب، بيروت، 1417هـ)، ص282؛ الصالحي ، محمد بن يوسف الصالحي الشامي (ت 942هـ)، سبل الهدى والرشاد، في سيرة خير العباد، وذكر فضائله وأعلام نبوته وأفعاله وأحواله في المبدأ والمعاد، ج3، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت ، 1414 هـ / 1993 م)، ص398.

254 – ابن هشام ، مصدر سابق، ج 2 ، ص 211 – 213.

255 – ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني(ت: 273هـ)، سنن ابن ماجة، ج2، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (دار إحياء الكتب العربية)، ص1302؛ النسائي، أحمد بن شعيب أبي عبد الرحمن النسائي (ت 303هـ)، المجتبى من السنن المعروف بـ:" السنن الصغرى"، ج7، تحقيق: عبدالفتاح أبو غدة، ط2،(مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، 1406هـ / 1986م)، ص123. قال الألباني حديث صحيح(تم تذييل الكتاب باحكام الألباني).

فَهُوَ يُنْزَعُ بِذَنَبِهِ "[256]، وبذلك تغيّرت نفسية العبد المسلم وعقليته حتى أصبح لا يورد ذلك المثل العربي السائر، ولعل ما يؤكد تغيره أن النبي ﷺ قال: " انْصُرْ أَخَاكَ ظَالِمًا ، أَوْ مَظْلُومًا، فقال رجل:" يا رسول الله أنصره إذا كان مظلوما أفرأيت إذا كان ظالما كيف أنصره ؟ قال: تَمْنَعُهُ مِنَ الظُّلْمِ "[257].

وعلى هذا فإن مخالفة المنهج النَّبَوي يُعدُّ هبوطا من المستوى الرفيع الذي رفع الله جل وعلا العبد المسلم إليه, فقد رفعه من الروابط الدنيوية الضيقة إلى الرابطة الدينية الكبيرة، لأن بقاء العصبية الجاهلية وانتشارها بين أبناء المجتمع الواحد يعني تحطيم للوحدة والإخاء الإسلامي، وإشعال نار الفتن والحروب، وفقدان أمن المجتمع وسلمه، وتمزيقه إلى قبائل كل قبيلة تحكم نفسها وتحمل العداء لغيرها.

1- التمييز العنصري:

لقد اتّخذ التمييز العنصري (التعصب العرقي) أنواعاً مختلفة، منها ما هو بين أبناء الأمة الواحدة واللون الواحد، والعرق الواحد، والدين الواحد، وحتى يومنا مازال التمييز العنصري بين الإنسان الأبيض والأسود موجوداً بقوة وبمختلف أنواعه، وذلك لضعف أو غياب العقائد السماوية في كثير من بني البشر، مما تسبب في كثير من المشاكل داخل الأمة الواحدة، فنتج عن ذلك فقد سلم المجتمع الداخلي.

وعلى الرغم **من** أن العديد من الدول وضعت قوانين تحمي الناس من التمييز على أساس العرق، وتُعرف هذه القوانين في بعض البلاد باسم :" قوانين التمييز العنصري"، والهدف من ذلك هو إرساء علاقات جيدة بين الجماعات الثقافية المختلفة في البلاد، إلا أنها عبارة عن قوانين هزيلة ومن ثم لاتُحترم .

ولكن الإسلام سبق هذه القوانين جميعًا، فقد حرَّم العنصرية بشتى صورها، وساوى بين الناس جميعًا، حيث عمد النهج النَّبَوي على ترسيخ هذا المبدأ في المجتمع الإسلامي، وحذر كل من تسول له نفسه معاملة إخوانه به، واعتبر ذلك من العادات الجاهلية المحرمة في المجتمع الجديد الذي يسوده المساواة والأخوة والمحبة والسّلم بين أفراده، لذا نجد النهج النَّبَوي يؤكد أن الناس متساوون بغض النظر عن اختلاف ألوانهم؛ لأنهم جميعا أولاد آدم وهم من تراب فلا يجوز تعالي بعضهم على بعض، فقد ذكر الترمذي في صحيحه من حديث أبي هريرة قوله ﷺ:" ...النَّاسُ كُلُّهُمْ بَنُو آدَمَ وَآدَمُ خُلِقَ مِنْ تُرَابٍ "[258].

256 – أبو داؤد ، مصدر سابق، ج4، ص331.وقد صححه الألباني. ينظر: صحيح وضعيف الجامع الصغير وزيادته، ص1153.

257 – البخاري، مصدر سابق، ج9، ص22 .

258 –الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك (ت 279هـ) ، الجامع الكبيرالنعروف بـ:" سنن الترمذي"، ج1، تحقيق: بشار عواد معروف، (دار الغرب الإسلامي ، بيروت، 1998 م) ، ص228. قال اللباني في حاشية الكتاب :" حديث حسن".

لم يقف المنهج النَّبَوي عند ذلك، بل عمل على مراقبة أفراد المجتمع وإصـلاح الخلل حال ظهوره، ففي هذا الصدد يذكر الصحابي الجليل أبو ذرــ رضي الله عنه – أنه سب رجلاً فعيرته بأمه، فبلغ ذلك ﷺ، فقال: " يَا أَبَا ذَرٍّ أَعَيَّرْتَهُ بِأُمِّهِ إِنَّكَ امْرُؤٌ فِيكَ جَاهِلِيَّةٌ...الحديث " (259)

لقد ظل رسول الله ﷺ يؤكد على تطبيق مبدأ المساواة بين البشر، ففي خطبته لحجة الوداع في العام العاشر من هجرته وضع دستور نهائياً يحرَّم فيه التفاخر والتمايز والتفاضل وجعل ميزة التفاضل بين البشر جميعا هي التقوى، فقد قال ﷺ: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ، أَلاَ إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، وَإِنَّ أَبَاكُمْ وَاحِدٌ، أَلاَ لاَ فَضْـــلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى عَجَمِيٍّ، وَلاَ لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلاَ أَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ، وَلاَ أَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ، إِلاَّ بِالتَّقْوَى (260)أَبَلَّغْتُ... الحديث " (261) .

خلاصة القول؛ لقد استنكر الإسلام سياسة التعصب والتمييز العنصري والعرقي باعتباره دينا إنسانيا، ودعا إلى تحقيق المساواة بين الناس؛ لأن الإسلام يعتبر جميع الناس سواسية متساوون في الحقوق الإنسانية، ولأن الإسـلام يرى بأن المشـاكل الاجتماعية التي تترتب على التمييز العنصـري كبيرة جدا وذات أثر وخيم وسـيء على الحضـارة الإنسـانية السّلمية ومكوناتها، فذلك يؤدي إلى الصـراعات بين المسـتعلي والمسـتعلى عليه، كما تؤدي إلى حرمان طوائف وأقليات بشـرية كثيرة من حقوقها الإنســانية؛ لأنها تؤدي إلى تهميش طائفة لا بأس بها من الأفراد لكونها من لون معين أو جنس معين أو لأنها تتكلم لغة معينة.

كما تؤدي سياسـة التمييز العنصـري إلى انصـراف الأفراد والشـعوب والطوائف عن التفكير في البناء والتقدم والرقي بالإنسـانية إلى تفكير سـلبي مقيت جوهره التعصـب ومؤدّاه التناحر والصـراع وهو ما يحدث في كثير من بلدان العالم اليوم تحت مسميات أزمة الأقليات، والصراعات العرقية غيرها.

259 – البخاري، مصدر سابق، ج1، ص15.

260 – يبدو أن في خلل في صياغة الحديث حيث أن كلمة ابغلت لم تتجانس مع ما قبلها من كلمات، لذا فالصواب ما ذكره الأصبهاني، حيث قال: قال ﷺ: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَلَا إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، أَلَا إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، أَلَا لَا فَضْلَ لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا لِأَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ، وَلَا لِأَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ إِلَّا بِالتَّقْوَى، إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ، أَلَا هَلْ بَلَّغْتُ؟" . أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني (ت 430هـ)، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج3، (دارالسعادة ، مصر، 1394هـ)، 1974م، ص100.

261 – ابن حنبل، مصدر سابق، ج38، ص474. وقد علق شعيب الأرنؤوط على الحديث بقوله:"إسناده صحيح".

ثانياً- الوسائل السّلمية التي انتهجها النهج النَّبَوي لإرساء السّلم في المجتمع الإسلامي:

هناك العديد من الوسائل السّلمية التي انتهجها النهج النَّبَوي لإرساء السّلم في المجتمع الإسلامي، ونرصد أهم تلك الوسائل بالآتي:

1- الحوار:

يعد الحوار سنة إلهية في خلقه نظراً لتفاوت عقولهم وأفهامهم وألوانهم وألسنتهم وطباعهم ومُدركاتهم ومعارفهم وأهدافهم، لأن الخلاف واقع بين الناس في مختلف العصور والأمصار، فيكون الحوار مفتاح الخير لإزالة الاختلاف وتقريب وجهات النظر، ومعرفة الخطأ وتأسيس مجتمع يسود السّلم أفراده ويغلق باب الصراع والنزاع.

لذا فقد مثّلت تلك الحوارات قوانين ونظم حوارية للدولة الإسلامية، بل وللمجتمعات الإسلامية إلى يومنا هذا، ومثل الرسولﷺ القائد والمعلم لأصول الحوار والداعي إلى السّلم، ونبذ الفوضى، ورآب الصدع، ووسيلته في ذلك الحوار السّلمي كان -في ذلك كله-يأخذ بما أدَّبه به ربه في الكتاب العزيز، كمثل قوله تعالى:﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[262].

لقد كان الحوار هو وسيلته ﷺ في التعامل مع المشركين في المرحلة المبكرة الصعبة من تاريخ الدعوة، ورغم ما كان يعانيه من مصاعب إلا أنه لم يخرج أبدًا عن أدبه ودماثة خلقه ومنهجه الحواري، ولم يُغلق قضية من القضايا دون حوار، ولم يضع حدودًا وفواصل ومحظورات لاستفسارات المشركين، إنما كان يحاور في كل ما يريد الخصم محاورته فيه، وكان في محاورته لا يثير الجدل، وهدفه تجنب النزاع المسلح، والعمل على إيجاد حلول إيجابية لتعزيز السّلم.

لذا فقد كان الحوار الوسيلة الأولى التي اعتمدها ﷺ في مقاومته لوسائل الكافرين المتعددة في حربه، فميدان المناظرة والمحاورة هو ميدان السّلم الذي انتهجه الرسول ﷺ، فهو ذلك المحاور الذي كان هادئًا غير متعصب، رقيقًا غير متشدد، يخاطب العقول حينًا، ويخاطب القلوب حينًا آخر، يدعو للسلم ويبتعد عن الحرب والعنف، ولهذا كان الحوار هو المنهج الأساسي في الدعوة إلى الإسلام، على الرغم من السخرية المستمرة.

لقد أولى ﷺ اهتماماً بالغاً بالحوار، لما له من أثر في ترويض النفوس بهدف الوصول للحلول السّلمية، وتجنب الاختلاف؛ لهذا اعتبر المنهج السّلمي في المعاملات مع المخالفين، فمن أمثلة حواراته مع أعدائه من قريش، ما ذكرته كتب السير[263] والتاريخ[264] من حوار صلح الحديبية، فقد كشف لنا ما دارت من حوارات عن

---

262 - النحل:125.

263 - ابن كثير، السيرة النبوية، ج3، ص320-321.

264 - الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، ج2، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط1، (دار الكتاب العربي، بيروت، 1407هـ / 1987م)، ص390.

تعنّت قريش وغرورها وتعطشها للحرب وإراقة الدماء، وبالمقابل كان اتجاه الرسول ﷺ نحو السّلم، فقد كانت قريش تبعث إلى رسول الله ﷺالرسل والحملات، وهدفهم جميعًا هو التخويف والإرهاب، ومحاولة الصد عن البيت الحرام دون قيد أو شرط، لكن كل ذلك ما كان ليَسْتَفِزَّ رسول اللهﷺ، بل إنه في صراحة أعلن في حواره مع أول الرسل الذين جاءوه من قريش أنه يريد الصلح والمعاهدة[265]، لذا نلحظهﷺ يستخدم أكثر من وسيلة لِتَجَنُّبِ القتال، ولِطَلَبِ الصُّلح والموادعة.

في حين كانت قريش تسير في حواراتها بوتيرة نحو الحرب كان رسول الله ﷺ متشبث بالسّلم، فرجحت كفته في الأخير حيث أنتهت المحاورات إلى عقد صلح، ولكن عند تسجيل بنود الصلح بلغ بها – قريش– الغرور والكبرياء انكارها لنبوتهﷺ ومطالبتها بشطب صفة النبوة المقرونة باسمهﷺ في وثيقة الصلح[266].

كما عرف عن منهجه ﷺالمسالمة في حواراته مع من عُرف عنه العداوة والبغضاء والحسد للإسلام سواءً بخشونة القول أو قبيح العمل، فمن تلك الحوارات حواره ﷺ مع الرجل الذي أتى إليه وهو يقسم قسمًا فطالبه بالعدل[267]؛ وهو الأمر الذي دفع عمر ابن الخطاب– رضي الله عنه– إلى مطالبة رسول الله ﷺ السماح له بقطع رأسه فرفض ﷺ، وفي ذلك دلالة على الابتعاد عن العنف والانفعال والمشاحنات، وعن ما يفسد القلوب ، ويهيج النفوس ، ويُولد النَّفرة ، ويُوغر الصدور، وينتهي إلى القطيعة والإضرار بالمسالمة.

وعلى هذا الأساس على قادة الأُمة وأولياء الأمر الاقتداء بالرسول ﷺفي حواراتهم وسعيهم لتوطيد السّلم، والبحث عن الحلول السّلمية.ومما هو جدير الإشارة إليه بهذا الصدد أن تقديم التنازلات في الحوار بغية الوصول للسلم لايعني تقديم تنازلات في عقيدتنا أو أوطاننا أو مصالح أمتنا، بل تكون تنازلاتنا ما لا يُمس فيه ما ذُكر.

2–التسامح:

التسامح قيمة من القيم التي رسخها الإسلام، ففي التسامح تتعاضد الأمة وتتكاتف وتتكامل وتتوحد، وتشق طريقها ويعلى قدرها، فالتسامح من القيم التي حثَّ عليها الاسلام، فالقرآن الكريم ممتلئ بالآيات التي ترسخ هذه القيمية ، والمنهج النَّبَوي مليئ بالأحاديث التي تحث على هذه القيمة وتبين كيف كان رسول الله ﷺ متسامحا مع أهله وجيرانه وأصحابه، بل مع أعدائه.

265 – الذهبي، مصدر سابق، ج2، ص268.

266 – ينظر: مسلم، مصدر سابق، ج5، ص173.

267 – ينظر: البخاري، مصدر سابق، ج4، ص200؛ ابن حبان، محمد بن حبان (ت 354ه)، السيرة النبوية وأخبار الخلفاء ، ج1، صحّحه، وعلق عليه: الحافظ السيد عزيز بك وجماعة من العلماء، ط3، (الكتب الثقافية ، بيروت، 1417 ه)، ص358؛ البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي (ت 458ه)، دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، ج5، (دار الكتب العلمية ، بيروت، 1405ه)، ص187، ابن كثير، السيرة النبوية، ج3، ص688.

لقد دعت رسالة الإسلام إلى التسامح وحثّ عليه في العديد من آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسولﷺ، ففي القرآن الكريم أمر الله تعالى رسوله ﷺبأعلى درجات التسامح فقال له تعالى:﴿ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾[268]، وقال تبارك وتعالى أيضًا: ﴿ فَاصْفَحِ الصَّفْحَ الْجَمِيلَ ﴾[269]، لذا فأن التسامح وهو بغية المؤمن الذي يدعو إليه الله تعالى: ﴿رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِلَّذِينَ آمَنُوا﴾[270].

وتتجلى أروع صور التسامح ومعانيه عندما زاد اضطهاد المعارضين لرسول اللهﷺ بصفة كبيرة، فطلب منه أصحابه– رضي الله عنهم –أن يدعوَ على المشركين فأجابهم ﷺ: " إِنِّي لَمْ أُبْعَثْ لَعَّانًا، وَإِنَّمَا بُعِثْتُ رَحْمَةً"[271]، وعندما واصل الخصوم الظلم والقسوة تجاه رسول اللهﷺ وأصحابه استمر ﷺ يدعو لهم لا عليهم.

ومن أروع تلك الصور تسامحهﷺ مع قريش الذين كذبوه وأخرجوه، فعندما اتجه ﷺ لفتح مكة أصاب قريشاً ما أصابها من الرعب والخوف، خوفاً من الانتقام، فكانوا يتوجسون خوفا من الجيش الإسلامي القادم، وعند دخولهﷺ مكة يوم الفتح وأهلها يتوجسون خيفة من ردة فعلة تجاههم، وخشيتهم من انتقامه مما أذاقوه وأصحابه – رضي الله عنهم – من العذاب والتنكيل والسخرية، وقف أمامهم ﷺ وأبصارهم شاخصة، فقال:" يَا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ، مَا تُرَوْنَ أَنِّي فَاعِلٌ فِيكُمْ؟ قَالُوا: خَيْرًا، أَخٌ كَرِيمٌ، وَابْنُ أَخٍ كَرِيمٍ، قَالَ: اذْهَبُوا فَأَنْتُمُ الطُّلَقَاءُ" [272]، بل قيل أنه يخاطب قريشاً بقوله:" مَا تَقُولُونَ وَمَا تَظُنُّونَ"، قالو: نَقُولُ ابْنُ أَخٍ وَابْنُ عَمٍّ حَلِيمٍ رَحِيمٍ قَالَ وَقَالُوا ذَلِكَ ثَلَاثًا فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِﷺ:" أَقُولُ كَمَا قَالَ يُوسُفُ لاَ تَثْرِيبَ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ يَغْفِرُ اللَّهُ لَكُمْ وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ"[273].

ولو ابتعدنا عن تعاملهﷺ الحربي قبل فتح مكة مع مشركي مكة الذين حاربوه وأخرجوه من بلاده التي ولد وترعرع فيها كيف كان تعامله معهم بعد زوال الشدة والضيق وتغير الأحوال التي امتلك معها القوة والرخاء وهم في الوقت نفسه يعلنون الحرب عليه فنجده ﷺ يقف موقفا إنسانيًا وأخلاقيًا عظيما معرضًا أولاً عن إيذائهم

268 – المائدة:13

269 – الحجر:85.

270 – الحشر:10.

271 – مسلم، مصدر سابق، ج4، ص2006.

272 – السهيلي، مصدر سابق، ج7، ص232؛ الكلاعي، مصدر سابق، ج1، ص510؛ ابن سيد الناس، مصدر سابق، ج2، ص226.

273 – الكرماني، شمس الدين محمد بن يوسف بن علي بن سعيد (786هـ)، الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، ج16، ط2،(دار إحياء التراث العربي، بيروت،1401هـ / 1981م)، ص162.

والقصاص منهم، فعندما بلغهﷺ أن أهل مكة أصابهم القحط أرسل لهم بخمسمائة دينار ويأمر بدفعها إلى أبي سفيان وصفوان بن أمية ليفرقها على فقرائهم [274].

ومن أروع صور التسامح الإسلامي مع الآخر ظهر عندما جاء وفد نصارى نجران إلى المدينة لمقابلة رسول الله ﷺ فأنزلهم في المسجد، ولما حان وقت صلاتهم تركهم يصلون في المسجد فكانوا يصلون في جانب منه، ولما حاوروه ﷺحاورهم بسعة صدر ورحابة فكر وجادلهم بالتي هي أحسن ولم يكرههم على الدخول في الإسلام بل ترك لهم الحرية في الاختيار، وقد أسلم بعضهم بعدما رجعوا إلى نجران [275] .

هذه هي ثقافة الإسلام ثقافة المحبة والتعايش والسلام والتسامح التي تزرع الحياة والمحبة والتعاون من أجل البناء الهادف **وهي** ثقافة تحتاجها الأمم والأفراد بديلة عن ثقافة البغض والكراهية والأحقاد التي تهدم البناء الإنساني وجسور التواصل البشري كله ومن أساسه كما تزرع الألغام والأحقاد وحتى الدماء نتيجة هذه الثقافة والكراهية.

3-الصلح:

كثيرة هي تلك المصالحات والمعاهدات والاتفاقيات التي أبرمها الرسول-صلى الله عليه وسلم- مع خصومه ومخالفيه، فمن أمثلة ذلك وثيقة المدينة أو صحيفة المدينة، وصلح الْحُدَيْبِيَةِ، ومع يهود نجران والأمثلة في ذلك كثيرة، وإذا ما تتبعنا الدوافع والمبررات التي أدّت إلى إبرامها سنجد الكثير منها كان الهدف منه هو المسالمة والموادعة وحقن الدماء والتعايش السّلمي داخل المجتمع.

ثالثاً- التعامل مع الآخر(التعايش السّلمي):

المقصود بالآخر هم الأقليات غير المسلمة التي كانت تعيش مع المسلمين في المجتمع الإسلامي، فمن المفاهيم التي اعتمدها الإسلام مفهوم القبول بالآخر وهو ما يمكن أن نسميه اليوم بـــ "التعايش السّلمي"، فقد اعتمد الإسلام هذا المفهوم لمعالجة الاختلاف الديني داخل المجتمع الواحد.

وقد كان للمنهج النَّبَوي الدور الكبير في إرساء هذا المفهوم من خلال التنظير أو التطبيق، فقد أقرت بقبول الآخر والاعتراف به مع حصول الاختلاف معه سواء على مستوى الاعتقاد أو الأفكار أو المواقف، فتحاورت معه، واتبعت معه أسلوب التفاهم، وعدم ممارسة العنف والاعتداء عليه، فكان هناك من التسامح وعدم التعصب للرأي أو الموقف ما يدعو إلى التفاهم والتعاون على تقريب شقة الخلاف والتوفيق بين الآراء والمواقف وصولاً إلى العيش السّلمي.

274 – السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (ت483هـ)، شرح السير الكبير، ج1،(الشركة الشرقية للإعلانات، 1971م)، ص96.

275 – ابن هشام، مصدر سابق، ج2، ص183.

ومن خلال تتبع تسميات الآخر في الحضارة الإسلامية وجد أنهم ينقسمون إلى قسمين:

- أهل الذمَّة: وهم رعايا الدولة الإسلامية غير المسلمين الذين يعيشون في المجتمع الإسلامي بصفة دائمة، فسُمُّوا بهذا الاسم لأنهم صاروا في ذمة أو عهد رسول الله ﷺ، لأن الذمة في اللغة تعني العهد.
- المستأمنون: وهم غير المسلمين الوافدين إلى ديار الإسلام بغرض العمل أو التجارة أو غير ذلك، فأطلق عليهم الفقهاء ب:"المستأمنين" أو "المعاهدين".

لقد نظر المنهج النَّبَوي للآخر نظرة الشريك في العيش المشترك في ديار الإسلام، يربطهم بأهل الإسلام المنافع المشتركة، والقضايا المشتركة، بل العيش المشترك، فلم ينظر إليهم نظرة العدو، كما تنظر بعض مجتمعات العالم للأقليات المسلمة فيها.

ولكي يترسخ التعامل مع الآخر بين أفرد الأمة ويسود بينهم التعايش السّلمي والعيش بسلام، نجد أن المنهج النَّبَوي وضع الأسس والقوانين للعلاقة بين الطرفين، فمن أهم تلك الأُسس الآتي:

1- حرية المعتقد:

إن حرية المعتقد مبدأ من المبادئ التي كفلها الإسلام لقول الله تعالى:﴿ لاَ إِكْراه فِي الدِّين قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾[276].

وقد ذكر ابن كثير [277] في تفسير هذه الآية بقوله:" أي: لا تكرهوا أحدًا على الدخول في دين الإسلام فإنه بين واضح جلي دلائله وبراهينه لا يحتاج إلى أن يكره أحد على الدخول فيه، بل من هداه الله للإسلام وشرح صدره ونوّر بصيرته دخل فيه على بينة، ومن أعمى الله قلبه وختم على سمعه وبصره فإنه لا يفيده الدخول في الدين مكرها مقسورًا".

وفي هذا دليل على أنَّ الإسلام كفل الحريات العامة لجميع البشر، لا فرق بين مسلم وغير مسلم، وعدها من أقدس الحقوق سواء كانت الحرية الدينية، أو الفكرية، أو السياسة، وقدم صورة لا تزال الحضارة الحديثة متخلفة عنها، فقد منح بتعاليمه السمحة حرية العقيدة لغير المسلمين، سواء كانوا من أهل الكتاب، أو المجوس [278].

ولهذا فالمجتمع مهما تتعدد طوائفه وأجناسه، لابد أن **يعيشوا** فيما بينهم **في** انسجام وثقةٍ وَوِئَامٍ وحرية دينية، حتى وإن كانوا **مختلفين** من حيث الأديان أو الفئات، لذا فالتَّعَايُشُ السّلميُّ يعني بذلك وجود بيئةٍ دينية يسودها التَّفَاهُمِ بَيْنَ فئات المجتمع الواحد بَعِيدًا عَنِ الحروبِ أو العنف، ويشعر الجميع بالحرية.

276 – البقرة: ٢٥٦.

277 – ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت 774هـ)، تفسير القرآن العظيم، ج1، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، ط2،(دار طيبة للنشر والتوزيع، 1420هـ / 1999)، ص682.

278 – عبد الرحمن عزام، الرسالة الخالدة، ط1، (دار الفكر ، بيروت، 1969م)، ص99.

فالاختلاف في الأديان لا يعني عدم التعاون وصـــولاً للخير ودفعاً للشـــر، ولا يقف حجراً عثرة بين البر والصلة والحكم بالعدل وتوطيد السّلم بين الأديان وعدم اضطهاد الناس في عقائدهم[279] ، فمن الشواهد التي تدل على ذلك ما جاء في صحيفة المدينة التي تضمنت حرية المعتقد لليهود، وأرسى فيها ﷺ سبل السّلم والأمن والتناصر والتآزر وعدم الفوضى والدعوة إلى الإتحاد [280] .

ومن روائع الإسـلام التي غرسـها المنهج النَّبَوي في بني الإسـلام بخصـوص احترام حرية المعتقد، وجوب عدم المساس بأماكن عبادة الأديان الأخرى، كما أن لهم حرية ممارسة شعائرهم الدينية في أماكنهم الخاصة من غير تثريب عليهم، ومن غير إجبارهم على الدخول في الإســـلام، وَلعل مايؤكد ذلك ماكتبه ﷺ لأهل نجران؛ فمما جاء فيه "...لِنَجْرَانَ وَحَاشِيَتِهِمْ جِوَارُ اللَّهِ وَذِمَّةُ مُحَمَّدٍ النَّبِيِّ رَسُولِ اللَّهِ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَمِلَّتِهِمْ وَأَرْضِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ وَغَائِبِهِمْ وَشَـــاهِدِهِمْ وَبِيَعِهِمْ وَصَـــلَوَاتِهِمْ لاَ يُغَيِّرُوا أُسْـــقُفًا عَنْ أُسْـــقُفِيَّتِهِ، وَلاَ رَاهِبًا عَنْ رَهْبَانِيَّتِهِ ، وَلاَ وَاقِفًا عَنْ وَقْفَانِيَّتِهِ..." [281] .

لم يتوقف المسلمون عند المحافظة على دور العبادة وضمان سلامتها، بل طالب الفقهاء المسلمون بتأمين حقوق رعاياهم في العبادة وضـــمان عدم إشـــغالهم في أوقاتها، فقرروا أنه "يحرم إحضـــار يهودي في ســـبته، وتحريمه باق بالنسبة إليه، لذا يرى بعض الفقهاء أنه يستثنى شرعاً من عمل في إجازة، لحديثه ﷺ، إذ يقول:" وَأَنْتُمْ يَا يَهُودُ عَلَيْكُمْ خَاصَّـةً أَلَا تَعْدُوا فِي السَّـبْتِ" [282]، وفي رواية أخرى أنه قال:" وَعَلَيْكُمْ خَاصَّـةً يَهُودُ أَنْ لَا تَعْدُوا فِي السَّبْتِ"[283].

إن الاختلاف في الدين لا يعني الدخول في صراعات، واعتداءات على **أماكن** العبادات، وسفاهات **الأقوال**، والمجادلات العقيمة، وهي أمور نلاحظها اليوم في كثير من المجتمعات الإنسـانية المختلفة، تقوم بها جماعات العنف والتطرف(الغلو) في هذه المجتمعات، فنتج عنه صراعات واختلافات .

2- حسن الجوار:

مما لاشك فيه أن أي جماعة من الجماعات تعيش في منطقة جغرافية معينة تنشأ بينهما علاقات مختلفة؛ وهذه العلاقات تتنوع بين السلبية والإيجابية، لذا لابد من وجود تنظيمات وقيم تنظم هذه العلاقة، حيث إن هذه

279 – السباعي، مصطفى، من روائع حضارتنا، ط2،(المكتب الإسلامي، بيروت، 1397هـ/ 1977م) ،81-83.

280 – ابن هشام، مصدر سابق، ج2، ص107.

281 – ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي البصري البغدادي (ت 230هـ)، الطبقات الكبرى،ج1، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1410 هـ / 1990م)، ص288.

282 – ابن البيع، أبو عبد الله الحاكم محمد (ت405هـ)، المستدرك على الصحيحين، ج1، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط1، (دار الكتب العلمية ، بيروت،1411هـ/ 1990م)، ص52.

283 – الترمذي، مصدر سابق، ج5، ص153.

النظم والقيم تعد مجموعة قواعد وتنظيمات تنظم **سلوكات** الجماعة ؛ إذن فهي وسيلة تنظيمية ، فهي تحدد الحقوق وتوضح الواجبات، فلا يمكن أن نتصور وجود مجتمع أو جماعة بدون قواعد تنظم سلوكهم وتحدد علاقاتهم، وبدرجات متفاوتة.

ومن المؤكد أن هذه القيم والتنظيمات كانت موجودة قبل الإسلام، لكنها **كانت في** الكثير منها عقيمة وسلبية، وبعضها كانت تراعي مصالح فئة من الناس على حساب الآخر، ومن هنا فقدت تلك المجتمعات التآلف والترابط والمسالمة، لكن بمجيء الإسلام تغيرت معظمها إلا ما وافق منها منهجه.

والمتتبع للمنهج النَّبَوي يجد تنظيمه لعلاقة الجوار بين المسلمين وغيرهم على أُسس وطيدة من التسامح والعدالة والرحمة وتبادل المصالح المشتركة، لم تعرفها البشرية من قبل، فمن الشواهد التي تدل على تعامله ﷺ مع الجار المخالف ما ذكره البخاري في صحيحه أن النبي ﷺ مات ودرعه مرهونة عند يهودي بثلاثين صاعاً من الشعير[284] ، فقد كان بوسع الرسول ﷺ أن يقترض ذلك من صحابته– رضوان الله عليهم– بدلاً من اليهودي وما كانوا يبخلون عليه بشيء، لكنه أراد أن يعلم أُمته بأحقية الجوار مع المخالفين وحسن التعايش والتكاتف فيما بينهم.

كما بيّن المنهج النَّبَوي أن الرسول ﷺ كان كثير ما يتعهد جيرانه ويفتقدهم إذا غابوا ويزورهم إذا مرضوا، فمن الدلالات على ذلك زيارته للغلام اليهودي الذي كان يخدمه عندما علم مرضه[285] .

3- حق الحماية:

إن حماية غير المسلمين داخل المجتمع المسلم ليعيشوا بأمن وسلام يُعد من الأُسس الرئيسة في الشريعة الإسلامية كما دلّت على ذلك الأحاديث النَّبَوية، لهذا لايجب على أفراد الأُمة الإسلامية الاستهانة بهذه الأُسس أو الإعراض عنها تحت أي سبب كان؛ لأنها جزء من أصول الدين وتعاليمه، ومخالفة ذلك يعني الإضرار بالعقيدة.

فمن المفاخر التي يزهو بها الإسلام هو عنايته الفائقة بالسلام، حيث جعلها من الدعائم الرئيسة له، والمتتبع للسنة النَّبَوية لايجدها تقف عن توفير الأمن والسّلم للمسلمين فحسب، بل إنها كفلت حماية غير المسلمين من مواطنين المجتمع الإسلامي من الظلم والاضطهاد، وتولت حماية دمائهم وأموالهم وأعراضهم.

284 –البخاري، مصدر سابق، ج2، ص14.

285 –البخاري، مصدر سابق، ج2، ص94.

كما أن **المنهج** النَّبَوي لم يهتم بحماية غير المسلمين فحسب، بل وضعت العقوبات الرادعة لكل من تسوّل له نفسه التعدي عليهم، فمن الشواهد النَّبَوية قوله ﷺ:" أَلاَ مَنْ ظَلَمَ مُعَاهَدًا وَانْتَقَصَهُ وَكَلَّفَهُ فَوْقَ طَاقَتِهِ أَوْ أَخَذَ مِنْهُ شَيْئًا بِغَيْرِ طِيبِ نَفْسٍ مِنْهُ فَأَنَا حَجِيجُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ "[286].

وذكر البخاري في صحيحه قوله ﷺ:" مَنْ قَتَلَ مُعَاهَدًا لَمْ يَرَحْ رَائِحَةَ الْجَنَّةِ ، وَإِنَّ رِيحَهَا تُوجَدُ مِنْ مَسِيرَةِ أَرْبَعِينَ عَامًا"[287].

وهكذا مضى المنهج النبوي في التحذير من ظلم غير المسلمين أو الاعتداء عليهم، والحث على الموادعة والمسالمة، وظل ﷺ يحث أمته على ذلك حتى قبل وفاته، فقد روي عنه قوله ﷺ :" احْفَظُونِي فِي ذِمَّتِي"[288].

الخاتمة:

- إنّ السّلم بصورته المطلقة الواسِعة لا يمكن أن يتحقَّق ولا يقرّ قرار المجتمعات إلاّ من خلال الرجوع للقرآن والسنة، فشريعة الإسلام حَسمت مادّة السّلم، فأكدت بأنّها غيرُ قابلة للتّردّد أو النزاع أو المساومة.
- حياة الرسول ﷺ نموذج متكامل للحياة السّلمية.
- يعتبر المنهج النَّبَوي الإنسانية أُسرةً واحدةً، وأن الاختلاف في النسب والألسنة وألالون حكمة من حكم الله سبحانه وتعالى، فلا يجوز أن تستخدم للتفرقة والتعالي والاستعباد فتكون سبباً للصراعات وتهديداً للحياة السّلمية للإنسانية.
- حذر المنهج النَّبَوي بعدم الخروج عن الطريق السّلمي، ومن يخرج عن هذا **المنهج** فإنه ليس منا وليس في جماعة المسلمين؛ لأن الإسلام دين سلام ونظام لا يرضى بالفوضى ولا يقبل العبث، وإنما يدعو أعوانه إلى الحب والإخاء والمودة والتصالح والتعاون لا التناحر أو الخلاف.
- كشفت الدراسة أن الأمة اليوم في أمس الحاجة إلى أخلاق الإسلام السّلمية ليسود ميزان العدالة الذي قام عليه المنهج النَّبَوي، ونبذ ما يسود الأمم اليوم من الظلم والاستكبار والإفساد، والتعصب القبلي والمناطقي والحزبي والتمييز العنصري، والصراع بين الأديان .
- وجب العودة إلى المنهج النَّبَوي في معالجات مشاكل المجتمع التي تهدد سلمه، ومحاولة معالجة الأشخاص المنحرفين معالجة صحيحة منبثقة من تعاليم الدين السمحاء.

286 – أبو داؤد، مصدر سابق، ج3، ص136. وذكر الألباني انه حديث صحيح_صحيح وضعيف الجامع الصغير وزيادته، للألباني، ج1، ص442.

287 – البخاري، مصدر سابق، ج4، ص99.

288 – الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد البصري (ت450هـ)، الأحكام السلطانية،(دار الحديث ، القاهرة)، ص 143.

- كفل المنهج النَّبَوي الحقوق لغير المسلمين في المجتمعات الإسلامية حتى يتمكنوا من اليعيش مستمتعين بالأمن والحرية والسلام.

المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم:

أولاً- المصادر:

- **كتب التفسير:**

2- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري (ت 774هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، ط2،(دار طيبة للنشر والتوزيع، 1420هـ / 1999).

- **كتب الحديث :**

3- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي(ت256هـ) ، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط1، (دار طوق النجاة ، 1422هـ).

4- ابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (ت 449هـ)، شرح صحيح البخارى، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، ط2، (مكتبة الرشد ، الرياض،1423هـ / 2003م).

5- الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك (ت 279هـ)، الجامع الكبيرالنعروف بـ:" سنن الترمذي"، تحقيق: بشار عواد معروف، (دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998م).

6- ابن حجر، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت 852هـ)، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، (دار المعرفة، بيروت، 1379 هـ).

7- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال(ت 241هـ)، مسند ابن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1،(مؤسسة الرسالة ، 1421 هـ / 2001 م).

8- أبو داؤد، سليمان بن الأشعث بن شداد بن عمرو الأزدي (ت275 هـ)، سنن أبي داؤد، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (المكتبة العصرية، صيدا، بيروت).

9- ابن البيع، أبو عبد الله الحاكم (ت405هـ)، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت،1411هـ/ 1990م).

10- الكرماني، شمس الدين محمد بن يوسف بن علي بن سعيد (786هـ)، الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، ط2،(دار إحياء التراث العربي، بيروت،1401هـ / 1981م).

11- ابن ماجة، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت 273هـ)، سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (دار إحياء الكتب العربية).

12- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد البصري (ت450هـ)، الأحكام السلطانية،(دار الحديث، القاهرة).

13-مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج (ت 261هـ)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي(دار إحياء التراث العربي، بيروت).

14- النسائي، أحمد بن شعيب أبي عبد الرحمن(ت 303هـ)، المجتبى من السنن المعروف بـ:" السنن الصغرى للنسائي" ، تحقيق: عبدالفتاح أبو غدة، ط2،(مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، 1406هـ/ 1986م).

- **كتب السير:**

15- برهان الدين، أبو الفرج علي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي(ت 1044هـ)، السيرة الحلبية : إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون، ط1،(دار الكتب العلمية، بيروت، 1427هـ).

16- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى(ت 458هـ)، دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1405هـ).

17- ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان(ت 354هـ)، السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، صحّحه، وعلق عليه: الحافظ السيد عزيز بك وجماعة من العلماء، ط3،(الكتب الثقافية، بيروت، 1417 هـ).

18- ابن حديدة، أبو عبد الله جمال الدين محمد بن علي بن أحمد بن عبد الرحمن بن حسن الأنصاري (ت 783هـ)، المصباح المضي في كتاب النبي الأمي ورسله إلى ملوك الأرض من عربي وعجمي، تحقيق: محمد عظيم الدين،(عالم الكتب ، بيروت).

19- الحكري، علاء الدين أبو عبد الله غلطاي بن قليج بن عبد الله البكجري المصري الحنفي(ت762هـ)، الإشارة إلى سيرة المصطفى وتاريخ من بعده من الخلفاء، تحقيق: محمد نظام الدين الفُتَيّح، (دار القلم، دمشق/ الدار الشامية، بيروت، 1416 هـ /1996 م).

20- الحلبي، أبو محمد الحسن بن عمر بن الحسن بن حبيب (ت 779هـ)، المقتفي من سيرة المصطفى ﷺ، تحقيق: مصطفى محمد حسين الذهبي، ط1،(دار الحديث، القاهرة، 1416هـ /1996م).

21- السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (ت483هـ)، شرح السير الكبير، (الشركة الشرقية للإعلانات، 1971م).

22-السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد الخثعمي (ت 581هـ)، الروض الأنف" في شرح السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: عبد الرحمن الوكيل، ط1، (دار النصر، القاهرة، 1387هـ/1967م).

23- ابن سيد الناس، محمد بن عبد الله بن يحيى (ت: 734هـ)، السيرة النبوية المسمى بـ:" عيون الاثر في فنون المغازي والشمائل والسير"، (مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، 1406هـ /1986م).

24- السيوطي، الإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر(ت 911هـ)، الشمائل الشريفة ، تحقيق: حسن بن عبيد باحبيشي، (دار طائر العلم للنشر والتوزيع).

25- الصالحي، محمد بن يوسف الصالحي الشامي (ت 942هـ)، سبل الهدى والرشاد، في سيرة خير العباد، وذكر فضائله وأعلام نبوته وأفعاله وأحواله في المبدأ والمعاد، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1414 هـ / 1993م).

26- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي(ت 774هـ)، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، (دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1395هـ).

27- الكلاعي، أبو الربيع سليمان بن موسى الأندلسي(ت 634هـ)، الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلاثة الخلفاء، تحقيق: محمد كمال الدين عز الدين علي، ط1، (عالم الكتب، بيروت، 1417هـ).

28- القاضي عياض، أبي الفضل عياض اليحصبي(ت 544 هـ)، الشفا بتعريف حقوق المصطفى، (دار الفكر الطباعة والنشر والتوزيع، 1409 هـ /1988 م).

29- المقريزي، تقى الدين أحمد بن على (ت 845هـ) ، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، تحقيق: محمد عبد الحميد، ط1، (دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1420هـ/ 1999م).

30- الواقدي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن واقد(ت 207هـ)، كتاب المغازي، تحقيق: مارسدن جونس، (عالم الكتب، بيروت).

31- ابن هشام عبد الملك بن هشام بن أيوب (ت218هـ)، السيرة النبوية، تحقيق: طه عبد الرءوف، (دار الجيل، بيروت، 1411هـ).

- **كتب التاريخ:**

32- ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم (ت 630هـ)، الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط1، (دار الكتاب العربي، بيروت ، لبنان، 1417هـ / 1997م).

33- ابن أعثم، أبو محمد أحمد بن أعثم (ت 314 هـ)، الفتوح، (نشر دار الفكر العلمية، بيروت، 1406 هـ).

34-الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، ج2، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط1، (دار الكتاب العربي ، بيروت، 1407هـ / 1987م).

35- ابن شيبة، عمر بن شبة (واسمه زيد) بن عبيدة بن ريطة النميري البصري (ت 262 هـ)، تاريخ المدينة، تحقيق: فهيم محمد شلتوت، (نشر السيد حبيب محمود أحمد، المدينة المنورة).

36- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد (ت 310هـ)، تاريخ الأمم والملوك المعروف بـ:" تاريخ الطبري"، ط2،(دار التراث ، بيروت، 1387 هـ).

37- العصامي، عبد الملك بن حسين بن عبد الملك (ت1111هـ)، سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط2، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ/ 1998 م).

38- الفاسي ، محمد بن أحمد بن علي، تقي الدين، أبو الطيب المكي الحسني (ت 832هـ)، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، ط1،(دار الكتب العلمية، 1421هـ/2000م).

39- أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود بن محمد ابن عمر(ت 732هـ)، المختصر في أخبار البشر، ط1،(المطبعة الحسينية المصرية، القاهرة).

40- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت 774هـ)، البداية والنهاية، تحقيق: علي شيري، ط1،(دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1408 هـ / 1988م).

41- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي (ت 774هـ)، قصص الأنبياء ، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، ط1، (مطبعة دار التأليف ، القاهرة، 1388 هـ / 1968م).

42- ابن الوردي، عمر بن مظفر بن عمر بن محمد ابن أبي الفوارس (ت 749هـ)، تاريخ ابن الوردي، ط1،(دار الكتب العلمية، بيروت،1417هـ /1996م).

- **التراجم والطبقات:**

43- الأصفهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني (ت 430هـ)، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، (دارالسعادة ، مصر، 1394هـ/1974م) .

44- ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي البصري البغدادي (ت 230هـ)، الطبقات الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1410 هـ / 1990م).

45- العامري، يحيى بن أبى بكر بن محمد بن يحيى العامري الحرضي (ت 893هـ)، بهجة المحافل وبغية الأماثل في تلخيص المعجزات والسير والشمائل، (دار صادر ، بيروت).

- **المعاجم:**

46- مرتضـــى الزبيدي، لحمد بن محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحســـيني الزبيدي أبي الفيض (ت 1205هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، (دار الهداية).

ثانياً المراجع:

47- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، (دار الدعوة).

48- الألباني ، محمد ناصر الدين، صحيح الترغيب والترهيب، ط5،(مكتبة المعارف ، الرياض).

49- الألباني ، محمد ناصر الدين، صحيح وضعيف الجامع الصغير وزيادته، (المكتب الإسلامي).

50- الألباني، محمد ناصـــر الدين، غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام، ط3، (المكتب الإسلامي، بيروت، 1405هـ).

51- البوطي، محّمد سَـعيد رَمضـان، فقه السـيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشـدة، ط25، (دار الفكر، دمشق، 1426هـ).

52- الحكمي، حافظ بن أحمد بن علي ، معارج القبول بشـرح سـلم الوصـول إلى علم الأصـول، تحقيق: عمر بن محمود أبو عمر، ط1 ، (دار ابن القيم، الدمام، 1410 هـ / 1990 م).

53- السباعي، مصطفى، من روائع حضارتنا، ط2،(المكتب الإسلامي، بيروت، 1397هـ/ 1977م).

54- عبد الرحمن عزام، الرسالة الخالدة، ط1، (دار الفكر، بيروت، 1969م).

55- غلوش، أحمد، السـيرة النبوية والدعوة في العهد المدني، ط1، (مؤسـسـة الرسـالة للطباعة والنشـر والتوزيع، 1424هـ/ 2004م).

56- القنطري، عبد اللطيف بن علي بن أحمد بن محمد السـلطاني، في سـبيل العقيدة الإسـلامية، ط1، (دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، 1402 هـ / 1982م).

الفكر التحديثي المعاصر وآفة الغلو في الدين:
مقاربة نقدية في خطاب الديانيين والعلمانيين

د. مصطفى أمقدوف من المغرب
باحث في العلوم الشرعية والفكر الإسلامي والفلسفة
ملخص مقال: الفكر التحديثي والغلو في الدين
الأستاذ الباحث مصطفى أمقدوف

الملخص

يهدف هذا المقال المركز إلى مقاربة قضية الغلو في الدين، ليس في المستوىالاجتماعي المعروف، وإنما في المستوى الفكري النظري، مع اقتصارنا في هذا المستوىعلىنمط الفكر التحديثي العربي– الإسلاميوالعلماني –القائم على هاجس التحديث السياسي والاجتماعي للمجتمع العربي الإسلامي، مواكبة مقتضيات الحداثة العالمية المزعومة، على اعتبار أن هذا الفكر وقع في آفة الغلوفي الدين في سياق الجواب عن سؤال التحديث السياسي والاجتماعي.

وقصدنا من ذلك كله ليس الانتصار لهذا الطرف أو ذاك، وإنما الإسهام، على قدر الطاقة، مع غيرنا من المفكرين والدارسين في تقويم التجربة الفكرية العربية الإسلامية التحديثية المعاصرة، سعيا إلى فتح آفاق جديدة وواسعة أمام هذا الفكر، تبصره بأخطائه وعيوبه، وتحرره من ضيق العقل وقصور الفكرة.

الملخص بالفرنسة

Cetarticlevise a aborder, d'une manière concentré, la question de l,egxagerationinterpretatives de la relegion, en se focalisent sur la pensée théorique, relativea la pensée moderniste arabo – islamique et laique. Laquelle s'avere séduite, voire obsédée par la modernisationpolitique et sociale descommunites arabo – musulmanes qui se voient dans l'urgenced'accompangner leurintegration dans la modernité mondiale prétndue.

Et Parcequ'on s'est rendu compteque cet penséedite:"moderniste" est tombée dans la contraduction et l'anormalie d'egxagerationinterpretatives du texterelegieuxen cherchant arepondre a la qeustion de la modernisation politique et sociale, on s'est lancé dans cette approche,qui ne pretend,aucunement,defendre un partie ou un notre, mais plutôt comtrebuer, avec d,autre penseur et académiciens dans la varolisation critique de l,experiece de modernisation, dans la pensée arabo –

islamique contemporaine, afin d,ouvrir des horizonsplus vastes devant cet pensée, et surtout la rendre plus consciente de ses erreurs et défauts.

المقدمة:

نقصد بالفكر التحديثي في هذا المقال، ذلك الفكر الموجه بهاجس التحديث السياسي والاجتماعي، واستعجال مواكبة مقتضيات الحداثة العالمية المزعومة، ومعروفأن هذا الهاجس أضحى واحدا من المباحث الفكرية الكبرى، التي شغلت اهتمام مجموعةمن الباحثين والمفكرين العرب والمسلمين في الزمن المعاصر، حتى أفردت له مؤلفات ودراسات، وخصصت له ملتقيات وندوات متعددة في مختلف الأقطار والبلدان العربية والإسلامية، وبلغ هذا الاهتمام ذروته في سياق أحداث اليقظة السياسية الراهنة، وما رافقها من صراعات إقليمية، وتفاقم التوتر الطائفي... التي تعرفها المجتمعات الإسلامية والعربية، وهي أحداث توجهها، كما هو معروف، أكبر هواجس الانخراط في الحداثة الاجتماعية وهموم الإصلاح السياسي والسلطوي.

ولئن كان هذا الهاجس محل إجماع المفكرين، بغض النظر عن طبيعة اختياراتهم الفكرية، باعتباره ظاهرة طبيعية تمر بها الأمم والحضارات في فترة ضعفها، فالفكر التحديثي، الذي أفرزه هذا الهاجس – في هذا السياق التاريخي العربي الإسلامي المعاصر –على خلافه، واجه تحديا خطيرا، تمثل بالأساس في واقع الانقسام الفكري – السياسي، بين أصحاب هذا الفكر، وذلك بحكم اختلافهم في النظرة إلى الدين، واتخذ هذا الانقسام صيغتينعامتين متناقضتين: الأولى علمانية، والثانية دينية، فالصيغة العلمانية تنطلق في قراءة الدين من هواجس الاندماج في الحداثة العالمية المزعومة – السياسية والاجتماعية –أما الصيغة الدينية، فعلى خلافها، تنطلق منهواجس حفظ الهوية الدينية مع الاجتهاد في مواكبة التطورات الحداثية العالمية– السياسية والاجتماعية –ولقد تطور هذا الانقسام، حتى اتخذ، مع مرور الوقت، صيغة صراع الفكراني أو ايديولوجي –ذي الصبغة السياسية – بين العلمانيين والدينيين، وفي هذا السياق الصراعي الحميم تم إقحام الدين بقوة في النقاش الفكري الايديولوجي العام.

لقد كان الهاجس من وراء إقحام الدين في القول الفكري التحديثي هو بالذات السعي إلى محاولة تجديد فهمه، تجديدا ينتج تصوراتتكون بعيدة عن مظاهر الغلو، بحسب زعمهم، ولا تتنافى مع التطورات القيمية والمجتمعية الحديثة في المجال الاجتماعي والسياسي،لكن هذا السعي، بحكم المحددات النظرية والعملية التي حكمته، أفضى بأغلب جهود أصحابه، دينيين كانوا أم علمانيين، إلى الوقوع، من حيث لا يشعرون، في نقيض قصدهم، ألا وهو الوقوع في "**آفة الغلو الفكري في الدين**"، نظرا لما تشكله هذه المحددات من إخلال بالشروط الموضوعية التي يتطلبها النظر في القول الديني – فهما واستنباطا –حتى أنه لا نكون مبالغين إذا اعتبرنا هذه المحددات بمثابة **أصول الغلو الفكري** المعاصر في الدين، وهي الدعوى التي سنحاول التدليل عليها في ثنايا هذا المقال.

وإسهاما منا في تفكيك هذه الظاهرة – أعني الغلو الفكري التحديثي في الدين– سوف أحاول في هذا المقال المركز مقاربة قضيتين إثنتين: الأولى تتعلق بمقولة الغلو الديني، والثانية ترتبط بأصول غلو الفكري التحديثيفي الدين، وقصدنا من ذلك كله ليس الانتصار لهذا الطرف أو ذاك، وإنما الإسهام، على قدر الطاقة، مع غيرنا من المفكرين والدارسين في تقويم التجربة الفكرية العربية التحديثية المعاصرة، سعيا إلى فتح آفاق جديدة وواسعة أمام هذا الفكر، تبصرهبأخطائه وعيوبه، وتحرره من ضيق العقل وقصور الفكرة.

أولا: مقولة الغلو الديني ومغالطة المفهوم

قبل أن ندخل في الخوض في أصول غلو الفكر التحديثيفي الدين في الخطابين العلماني والدياني، لابد من تحديد مفهوم "الغلو في الدين" أولا، وذلك للاعتبارات الآتية:

الأول: أن معظم الدراسات التي اشتغلت بمقاربة مفهوم الغلو، أو التطرف، في الدين، كانت متأثرة، عن وعي أم غير وعي، بالتوجه الانتقائي الذي حكم التعامل مع هذا المفهوم في السياق العالمي الراهن لأغراض سياسية معلومة، ويتمثل هذا التوجه في خصخصة الغلو، بأن جعله مرتبطا بالدياني عموما، واليقظة الإسلامية خصوصا، بينما اعتبارات الموضوعية والعلمية تقتضي توسيع نطاق دراسة مظاهر الغلو في الدين، ليشمل كل تعامل مع الدين، سواء كان صاحبه دينيا أم علمانيا، على اعتبار أن التطرف في الدين ظاهرة إنسانية تعم جميع الأفراد، بغض النظر عن الانتماءات العقدية والفلسفية والفكرانية والمذهبية.

الثاني: أن هذا المفهوم يثير حزازات فكرية ووجدانية عند المسلم، نظرا لتميع استعماله وتحريف سياقه الأصلي، بحيث أصبح آلية تسييسية مبتذلة في أيدي مختلف الفاعلين السياسيين، يلتجئون إليها عند اشتداد التنازع السياسي بينهم، من أجل التغلب على خصومهم الإسلاميين، أو على الأقل تحقيق أطماع سياسية أو مصالح فئوية أو حزبية أو شخصية.

الثالث: أن هذا المفهوم وقع تلبيس في مدلوله، إذ كثيرا ما يتم استعماله عند كثير من الباحثين والدارسين في وصف أعمال دينية لا ينطبق عليها وصف التطرف، إما جهلا منهم بحقائق الدين أو بسبب معاداتهم الفكر الإسلامي.

1 –حقيقة الغلو في الدين ومغالطة التخصيص

لو تأملنا النصوص الشرعية التراثية التي وردت في الغلو لوجدنا أنها تفيد، بمجموعها، أن الغلو في الدين ليس ضربا واحدا، كما هو الاعتقاد السائد، وإنما ضربان اثنان:

الضرب الأول: **غلو حق**، ويتمثل في بذل أقصى قدر من الجهد وإنفاق أكبر قدر من الطاقة في الفحص عن حقائق الدين والتفتيش عن أباعد معانيه، والاجتهاد في التعبد لله بها على قدر الطاقة، ظاهرا وباطنا، شكلا وروحا، وهو مطلوب شرعا ومحمود خلقا.

الضرب الثاني: **غلو باطل**، ويتمثل في كل تعامل مع الدين، سواء كان نظرا في معانيه أم عملا بهذه المعاني، يخرج به صاحبه عن مقتضى روح الدين، سواء كان هذا الخروج بطريق مباشر أم غير مباشر، وهو نوعان:

النوع الأول: ويتجلى في الاشتغال بالافتراء على الدين، وتقرير الشبه فيه، وممارسة التلبيس في حقائقه ومعانيه[289]، سعيا إلى هدم أركانه وتقويض بنيانه، أو على الأقل التشغيب على أهله وفتنتهم، وذلك خدمة لغايات في نفس الغالي أو نصرة لعقائد ونحل أخرى.

النوع الثاني: ويتمثل في تديين ما لا أصل له في الدين أو ما هو على خلاف الدين، أو تحميل النفس ما لا تطيق من الأعمال الدينية، ويكون ذلك نتاجا للجهل بالدين أو مبالغة في تحري قصد التقرب.

والضرب الثاني من الغلو هو المقصود في التداول الفكري اليوم، ويتخذ مظاهر عدة نحصي منها أربعة أساسية، وهي:

الأول: **غلو بالزيادة**، كالزيادة في أحكامه ومعانيه، أو التقول على الله تعالى بما لا يليق بجلاله.

الثاني: **غلو نقص**، كتعطيل أحكامه أو بعضها، أو التضييق من آفاقه ومجالاته.

الثالث: **غلو بالوسيلة**، كالسعي إلى إقامة الدين بوسائل ليست من جنس مضامينه.

الرابع: **غلو تأويلي**، كالتصرف في معاني الدين وحقائقه بما يجعلها تكتسي صبغة نسبية، خدمة لمصالح فئوية أو توجهات دنيانية صرف.

ويتحصل من هذا التحقيق المفهومي، أن الغلو في الدين عبارة عن فعل لا يختص به الدياني دون العلماني كما هو الاعتقاد السائد اليوم، وإنما هو على العكس من ذلك، فعل يشترك في الإتيان به كل الفاعلين الإنسانيين، ديانيين كانوا أم علمانيين، مع اختلافهم في طبيعة هذا الغلو وتفاوتهم في مقداره ومداه وتباينهم في مقاصده.

ويترتب عن التحقيقالمفهومي نتائج غاية في الأهمية، وهي:

الأولى:بطلان تخصيص الغلو بالدياني، ويتمثل هذا البطلان في كون هذا التخصيص ينقضه دليل الواقع الحسي الراهن، فالواقع اليوم يشهد على أن تعامل العلماني مع الدين لا يقل غلوا عن تعامل بعض الديانيين معه، وإن اختلفوا عنهم في طبيعة هذا الغلو، حتى إن العلماني يحدث من الأقوال في الدين ما تمج آذان الخلائق سماعه، ويأتي من التأويلات في الدين ما يظهر سفسافه لذي أدنى مسكة من عقل.

الثانية:لا موضوعية تخصيص الغلو بالدياني، وتتمثل هذه اللاموضوعية في إخلال العلماني بمقتضى العدل والنزاهة في إصدار الأحكام على الوقائع وتقويم التصرفات، فقد كان حريا بالعلماني أن يطلب الحق حتى لو كان مخالفا لهواه، وينصف الدياني ولو كان خصما له، لأن بالانتصار للحق تخف أسباب النزاعات، وتتكاثر دواعي الألفة، وتتمهد طرق تقويم الغلو في السلوكات والممارسات.

289 . اقتبست هذين التعريفين: الضرب الأول والنوع الثاني من الضرب الثاني من الإمامين الزمخشري والرازي مع التصرف في العبارات. [الكشاف، ج1/ ص 666 ـ مفاتيح الغيب، ج12/ً 411].

الثالثة:تسييس تخصيص الغلو بالدياني، ويتمثل هذا التسييس في كون تهمة الغلو، وفق طريقة استعمالها المعاصر، ظهرت في دائرة الصراع السياسى على السلطة والنفوذ بين الجماعات السياسية، ودرجت على استعمالها الجماعات المناهضة لدخول الديني في السياسى، سعيا إلى التغلب على خصومها الديانيين في ميدان التنافس على السلطة، ولما كان التنافس على السلطة والنفوذ هو الهاجس الذي استولى على نفوس مستعمليها في وجه خصومهم، كان لزاما قطع مقولة الغلو الديني عن هذا السياق الملتبس، ثم إعادة استشكالها على مقتضى النظر الفلسفي المبصر وإخضاعها للامتحان النقدي الرصين، حتى يتم الوقوف على حقيقتها بعيدا عن الهواجس السياسية، أما استعمالها على مقتضى التداول السياسي الراهن فلا يزيدها إلا مزيلا من الابتذال، كما يفقدها كل معقولية في التقويم الأخلاقي للتصرفات والسلوكات.

الرابعة:ضرورة النظر في غلو العلماني في الدين، ذلك لأنه إذا كان الغلو في الدين فعلا مشتركا بين الدياني والعلماني، فلا يكون من الحكمة التغاضي عن غلو العلماني والتستر عن مظاهره أو التماس التأويلات المتعسفة له، لأن أضراره لا تقل أذى عن أضرار غلو الدياني، هذا إن لم تكن أضراره، أحيانا، أضعاف مضاعفة، ولا نبالغ في هذا متى علمنا مقدار الأذى الذي تسبب فيه الغلو الحداثي الغربي في الدين، يكفي من ذلك أنها حولت الإنسان إلى مجرد كائن لذي إباحي لا تشغله إلا غرائزه وشهواته، مفرغة إياه من كل معاني التفضيل والتكريم، كأنه بهيمة عجماء.

2 ـ مقولة الغلو الديني ومغالطة المفهوم

لا نسلم باستخدام مقولة "الغلو الديني" كمفهوم إجرائي لوصف بعض الظواهر الخطابية والممارسات العملية المتطرفة، التي يقع فيها بعض المنتسبين إلى العمل الإسلامي، وذلك للاعتبارات الآتية:

الاعتبار الأول: أن الغلو باعتباره فعلا من الأفعال لا يتصور صدوره إلا من شخص حقيقي وعاقل، والحال أن الدين ليس شخصا حتى يصدر منه هذا الفعل، وإنما هو اسم يطلق على جملة المعاني والأحكام التي أوحى الله تعالى بها إلى نبي من أنبيائه المرسلين، وعليه، فالإنسان هو الذي يجب نسبة الغلو إليه، إذ هو الذي يمارس الغلو في الأشياء التي بين يديه أو في المعتقدات والأفكار التي يدين بها، فالشيء قد يكون في حالة من العدل والاعتدال، فيتدخل الإنسان فيه بالزيادة والنقص حتى يخرج به عن حده الأصلي، فيقع بذلك في آفة الغلو في المطلوب.

الاعتبار الثاني: أن الأصل في استعمال كلمة "الغلو" في الخطاب الديني هو استعمالها مع حرف "في"، فنقول: "غلا في الدين" ومنه " الغلو في الدين"، وهذا التعبير هو الموجود في الاستعمال اللساني العربي، فضلا عن الاستعمال القرآني، قال تعالى: "**قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلُ وَأَضَلُّوا كَثِيرًا وَضَلُّوا عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ**".**[المائدة، الآية: 77]**.

الاعتبار الثالث: أن الدين والغلو لا يجتمعان، ذلك لأن الدين من حيث هو وضع إلهي يتعالى عن الغلو، لأن الغلو صفة نقص، والله تعالى يتنزه عن النقص، كما أن الغلو صفة قصور، والله تعالى حكيم يتنزه عن كل قصور، فلا توصف معاني كلامه إلا بالرحمة الواسعة، ولا تخرج أحكامه إلا على مقتضى الحكمة الكاملة، ولا يقول بغلو الدين إلا من أنزل الإله منزلة الإنسان – والعياذ بالله –فصار ينسب للإله ما أصله أن ينسب للإنسان.

الاعتبار الرابع:إثارة شبهة وصف الدين بالغلو، لأن استخدام عبارة " الغلو الديني" توهم بأن في الدين الإلهي المنزل، أحكاما ومعان، ينطبق عليها وصف الغلو، وهذا باطل، ومردود من وجوه، وبيان ذلك كالآتي:

أ – أن من الأصول المقصدية للدين الإلهي المنزل التزكية، ومعلوم أن من مقاصد هذه التزكية هو إمداد الإنسان بالمعاني والقيم الروحية التي تقدره على التغلب على أسباب الاعوجاج في طرائق التفكير والتعقل، ودواعي الانحراف في مسالك الاعتقاد والتخلق، التي تضرب جذورها الدفينة في غياهب النفس، فتقطع عنه – يعني التزكية – أوردة هذا النفس التي تغذي فيه الدوافع إلى الوقوع في غلو الأعمال والسلوكات، وتطرف الأفكار والتصورات، وعلى هذا يكون الغلو، على الحقيقة، من باب الخروج من الدين وليس العكس.

ب– أن حقيقة الغلو عبارة عن مجاوزة الحد والقدر المرسومين، ولما كانت الأحكام الدينية والقرارات الشرعية عبارة عن حدود دينية صريحة تحد من سلطة الإنسان، على اعتبار أنه لا سلطة بدون حدود، فإن العلاقة بين الغلو والدين تصبح عندئذ عبارة عن تسلط الغلو على الدين من الخارج، ويتمثل هذا التسلط الخارجي في تجاوز الإنسان حدود الدين المرسومة، والشطط في أقدار أحكامه المحددة ومعانيه المحكمة.

ج– أن الأصل في الدخول في الاشتغال بالأحكام الشرعية والإذعان للتكاليف الدينية هو الاختيار وليس الإكراه، فالله تعالى أنزل دينه وأعطى للإنسان حرية الاختيار في اتباع أحكامه وتعاليمه وتدبير حياته على مقتضاه، على أن هذا الاختيار من جنس الاختيار المسؤول لا الاختيار المباح الذي لا يسأل صاحبه عن تبعاته في الآجل، وبهذا تكون التجربة الدينية الإيمانية مبنية عن مبدأ حرية الاختيار، وحينئذ يكون كل إكراه على الدخول في الدين الإلهي من باب الغلو في الدين.

د– أن الأصل في تحمل تكاليف الدين الشرعية والعمل بأحكامه التعبدية، بعد الدخول فيها، هو مراعاة الطاقة البشرية، فلا حكم من أحكام الدين أو تكليف من تكاليفه إلا ويراعي فيه الدين أحوال الإنسان، بحيث لا يلزمه إلا بما تطيقه نفسه، مشرعا له الرخص الحكمية التي ترفع عنه الحرج والضيق، وكل إلزام يخل بهذا الشرط يكون من باب الغلو في الدين.

هكذا يتحصلمما سبق، إذن، مغالطة مقولة الغلو الديني، باعتبارها استعمالا فاسدا لغويا ومردودا أخلاقيا، فلا يبقى إلا أن نتساءل عن الأسباب الخفية التي كانت وراء هذا الانحراف في الاستعمال، سواء كان هذا الانحراف عن قصد أم عن غير قصد.

ولعل الوقوع في هذا الغلط المفهومي يرجع إلى مجموعة من الأسباب، يمكن إجمالها في الآتي:

الأول: الخلط بين الدين والتدين، علما أن الدين غير التدين، فالدين باعتباره وحيا من الله تعالى، يتصف بالسمو في قيمه وأخلاقه، والعدل في أحكامه وتكاليفه، والرحمة في معانيه وسياساته، أما التدين باعتباره اجتهادا بشريا، وتجربة إنسانية، تسعى إلى التحقق بقيم الدين وتنزيل أحكامه على الواقع، فلا يتصف بالكمال، بل يعتريه ما يعتري التجارب الإنسانية من النقص والقصور، وفي ذلك يتفاوت الناس بتفاوتهم في رتبة الهمة وقدر التحرر من رعونة النفس.

الثاني: الخلط في التجربة الدينية بين العنصر الديني والعنصر البشري، ذلك لأن التجربة الدينية لا تتمحض فيها فعالية العنصر الديني، بل قد تزدوج بها اعتبارات أخرى غير دينية، يكون مصدرها إما عوامل خارجية كظروف الزمان والمكان والاختلاف البيئي والطبائع، وإما عوامل سيكولوجية، كالمزاج الشخصي وتمثلات المراحل العمرية الأولى وطلب الحظوظ الدنيانية، وإما عوامل سيكو- معرفية، كالتكوين النفسي والتمثلات الموروثة والتراكمات المعرفية المكتسبة ... ويظهر تأثير هذه العوامل في كونها تبتعد بالتجربة الدينية قليلا أو كثيرا عن أصولها الشرعية ومنابعها الروحية.وعلى هذا تكون هذه الاعتبارات هي التي تورد الفاعل الإنساني موارد الغلو في الدين وتسلك به في مسالك التطرف في الأفكار والأفعال، بحيث يبقى الغلو، دائما، صفة للفعل الإنساني وليس صفة للدين الإلهي المنزل.

الثالث: الخلط بين الحكم التسييسي والحكم الأخلاقي، علما أن حكم التسييس على خلاف حكم الأخلاق، ذلك لأن الحكم التسييسي، على مقتضى التصور الحديث، لا يقوم على مبدأ العدل والنزاهة وإنما، على العكس من ذلك، يقوم على مبدأ التغلب على الخصم السياسي، فلا يتورع صاحبه عن الخروج عن الأخلاق، فيعمد، في سياق التنافس على السلطة السياسية، إلى الافتراء على الخصوم ورميهم بأقبح الأوصاف، أو على الأقل تضخيم هذه الأوصاف، طمعا في إنزال الهزيمة بهم، بينما الحكم الأخلاقي، على خلافه، فصاحبه لا يصدر على خصومه من الأحكام، مهما كانت حدة هذه الخصومة، إلا ما استوفى معايير العدل وشروط النزاهة. وعلى مقتضى هذا التفريق يمكن أن ننزل كثيرا من الأحكام المرسلة التي اعتاد الناس إطلاقها على التصورات والمعتقدات والحقائق الدينية، وما ذلك إلا لأن عدم التمييز بين منزلتي هذين الحكمين، أعني التسييسي والأخلاقي، يوقع في قلب المفاهيم والمعايير، كما يؤدي إلى التلبيس والتضليل، فما كان حقه أن يوصف بالغلو يوصف بالعدل، وما كان حقه أن يوصف بالعدل يوصف بالغلو.

يتضح من هذا إذن، أن نسبة الغلو إلى الدين نسبة باطلة، فلا تعدو كونها غلطا مفهوميا فاحشا، لا يتمادى في استعماله إلا جاهل بطرائق التعبير القرآني في الخاطب أو جاهل بحقائق الدين الإلهي المنزل، أو مكابر يبتغي تحريف الحق عن موضعه، أو مقلد أصابه كسل العقل، فسلم زمام النظر إلى غيره.

ثانيا: في أصول غلو الفكر التحديثيالمعاصر في الدين

إذا تأملنا ظاهرة غلو الفكر التحديثيالمعاصر في الدين، سواء كان علمانيا أم ديانيا، نجد أنها ترجع، على وجه الإجمال، إلى مجموعة من الآفات، يمكن اعتبارها بمثابة أصول غلو الفكر التحديثي المعاصر في الدين، وبيان ذلك كالآتي:

1 –آفة المذهبية السياسية والغلو في الدين

لقد تعلقت التيارات الفكرية التحديثية في العالم العربيوالإسلامي بمسلك التسييس أيما تعلق، ويقوم هذا التعلق عندهم على الاعتقاد بأن التحديث السياسي بالمعنى المتداول اليوم هو العامل الأقدر على النهوض بالأوضاع الإنسانية في المجتمعات المسلمة. فاندفع بهم هذا الاعتقاد إلى التخندق في فكرانياتتسييسية مختلفة، وخوض غمار نضالات سياسية متتعددة، سعيا إلى الوصول إلى إحداث تغييرات في بنية السلطة السياسية، والتأثير فيالقائمين على دوائر صناعة القرار السياسي، من أجل التمكن من القيام بالإصلاحات المنشودة والتغييرات المطلوبة للنهوض بالمجتمع المسلم.

ولما كانت الشؤون الرئاسية والسلطوية من أكثر القضايا إثارة للخصومات والنزاعات بين الأفراد والجماعات والزعامات، أدركنا مقدار الجهود التعبوية للجماهير، التي يدخل فيها الفاعلون التسييسيون، إن طلبا المشروعية لفكرانيتهم التسييسية أو سعيا إلى التغلب على خصومهم الآخرين، فعندئذ لا نستغرب من لجوء زعماء الفكر التحديثي السياسي إلى استنفار أقصى الوسائل وسلوك كل السبل المتاحة، المشروعة وغير المشروعة، حتى يتمكنوا من دحض الخصوم والفوز بالمشروعية السياسية، وتزداد حدة هذا الاستنفار إذا أخذنا بعين الاعتبار أن هؤلاء الفاعلين دخلوا غمار التسييس على مقتضى التصور المكيافيلي، القائم على مبدأ فصل السياسة عن الخلق، سواء كان هذا الدخول عن وعي منهم أم عن غير وعي.

ومتى علمنا أن الدين في العالم العربي والإسلامي يعد أبرز عامل تتقوم به هوية المجتمع المسلم، وأقوى وازع معنوي يستولي على وجدان الفرد المسلم، حتى إنه لا وازع آخر يقدر على تحريكه مثلما يحركه هذا الوازع الديني، فلا نستغرب عندئذ أن يلجأ أنصار التحديث السياسي من المفكرين العلمانيين والديانييناإلى إقحام الدين في مجال الخصومات السياسية، ممهدين الطريق بذلك لظهور أشكال من غلو الفكر السياسي في الدين،ويزداد هذا الطريق انفتاحا علمنا أن المذهبيات السياسية في العالم العربي والإسلامي اتخذ موقفها من الدين اتجاهين اثنين:

الأول:علماني، ويقوم موقفه على أساس النظرإلى الخطاب الديني باعتباره عائقا في وجه النهوض بالحداثة السياسية، بل أشد العوائق التي ينبغي التعجيل بقهره، حتى يتمهد السبيل للإصلاح والتغيير.

والثاني:دياني، ويقوم موقفه على أساس النظر إلى الدين باعتباره مقوما رئيسا في النهوض بالحداثة السياسية، بل أشد المقومات التي ينبغي التعجيل بتجديد الصلة به، حتى يتيسر الطريق إلى الإصلاح والتغيير.

وفي هذا السياق المحموم بالتنازع السياسي المزدوج بالخصومة في الدين يكون الطريق قد تمهد عند مختلف المذهبيات الفكرية السياسية لظهور الغلو والتطرف في الدين، ويزداد هذا الطريق تمهدا متى علمنا أن التنازع الفكري السياسي الراهن يحكمه لا قانون التعاون مع الخصم وإنما قانون التغلب على الخصم، الذي يجعل كل مذهبية فكرية سياسية تدخل في استنفار أكبر وسائل وإمكانات التغلب على الخصم، بأن ينسب إليه أشنع النقائص وأقبح النعوت التي يمكن أن توجه إليه في ظروف المواجهة.

وفي هذه الحالة يصبح التعامل مع الدين، فهما وتأويلا، عند أصحاب هذه المذهبيات الفكرية السياسية خاضعا لمقتضيات الفكرانية التسييسية ومحكوما بهدف التغلب على الخصم والتظاهر بالمشروعية السياسية، أي يصبح تعاملها مع الدين لا من داخل مقتضيات الدين العملية وموجباته العلمية، وإنما من داخل النسق الفكري النظري لمذهبيتهم السياسية، وبما يحقق أغراضها السلطوية، فما كان خادما لها أخذت به، وما كان مخالفا لها، سكتت عنه، أو على الأقل تدخل في تأويله بما يجعله لا يشكل عائقا، ولو أدى بها إلى لي أعناق النصوص والتكلف والتعسف.

ولو تأملنا مظاهر التنطع التي شابت الأوضاع الفكرية والسياسية التي تعرفها المجتمعات العربية الإسلامية لذهلنا من حجم تحكم المذهبية السياسية في توجيه التعامل مع الحقيقة الدينية، فبعض **الفئات من الاتجاهات التسييسية الدياتية**، لا تتورع عن التعامل مع النص الديني في مواجهة الخصوم بما يخدم أهدافها التسييسية، سالكة في ذلك مسالك عدة، أهمها ثلاثة:

الأول:التوسل بالتعبئة الدينية الشاملة،ويكون هذا التوسل محكوما ليس بهاجس خدمة مقتضيات التأنيس الديني، الروحي والخلقي، التي تعد الأصل في صلاح كل عمل، وإنما بهاجس خدمة مشروعية السلطة السياسية أوترسيخ هذه المشروعية، أو تقوية حظوظ الحزب في الظفر بالسلطة، أو على الأقل الحصول على أكبر قدر من الأصوات الانتخابية لضمان تواجده في مراكز السلطة، بحيث تصبح التعبئة الدينية وسيلة لحفظ المشروعية أو وسيلة لتحقيق أغراض الحزب السياسية وتابعة لأجندته.

الثاني:تضخيم السياسي على حساب الدعوي،يتمثل هذا التضخيم في إفراد الجانب السياسي بالقدرة على تجديد العمل الإسلامي، علما أن هذا الجانب ليس سوى مبحث فقهي فرعي من فروع الشرعية الفقهية، ليس بمقدوره أن ينهض بالأصول الدعوية الكبرى التي تعتبر أساس الدين كله، وانجر بهم هذا الصنيع، مع مرور الوقت، إلى جعل القيم الدينية تابعة لخدمة القيم السياسية.

والثالث:الاشتغال بأساليب السياسة الميكيافيلية، يتجلى هذا الاشتغالفي انجرارالديانيين، من حيث لا يشعرون،إلى الوقوع في مسالك التسييسالميكيافيلي وأساليبه، بحكم قبولهم بقواعد اللعبة السياسية الحديثة، علما أن هذه السياسة تقوم على مبدأ فصل السياسة عن الأخلاق، وهو ما يتناقض مع منطق السياسة الشرعية، التي يسعى الديانيون إلى إقامتها، بحسب قصدهم.

أما الفئات العلمانية التي تقوم مذهبيتها الفكرية السياسية على التقديس الحرفي لمبادئ الحداثة الكونية المزعومة والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان، وتقليد التطبيق الغربي لهذه المبادئ والمواثيق، فيتعاملون مع مجموع تراث الأمة الإسلامية والنصوص الدينية بحسب ما تقتضيههذه المذهبية السياسية، وبحسب ما يبدو متماشيا أو خادما في الظاهر لمشروعهم العلماني السياسي، وسلكوا في ذلك مسالك غاية في الغلو،يمكن أن نجملها في ثلاثة مسالك، وهي:

الأول: التوسل بالتخويف من الدين، ويتمثل هذا التوسل في إخراج الدين في صورة **تنين**يدمر المكتسبات الإنسانية الحديثة في مجال الحريات والحقوق،وسلكوا في ذلك أساليب تضليلةوتحريفية شتى، منها على سبيل المثال: تشويه بعض الأحكام الشرعية كالحدود الشرعية وأحكام الأسرة، الترهيب من نمط الدولة الدينية،نعت العمل الإسلاميببعض الأوصاف القدحية، ذات الأصل الغربي، التي تثير التقزز في النفوس، مثل الدوغمائية، الأرتودوكسية، الأصولية .... كل ذلك سعيا منهم إلى التغلب على خصومهم الديانين في سياق التزاحم على السلطة السياسية.

الثاني: التعامل الانتقائي التجزيئيمع النصوص الدينية، ويتمثل ذلك في التوسل بانتقاء بعض النصوص الشرعية بعد فصلها عن سياقاتها الأصلية، وقطع صلتها بغيرها من النصوص الشرعية المتكاملة، إما من أجل توظيف بعضها في خدمة أغراض الإسلاموفوبيا– كأن يتم التركيز على انتقاء بعض نصوص الجهاد، وذلك بعد فصلها عن سياقها وغيرها من النصوص المبينة –وإما من أجل تأويلها بعضها الآخر بما يجعلها تفيد معنى الفصل بين التدبير الديني والتدبير السياسي[290]، بحيث يصير التدبير السياسي خاضعا لا لمقتضيات القيم الدينية، وإنما لمقتضيات قيم التدبير العقلاني الخالص، الذي يقوم على مجرد حفظ الحظوظ والمصالح الدنيانية.

الثالث: خصخصة القيم الدينية،ويتمثل ذلك في السعي إلى إخراج القيم الدينية الإسلامية من نطاق الحياة العامة بدعوى ارتباطها بسياقات اجتماعية وتاريخية مخصوصة لم تعد أسبابها موجودة في هذا الزمن، وبالمقابل لهذا السلك الفصلي عمد أصحاب المذهبية السياسية العلمانيةإلى السعي لتعميم قيم الحداثة الغربية وفق التطبيق الغربي، بدعوى مواكبة العصر، من غير مراعاة الفروق التاريخية والاجتماعية والثقافية والعقائدية بين المجال

290 – مثل حديث إبار النخيل ، وأنه صلى الله عليه وسلم قال : ما أظن يغني ذلك شيئا فخرج شيصا، فقال : إن كان ينفعهم ذلك فليصنعوه، فإني إنما ظننت ظنا، فلا تؤاخذوني بالظن، ولكن إذا حدثتكم عن الله شيئا فخذوا به، (وفي رواية) : إذا أمرتكم بشيء من دينكم فخذوا به، وإذا أمرتكم بشيء من رأي فإنما أنا بشر، (وفي رواية) : أنتم أعلم بأمر دنياكم ". [صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب وجوب امتثال ما قاله شرعا دون ما ذكره صلى الله عليه وسلم من معايش الدنيا على سبيل الرأي]. ينظر على سبيل المثال، كتاب "الأسس الفلسفية للعلمانية" لضاهر عادل.

الغربي والمجال الإسلامي والعربي، كما لو كان التطبيق الغربي لهذه القيم وحي إلهي لا يجوز لنا أن نبدل فيه أو نغير[291].

وبهذا التعامل الفكرانيالتسييسي مع الحقيقة الدينية تكون الاتجاهات السياسية، الدياني والعلمانية، قد وقعت في **مغالطة فساد التأويل** التي تعد **غلوا صريحا في الدين**، وتتمثل هذه المغالطة عند الاتجاهات الدياني السياسية في كونها نقلت الدين من دائرة التأنيس الروحي إلى دائرة التسييسالميكيافيلي، فبدل أن يكون الدين خادما لأغراض التخليق الإنساني أصبح خادما لأغراض التسييس والتنافس على الرياسة، كما يتمثل عند الاتجاهات العلمانية في نقل الدين الإلهي المنزل من نطاق الوجود الموسع إلى نطاق الوجود المضيق، أو قل تضييق الدين، بحيث حصرت الدين في دائرة الشأن الخاص، في شكل عبادات طقسية ومعاني وجدانية لا تفارق خاصة الروح ، حتى عزلته عن معترك الحياة العامة بالكلية في صورة تعقيم له، وطلبوا بدله التشريع الحداثي الغربي المنفصل عن الهوية الجماعية للأمة المسلمة، والمتناقض مع ثوابتها العقدية والأخلاقية والثقافية.

هكذا يتضح، إذن، أن الفاعلين الفكريين الذين يحصرون آفاقهم العقلية والنظرية، بل الوجودية، ينجرون من حيث لا يعلمون إلى الوقوع في الغلو الفكري في الدين، بحيث يجعلون الدين الإلهي المنزل تابعا للمقاصد التي ترسمها لهم مذهبياتهم الفكرية السياسية، فلا يقدرون على النظر في الدين إلا بما تقتضيه محددات هذه المذهبية وأصولها النظرية، بحيث تجدهم يخرجون من نطاق أنظارهم كل ما لا تستوعبه أو على الأقل يتكلفون تأويله بما يجعله موافقا لها، ولو أدى بهم ذلك إلى الغلو الصريح في الدين من حيث لا يشعرون، اعتقادا منهم بأنها السبيل إلى الحق لا سواه،كما لو كانت هذ الأصول والمحددات التسييسية حقائق ثابتة لا يجري عليها التغيير ولا يدخلها الخبط، على الرغم من أن غالبها لا يعدو كونها عبارة عن إمكان واحد من الاجتهادية البشرية النسبية.

2 –آفة القحط الروحي والغلو في الدين

لا نكون مبالغين إذا قلنا بأن القحط الروحي الذي تعرفه اليقظات الفكرية في المجتمعات العربية والإسلامية اليوم يمكن اعتباره أبرز العوامل التي مهدت الطريق لظهور نزعات الغلو في الدين عند الاتجاهات العلمانية والاتجاهات الدياني، ذلك لأن تهميش الجانب الروحي، بمعناه الديني،ينعكس على النظر العقلي والسلوك العملي بآفات

291 – تعتبر هذه المسالك أبرز الخصائص التي تميز خطابات العلمانيين العرب في المجال السياسي – الاجتماعي، من أجل الاطلاع على التفاصيل الجزئية، يكفي الرجوع إلى كتب العلمانيين،نذكر منها على سبيل المثال: "الممنوع والممتنع" علي حرب، "الإسلام والانغلاق التاريخي" هشام صالح، "نقد الفكر الديني" صادق جلال العظم، "العلمنة والدين" محمد أركون، "حروب دولة الرسول" سعيد محمود القمني، الإسلام والحرية الالتباس التاريخي" محمد الشرفي، "أوهام الإسلام السياسي" عبد الوهاب المؤدب، "الإسلام وعلمانية الدولة" أحمد النعيم، "الإسلام والعلمنة" عاطف أحمد ...

خلقية، يجمعها تضييق العقل واختلال السلوك، واتخذ هذا القحط الروحي في الفكر التحديثي المعاصر صورتين اثنتين:

الأولى: **صورة الفراغ الروحي التام**، وهذه الصورة يختص بها العلمانيون، بحكم نظرتهم إلى الدين،التي تقوم على الفصل بين الدين والعقل.

الثانية: **صورة العوز الروحي**، وهذا الصورة يختص بها الديانيون، بحكم نظرتهم إلى العمل الروحي التزكوي، التي تقوم على التنفيل، أي اعتباره مجرد نافلة زائدة على مقتضى الفرائض، لا يضر تركها.

إن هذا القحط الروحي الذي ميز الفكر التحديثي المعاصر، انعكس على أصحاب هذا الفكر، علمانيين كانوا أم ديانيين،باستحكام العوامل والنوازع والتراكمات السيكولوجية، أهواء وشهوات ورغبات ومطامع وحظوظ دنيانية، سواء كان هذا الاستحكام مشعورا به أم غير مشعور به، ذلك لأن سقوط الإنسان في آفة القحط الروحي يجعله لا يتوفر على المناعة الروحية الكافية والمطلوبة لمقاومة سيطرة هذه العوامل والنوازع والتراكمات على تصوراته ومواقفه واختياراته، وقهر مكائدها وتلبيساتها، الأمر الذي يؤدي، مع مرور الزمن، وطول أمد القحط الروحي، إلى ما يشبه انحجاب نور الفطرة، وعندئذ يصبح التعامل مع النص الديني، سواء من لدن العلمانيين أم من لدن الديانيين، غير منفك عن هذه المكونات والخلفيات النفسية، مع تفاوتهم في درجة عدم هذا الانفكاك بحسب درجة انفصالهم عن العمل الروحي الديني.

بل إن تأثير هذه المكونات والخلفيات تسبق صاحبها إلى هذا النص، فيكون حينئذ كل فهم أو تأويل للنص الديني عبارة عن نظر ينطوي على أقدار من الاعتبارات النفسية، وتكون هذه الأقدار متفاوتة من شخص لآخر بحسب التفاوت في مقدار انحجاب الفطرة الروحية، التي فطر عليها الإنسان يوم قدر الحق تعالى أن يخرج إلى هذا العالم المرئي، أو قل عالم الشهادة، ويزداد هذا الانحجاب تفاقما في هذا العصر متى علمنا مقدار التأثير الكوني الذي مارسته تجليات الحداثة الغربية ذات التوجه المادي الدنياني الصرف، لا سيما إذا اخذنا بعين الاعتبار أن هذا الاختيار الحضاري الغربي انبنى على مقدمتين نفسيتين شكلتا، وبقدر كبير وعميق، نظرة الإنسان الحديث إلى الوجود برمته، وهما:

أ – أن الهدف من الحياة هو السعادة، أي تحقيق أقصى متعة، عن طريق إشباع أي رغبة أو حاجة ذاتية تعن للمرء.

ب – أن الأنانية والسعي للمصلحة الشخصية والجشع – وهي الصفات التي يولدها النظام من أجل تسيير أموره – تفضي إلى الانسجام والسلام.[292]

وبناء على هذا، فإن كثيرا من مظاهر الغلو الاجتماعي والفكري والسلوكي، التي وقعت فيها الفكرانيات المتصارعة من العلمانيين والديانيين، مردها إلى تدخل النوازع النفسية التي تحجب المعاني والقيم الآدمية الفطرية.

292 – إريك فروم، الإنسان بين الجوهر والمظهر، ص 17.

فلو تأملنا بعمق كبير في بعض التوجهات الفكرية الحقوقية عند الفاعلين العلمانيين في المجتمعات العربية والإسلامية، لوجدنا أن هذه التوجهات أقرب إلى نوع من المرض النفسي الذي تقف وراءه لا موجبات عقلية مستساغة ولا مقتضيات التعددية المشروعة، وإنما أسباب فكرانية معاصرة، تتمثل بالأساس في نزعات ما بعد الحداثة الغربية التي أخذت توجها فلسفيا يقوم على أساس اختزال الإنسان إلى "وحدة مستقلة بسيطة كمية، أحادية البعد، غير اجتماعية، وغير حضارية، لا علاقة لها بأسرة أو مجتمع أو دولة أو مرجعية تاريخية أو أخلاقية، هو مجموعة من الحاجات المادية البسيطة المجردة التي تحددها الاحتكارات وشركات الإعلانات والأزياء وصناعة اللذة والإباحية"[293].

وهذا الاختزال التعسفي السافر مهد الطريق إلى التقويض الكامل للإنسان، والإجهاز على آخر ما تبقى من القيم الأخلاقية الإنسانية التي كانت تحتفظ بها الحداثة الغربية في طياتها، معلنا بذلك بداية طور الفردية المطلقة التي لا توقفها حدود ولا تشدها قيود، حتى أصبح الحديث ينصب، فقط، عن الحقوق المطلقة للفرد، وهي حقوق – وفق هذا التصور التقويضي ما بعد الحداثي – "تتجاوز حقوق المجتمع ومنظومته الأخلاقية والمعرفية [علما أن] هذا الفرد الحر من الناحية النظرية يسقط في قبضة الصيرورة، التي تتحكم في أجهزة الإعلام الغربية عابرات القارة وصناعة اللذة"[294].

ولقد أدى انخراط بعض الفعاليات الفكرانية ـ الإيديولوجية ـ العلمانية، لاسيما الحقوقية منها، في هذا التوجه الحقوقي ما بعد الحداثي إلى الدخول في صراع مع القيم الدينية الإسلامية، على اعتبار أنه ليس في القيم الإنسانية مثل القيم الدينية الإسلامية مناهضة لهذا التوجه الحقوقي المقوض للإنسان، وسلكوا في هذا الصراع ثلاث استراتيجيات فكرانية، أي إيديولوجية، وهي:

أ ـ استراتيجية التمييع

وتتجلى في سعي بعض العلمانيين إلى تمييع الحياة الثقافية للشعوب المسلمة بالجانب المنفصل عن القيم الخلقية الدينية من الثقافة الغربية، عبر الدفاع عن سياسات ثقافية وتربوية وتعليمية تعزز استيطان هذه الجانب وبسط سلطانه، بما يجعله ينال من القيم الإيمانية والأخلاقية التي تحملها ثقافات هذه الشعوب، حتى تنزوي وترضى بوضع لا يتعدى وضع "الطقوس الشكلية" أو" التقاليد الشعبية"، التي تثير فضول السائح، وتستحق رفوف المتاحف، أو على الأقل تتحول إلى ضرب من القيم الهجينة التي لا تخرج إلا إنسانا متعدد الوجهات يتقلب مع المنتجات الثقافية الاستهلاكية تلقب لون الحرباء.

293 ـ عبد الوهاب المسيري، ما بين حركة تحرير المرأة والتمركز حول الأنثى: رؤية معرفية، مجلة المنعطف، العدد: 15 . 16 / سنة 1420 هـ ـ 2000 م، ص 78.

294 ـ عبد الوهاب المسيري، المرجع السابق.

ب ـ استراتيجية الهدم

ويتمثل هذا الهدم في السعي العلماني إلى تخريب قيم الثقافة الإسلامية بكل الوسائل المتاحة، مثل التشكيك في الثوابت العقدية للدين الإسلامي، والتطاول على مقدساته بدعوى تحري العلمية والنزاهة والموضوعية، والطعن في الحقائق التاريخية الإسلامية، وتتبع العثرات وشاذ الأحكام التي وقعت فيها بعض الممارسات في الفكر الإسلامي لأسباب مخصوصة، وتشويه صورة المسلم وبعض العلماء والمفكرين المسلمين في الكتب والمنشورات الورقية أو المواقع الإعلامية، والتخويف من الإسلام والافتراء عليه في أمور عدة، كزعمهم أن الإسلام ينكر حقوق الإنسان ويذل المرأة وينشر الدين بالقوة...

ج ـ استراتيجية التلبيس

ويتمثل في سلوك طرق التلبيس الفكري والثقافي والإعلامي، وبكل الوسائل المتاحة، وعلى رأسها تكنولوجيا الإعلام، من أجل غرس أنماط ثقافية مفصولة عن القيم الإيمانية العظمى الثلاث، وهي "الله" و"الوحي" و"الآخرة"، مما يؤدي، مع مرور الزمن، إلى تخريج إنسان مادي دنياني خالص، بل إنسان غريزي إباحي كأنه بهيمة عجماء، تتدهور معه الأخلاق بشكل لا يليق بمقام التمدن الإنساني الذي يدعونه.

وما يؤسف له أن يتمادى العلمانيون في هذه التوجه الذي تحكمة عوامل نفسية دهرانية، في الوقت الذي بزغت فيه توجهات فلسفية وفكرية من العالم الغربي الذي يعد مهد الحداثة، تحذر من عواقب الاستمرار في الاختيار الدهراني المعادي للقيم الدينية، وتطالب بضرورة تغيير جذري في شخصية الإنسان الحديث الذي أفرزته الحداثة الدهرانية الغربية، مشددة على ضرورة بناء هذا التغيير على المقوم الديني والأخلاقي، على اعتبار أنه المقوم الأقدر على مد الإنسان بالطاقة التغييرية المطلوبة لمواجهة تحديات هذا العصر.[295]

وإذا كان بعض غلاة العلمانية قد استحوذت عليهم النوازع النفسية الدهرانية حتى انحجبت فطرهم بالمرة، فبعض الديانيين، هم أيضا، نالوا نصيبهم من هذا الاستحواذ، وتمثل في كثير من السلوكاتكالتنطع والنظرةالازدرائية إلى المخالف، والشتم والسب وغيرها، ولو تأملنا هذا الضرب من الغلو لوجدنا أن كثيرا منها يرجع إلى الإخلال بالمقوم الروحي، واتخذ هذا الإخلال عدة صور أبرزها اثنتان:

الأولى: التظهير

ويتمثل هذا التظهير في التعلق النفسي بظاهر الأعمال الدينية، من العبادات الظاهرة ومظاهر السلوك الخارجي، وإغفال المعاني والمقاصد الخلقية والروحية، التي تعتبر أساس التدين برمته، حتى كاد أن يكون هذا التظهير

295 – يقول إريك فروم "الدوافع الدينية هي مصدر الطاقة الدافع للرجال والنساء لإنجاز تغيير اجتماعي جذري، ويترتب عن هذا ان يستحيل الوصول إلى مجتمع جديد إلا إذا حدث تغيير عميق في الضمير الإنساني"[الإنسان بين الجوهر والمظهر، ص 125]. ويقول "ألبرت شفايتزر" "المشاكل المعقدة التي علينا علاجها، وحتى تلك القائمة كلها في الميدان الاقتصادي والمادية، لا يمكن في نهاية الامر حلها إلا بتغيير باطن في الخلق"[فلسفة الحضارة، ص 52].

أساس الولاء والبراء ومقياس صحة التدين عند بعضهم، ونحن إذا قلنا هذا فلسنا نقصد منه أبدا التنقيص من هذه المظاهرلأنها من أحكام الدين الإلهي المنزل التي ينبغي العمل بها، وإنما قصدنا هو "عدم الغلو في تضخيم المظاهر على حساب الأحكام الكلية الكبرى، من أمور الحقائق الإيمانية وأصول العبادات والأخلاق الإسلامية الكبرى، وأمهات الفضائل وأمهات الرذائل، والتربية على ذلك كله تخلية وتحلية، – وأن نقبل من الناس تدينهم في زمان لان فيه الدين كثيرا – على سبيل التدرج الأولى فألاولى، وأن نأخذهم بالرفق على منهج الكتاب والسنة في ترتيب حقائق التشريع تعليما وتزكية"[296].

الثانية:تضخيم الموقف العقدي على حساب الموقف التعارفي

ويتمثل هذا التضخيم في اعتبار الانتماء العقدي أساس التعامل مع الغير، بحيث نجد كثيرا من الإسلاميين ينظرون إلى الآخر المخالف في العقيدة نظرة عداوة، بحيث يصبح عندهم هذا المخالف بمثابة المعتدي الذي يستحق المحاربة، وانجر هذا الموقف ببعضهم إلى الانغلاق على الذات وغلق الباب في وجه كل ما يأتي من الآخر من غير تمييز بين النافع والضار، بينما التعامل مع الغير في الممارسة الدينية يحكمه الموقف التعارفي، وهذا الموقف ينبني على ثلاثة مبادئ أساسية وهي:

المبدأ الأول:دعوي، ويتمثل في **مبدأ الدعوة** إلى الله جل وعلا، القائم على الحكمة والموعظة الحسنة والجدال بالحسنى.

المبدأ الثاني:أخلاقي، ويتجلى في **مبدأ حسن المعاملة**، فالاختلاف في العقيدة لا يبطل الموقف الأخلاقي، الذي يقتضي من المسلم أن يتحلى بأجمل الأوصاف ويتجمل بأحسن الأخلاق في التعامل مع الغير، ويعترف بحقوقه حتى لو خالف عقيدته وجار على حقوقه.

المبدأ الثالث:وهو أخلاقي أيضا، ويتمثل في **مبدأ التعاون على المعروف**، فالمسلم مطالب بمد يده للغير، ولو كان مخالفا، من أجل التعاون على جلب الخير للإنسانية ودفع الظلم عنها، لأن الحكمة ضالة المؤمن.

ولا مطمع للإنسان في التحرر من هذه الاعتبارات النفسية ما لم يدخل في مجاهدتها ومقاومتها، فعلى الفكر العلماني المتطرف أن يدخل في مراجعة ذاته بعمق كبير حتى يعلم أن "الحاجة الدينية مغروسة في الشروط الأساسية لوجود النوع الإنساني"[297]، أو على الأقل يعاود النظر في علاقته بالمجتمع الذي نشأ فيه، حتي يتمكن من استرجاع ذاكرته، فيعلم أنه يعيش في مجتمع شكل فيه الدين عمقه الحضاري والثقافي، وأنه ليس من العقل أن نحمله على الانسلاخ من هذا الرصيد الثقافي والحضاري تحت عناوين حقوق الإنسان والمواثيق الدولية والحداثة الكونية، التي لا تعدو كونها مفاهيم أنتجها الإنسان الغربي في سياقه التاريخي الخاص الذي لا يلزم غيره من الأمم الأخذ بها على الطريقة التي طبقت بها في الغرب.

296 ـ الأخطاء الستة للحركة الإسلامية، ص 165.

297 – إريك فروم، الإنسان بين الجوهر والمظهر، ص 128.

أما الفكر الدياني المتشدد فعليه هو أيضا أن يعيد النظر في تدينه، ويجتهد في التخلص من تضخم الاعتبارات النفسية على حساب الاعتبارات الدينية الروحية، لأن التدين الحقيقي في الممارسة الإسلامية يقوم على أساس السعي إلى كشف حجاب النفس عن الفطرة، أو قل الروح، بواسطة أعمال التزكية الروحية، وفق أحكام الشرع الإلهي المنزل، ووفق المنهج التربوي النبوي الذي سار عليه صلحاء المسلمين من رجال التزكية الروحية والتربية الأخلاقية، ذلك لأن عمل التزكية الروحية الدينية هو "العمل الجذري الذي إذا دخل فيه الإنسان، أخذ يقطعه عن سابق أحواله، وعلى قدر تغلغله فيه، يكون انقطاع هذه الأحوال عنه، حتى يخرج إلى أضدادها، إذ يتولى تحريره من سلطان النفس عليه"[298]، وإذا تحرر من هذا السلطان يصبح تعامله مع الحقيقة الدينية ومع غيره مسددا بنور الفطرة، وموجها بالهدي الرباني، وتبدأ أفعاله وسلوكاته في الابتعاد عن التطرف بالتدريج.

والحاصل أن مكافحة الغلو الفكري في الدين لا يمكن أن يتحقق إلا بشرط الدخول في التجربة الروحية الإيمانية، ومجاهدة النفس بواسطة العمل الروحي التزكوي، لأن من شأن هذه المجاهدة أن تقوم الجوانح، وتطهر القلوب من رذائل الأخلاق وقبيح المعاني، سعيا إلى تجديد الصلة بالفطرة الآدمية الأصلية، التي تعتبر مستودع كل معاني الخير والصلاح، فيتسع بذلك نطاق العقل وتقهر رعونة النفس.

3-آفة العقلانية المجردة والغلو في الدين

لقد تعلق المهتمون بالإصلاح الفكري والتغيير الثقافي بالعقلانية تعلقا شديدا، اعتقادا منهم بأن التوسل بها في تأمل النصوص الشرعية وسيلة كافية لتجاوز الجمود الفكري والنهوض بالتنوير الثقافي والفلسفي، واتخذ هذا التوسل اتجاهين اثنين:

الاتجاه الأول:اتجاه العلمانيين[299]، ويقوم هذا الاتجاه على أساس التوسل بالعقلانية المجردة في قراءة النصوص الدينية وتأملها، إذ سلطت على هذه النصوص الآليات والمفاهيم المنهجية والعلمية التي أنتجها العقل المجرد الغربي من غير ملاحظة شرط مدى مناسبة هذه الآليات والمفاهيم للموضوع الديني، واقعة بذلك في الإخلال بشرط المجانسة المنطقي[300].

ولقد أدى هذا التوسل إلى غلو العلمانيين في الدين أيما غلو، واتخذ هذا الغلو ثلاثة مظاهر، وهي كالتالي:

298- طه عبد الرحمن، روح الدين، ص25-26.

299 - لمزيد من الاطلاع على تفاصيل قراءات العلمانيين للنص الديني، ينظر على سبيل المثال: كتابات ناصر حامد أبو زيد ("مفهوم النص"، "النص والسلطة والحقيقة"، "فلسفة التأويل"، "نقد الخطاب الديني"...) وكتابات محمد أركون (الفكر الإسلامي قراءة علمية، الأنسنة والإسلام، الإسلام الأمس والغد، نافذة على الإسلام ...) وكتابات علي حرب (نقد النص، نقد الحقيقة ...) وكتابات عزيز العظمة (التراث بين التاريخ والسلطان)، عبد المجيد الشرفي (الإسلام بين الرسالة والتاريخ)، طيب تيزيني (النص القرآني أمام إشكالية البنية والقراءة)، جلال العظم (نقد الفكر الديني) ....

300 ـ في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 23.

أ- عقلنة النص الديني

ويتمثل في تسليط العقل الحداثي/ العلماني على النص القرآني، من غير ضابط ولا قيد، على اعتبار أنه نص ديني مثله مثل أي نص ديني آخر، توحيديا كان أم دينيا، متوسلين في هذا التسليط بكل آليات النظر والبحث العلمية والمنهجية الحديثة التي اصطنعها النظار الغربيون، مثل الوسائل المنهجية المقررة في علوم الإنسان والاجتماع، فضلا عن النظريات النقدية الحديثة كالبنيويات والتفكيكيات والحفريات[301].

ب-أرخنة النص الديني

ويتمثل في حصر النص القرآني في إطاره التاريخي المخصوص، على اعتبار أنه إنتاج ثقافي خاص بهذا الإطار التاريخي دون سواه، مثله في ذلك مثل أي نص أدبي، وتوسلوا في ذلك بآليات وأدوات محددة، تقوم بربط الآيات القرآنية بظروفها البيئية والزمنية، فضلا عن سياقاتها المختلفة، مثل أسباب النزول والناسخ والمنسوخ والمكي والمدني وتعميم الصفة التاريخية على العقيدة والعبادات[302].

ج-أنسنة النص الديني

ويتجلى في السعي إلى نقل النص القرآني من الإطار الغيبي الذي يجعله وضعا إلهيا إلى الإطار البشري الذي يجعله نصا لغويا مثله مثل أي نص لغوي بشري آخر، باعتباره نتاجا للمقومات الثقافية واللغوية والسياقات التاريخية والاجتماعية للمجتمع العربي[303].

إن سعي العلمانيين إلى تسليط هذه المفاهيم المنقولة على النص القرآني، من غير ضابط ولا حد، ناتج عن الاغترار بالعقل العلماني المادي، وفي هذا مغالطة منهجية، لأن هذا العقل ليس بمقدوره أن يحقق في القضايا الدينية، نظرا لأنه عقل ضيق، أو قل عقل أفقي غير عمودي، إذ ينظر إلى الوجود الذي يحياه الكائن الإنساني على أنه وجود لا يمكن أن يكون إلا في عالم واحد، وهذا العالم الواحد هو العالم الذي بين يديه، أو ما يسمى بالعالم المرئي، حتى أنه يصح أن نصفه بالعقل الزاحف، على اعتبار أنه يحصر تطلعاته في نطاق الحياة المادية، فحيثما توجه لا يرى إلا افق المحسوسات، ناسيا أن الإنسان كائن مزدوج الوجود، إذ يزدوج وجوده في عالم الشهادة بوجوده في عالم الغيب.

وعلى هذا تكون النظريات والوسائل المنهجية الغربية الحديثة التي توسل بها العلمانيون في التعامل مع النص الديني قاصرة في تبين حقيقة هذا النص قصور العقل العلماني الذي أنتجها، فيكون إصرار العلماني على تسليطها، بإطلاق، على النص القرآني يندرج لا في باب الممارسة العقلية العلمية وإنما في باب الغلو العقلي في

301 ـ أركون، قضايا في نقد العقل الديني، ص 187ـ من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ص 5 ـ نصر حامد أبو زيد، نقد الخطاب الديني، ص 108 ـ109، نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، ص 24.

302 ـ الفكر الإسلامي: قراءة علمية، ص212 ـ مفهوم النص، ص 15 ـ نقد الخطاب الديني، ص 85 ـ 88 ـ 89.

303 ـ مفهوم النص، ص24 ـ 34. ـ نقد النص، ص 203.

الدين، على اعتبار أن الاشتغال بها على النص القرآني هو اشتغال يتجاوز بها حدود مجالها المعرفي الضيق الذي هو مجال المحسوس.

ولعل هذا الغلو في تسليط هذه النظريات والوسائل المنهجية، من غير حد ولا ضابط، هو الذي جعل العلمانيين يصلون إلى أحكام ونتائج متهافتة وغير متماسكة، يقول "رون هالبير" في سياق نقده لمنهج "محمد أركون، " إن هذه الدراسة المقتضبة التي خصصتها لنقد منهج "فوكو" الآثاري، ونقد تفكيك "ديردا" الذي ينهل منه "أركون" مصطلحاته، كان هدفها إظهار مدى افتقار هذه المناهج إلى التحديد عند تطبيقها على النصوص الدينية...إن التفكيك كما طبقه مفكرو ما بعد البنيوية، يهدم مفهوم التعالي ومفهوم الفاعل، سواء كان ذا طبيعة بشرية أو إلهية، فهو إذن لا يصلح للاستخدام في مجال معطيات الاسلام إلا بطريقة منفردة واصطفائية"[304].

صحيح أن الأحكام الشرعية، النصية والاجتهادية، تنطوي على قدر من العقلانية المصلحية، على اعتبار أنها معللة بمراعاة مصالح الخلق، وصحيح أيضا أن كثيرا هذه الأحكام ارتبط نزوله بسياقات وظروف محددة، لكن متى وضعنا في الاعتبار السياقات التاريخية الحديثة التي ظهرت فيها دعوات العلمانيين إلى تطبيق هذا المنهجيات المستوردة، تبين أن الهدف عندهم من القول بعقلنة النصوص الدينية وأرخنتها ليس مجرد الإخبار بأن للأحكام الدينية عقلانية معينة وأنها مرتبطة بسياقات نزولها وظروف تطبيقها، نظرا لأن هذه الحقائق تعم كل خطاب يحدث في الزمان والمكان، دينيا كان أم بشريا، وإنما الهدف من هذا القول هو التلميح إلى أن العقلانية والظروف والسياقات قد تبدلت بالمرة، إذ لم تعد تربطنا أي صلة بالعقلانية التي اختصت بها الأحكام الشرعية والسياقات والظروف التي شهدت نزول هذه الأحكام وتطبيقها، الأمر الذي يلزم عنه، في زعمهم، أن تتبدل الأحكام الشرعية، هي الأخرى، بالقدر الذي يجعلها تقطع صلتها بالأحكام السابقة.

ولا يخفى أن هذا التصور النقدي العلماني ينطوي على دعوة غير مباشرة إلى الخروج من التشريع الديني إلى التشريع الوضعي البشري، وإذا ثبت هذا ثبت معه أن قصد هؤلاء العلمانيين ليس سوى السعي إلى إلحاق الشعوب الإسلامية بالثقافة الغربية وفصلها عن هويتها الدينية والثقافية، مع التستر تحت عناوين متعددة كالموضوعية العلمية والممارسة العقلانية والتنوير الفكري وغيرها.

الاتجاه الثاني: فهو اتجاه بعض الديانيين، ويقوم على أساسين:

الأول: غلو إفراط، ويتمثل في إفراد العقل النظري، بالقدرة على التأمل في النصوص الدينية، على اعتبار أن قيمة هذه النصوص تنحصر في التصورات والأفكار التي تنال بهذا التأمل، وأن العمل بهذه التصورات يكفي لربط الصلة بأصحاب هذه النصوص والعمل بها على طريقتهم ولإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات القائمة[305].

304 ـ العقل الاسلامي أمام تراث الأنوار: الجهود الفلسفية لمحمد أركون، ص 214.

305 ـ العمل الديني وتجديد العقل، ص 99.

والثاني: غلو تفريط، ويتمثل في الاكتفاء بالاشتغال بالأعمال الدينية الفرضية دون الأعمال التزكويةالنفلية، على اعتبار أن هذه الأعمال التزكويةالنفلية أعمال زائدة يثاب فاعلها ولا يعاقب تاركها، ولا تأثير لتركها على فهم معاني الدين الحقيقية.

ولئن كان هذا التصور يبدو معقولا في ظاهره إلا أنه يمكن الاعتراض عليه بما يلي:

الاعتراض الأول: أن الأصل الذي انبنت عليه الممارسة الدينية هو تأسيس النظر على العمل التزكوي الروحي، فحقيقة التدين أنها تجربة إيمانية روحية يدخل فيها الإنسان بكليته، على مقتضى أحكام الوحي"الإلهي المنزل".

الاعتراض الثاني: الاصطدام بعائق المكونات السيكولوجية الوجدانية والطبقات المعرفية التي تراكمت في الذات عبر الفارق الزمني بين الناظر وبين النص الأصلي، بحيث تتدخل في نظره إلى النصوص الدينية، فتحمله على تأويلات وتفسيرات بعيدة عن جوهر الدين، وهذه المكونات لا مقدرة له على التخلص منها بواسطة النظر لأن النظر لا يتولد منه إلا نظر مثله.

الاعتراض الثالث: أن العقل النظري لا مقدرة له على فهم معاني النصوص الدينية والتحقق بها إلا في جانبها الظاهر، المتمثل في جملة الأشكال المادية والصور الخارجية للأحكام الدينية دون الحقائق الروحية والمقاصد الأخلاقية التي تتبنى عليها هذه الأحكام.

الاعتراض الرابع: أن الاكتفاء بالعقل النظري في فهم القول الديني يورث التعلق بالظاهر، فيفوت على الناظر إدراك المعاني الباطنية للدين، على اعتبار أن هذه المعاني ذات طبيعة لا نظرية وإنما روحية، أي أنها لا تدرك بمجرد النظر وإنما تدرك بوصل هذا النظر بتجربة الجهاد الروحي القائم على أساس التغلغل التدريجي في الاشتغال بأعمال تزكية القلب وفق أحكام الشرع الإلهي المنزل.

وهذا الغلو في الرهان على وسائل العقل النظري، من قواعد أصولية ولغوية وفقهية وأعراف العرب في التخاطب، التي لا يمكن أن تفقه إلا الأعمال الظاهرة من الحقيقة الدينية دون الأعمال الباطنية، أدى بالديانييناإلى غلو تفريط خفي في الجانب الروحي الذي يعتبر أساس صلاح الأعمال كلها، بل أساس صلاح المشروع الإسلامي برمته.

ولا سبيل إلى تجاوز حدود هذا العقل النظري إلا بالدخول في الاشتغال بالعمل التزكوي الروحي والتغلغل التدريجي في مراتبه أو قل الدخول في التجربة الإيمانية الروحية العملية، لأن هذه التجربة إذا انبنت على الإخلاص أمدت الناظر في النصوص الدينية بـ"مجموعة من القيم والمقاصد والمعاني المستمدة من الممارسة العملية، ومتى تزود المفكر، أو الباحث، الإسلامي بهذه القيم الروحية، انفتحت له في الخصائص والآليات والقواعد والقوانين التي يمده بها النظر، إمكانات مختلفة في توظيفها وتوجيهها وإعادة تشكيلها وترتيبها، إمكانات لا تنفتح له أبدا بدون هذه القيم"[306].

306 ـ حوارات من أجل المستقبل، ص 140.

كما أن الدخول في هذه التجربة الإيمانية الروحية ليس هروبا من الواقع أو انغلاقا على الذات مثلما يزعم البعض، وإنما هو، على العكس من ذلك، عبارة عن مزاوجة تغيير الواقع من الخارج بالتغيير من الداخل، من أجل إحياء القيم في الفرد وغرسها في المجتمع وتشخيصها في الفضاء العام حتى تصير أفعالا ملموسة لا أقوالا ملفوظة.

4-آفة التعصب والغلو في الدين

إن ركوب آفة الغلو في الدين عند الفاعل الديني والعلماني، كثيرا ما يكون مرده إلى آفة التعصب الفكري، فالمصاب بآفة التعصب، كما هو معلوم، لا يبتغي غير مسلك العقلانية المتفردة، وهذه العقلانية تقوم على أساس الاعتقاد بقطعية ما تتوصل إليه من أحكام ونتائج، ضاربة عرض الحائط كل الاجتهادات والإنتاجات العقلية المخالفة، كأنما لسان المتعصب يقول: كل ما خالف ما توصل إليه عقلي فهو باطل، جاعلا من إنتاج عقله معيارا للحكم على عطاءات غيره، بينما الواقع أن ما يصل إليه العقل الواحد من فهوم وحقائق لا يعدو أن يكون إمكانا واحدا من الامكانات العقلية المتعددة التي تمتلكها الطاقة العقلية البشرية.

إذا كان الأصل في الممارسة العقلية اختلاف الأنظار ولا يصار إلى الاتفاق إلا بدليل، فإن المطلوب من الناظر ليس الجمود على رأيه وإنما الاشتراك، أو قل التعاون، مع الخصم في الاجتهاد في طلب أقوى الأدلة والبراهين التي تكشف الحجب عن الحقيقة وتوصل إلى تحقيق الصواب.

إن التعصب للرأي، قائم على تصور مفاده أن الطريق إلى الحق، أو قل الصواب، لا يمكن أن يكون إلا واحدا، بينما الواقع أن "طريق الوصول إلى الحق ليس واحدا لا ثاني له، وإنما طرق شتى لا حد لها، لأن الحق هو نفسه على خلاف الرأي السائد، ليس ثابتا لا يتغير، بل أصله أن يتغير ويتجدد، وما كان في أصله متجددا، فلا بد أن يكون الطريق الموصل إليه متعددا، وحيثما وجد التعدد في الطريق فثمة حاجة إلى قيام حوار بين المتوسلين بها أو السالكين لها"[307].

وعلى هذا، فإن التغلب على الغلو في الدين الناتج عن التعصب لا يمكن تحصيله إلا باتخاذ منهج العقلانية الحوارية، أو المناظرة، فهو السبيل النافع والطريق الجاد لتقويم الغلو في النزاعات الفكرية والاختيارات المنهجية المستجدة، وللنظر في التغيرات العميقة التي أحدثها التقدم العلمي والمعرفي الحديث، وترجع نجاعة منهج العقلانية الحوارية في محاصرة أسباب الغلو إلى لاعتبارات أخلاقية وعقلية وهي:

307 ـ الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، ص 27، في أصول الحوار ص 20-28

الاعتبار الأول: أن تواصل الحوار بين الأطراف المختلفة، فئات أو أفراد، يفضي مع مرور الزمن إلى تقليص شقة الخلاف بينهم، وذلك لدخول هذه الأطراف في استفادة بعضها من بعض، فإذا أنزل الخلاف منزلة الداء الذي يفرق، فإن الحوار ينزل منزلة الدواء الذي يشفى منه[308].

الاعتبار الثاني: أن سلوك مسلك العقلانية الحوارية يؤدي إلى تنمية روح الجماعة الصالحة، والقضاء على آفات العنف والفرقة والشقاق – الذي يقوم على الآراء التحكمية غير المدللة – ذلك لأن طريقة الحوار الاختلافي النقدي، "توافق الجماعة كل الموافقة، وتقويها أيما تقوية، إذ تقتضي بأن تقوم علاقات التعامل فيها من جهة، على فعل الإقناع الذي يحمل تمام الاعتبار لذات الغير، ومن جهة ثانية، على فعل الإذعان الذي يحمل تمام الاعتبار للصواب [...] [كما أنها] توجب أن تقوم علاقات التعامل فيها من جهة، على مقتضيات العقل التي تحدد للمتنازعين أدوارهم، ومن جهة ثانية، على مقتضيات الاجتهاد –لا التقليد والتحكم– التي تضمن لهم مواجهة أطوار حياتهم [...] و تقضي –كذلك– بأن تقوم علاقات التعامل فيها، من جهة، على مقتضى المساواة في الحقوق والواجبات بين أفرادها، ومن جهة ثانية، على مقتضى طلب جمعهم على الرأي الصائب من آرائهم"[309].

الاعتبار الثالث: أن الحوار يسهم في توسيع العقل وتعميق مداركه، بما لا يوسعه ولا يعمقه النظر الذي لا حوار معه، إذ الحوار بمنزلة نظر من جانبين، وليس النظر من جانب واحد كالنظر من جانبين اثنين، – إذ يكون العقل في النظر من جانبين متقلبا – (...) والعقل الذي لا يتقلب ليس بعقل حي على الإطلاق، والعقل الذي يبلغ النهاية في التقلب هو العقل الحي الكامل... فيكون عقلا أوسع وأعمق، وإلا فإن تقلبه أكثر من هذا، متى علمنا أن أدلة الجانبين لا يجتمع بعضها إلى بعض فحسب، بل يزدوج بعضها ببعض، ومعلوم أن في الازدواج من الكثرة ما ليس في الاجتماع، بحيث تزداد سعة العقل وعمقه درجات كثيرة في حالة الازدواج منها في حالة الاجتماع[310].

الاعتبار الرابع: أن العقلانية الحوارية الكلامية، باعتمادها أقوى وسائل الاعتراض والاستدلال، تصبح عاملا حاسما في تحديث أدوات المقاربة والتنظير ورفع مستواها الإجرائي وقوتها الإقناعية لدى المفكر المسلم[311].

وإذا كان الطريق إلى الحق أو الصواب يتطلب من الناظر أن يتعاون مع غيره في طلبه، على اعتبار أن الصواب لا يدرك كله من جانب واحد وإنما من جوانب متعددة، وكان الحوار لا يسعى إلى شيء مثلما يسعى إلى إقامة معرفة ممتحنة، تكون ثمرة الامتحان بواسطة الأدلة والبراهين القوية من جانبين على الأقل، وأنه لا يحرص على شيء مثلما يحرص على إقامة مجتمع صالح يدبر شؤونه على مقتضى الشورى القائمة بين أفراده، فإن "الذي

308 – في أصول الحوار، ص 20.

309 ـ الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، ص 332 وما بعدها.

310 ـ في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 20–21.

311 ـ في أصول الحوار، ص 20 . 21 . 158. الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، ص 332 وما بعدها.

يغلق باب الحوار أو يخل بأدبه يميت في نفسه روح العقلانية النافعة، (...) ومن يميت هذه الروح يقطع الأوردة التي تحمل إليه هذه المعرفة الممتحنة، فيضيف نطاق عقله ويتسع نطاق هواه، (...) وليس هذا فحسب، بل إنه يميت في نفسه روح الجماعة الصالحة (...) ومن يميت هذه الروح يسد المسالك التي تنقل إليه العمل المشترك، فيحرم نفسه من تقويم أفعاله وتهذيب أخلاقه، فتقوى دواعي الاستئثار في نفسه وتضعف دواعي التعاون فيها"[312].

فلو أن العلمانيين والإسلاميين تجردوا من كل العوائق النفسية والاديولوجية والمعرفية المتراكمة، ودخلوا في حوار عقلاني حقيقي، وفق ضوابطه المنطقية ومبادئه الأخلاقية، انطلاقا من مجالهم التداولي الإسلامي وواقع الشعوب الإسلامية وهمومها وحاجاتها، لتمكنوا من اكتشاف كثير من الأخطاء التي تنطوي عليها تصوراتهم وتبين غير قليل من الهفوات الفكرية التي وقعوا فيها، ولتمكنوا من تجاوز كثير من الخلافات العقيمة التي لا تزيد الشعوب الإسلامية إلا مزيدا من التيه والتفرقة، ولتمكنوا أخيرا من استعادة الريادة الإبداعية والقدرة الاجتهادية والتعاون المعرفي التي تميز بها أسلافهم، فالعقلانية الحوارية ضرورة لا غناء عنها وعلاج لا مناص منه، ولا يبغي غيرها سبيلا إلا من أنزل رأيه منزلة الحق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، أو من يتبع الشذوذ في قوله مطبقا قاعدة "خالف تعرف".

علي سبيل الختم

الحاصل مما سبق أن غلو الفكر التحديثي في الدين،يقع فيه العلماني مثلما يقع فيه الدياني، مع اختلافهم في طبيعة هذا الغلو،وتفاوتهم في دراجاته وخطورته،فغلو العلماني يحركه هوس الهدم، بينما غلو الدياني يحركه هوس إقامة الدين. وأسباب هذا الغلو ترجع بالأساس إلى المنطلقات الفكرية والأسس المنهجية والأوصاف الخلقية التي توجه المتعامل مع النص الديني، سواء كان علمانيا أم دينيا، بحيث تقف عائقا أمام هذا المتعامل في إبصار معاني الدين وإدراك أسراره، على اعتبار أن إبصار هذه المعاني وإدراك هذه الأسرار لا يمكن أن يتحقق أبدا إلا عن طريق الاجتهاد في التحرر من الاسترقاق الذي تمارسها علينا الأشياء والنزعات النفسية والعقلية والمذهبية، والسعي في استعادة معاني النزاهة والعدل والانتصار للحق، كائنا من كان قائله، لأن مثل هذا الاجتهاد والسعي يمكنان كلا الطرفين، العلماني والدياني، من استرجاع قوة البصيرة.

وهذه القوة تجعل العلماني يدخل في مراجعة نظرته إلى الدين الإلهي المنزل، بما يجعلها نظرة مستقيمة تنأى به عن مسالك الغلو، أو على الأقل تجعله يبصر بأن هذا الدين يشكل الأساس الذي قامت عليه هوية المجتمع المسلم وثقافته، وأن جرم السعي إلى استئصاله من المجتمع أشبه بجرم إبادة أهله، على اعتبار أن المعاني الدينية هي الأوردة التي تحمل إلى الإنسان معاني الوجود برمته.

كما تجعل الدياني يبصر بأن التدين الحق ليس مجرد التعلق بأحكام الدين في الظاهر فحسب وإنما، أيضا، التحقق بمعانيه الروحية في القلب، بل هو بناء لهذه الأحكام على هذه المعاني، بحيث يكون التجمل بظاهر

312 ـ حوارت من أجل المستقبل، ص 6 . 7.

الأعمال الدينية ثمرة لتغلل المعاني الروحية في القلب، ومتى انبنى التدين على هذه الحقيقة أصبحت تسري في صاحبه معاني الرحمة والألفة والمحبة والعدل، وتقوى فيه نوازع نشر الخيرات وتعميم المنافع ودفع المضار، المعنوية والمادية، بالحكمة والرفق واللين.

المراجع:

- الإمام الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3/1407هـ.
- الإمام الرازي، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3/1420هـ.
- طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، المركز الثقافي العربي، ط4/ 2006 ـ ط1/1989.
- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط3/2007.
- طه عبد الرحمن، الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط2/2006.
- طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، منشورات الزمن، ط2/2008.
- طه عبد الرحمن، روح الدين، المركز الثقافي العربي، ط1/2012.
- مجلة المنعطف، العدد: 15 . 16، السنة 1420هـ / 2000م.
- ضاهر عادل، الأسس الفلسفية للعلمانية، دار الساقي، ط 2/ 1998.
- محمد أركون، قضايا في نقد العقل الديني، ترجمة هشام صالح، دار الطليعة، ط 4/ 2009.
- محمد أركون، القرآن: من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ترجمة هشام صالح، دار الطليعة، ط2/ 2005.
- محمد أركون، الفكر الإسلامي: قراءة علمية، ترجمة هشام صالح، المركز الثقافي العربي، ط2/1996.
- محمد أركون، العلمنة والدين الإسلام المسيحية الغرب، محمد أركون، دار الساقي، بيروت، ط3/1996.
- – محمد أركون، الأنسنة والإسلام، ترجمة محمود غريب، دار الطليعة، بيروت، ط1/2010.
- – محمد أركون، الإسلام الأمس والغد، ترجمة علي المقلد، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1/2008.
- –محمد أركون، نافذة على الإسلام، ترجمة صياح الجهيم، دار عطية للنشر، بيروت، ط1/1996.
- ناصر حامد أبو زيد، نقد الخطاب الديني، المركز الثقافي العربي، ط3/2007.
- ناصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، المركز الثقافي العربي، ط8/2008.
- ناصر حامد أبو زيد، النص والسلطة والحقيقة"، المركز الثقافي العربي، ط5/2006.
- ناصر حامد أبو زيد، فلسفة التأويل، المركز الثقافي العربي، بيروت والدار البيضاء، ط6/2006
- – علي حرب، نقد النص،المركز الثقافي العربي، بيروت والدار البيضاء، ط5/2008.
- – علي حرب، نقد الحقيقة، المركز الثقافي العربي، بيروت والدار البيضاء، ط4/2005.
- علي حرب، الممنوع والممتنع نقد الذات المفكرة" المركز الثقافي العربي، ط4/2005.

–عزيز العظمة، التراث بين التاريخ والسلطان، دار الطليعة، بيروت، ط1/1987.
- عبد المجيد الشرفي، الإسلام بين الرسالة والتاريخ، دار الطليعة، بيروت، ط/2008.
- – جلال العظم، نقد الفكر الديني، دار الطليعة، بيروت، ط2009/10.
- طيب تيزني، النص القرآني أمام إشكالية البنية والقراءة، دار الينابيع، دمشق، 1997.
– عبد الكريم خليل، الجذور التاريخية للشريعة الإسلامي، دار مصر المحروسة، القاهرة، ط2004/1.
– أحمد عاصف، الإسلام والعلمنة، دار مصر المحروسة، القاهرة، ط2004/1.
– سيد محمد القمني، أهل الدين والديمقراطية، دار مصر المحروسة، ط2006/1.
– سيد محمود القمني، حروب دولة الرسول، مدبلي الصغير للنشر، ط1996/2.
– سيد محمود القمني، أهل الدين والديمقراطية، دار مصر المحروسة، القاهرة، ط2006/1.
– سمسر أمين، نقد خطاب الإسلاميين، مطبعة تيسير، الدار البيضاء، ط2010/1.
– عبد الوهاب المؤدب، أوهام الإسلام السياسي، دار تبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2002/2.
– هشام صالح، الإسلام والانغلاق التاريخي، دار الطليعة، بيروت، ط20010/1.
– جلال العظم، نقد الفكر الديني" صادق جلال العظم، دار الطليعة بيروت، ط2009/10.
– محمد الشرفي، الإسلام والحرية الالتباس التاريخي،دار الجنوب للنشر، تونس، 2009/2002.
–أحمد النعيم، الإسلام وعلمانية الدولة،دار ميريت، القاهرة، ط2010/1.
– عاطف أحمد، الإسلام والعلمنة، دار مصر المحروسة، القاهرة، ط2004/1.
– رون هاليبر، العقل الإسلامي أمام تراث الأنوار: الجهود الفلسفية عند محمد أركون، ترجمة جمال شحيد، الأهالي للتوزيع والنشر، ط2001/1.
- ألبرت شفايتز، فلسفة الحضارة، ترجمة عبد الرحمن بدوي، المؤسسة المصرية العامة.
- إريك فروم، الإنسان بين الجوهر والمظهر، ترجمة سعد زهران، عالم المعرفة، العدد 140.

مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشيط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن.

د . اتفاق محمود السقاف
كلية التربية / صبر
جامعة عدن– الجمهورية اليمنية

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشيط في تدريس مادة العلوم لطلبة مرحلة التعليم الأساسي الوسطى والعليا (4–9) في مديريتي صيره والتواهي من وجهة نظر معلمي العلوم وموجهيهم وطلابهم ، والوقوف كذلك على أثر متغيري جنس المعلم وخبرته التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (36) معلما ومعلمة و(70) طالبا وطالبة من مرحلة التعليم الأساسي العليا أي من الصفوف (7–8–9) و(16) فردا من موجّهي وموجّهات العلوم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، حيث تم تصميم استبانه تضمنت (35) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشيط من وجهة نظر العينة ككل (معلمي العلوم وموجهيهم وطلابهم) جاءت متوسطة ، أما درجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشيط من وجهة نظر معلمي العلوم فقد جاءت عالية ، وجاءت تقديرات موجهي العلوم لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشيط بدرجة متوسطة في حين اختلفت تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشيط وجاءت بدرجة ضعيفة . كما توصلت الدراسة إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغير جنس معلم العلوم وخبرته .

الكلمات المفاتيح: ممارسة – التعلم النشيط– معلمي العلوم– التعليم الأساسي

The level Of Practice Of Active learning Principles In Teaching Science For Basic Education In The Departments Of Sirah And Tawahi

Abstract :

This study aimed to reveal the level of practice of active learning principles in teaching science for middle and higher basic education students (4-9) in the departments of Sirah and Tawahi from the viewpoint of science teachers, their directors and students, and also to examine the impact of the variables of the teacher's gender and his educational experience.

The sample of the study consisted of (36) male and female teachers and (70) male and female students from the basic basic education stage, i.e. grades (7-8-9) and (16) individuals from the science directors who were chosen randomly. A questionnaire was designed that included (35) items, and its validity and reliability were verified. The study found that the degree of science teachers practicing the principles of active learning from the point of view of the sample as a whole (science teachers and their directors and students) was medium, while the degree of science teachers practicing the principles of active learning from the viewpoint of science teachers came high, and the estimates of science directors to the degree of science teachers practice the principles of active learning were of a moderate degree, while the students 'assessments differed to the degree that science teachers practiced the principles of active learning and came in a weak degree. The study also found that there were no statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) due to the gender variable of the science teacher and his experience.

Key Words : Practice - Active learning - Science Teachers - Basic Education

مقدمة نظرية:

إننا نعيش اليوم في عصر تسوده ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة بالإضافة إلى ما يحيط به من تغيرات سياسية، اقتصـــادية ،اجتماعية ، بيئية وتربوية وهذه المتغيرات وما يترتب عليها من آثار وتحولات تتطلب ان يتم مواجهتها من خلال إيجاد مداخل ، واتجاهات حديثة لتطوير التعليم مؤكدة على تفعيل دور الطالب وجعله محور العملية التعليمية التعلمية.

وبينت نتائج الأبحاث مؤخراً ان طريقة المحاضرة التقليدية هي السائدة، وان هذه الطريقة لا تسهم في خلق تعليم حقيقي ولذلك ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشـــرك المتعلم في تعلمه، وظهرت الحاجة إلى التعلم النشيط نتيجة عوامل عدة ، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي والتي يمكن ان تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي[313] .

والتعلم النشـيط هو فلسـفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويهدف الى تفعيل دور المتعلم من خلال العمل ، والبحث والتجريب ، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصـــول على المعلومات ، واكتســـاب المهارات ، وتكوين القيم والاتجاهات ، فهو لا يرتكز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات ، وعلى العمل الجماعي ، والتعلم التعاوني[314] .

إن التعلم النشـيط ليس مصـطلح حديث وجذوره تعود الى كونفوشـيوس (479-551 ق. م) والذي قال " أنا اسمع وأنسى، أشاهد وأتذكر، اعمل وافهم "[315] ، وذكر Wankat العديد من الدراسات التي ترى ان مدة انتباه الطالب خلال المحاضرة هي تقريبا 15 دقيقة، بعد ذلك وجد كلاً من Hartely & Davies ان عدد الطلبة المنتبهين يبدأ ينحدر بشكل مفاجئ مما يؤدي الى نقص القدرة على الاحتفاظ او التذكر لمحتوى المحاضرة . كما وجدوا ان الطلاب بعد المحاضرة مباشرة يستطيعوا ان يتذكروا 70% من المعلومات المقدمة في العشر الدقائق الأولى من المحاضرة و20%

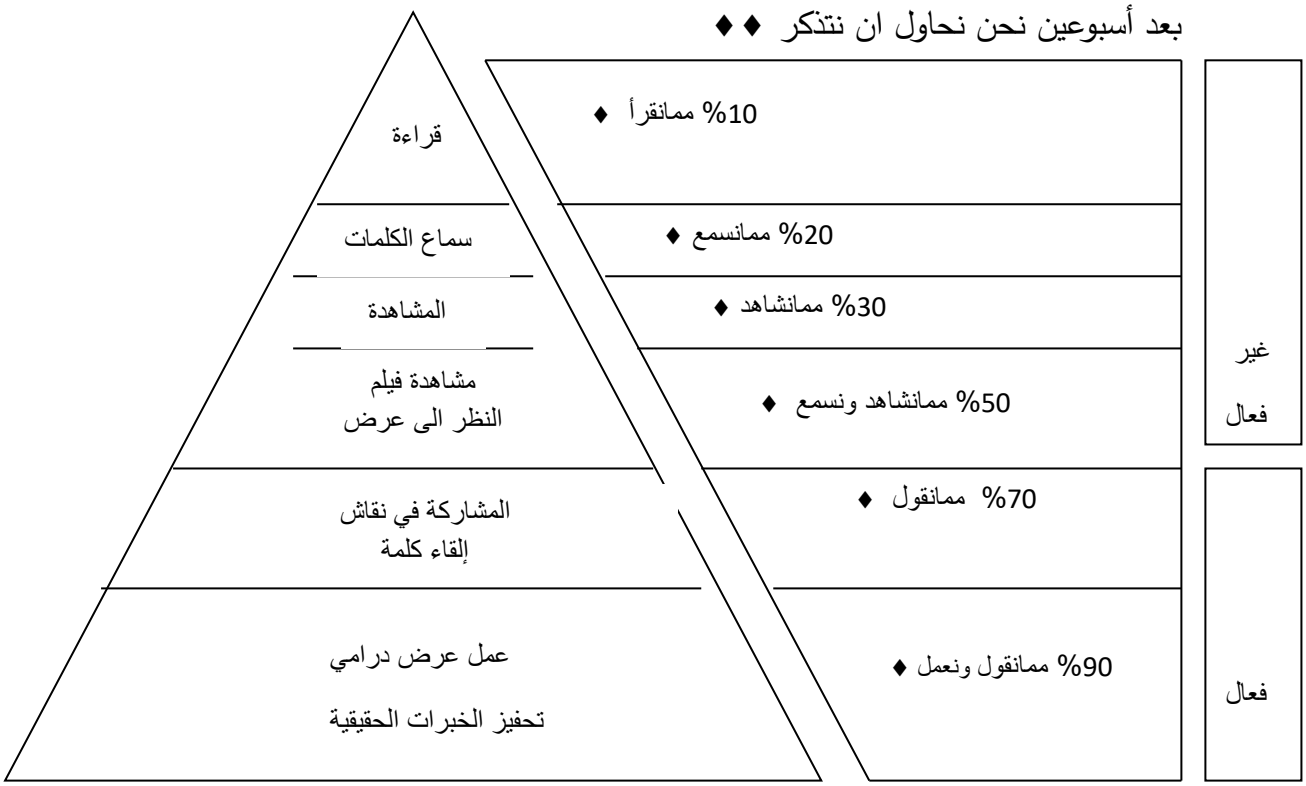
313 كريمان محمد بدير (2012) : التعلم النشط ، ط2، الأردن، دار المسيرة 38

314 سعدية طيباوي واسمهان دومي (2019) : استراتيجيات التعلم النشطة ، مجلة البيداغوجيا ، مجلد 1 ، عدد 1 ، يناير ، ص ص 183- 195، 185

315 Prince ,M.(2004): Does Active Learning Work ? ARrview Of the Research , Journal of Engineering Education ,93(3),pp223-231,129

من المعلومات المقدمة في العشـــر الدقائق الأخيرة ، وذلك نتيجة لان عقول الطلاب تبدأ تحيد عن موضـــوع المحاضرة والأنشطة تعطيهم فرصة للاحتفاظ بمشاركتهم واستعادة نشاطهم مرة أخرى[316] .

اقترح Edgar Dale في عام 1969 هرم التعلم (شكل 1) وأكد على ان طريقة التعلم النشيط سوف تساعد الطلاب على تذكر 70-90 % مما تعلموه حتى ولو بعد أسبوعين ، فطريقة التعلم النشيط تتضمن نشاطات مثل مناقشـــات المجموعة، العروض ، المحاكاة والتدريس . وفي المقابل فإن الطلاب الذين يشـــتركون في الأنشطة غير الفعالة مثل المحاضرات ومشاهدة المهارات والرسوم والخرائط يستطيعوا فقط تذكر 10- 30% مما تعلموه[317].



316 Prince ,M.(2004): Does Active Learning Work ? ARrview Of the Research , Journal of Engineering Education ,93(3),pp223-231,2004,3

317 Shaaruddin . J & Mohammad . M (2017) : Identifying the Effectiveness of Active Learning Strategies and Benefits in Curriculum and Pedagogy Course for Undergraduate TESL Students , *Creative Education*, 8, pp2312-2324 Available online at : http://www.scirp.org/journal/ce , 2314

شكل (1) هرم التعلم (Shaaruddin & Mohmad, 2017,2314)[318]

وذكر كلاً من James Eison & Charles Bonwell الفوائد التالية للتعلم النشط:[319]

- يخلق التشويق والتحفيز لدى الطلاب بشكل أكبر من المحاضرة التقليدية.
- يشرك الطلاب في أنشطة عملية التعلم بدلاً من الاستماع السلبي.
- يوفر للطلاب تغذية راجعة فورية ومتكررة .
- يشجع تنمية مهارات الطلاب في التفكير النقدي.
- •يحسن مهارات الكتابة والتحدث.
- يزيد من مسؤولية الفرد .
- يشجع على التحصيل الدراسي الأكبر (اتساع وعمق).
- يوفر للطلاب فرصة للتفكير والتحدث ومعالجة المواد الدراسية.
- يحسن استدعاء المعلومات.
- يساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم.
- يركز بشكل أكبر على أن يصبح المعلم مصممًا وميسِّرًا لتجارب التعلم بدلاً من أن يكون ناقلا للمعرفة.
- يؤكد على التعلم المتمحور حول الطالب.
- تطوير الخبرة في التعلم التعاوني والعمل الجماعي.
- يخلق فرصا لتعليم متميز.
- يعزز الفهم . وهذا ما أكده كونفوشيوس: حينما قال "أسمع وأنسى. أرى وأتذكر. أفعل و أفهم "

318 Shaaruddin . J & Mohammad . M (2017) :

319 Adams, M. E (2016): Active Learning Strategies for Middle and Secondary School Teachers , Terre Haute, Indiana , Pamela Ray, Northridge Middle School, Crawfordsville, Indiana,3

أشار Cattaneo[320] الى ان الأسر والمعلمين والمسئولين والأكاديميين وصانعي السياسات يبحثون باستمرار عن أساليب لزيادة تعلم الطلاب. والأدوات التي يستخدمونها لتحقيق هذا الهدف تشمل: إعداد معايير عالية ، وتطوير المناهج ، وأساليب وطرق التدريس[321].

والتعلم النشيط هو طريقة تعليمية تشرك الطلاب في عملية التعلم وقد أظهرت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي لاستخدامه على اتجاهات الطلاب ومعارفهم ومهارات التفكير ألانتقادي لديهم وغيرها ، وهو أفضل من المحاضرات التقليدية للاحتفاظ بالمادة، وتحفيز الطلاب لمواصلة الدراسة وتطوير مهارات التفكير لديهم[322].

وقد أوضح كلا من Jones & Meyers الى أن التعلم النشيط يشمل ثلاثة عوامل و هي: العناصر الأساسية ؛ استراتيجيات التعليم؛ والوسائل التعليمية. كما أكد Sivan سيفان وآخرون انه إلى جانب زيادة نجاح الطلاب ، فإن التعلم النشط يساعد الطلاب على ان تكون لديهم المقدرة على تطبيق المعرفة , وتطوير مهارات التعلم الذاتي ويعمل على إعدادهم لمهنهم المستقبلية[323] .

ان الدور التربوي والتعليمي للمعلم قد اخذ منحى آخر ، فمعلم اليوم ليس مجرد ناقل للمعرفة ، بل هو في الحقيقة قائد للتعلم ، موجه للنشاط ، محفز للبحث والتقصي والاكتشاف، مساعد على تنمية عمليات التفكير ، ميسر للعمل التشاركي ومقوم لجميع جوانب شخصية المتعلم .

وقد يتساءل الكثيرون لماذا التعلم النشيط مهم بالنسبة لطلبة المدارس والمعاهد والجامعات هذه الأيام؟

توجد في الحقيقة إجابات عديدة لهذا السؤال ، يتمثل اولها في ان طلبة اليوم يختلفون عن أسلافهم من الطلبة السابقين ، وان طلبة اليوم لديهم توجه اكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التعلمية التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشيط[324].

---

320 Cattaneo,K.H (2017) : Telling Active Learning Pedagogies Apart: from theory to practice, *Journal Of New Approaches In Educational Research*, Vol. 6. No. 2. pp. 144-152

321 Cattaneo,K.H (2017) : Telling Active Learning Pedagogies Apart: from theory to practice , *Journal Of New Approaches In Educational Research*, Vol. 6. No. 2. pp. 144-152. ,144

322 Mathias, A.(2014) "Active Learning in the Science Classroom,Honors Projects. 113. Bowling Green State University. https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/113 ,5

323 Çukurova (2009) : The Effect of Active Learning Approach in Science Teaching on Cognitive Level of Student Achievement , Journal of Turkish Science Education Volume 6, Issue 1,128

324 انتصار خليا عشا وآخرون (2012): اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول ،522

وأوضحت (كريمان بدير[325]) أن أهمية التعلم النشيط تتمثل فيما يلي :

1. تشكل معارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشيط دليلاً عند تعلم المعارف الجديدة .
2. يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشيط الى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لانهم يربطون المعارف الجديدة او الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة لديه وليس باستخدام حلول أشخاص آخرين .
3. يحصل المتعلمون خلال التعلم النشيط على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة
4. الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشيط تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة وربطها ببعضها.
5. يبين التعلم النشيط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة ، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم والاعتماد على ذواتهم .
6. يفضل معظم المتعلمين ان يكونوا نشطين خلال التعلم .
7. المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه، خلال التعلم النشيط أو يشترك فيها تكون ذات قيمة اكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر .
8. يساعد التعلم النشيط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة .

سبق وأظهرت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي قام بها الباحثون أهمية التعلم النشيط في العملية التعليمية التعلمية، ومنها دراسة[326] والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية كبيرة لاستراتيجيات التعلم النشيط في تنمية المهارات ورفع مستوى التحصيل.

ويسعى التعلم النشط إلى تحقيق الأهداف التالية[327]:

1. اكتساب المتعلمين مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات وتمكينهم من تطبيقها في التعلم والحياة.

---

325 كريمان محمد بدير (2012) : التعلم النشط ، ط2، الأردن، دار المسيرة، 39

326 رنا فتحي محمد العالول (2012) : أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر – غزة، كلية التربية ، انتصار عشا وآخرون.

Carroll, L. & Leander, S. (2001) : Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University, – Demirci . C (2017) : The Effect of Active Learning Approach on Attitudes of Grade Students , *International Journal of Instruction* , Vol.10, No.4

327 يوسف ذياب ومجدي علي ، 2010، 24

2. زيادة قدرة المتعلمين على فهم المعرفة وبناء معنى لها، واستقبالها
3. تطوير اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين نحو التعلم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم
4. تطوير دافعية داخلية لدى المتعلمين لحفزهم على التعلم .
5. تشجيع المتعلمين على المشاركة في وضع أهداف تعلمهم ، والسعي نحو تحقيقها والمشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم .
6. تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفاعل والتواصل والتعاون مع الآخرين.
7. تمكين المتعلمين من العمل بشكل ابداعي .
8. تسهيل التعلم من خلال مرور المتعلمين بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية في حياتهم.

ومن هذا المنطلق يتضح ان تعلم العلوم يجب ان يكون عملية تفاعلية نشيطة تتم فيها مجموعة من الممارسات العملية تؤدي إلى مواقف يحدث فيها التعليم والتعلم بفعالية حيث يكون المتعلم مشارك نشيط في الأنشطة والتدريبات المتنوعة المتصلة بالمادة التعليمية ويكون المعلم هو من يختار تلك الأنشطة ويدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو أهداف موضوعات المادة التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها .

باستقراء أدبيات البحث التربوي في هذا المجال تبين ان هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التعلم النشيط وتنوعت تلك الدراسات فمنها ما اهتم بتقصي اثر استخدام استراتيجيات التعلم النشيط على التحصيل والمشاركة الفاعلة للطلبة ومنها ما اهتم بتقصي درجة ممارسة المعلمين للتعلم النشيط وتطبيق مبادئه وأساليبه في الصفوف الدراسية ، ومن تلك الدراسات :

دراسة (Demirci,2017) والتي هدفت إلى تحديد فيما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا في تدريس الصف العلمي بين معدل درجات الاتجاهات لمجموعة التعلم النشيط ومجموعة التعلم التقليدي . طبقت الدراسة على طلبة الصف السابع للعام الدراسي 2016/ 2017م في تركيا حيث استخدم تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار القبلي – البعدي ، واختيرت العينة بطريقة عشوائية حيث درست المجموعة التجريبية المادة العلمية بطريقة التعلم النشيط أما المجموعة الضابطة درست نفس المادة ولكن بالطريقة التقليدية . وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أخرى قام بها عبدالله يوسف الجعافرة (2015) هدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشيط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها ، والوقوف كذلك على أثر متغيرات جنس المعلم ، وخبرته التعليمية ، والمنطقة التعليمية . تكونت عينة الدراسة من (228) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية ، استخدمت فيها

استبانه اشتملت على (33) فقرة للتعرف على مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشيط في الصفوف الدراسية , وأظهرت نتائج الدراسة إلى ان درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشيط جاءت متوسطة ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة .

وأجرت فاطمة الرشيدي (2015) دراسة هدفها التعرف على درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشيط ، في ضوء بعض المتغيرات ، من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت وقد تم اختيار عينة عنقودية بلغ عدد أفرادها (95)معلماً ، و(105) معلمات ، و(192) طالب، و(208) طالبة . تم استخدام استبانتين الأولى استبانه دور المعلم في التعلم النشيط وتضمنت (55) فقرة والثانية استبانة دور الطالب في التعلم النشيط، وتضمنت (21) فقرة . وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها ان درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت ، كانت متوسطة . ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0,05) لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشيط تبعاً لمتغير الجنس في الدرجة الكلية ، ولصالح الإناث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0,05) لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشيط ، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة للمعلم. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0,05) لدرجة ممارسة دور الطالب في التعلم النشيط تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي للطالب .

وقام إبراهيم رواشدة ووليد نوافلة (2015)[328] بدراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة التعلم النشيط في حصص العلوم في صفوف المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الشرقية في الأردن ، ومدى اختلافها باختلاف كل من : الصف الدراسي ، ومؤهل المعلم ، وخبرته التدريسية . وتكونت عينة الدراسة من (15) معلماً في (15) مدرسة ، يدرسون ثلاثة صفوف من المرحلة الأساسية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى ان درجة ممارسة التعلم النشيط كانت متوسطة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α =0,05) تعزى إلى الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم ، حيث يزداد المتوسط لدرجة ممارسة التعلم النشيط بالارتقاء مع الصف من السادس وحتى الثامن ، في حين انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0,05) تعزى إلى كل من المؤهل العلمي للمعلم او خبرته التدريسية ، وكان من توصيات الدراسة إعداد برامج تدريب للمعلمين لإحداث العلم النشيط ، وتوفير المواد والأدوات المخبرية والتكنولوجية في جميع المدارس اللازمة لتجسيد التعلم النشيط في الصفوف الدراسية .

328 إبراهيم رواشدة ووليد نوافلة (2015) : درجة ممارسة التعلم النشط في تدريس العلوم في البادية الشمالية الشرقية من الأردن ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، العدد الثالث ، ص 39- 57

وسعت دراسة أجراها (Odabasi & Kolburan,2013)[329] إلى تطبيق التعلم النشيط في إدارة الصف والكشف عن أثره في النجاح الأكاديمي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة باستخدام التعلم النشط على المجموعة الضابطة كما استخدمت الدراسة استبانة لمعرفة اتجاهاتهم نحو الطريقة التي درسوا بها المادة وهي طريقة التعلم النشيط وأظهرت النتائج ان الطلبة الذين درسوا المادة باستخدام التعلم النشيط أشاروا إلى ان هذه الطريقة لم تنم لديهم جوا ممتعا وتفاعليا، ولكن أيضا ساعدتهم على تذكر المعلومات والاحتفاظ بها في عقولهم وأنها طريقة أساسية وتسهم بشكل كبير في نجاحهم الأكاديمي .

وأجرت انتصار خليل عشا وآخرون (2012) دراسة[330] هدفت لاستقصاء اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من (59)طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية واستخدمت الدراسة أداتين هما مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي ، لصالح المجموعة التجريبية .

وقام عودة عبد الجواد أبو سنينة وآخرون (2009) بدراسة[331] سعت إلى الكشف عن درجة ممارسة مبادئ التعلم النشيط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (70) معلما ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة مكونة من (36) فقرة , وأظهرت نتائج الدراسة ان متوسط تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كان بدرجة عالية ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشيط، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، في حين كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

329 Odabasi . B & Kolburan . G (2013) : Employment Of Active Learning In Class Room Management And It's Effect On Students' Academic Success , Educational Research Association *The International Journal of Research in Teacher Education* ,4 (1) pp 23-29. Available online at:

330 انتصار خليا عشا وآخرون (2012): اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول ، ص ص 519-542

331 عودة عبد الجواد أبو سنينة وآخرون (2009) : درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، المجلد التاسع – العدد الثاني، ص ص 51-70

متوسطات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشيط، تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

وهدفت دراسة[332] مجدي علي زامل (2006) إلى معرفة وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ، ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشيط في محافظتي رام الله ، ونابلس وتألفت عينة الدراسة من (75) معلما ومعلمة . واستخدمت استبانة مكونة من (30) فقرة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها نحو ممارسة مبادئ التعلم النشيط، لصالح الإناث مع عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المعلمين نحو ممارسة التعلم النشط تبعا لمتغيرات الدراسة : المؤهل العلمي، والمحافظة ، وسنوات الخبرة ، والصف الذي يدرسه المعلم

وقام جودت احمد سعادة وآخرون (2003) بدراسة[333] هدفت إلى تعرف اثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشيط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن ، في ضوء ثلاثة متغيرات هي : التخصص الأكاديمي الدقيق ، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية. واعد القائمون على الدراسة برنامجا تدريبيا لـ(24) معلمة يدرسن في المرحلة الأساسية ، ثم دُربن على تدريس المادة باستخدام أسلوب التعلم النشيط، وتم استخدام أداتين تمثلت الأولى في مادة تدريبية تناولت جوانب مختلفة لأسلوب التعلم النشيط، بينما شملت الثانية اختباراً تحصيلياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح التدريب على التعلم النشيط، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمات الفلسطينيات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم النشيط، تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي الدقيق ، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية .

من العرض السابق للدراسات والأدبيات السابقة نجد ان معظم الدراسات أكدت على أهمية استخدام التعلم النشط في الفصول الدراسية كونه يرفع مستوى تحصيل الطلبة وينمي مهاراتهم من خلال تفاعلهم المباشر مع مادة التعلم وربطها بخبراتهم السابقة ، عن طريق العمل، والبحث، والتجريب (Demirci,2017)[334]

332 مجدي علي زامل (2006): وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس ، مجلة المعلم والطالب ، معهد التربية التابع للاونرا ، اليونسكو–عمان– الأردن العددان الأول والثاني ، ديسمبر ص ص49–64

333 جودت احمد سعادة وآخرون (2003): اثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين ، 4 (2) ، ص ص103–139

334 Demirci . C (2017) : The Effect of Active Learning Approach on Attitudes of 7th Grade Students , *International Journal of Instruction* , Vol.10, No.4 , pp. 129–144

(Odabasi & Kolburan,2013) (جودت احمد سعادة وآخرون ،2003) (انتصار خليل عشا وآخرون ، 2012).

وأشارت دراسات أخرى إلى أن درجة ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية متوسطة (إبراهيم رواشدة ووليد نوافلة) (فاطمة الرشيدي[335]) (عبدالله يوسف الجعافرة[336]).

تشابهت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات كونها تقصت مستوى ممارسة التعلم النشط واختلفت عنها من حيث إنها تقصت مستوى ممارسة التعلم النشط ليس فقط من وجهة نظر معلمي العلوم ولكن أيضاً من وجهة نظر موجهيهم وطلابهم . واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة (الاستبانة) وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات .

مشكلة الدراسة :

يعد العنصر البشري المؤهل من أهم مصادر البلد الاقتصادية ولذلك ينبغي علينا أن نسعى إلى مواكبة معطيات العصر من خلال التعليم ، والمعلم هو أحد عناصر المنظومة التعليمية والمحور الرئيسي فيها وأي خلل أو قصور في إعداده أو عمله يعود عليها بنتائج سلبية تؤثر على مخرجاتها . فالشكوى من تدني مستوى التعليم وصلت إلى مرحلة تشكل تهديدا لمخرجاته وهذه الشكوى من أعلى القيادات التربوية ، ومن المعلمين والموجهين التربويين وأولياء الأمور ، الذين يرون ان العملية التعليمية تنفذ من المعلمين بطرائق تدريسية تقليدية لا تتعدى أسلوب المحاضرة التقليدية التي يكون فيها المعلم هو محور العملية التعليمية ويظل الطالب يمارس دور المتلقي .

ولمواجهة ذلك قامت وزارة التربية والتعليم بتدريب المعلمين على تطبيق مبادئ التعلم النشط في العملية التدريسية من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم بشكل خاص والتي بُدئ بتنفيذها منذ عام (2014) ، إلا ان الشكوى ماتزال قائمة ، أي أن التغيير المنشود بقي نظرياً ولم يطبق بشكل عملي لتحقيق مبادئ التعلم النشط ، إذ أن ممارسات المعلمين الصفية الفعلية في غالبيتها لازالت تقوم على التلقين وحفظ المعلومات .

335 فاطمة جمال الرشيدي (2015): درجة ممارسة دوري المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم التربوية

336 عبدالله يوسف الجعافرة (2015) : مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الاساسية العليا في مديريتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، العدد الرابع ، ص ص 117-141 .

وبما ان التقويم التربوي أحد العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم، فقد أجرت الباحثة هذه الدراسة لمعرفة درجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط والكشف عن جوانب القصور في ممارستهم لتلك المبادئ وتوظيف نتائج التقويم للوصول بالمعلم إلى مستوى أفضل في ممارسته لمبادئ التعلم النشط وتحسين عملية التعلم ونواتجها. وقد حاولت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن من وجهة نظر معلّمي العلوم وموجّهيهم وطلبتهم ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي من وجهة نظر معلمي العلوم وموجهيهم وطلابهم ؟

أسئلة الدراسة :

ويتفرع من السؤال الرئيس للدراسة التساؤلات الفرعية الآتية :

1- ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي من وجهة نظر معلمي العلوم ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن من وجهة نظر معلمي العلوم تعزى لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن من وجهة نظر معلمي العلوم تعزى لمتغير الخبرة التعليمية؟

4- ما آراء موجهي العلوم التربويين بمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مديريتي صيره والتواهي؟

5- ما آراء طلبة المرحلة الأساسية العليا بمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مديريتي صيره والتواهي ؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) بين آراء موجهي العلوم ومعلمي العلوم حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α = 0,05) بين آراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن ؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) بين آراء معلمي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط أثناء تعليمهم لطلبة مرحلة التعليم الأساسي الوسطى والعليا أي الصفوف (4-9) في مديريتي صيره والتواهي من وجهة نظر معلمي العلوم والموجهين التربويين وطلبة المرحلة الأساسية العليا (7-9).

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- اطلاع أصحاب القرار والمسئولين في وزارة التربية والتعليم على مستوى ممارسة معلم العلوم لمبادئ التعلم النشط في العملية التعليمية ومدى حاجته إلى التطور والتطبيق.
- تزويد المعلمين والموجهين التربويين والمهتمين بقائمة تشمل على مبادئ التعلم النشط واستراتيجياته المختلفة والتي أصبحت من أساسيات نجاح العملية التعليمية في العصر الحاضر.
- هذه الدراسة هي الأولى – في حدود علم الباحثة– التي تناولت معرفة مستوى مبادئ التعلم النشط في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم وموجهيهم وطلبتهم في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن.

حدود الدراسة : تتضح حدود الدراسة فيما يلي:

1- طبقت الدراسة على عينة من معلمي العلوم ممن يدرسون المرحلة الأساسية الوسطى والعليا من (4-9) وعينة من موجهي العلوم وعينة من طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا أي الصفوف (7-8-9).

2- تناولت الدراسة موضوع مبادئ التعلم النشط التي ينبغي أن يمارس من قبل معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

3- طبقت الدراسة في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن.

4- طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي: 2019 / 2020.

مصطلحات الدراسة:

مستوى الممارسة:

لغرض الدراسة الحالية تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه درجة استجابة معلمي العلوم وموجهيهم وطلبتهم لفقرات الاستبانة الخاصة بتقويم مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

التعلم النشط:

طريقة تعلم وتعليم في آن واحد ، يشترك فبها الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة ، حيث يشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم [337] .

ويعرف إجرائيا بأنه طريقة تعليم وتعلم يمارسها المعلم والمتعلم تهدف إلى توفير البيئة التربوية الغنية بالمثيرات ، والتي تتيح للطالب مسؤولية تعلم نفسه بنفسه من خلال المشاركة الإيجابية الفاعلة في الأنشطة والتمارين والمناقشة والتفكير الواعي وممارسة عمليات العلم واستخدام قدراته العقلية العليا في الوصول إلى المعرفة تحت توجيه وإشراف المعلم.

معلمي العلوم : هم المعلمون والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم للمرحلة الأساسية المتوسطة والعليا أي للصفوف من (4-9) في مدارس مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن للعام الدراسي 2019/ 2020م .

مادة العلوم: هي مواد منهاج (أحياء- كيمياء - فيزياء) التي من المقرر تدريسها في مدارس محافظة عدن للعام الدراسي 2019/ 2020.

مرحلة التعليم الأساسي : وهي الحلقة الوسطى والعليا من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة عدن وتمتد من الصف الرابع وحتى الصف التاسع الأساسي.

337 جودت احمد وآخرون ، 2001، 33

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الميداني عن طريق توزيع أداة الدراسة المتمثلة في استبانة معدة لهذا الغرض، واستخرجت النتائج في ضوء أسئلة الدراسة وذلك بغرض الوصول إلى توصيات ومقترحات تحقق أهداف الدراسة .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم الذين يُدرسون في مرحلة التعليم الأساسي الوسطى والعليا من الصف الرابع الأساسي حتى الصف التاسع الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن .حيث تتضمن مديرية صيره (11) مدرسة ومديرية التواهي (9) مدارس ولا توجد إحصائية دقيقة لإجمالي عدد معلمي العلوم الملتحقين بمدارس مديريتي صيره والتواهي.

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة على عينة قوامها (36) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية من أربع مدارس من مديرية صيرة وهي (عقبة بن نافع – أروى– البيحاني– بازرعة) وأربع مدارس من مديرية التواهي وهي (ابن الهيثم–ابن خلدون– تمنع الموحدة– ابن سيناء) من مجتمع الدراسة الأصلي والذي يشمل (20) مدرسة . كما تم اختيار عينة من طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا أي من الصفوف (7–8–9) من المدارس المذكورة سابقاً في مديريتي صيره والتواهي بلغ عددها 70 طالبا وطالبة، كما اختيرت عينة عشوائية من موجهي وموجهات العلوم بلغ عددها (16) فردا .

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة

مُعلمو العلوم		مُوجهو العلوم		طلبة المرحلة العليا من التعليم الأساسي	
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
4	32	7	9	36	34
36		16		70	

أداة الدراسة:

لاستطلاع آراء الطلاب ومعلمي العلوم وموجهيهم حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي تم بناء استبانة خاصة بعينة الطلاب وأخرى خاصة بمعلمي العلوم والموجهين تضمنت نفس الفقرات مع تعديل صياغة الفقرات للتناسب والمخاطبين من الطلاب والموجهين والمعلمين ، وتكونت الاستبانة من 35 فقرة تعبر عن سلوكيات يفترض انها تتم في التعلم النشط وهذه السلوكيات مدرجة بثلاثة مستويات كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة.

صدق الاستبانة وثباتها:

بعد ان تمت صياغة الاستبانة بصورتها الأولية عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذوي الخبرة في موضوع الدراسة، إذ طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى ملائمة الأداة لهدف الدراسة ومدى وضوح صياغة الفقرات وانتمائها لمجال الدراسة ، واتفق المحكمون على سلامة معظم الفقرات مع تعديل بعض الفقرات وحذف البعض. وقد اعتبرت الإجراءات التي اتبعت في بناء الاستبانة وآراء المحكمين دليلاً على صدقها . وأصبحت الأداة في صورتها النهائية تتضمن 30 فقرة وقد تم تدرج الاستبانة وفق معيار ثلاثي لقياس درجة تحقق التعلم النشط (كبيرة – متوسطة – ضعيفة) .

وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة وقد بلغ عددها (20) ، وحسب الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات (84, 0) وهذه القيمة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية .

تطبيق الاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة وتوزيعها على عينة الدراسة والمكونة من معلمي العلوم وطلبتهم وموجهيهم في مرحلة التعليم الأساسي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019 / 2020م. وبلغ عدد الاستبيانات الموزعة على المعلمين والطلبة والموجهين التربويين (122) استبانة.

المعالجة الإحصائية:

للتحليل الإحصائي استخدمت الأساليب الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة المتعلقة بتقديرات معلمي العلوم وموجهيهم وطلبتهم على فقرات الاستبانة .
- اختبار للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة.

- اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة المعلمين في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة.

ولغرض جمع المعلومات من عينة الدراسة (معلمي العلوم والموجهين وطلبة المرحلة العليا من التعليم الأساسي) ، استخدم مقياس ليكرت الثلاثي (كبيرة – متوسطة – ضعيفة) ، وقد تم تحديد المقياس التالي : إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح مابين (2,4– 3) فهذا يدل على ممارسة مبدأ التعلم النشط بدرجة كبيرة. وإذا المتوسط الحسابي يتراوح مابين (1,95 – 2,39) فهذا يدل على ممارسة مبدأ التعلم النشط بدرجة متوسطة.

أما إذا كان المتوسط الحسابي اقل من 1,95 فهذا يدل على ممارسة مبدأ التعلم النشط بدرجة ضعيفة .

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة (ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن؟)

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة معلمي العلوم وموجهيهم وطلبة المرحلة العليا من التعليم الأساسي في فقرات استبانة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم . والجدول رقم (2) يوضح ذلك :

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء العينة حول مستوى ممارسة التعلم النشط

م	الفقرات	آراء المعلمين		آراء الموجهين		آراء الطلبة		متوسط آراء العينة ككل	درجة الممارسة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط) يومي/فصلي/سنوي(	2.78	.485	2.69	.479	2.53	2.53	2.62	كبيرة
2	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلميهم	2.67	.535	2.44	.629	1.97	1.97	2.24	متوسطة

3	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	2.14	.639	2.56	.512	1.87	1.87	2.04	متوسطة
4	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء – ملف الانجاز – الملاحظة المباشرة	2.33	.632	2.31	.479	1.13	1.13	1.64	ضعيفة
5	أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	1.72	.701	2.25	.447	1.10	1.10	1.43	ضعيفة
6	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.67	.535	2.25	.683	1.90	1.90	2.17	متوسطة
7	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.53	.560	2.50	.516	1.87	1.87	2.15	متوسطة
8	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	2.58	.500	2.19	.655	1.86	1.86	2.11	متوسطة
9	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس مثل)لعب الأدوار – العصف الذهني –الخرائط الذهنية– التعلم التعاوني(	2.19	.749	2.38	.619	1.44	1.44	1.79	ضعيفة
10	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.92	.280	2.56	.629	2.64	2.64	2.71	متوسطة

11	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	2.33	.586	1.75	.683	2.61	2.61	2.42	كبيرة
12	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	2.81	.401	2.31	.602	2.03	**2.03**	2.30	متوسطة
13	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.58	.692	1.75	.775	1.30	**1.30**	1.44	ضعيفة
14	اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	2.83	.378	2.50	.516	2.87	2.87	2.81	كبيرة
15	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	2.61	.549	2.38	.500	2.13	**2.13**	2.30	متوسطة
16	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.47	.609	2.00	.632	2.24	**2.24**	2.28	متوسطة
17	انوع من الانشطة التعليمية	1.94	.715	2.06	.443	1.33	**1.33**	1.61	ضعيفة
18	اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	2.50	.655	2.31	.479	1.73	**1.73**	2.03	متوسطة
19	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا) كالتحليل	2.31	.710	2.06	.574	1.71	**1.71**	1.93	ضعيفة
20	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية كمدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم.	2.64	.593	2.00	.365	2.19	**2.19**	2.30	متوسطة

21	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.33	.676	2.13	.619	1.69	**1.69**	1.93	ضعيفة
22	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.72	.513	2.31	.479	2.27	**2.27**	2.41	كبيرة
23	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.78	.485	2.38	.619	2.16	2.16	2.37	متوسطة
24	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.69	.467	2.25	.447	2.73	2.73	2.66	كبيرة
25	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.00	.717	2.13	.619	1.10	**.347**	1.50	ضعيفة
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة) ملاحظة – تصنيف – قياس –استنتاج وغيرها(	2.22	.722	1.81	.544	1.31	**.553**	1.65	ضعيفة
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويطرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.36	.723	2.06	.680	2.33	**.557**	2.30	متوسطة
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	2.19	.710	1.94	.574	1.96	**.690**	2.02	متوسطة
29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات	1.64	.723	1.88	.719	1.26	**.582**	1.45	ضعيفة

	التي يكتسبونها) خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً(								
30	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.75	.500	2.38	.500	2.14	**.666**	2.35	متوسطة
	المجال ككل	2.4083	**.31172**	2.2167	.27889	1.9133	**.17301**	2.0992	متوسطة

يبين الجدول رقم (2) المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط وقد جاءت تقديرات عينة الدراسة من معلمي العلوم وموجهيهم وطلبتهم لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي بدرجة متوسطة .

وبالنظر إلى متوسط آراء معلمي العلوم والبالغ (2.4083) سنجد ان درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط من وجهة نظرهم كبيرة كونهم يروا انهم يقوموا بممارسة أغلبية مبادئ التعلم النشط بينما جاءت تقديرات موجهي العلوم لمستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط متوسطة حيث بلغ متوسط آرائهم (2.2167) بينما اختلفت آراء الطلبة عن آراء المعلمين والموجهين وجاءت تقديراتهم لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط ضعيفة حيث بلغ متوسط آرائهم (1.9133) مما يشير إلى أن مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط لا يرقى إلى مستوى الممارسة المأمول في ضوء الجهود المبذولة لإقامة الدورات التدريبية لتنفيذ التعلم النشط.

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، الذي نصه " **ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي من وجهة نظر معلمي العلوم؟**"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة معلمي العلوم في فقرات استبانة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم . والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء معلمي العلوم في فقرات مستوى ممارسة التعلم النشط				
الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط(يومي/فصلي/سنوي)	2.78	.485	كبيرة
2	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلميهم	2.67	.535	كبيرة
3	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	2.14	.639	متوسطة
4	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء – ملف الانجاز – الملاحظة المباشرة	2.33	.632	متوسطة
5	أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	1.72	.701	ضعيفة
6	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.67	.535	كبيرة
7	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.53	.560	كبيرة
8	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	2.58	.500	كبيرة
9	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس مثل(لعب الأدوار – العصف الذهني –الخرائط الذهنية–التعلم التعاوني)	2.19	.749	متوسطة
10	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.92	.280	كبيرة
11	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	2.33	.586	متوسطة
12	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	2.81	.401	كبيرة
13	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.58	.692	ضعيفة
14	اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	2.83	.378	كبيرة
15	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	2.61	.549	كبيرة

16	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.47	.609	كبيرة
17	انوع من الانشطة التعليمية	1.94	.715	ضعيفة
18	اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	2.50	.655	كبيرة
19	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا) كالتحليل	2.31	.710	متوسطة
20	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم.	2.64	.593	كبيرة
21	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.33	.676	متوسطة
22	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.72	.513	كبيرة
23	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.78	.485	كبيرة
24	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.69	.467	كبيرة
25	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.00	.717	متوسطة
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة (ملاحظة –تصنيف – قياس –استنتاج وغيرها)	2.22	.722	متوسطة
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويطرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.36	.723	متوسطة
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	2.19	.710	متوسطة
29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها) خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً(	1.64	.723	ضعيفة
30	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.75	.500	كبيرة

	المجال ككل	2.4083	**.31172**	كبيرة

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن المتوسط العام لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعليم النشط بلغ (2.4083) وهذا يدل على ان مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط كبير. حيث جاءت (16) فقرة مستوى ممارستها كبير (10، 14، 12 ،23، 22، 24، 6، 2، 20، 15، 8، 7، 18، 16) وتراوحت متوسطاتها بين (1.58- 2.92) أدنى مستوى بينها هي الفقرة (16) " أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه " ، وأعلى مستوى هي الفقرة (10) " أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية " .

في حين جاءت (10) فقرات مستوى ممارستها متوسط (27، 11، 21، 4، 19، 26، 28، 9، 3، 25) وتراوحت متوسطاتها بين (2.00- 2.36)، أدنى مستوى فيها هي الفقرة (25) " استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار " وأعلى مستوى بينها هي الفقرة (27) " اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويطرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات "، وجاء في مستوى ضعيف (4) فقرات ارقامها (17، 5، 29، 13) تراوحت متوسطاتها بين (1.58- 1.94) حصلت على ادنى مستوى الفقرة (13) " استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس " .

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (عودة عبد الجواد[338]) والتي أظهرت نتائجها درجة ممارسة عالية للتعلم النشط لدى المعلمين . وتختلف مع دراسة كل من (فاطمة الرشيدي، 2015 – عبدالله يوسف الجعافرة، 2015) اللتين أظهرت نتائجهما ان مستوى ممارسة المعلمين للتعلم النشط جاء بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة طبيعية كون معلمي العلوم يعتقدون أنهم يقدمون أفضل ما لديهم لتحقيق المنهج والأهداف التعليمية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني ،الذي نصه" **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,05) في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن من وجهة نظر معلمي العلوم تعزى لمتغير الجنس** ؟" فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار " ت "للعينات المستقلة

338 عودة عبد الجواد أبو سنينة وآخرون (2009) : درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، المجلد التاسع – العدد الثاني، ص ص 51-70

Independent Samples T-test وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط ، تبعاً لمتغير الجنس ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (4) :

الجدول (4)

نتائج اختبار " ت " للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط تبعًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
أنثى	32	2.4073	.32679	34	-.056	.956
ذكر	4	2.4167	.17321			

تبين النتائج في الجدول رقم (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط تبعاً لجنسهم، حيث بلغت قيم ت المحسوبة (0.056-) وهذه القيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) وهذه النتيجة تعني ان مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم لا يختلف باختلاف الجنس .

ولم تعتر الباحثة على دراسات جاءت نتائجها متوافقة مع ما توصلت إليه هذه الدراسة من حيث عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عبد الله يوسف الجعافرة، 2015) ودراسة (عودة عبدالجواد وآخرون، 2009) .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان كل من المعلمين والمعلمات يرون انهم يقوموا بممارسة هذه المبادئ وتنفيذها في الفصول الدراسية بدرجة عالية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، الذي نصه" **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,0 5) في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن من وجهة نظر معلمي العلوم تعزى لمتغير الخبرة التعليمية ؟**" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة 5 سنوات فاقل، و من 6 سنوات- 10 سنوات ، و 11سنة فاكثر) ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (5) :

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم ا لنشط، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

متغير الخبرة / الإحصاءات الوصفية	5 سنوات فاقل	6–10 سنوات	11سنة فأكثر	لعينة ككل
المتوسط الحسابي	2.4556	2.3952	2.4105	2.4083
الانحراف المعياري	.05092	.35826	.30893	.31172
العدد	3	14	19	36

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي معلمي العلوم لمستوى ممارسته لمبادئ التعلم النشط تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ، ولمعرفة ما إذا كانت تلك الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية ، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One W ay ANOVA)عند مستوى الدلالة (α = 0,05) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (6) :

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط في ضوء عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.009	2	.005	.045	.956
داخل المجموعات	3.392	33	.103		
الكلي	3.401	35			

تبين النتائج في الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارسته لمبادئ التعلم النشط في ضوء عدد سنوات الخبر ة .حيث بلغت قيمة " ف ." المحسوبة

(0.045) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0,05) وهذه النتيجة تعني أن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر معلميها لا تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة، بمعنى أن ممارسة المعلمين لمبادئ التعلم النشط لا تتأثر بعدد سنوات خبرتهم. وترجع الباحثة ذلك إلى أن مبادئ التعلم النشط مبادئ تعلم حديثة تلقاها معلمي العلوم سواء ان ممن يملكون الخبرات الطويلة او الخبرات القصيرة عن طريق ورش العمل والدورات التدريبية التي عقدتها إدارة التربية والتعليم مما أسهم في نشر هذه المبادئ لدى معلمي العلوم ، كما ان الخبرة الحقيقية ترتبط بمدى الاهتمام وقابلية المعلم للتغير والتفاعل مع المعطيات المتجددة في العملية التعليمية التعلمية .

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسات كل من (ابراهيم رواشده ووليد نوافله ، 2015 – عبدالله يوسف الجعافرة ، 2015– مجدي زامل، 2006) ، ولم تعثر الباحثة على دراسات جاءت نتائجها مختلفة عما توصلت إليه هذه الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع، الذي نصه " **ما آراء موجهي العلوم التربويين بمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي ؟** " تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة معلمي العلوم في فقرات استبانة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم . والجدول رقم (7) يوضح ذلك :

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا في فقرات مستوى ممارسة التعلم النشط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط) يومي/فصلي/سنوي(	2.69	.479	كبيرة
2	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلميهم	2.44	.629	كبيرة
3	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	2.56	.512	كبيرة
4	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء – ملف الانجاز– الملاحظة المباشرة	2.31	.479	متوسطة

5	أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	2.25	.447	متوسطة
6	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.25	.683	متوسطة
7	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.50	.516	كبيرة
8	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	2.19	.655	متوسطة
9	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس مثل) لعب الأدوار –العصف الذهني –الخرائط الذهنية–التعلم التعاوني(	2.38	.619	متوسطة
10	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.56	.629	كبيرة
11	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	1.75	.683	ضعيفة
12	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	2.31	.602	متوسطة
13	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.75	.775	ضعيفة
14	اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	2.50	.516	كبيرة
15	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	2.38	.500	متوسطة
16	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.00	.632	متوسطة
17	انوع من الانشطة التعليمية	2.06	.443	متوسطة
18	اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	2.31	.479	متوسطة
19	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا) كالتحليل	2.06	.574	متوسطة
20	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية كمدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم.	2.00	.365	متوسطة
21	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.13	.619	متوسطة

22	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.31	.479	متوسطة
23	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.38	.619	متوسطة
24	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.25	.447	متوسطة
25	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.13	.619	متوسطة
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة) ملاحظة –تصنيف – قياس –استنتاج وغيرها)	1.81	.544	ضعيفة
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويطرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.06	.680	متوسطة
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	1.94	.574	ضعيفة
29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها) خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً(	1.88	.719	ضعيفة
30	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.38	.500	متوسطة
	المجال ككل	2.2167	.27889	متوسطة

يبين الجدول رقم (7) أن المتوسط العام لتقديرات موجهي العلوم لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعليم النشط بلغ (2.2167) وهذا يدل على ان مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط وفقاً لآراء موجهي العلوم جاء في المستوى المتوسط . حيث جاءت (6) فقرات مستوى ممارستها كبير (1، 10، 3 ،14، 7، 2،) وتراوحت متوسطاتها بين (2.44– 2.69) أدنى مستوى بينها هي الفقرة (2) " انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلميهم " ، وأعلى مستوى هي الفقرة (1) " أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط يومي/فصلي/سنوي) " .

في حين جاءت (19) فقرة مستوى ممارستها متوسط (15، 30، 9، 23، 22، 18، 12، 24،4، 6، 5، 8، 25، 21، 27، 19، 17، 16، 20) وتراوحت متوسطاتها بين (2.00– 2.38) ، أدنى مستوى فيها هي الفقرة

(20) " أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية كمدخل لتدريس بعض دروس العلوم. " ، وأعلى مستوى بينها هي الفقرة (15) " أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل " ، وجاء في مستوى ضعيف (5) فقرات أرقامها (28، 29، 26، 13، 11) تراوحت متوسطاتها بين (1.75- 1.94) حصلت على أدنى مستوى الفقرة (13) " استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس " .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون موجهي العلوم وهم المعنيون بتقويم معلمي العلوم يرون أن معلمي العلوم لم يقوموا بتنفيذ التعلم النشط على أرض الواقع وفقا لما أعطيت لهم من دورات تدريبية حول استراتيجيات التعلم النشط وبالتالي يرون ان مستوى ممارستهم مقبولة ولا ترقى إلى المستوى المأمول، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف امتلاك المعلم للمهارات اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط، بالإضافة إلى عدم مقدرة المعلم على إدارة زمن الحصة الدراسية بالشكل الصحيح خاصة في ظل الأعداد الكبيرة للطلبة وبالتالي خوفه من فقدان السيطرة عليهم والفشل في إدارة الصف وعدم إنهاء المقرر ضمن الخطة المرسومة له مسبقاً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (فاطمة الرشيدي ،2015 – عبدالله يوسف الجعافرة ،2015) اللتين أظهرت نتائجهما ان مستوى ممارسة المعلمين للتعلم النشط جاء بدرجة متوسطة، فيما اختلفت مع دراسة (عودة عبد الجواد ،2009) والتي أظهرت نتائجها درجة ممارسة عالية للتعلم النشط لدى المعلمين.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الخامس، الذي نصه " **ما آراء طلبة المرحلة الأساسية العليا بمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مديريتي صيره والتواهي؟** " تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا في فقرات استبانة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم . والجدول رقم (8) يوضح ذلك :

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا في فقرات مستوى ممارسة التعلم النشط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يدعمني في التخطيط فيجعلني محور العملية التعليمية أثناء تخطيطه (اليومي/الفصلي / السنوي)	2.53	.503	كبيرة
2	يبدل الجهد لتنمية مهارات الاتصال والتواصل بيني و بين زملائي الاخرين والمعلمين	1.97	.636	ضعيفة
3	يساعدني على ممارسة أنشطة فردية وجماعية في الحصة وخارجها.	1.87	.833	ضعيفة

4	يمارس أساليب التقويم : مثل التقويم المعتمد على الأداء – ملف الانجاز –الملاحظة المباشرة	1.13	.414	متوسطة
5	يدفعني الى الاهتمام بالنشاطات والتدريبات المتنوعة التي يقدمها في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	1.10	.386	ضعيفة
6	يهتم بالأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	1.90	.819	ضعيفة
7	ينوع من استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	1.87	.867	ضعيفة
8	يوجهني نحو استخدام مصادر التعلم المتاحة	1.86	.767	ضعيفة
9	يهتم بتنويع طرق واستراتيجيات التدريس مثل (لعب الأدوار –العصف الذهني– الخرائط الذهنية–التعلم التعاوني)	1.44	.629	ضعيفة
10	يهتم بالفروق الفردية بيني وبين زملائي الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.64	.660	كبيرة
11	يوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	2.61	.597	كبيرة
12	يسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	**2.03**	**.701**	**متوسطة**
13	يستخدم المعلم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	**1.30**	**.521**	**ضعيفة**
14	يربط بين خبراتي السابقة في المادة و الموقف التعليمي للموضوع الجديد	2.87	.414	كبيرة
15	يساعدني على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل مع الطلبة والمعلمين.	**2.13**	**.563**	**متوسطة**
16	يوجهني إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	**2.24**	**.751**	**متوسطة**
17	يوجهني الى الانخراط بالأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية التي تحقق النمو المتكامل لشخصيتي مثل القيام بالتجارب العملية والاشتراك في المسابقات الفكرية والعمل التطوعي وإعداد المجلات الحائطية	**1.33**	**.531**	**ضعيفة**

18	يشجع ويعزز مهارات العمل التعاوني لدي	**1.73**	**.779**	**ضعيفة**
19	يشجعني على ممارسة أنشطة تساعدني على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا لدي (كالتحليل والتركيب والتقويم) ومهارات التفكير الناقد والإبداعي	**1.71**	**.837**	**ضعيفة**
20	يربط بين الأحداث الجارية في البيئة المحلية كمدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم .	**2.19**	**.767**	**متوسطة**
21	يهتم بمعرفة مواطن الضعف والقصور لدى ويعمل على علاجها	**1.69**	**.692**	**ضعيفة**
22	يدفعني للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	**2.27**	**.509**	**متوسطة**
23	يهتم بإدارة وقت الحصة بشكل فعال	2.16	.629	متوسطة
24	يشجعني على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.73	.479	كبيرة
25	يستخدم بيئة صفية تساعدني على التحدث والإصغاء من خلال مجموعات العمل الصغيرة ، ولعب الأدوار	**1.10**	**.347**	**ضعيفة**
26	يشجعني لممارسة أنشطة تنمي لدي مهارات عمليات العلم المختلفة (ملاحظة– تصنيف – قياس– استنتاج وغيرها)	**1.31**	**.553**	**ضعيفة**
27	يدفع بي إلى تطبيق المهارات و حل الواجبات وتحمل والمسؤوليات	**2.33**	**.557**	**متوسطة**
28	يشجعني على طرح الأسئلة وتبادلها مع زملائي الآخرين.	**1.96**	**.690**	**ضعيفة**
29	يشجعني على القيام ببناء نماذج عقلية من المعلومات مثل (خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً)	**1.26**	**.582**	**ضعيفة**
30	يراجع معلوماتي باستخدام التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية تجاه الأنشطة والأعمال التي أقوم بها.	**2.14**	**.666**	**متوسطة**
	المجال ككل	**1.9133**	**.17301**	**ضعيفة**

يبين الجدول رقم (8) ان المتوسط العام لتقديرات طلبة المرحلة الأساسية العليا لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعليم النشط بلغ (1.9133) وهذا يدل على ان مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط وفقاً لأراء طلبة المرحلة الأساسية العليا جاء في المستوى الضعيف ، حيث جاءت (5) فقرات مستوى

ممارستها كبير (14، 24، 10 ،11، 1) وتراوحت متوسطاتها بين (2.53– 2.87) أدنى مستوى بينها هي الفقرة (1) " يدعمني في التخطيط فيجعلني محور العملية التعليمية أثناء تخطيطه (اليومي/الفصلي / السنوي)" ، وأعلى مستوى هي الفقرة (14) " يربط بين خبراتي السابقة في المادة و الموقف التعليمي للموضوع الجدي" ، في حين جاءت (8) فقرات مستوى ممارستها متوسط (27، 22، 16، 20، 23، 30، 15، 12،) وتراوحت متوسطاتها بين (2.03– 2.33) ، أدنى مستوى فيها هي الفقرة (12) " يسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى. " ، وأعلى مستوى بينها هي الفقرة (27) " يدفع بي إلى تطبيق المهارات و حل الواجبات وتحمل والمسؤوليات " ، وجاء في المستوى الضعيف (17) فقرة أرقامها (2، 28، 6، 7، 3، 8، 18، 19، 21، 9، 17، 26، 13، 29، 4، 25، 5) تراوحت متوسطاتها بين (1.10– 1.97) حصلت على أدنى مستوى الفقرة (5) " يدفعني إلى الاهتمام بالنشاطات والتدريبات المتنوعة التي يقدمها في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات " .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان الطلبة وهم من يتواجدون يوميا مع المعلم وهم أكثر قدرة على تحديد ما يقدم لهم يرون ان مستوى ممارسة معلم العلوم ضعيف لمحتوى غالبية الفقرات خاصة الفقرات التي تتطلب منه جهد كبير وإعداد جيد ومسبق ولو تفحصنا محتوى تلك الفقرات الضعيفة والتي حصلت على أدنى تقدير من قبل الطلبة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام (5، 4، 25، 29، 13، 26، 17، 9) وكانت متوسطاتها على التوالي (1 ,1 0 – 1 ,1 3 – 1 ,1 0 – 1,2 6 – 1,3 0 – 1,31 – 1,33 – 1,44) سنجد انه بالفعل لا يقوم المعلم بتنفيذها لعدم توفر الوسائل والأدوات والأجهزة اللازمة للقيام بالأنشطة و لأنها لا تتطلب أعداد كبيرة من الطلبة في الصف الدراسي في حين عدد الطلبة في غالبية مدارسنا في الصف الواحد لا يقل عن 70 طالب، كما انه لا يقوم بتنفيذ الزيارات الميدانية المتعلقة ببعض الدروس لعدم توفر الجانب المادي ، بالإضافة إلى عدم رغبة بعض المعلمين بالتغير الذي يحتاج إلى الإعداد الجيد والمسبق للموقف الصفي ، والى ضعف متابعة المعلمين بشكل جاد داخل الصفوف الدراسية من قبل الإدارة المدرسية ولذلك أثناء نزول الموجه التربوي لمعاينة الحصص الدراسية لمعلمي العلوم اعتاد غالبية المعلمين على تأدية الحصة الدراسية بشكل أفضل مما لو قاموا بتأديتها دون وجوده.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (فاطمة الرشيدي،2015) التي أظهرت نتائجها ان مستوى ممارسة المعلمين للتعلم النشط من وجهة نظر الطلبة جاء بدرجة متوسطة .

وللإجابة عن السؤال الفرعي السادس، الذي نصه " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0,0 5) بين آراء موجهي العلوم ومعلمي العلوم حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن** ؟ " تم حساب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء موجهي العلوم ومعلمي العلوم وتم الكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لآراء موجهي العلوم وآراء معلمي العلوم حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن عن طريق T– test. والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

اختبار ت لمعرفة الفروق بين متوسطات آراء موجهي العلوم و معلمي العلوم حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي

فقرات الاستبانة	موجهي العلوم		معلمي العلوم		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	2.2167	.27889	2.4083	**.31172**	2.111	.040 [دال

بين الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيا بين آراء موجهي العلوم و معلمي العلوم وقد جاءت هذه الفروق لصالح معلمي العلوم حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (2.111). ولمعرفة الفروق بين آراء موجهي العلوم و معلمي العلوم في كل فقرة من فقرات مبادئ التعلم النشط تبين من الملحق (1) ان (16) فقرة لم تظهر فروق إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) بينما الفقرات التي أظهرت فروق دالة احصائياً بلغ عددها (14) فقرة وقد جاءت الفروق لصالح معلمي العلوم وهذه النتيجة طبيعية لكونهم يعتقدون أنهم يقدمون أفضل ما لديهم لتوصيل المنهج وتحقيق الأهداف التعليمية بينما موجهي العلوم يرون ان معلمي العلوم لم يقوموا بتنفيذ التعلم النشط على ارض الواقع وفقاً لما أعطيت لهم من دورات تدريبية حول كيفية تطبيق مبادئ واستراتيجيات التعلم النشط ومن ثم جاءت تقديراتهم لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط بدرجة مقبولة ولا ترقى إلى المستوى المأمول.

وللإجابة عن السؤال الفرعي السابع ،الذي نصه " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0,05) بين آراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن؟** "

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا وتم الكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لآراء موجهي العلوم وآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن عن طريق test -T. والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول(10)

اختبار ت لمعرفة الفروق بين بين متوسطات آراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساس

فقرات الاستبانة	موجهي العلوم		طلبة المرحلة الأساسية العليا		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	2.2167	.27889	**1.9133**	**.17301**	-5.581-	.000 [دال

يبين الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء موجهي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا وقد جاءت هذه الفروق لصالح موجهي العلوم حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (5.581-) . ولمعرفة الفروق بين آراء موجهي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا في كل فقرة من فقرات الاستبانة تبين من الملحق رقم (2) ان (13) فقرة لم تظهر فروق إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) وهي ممثلة بمحتوى الفقرات (6 ، 7، 10 ، 11 ،12،16، 18، 20 ، 21، 22 ، 23، 28، 30) ، و (17) فقرة أظهرت فروق دالة احصائياً بين آراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة العليا من التعليم الأساسي وهي ممثلة بمحتوى الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 8 ،9، 13، 14 ،15، 17، 19، 24 ،25، 26، 27، 29) ، حيث اظهر الطلبة تقديرا ضعيفاً لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمحتوى تلك الفقرات في حين يرى موجهي العلوم ان مستوى ممارسة معلمي العلوم لمحتوى تلك الفقرات مقبول باستثناء الفقرات (13، 26 ، 29) والتي

تحمل المحتوى (استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس (1.75) ، اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة (ملاحظة –تصنيف – قياس –استنتاج وغيرها) (1.81) ، اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها(خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً) (1.88)) جاءت تقديراتهم لها ضعيفة وبذلك يتفقون في الراي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثامن ،الذي نصه " **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى** (α =0,05) **بين آراء معلمي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن ؟** " تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء معلمي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا وتم الكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لآراء معلمي العلوم وآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن عن طريق T– test والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول (11)

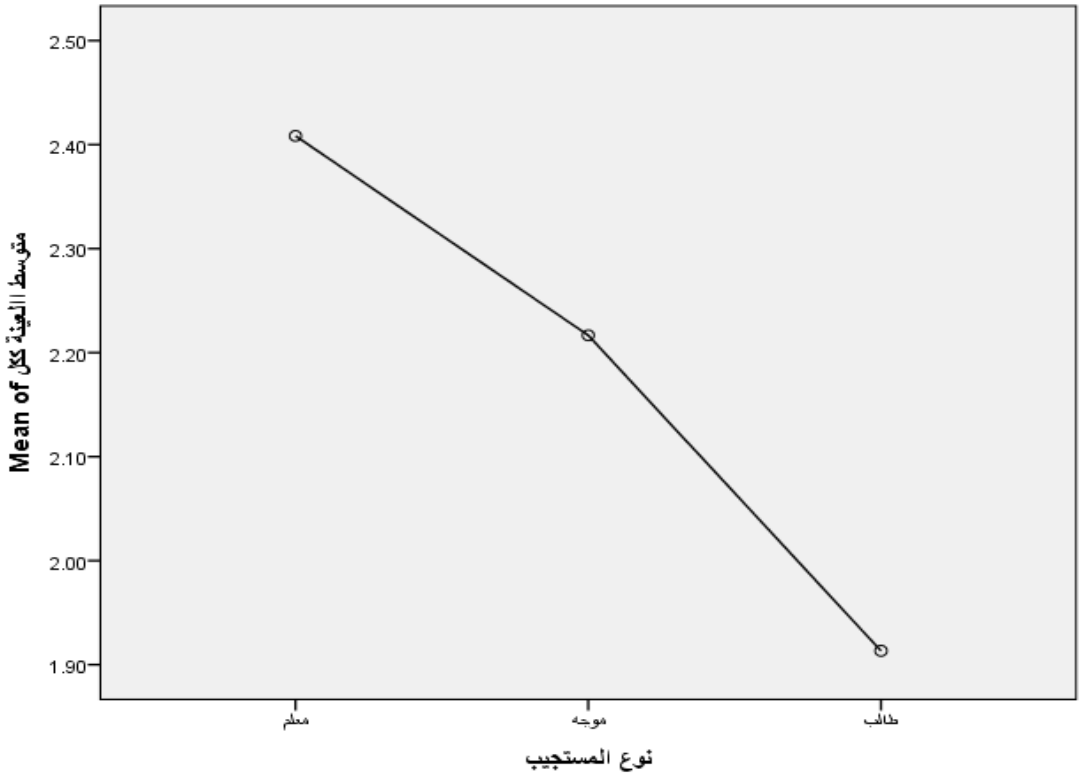
اختبار ت لمعرفة الفروق بين متوسطات آراء معلمي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي

فقرات الاستبانة	معلمي العلوم		طلبة المرحلة الأساسية العليا		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	2.4083	.31172	1.9133	.17301	-10.528-	.000 [دال

يبين الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء موجهي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا ، وقد جاءت هذه الفروق لصالح معلمي العلوم حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (10.528–) . ولمعرفة الفروق بين آراء معلمي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا في كل فقرة من فقرات الاستبانة تبين من الملحق رقم (3) ان (6) فقرات لم تظهر فروق إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وهي ممثلة بمحتوى الفقرات (6 ، 18، 20 ، 22 ،24، 27) ، و (24) فقرة أظهرت فروق دالة

احصائياً بين آراء معلمي العلوم وطلبة المرحلة العليا من التعليم الأساسي وهي ممثلة بمحتوى الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 7، 8 ،9،10، 11، 12، 13 ، 14 ،15، 16، 17 ،19، 21، 23 ،25، 26، 28، 29 ،30) ، حيث اظهر الطلبة تقديرا ضعيفاً لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمحتوى تلك الفقرات في حين يرى معلمي العلوم ان مستوى ممارستهم لمحتوى تلك الفقرات كبير باستثناء الفقرات (3، 4، 9، 11، 19،21، 25، 26، 27، 28) جاءت تقديراتهم لها مقبولة والفقرات (5، 13، 17، 29) والتي تحمل المحتوى (أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات (1.72) ، استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس (1.58) ، أنوع من الأنشطة التعليمية (1.94)) جاءت تقديراتهم لها ضعيفة وبذلك يتفقون في الرأي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا.

ويمكن تلخيص الفروقات بين متوسطات الإجابات تبعا لنوع المستجيب (معلم – موجه – طالب) من خلال الشكل التالي الذي يوضح المقارنة:



الخلاصة :

- ان درجة ممارســـة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشـــط من وجهة نظر العينة ككل (معلمي العلوم وموجهيهم وطلابهم) جاءت متوسطة.
- ان درجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر معلمي العلوم جاءت عالية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى (α = 0, 05) تعزى لمتغير جنس معلم العلوم وخبرته.
- ان تقديرات موجهي العلوم لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط جاءت بدرجة متوسطة.
- ان تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط جاءت بدرجة ضعيفة .
- وجود فروق دالة إحصـــائيا بين آراء موجهي العلوم و معلمي العلوم وقد جاءت هذه الفروق لصـــالح معلمي العلوم.
- وجود فروق دالة إحصـــائياً بين آراء موجهي العلوم و طلبة المرحلة الأســـاســـية العليا وقد جاءت هذه الفروق لصالح موجهي العلوم.
- وجود فروق دالة إحصـــائياً بين آراء معلمي العلوم و طلبة المرحلة الأســـاســـية العليا وقد جاءت هذه الفروق لصالح معلمي العلوم.

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- عقد برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم من قبل مختصـــين في الجامعات ووزارة التربية والتعليم تساعدهم على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط .
- ضـرورة العمل على تغير قناعات المعلمين تجاه مهنتهم ، بحيث يتخلوا عن أدوارهم التقليدية ويمارسـوا أدوارهم الجديدة في العملية التعليمية التعلمية.
- زيادة تفعيل دور الموجهين التربويين في متابعة المعلمين بالممارســـات التي تدعم دورهم في التعلم النشط في الصفوف الدراسية .
- ضـــرورة توفير المواد ، والأدوات المخبرية ، والتكنولوجية اللازمة في جميع المدارس والتي تعتبر من معوقات ممارسة التعلم النشط من قبل المعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم بشكل خاص.
- إتاحة معلمي العلوم الفرص الكافية أمام طلبتهم لممارســـة التعلم النشـــط والتركيز على تنمية مهاراتهم واستخدامهم لمهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وربط ما يتعلمونه بمواقف الحياة .

- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن مدى ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية، والكشف عن معوقات ممارسته.

مراجع الدراسة:

المراجع العربية :

1. إبراهيم رواشـــدة ووليد نوافلة (2015) : درجة ممارســـة التعلم النشـــط في تدريس العلوم في البادية الشمالية الشرقية من الأردن ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، العدد الثالث ، ص 39- 57 .
2. انتصـــار خليا عشـــا وآخرون (2012): اثر اســـتراتيجيات التعلم النشـــط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصـــيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول ، ص ص 519-542 .
3. جودت احمد سعادة وآخرون (2003): اثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصـيل الآني والمؤجل لديهن في ضـوء عدد من المتغيرات ، مجلة العلوم التربوية والنفسـية ، جامعة البحرين ، 4 (2) ، ص ص103-139 .
4. رنا فتحي محمد العالول (2012) : أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسـألة الرياضـية لدى طالبات الصـف الرابع الأسـاسـي بمحافظة غزة، رسـالة ماجسـتير غير منشورة، جامعة الأزهر – غزة، كلية التربية .
5. سعدية طيباوي واسمهان دومي (2019) : استراتيجيات التعلم النشطة ، مجلة البيداغوجيا ، مجلد 1 ، عدد 1 ، يناير ، ص ص 183- 195
6. عبدالله يوسف الجعافرة (2015) : مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الاسـاسـية العليا في مديريتي تربية الرصـيفة وقصـبة الكرك من وجهة نظر معلميها ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشـــر ، العدد الرابع ، ص ص 117- 141 .
7. عودة عبد الجواد أبو سـنينة وآخرون (2009) : درجة ممارسـة مبادئ التعلم النشـط في تدريس مادة الدراســـات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، المجلد التاسع – العدد الثاني، ص ص 51-70.
8. فاطمة جمال الرشيدي (2015): درجة ممارسة دوري المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم التربوية .

9. كريمان محمد بدير (2012) : التعلم النشط ، ط2، الأردن، دار المسيرة .

10. مجدي علي زامل (2006): وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس ، مجلة المعلم والطالب ، معهد التربية التابع للاونرا ، اليونسكو-عمان- الأردن العددان الأول والثاني ، ديسمبر ص ص49-64 .

11 يوسف عواد ومجدي زامل (2010): التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة ، الأردن ، دار المناهج .

المراجع الأجنبية :

12- Adams, M. E (2016): Active Learning Strategies for Middle and Secondary School Teachers , Terre Haute, Indiana , Pamela Ray, Northridge Middle School, Crawfordsville, Indiana

13- Carroll, L. & Leander, S. (2001) : Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University .

14- Cattaneo,K.H (2017) : Telling Active Learning Pedagogies Apart: from theory to practice , *Journal Of New Approaches In Educational Research*, Vol. 6. No. 2. pp. 144-152.

15- Çukurova (2009) : The Effect of Active Learning Approach in Science Teaching on Cognitive Level of Student Achievement , Journal of Turkish Science Education Volume 6, Issue 1.

16- Demirci . C (2017) : The Effect of Active Learning Approach on Attitudes of 7th Grade Students , *International Journal of Instruction* , Vol.10, No.4 pp. 129-144

17- Mathias, A.(2014) "Active Learning in the Science Classroom,Honors Projects. 113. Bowling Green State University. https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/113

18- Odabasi . B & Kolburan . G (2013) : Employment Of Active Learning In Class

Room Management And It's Effect On Students' Academic Success , Educational Research Association *The International Journal of Research in Teacher Education* ,4 (1) pp 23-29. Available online at: http://www.eab.org.tr/public/ijrte/4/1/b_odabasi.pdf

19-Prince ,M.(2004): Does Active Learning Work ? ARrview Of the Research , Journal of Engineering Education ,93(3),pp223-231

19- Shaaruddin . J & Mohammad . M (2017) : Identifying the Effectiveness of Active Learning Strategies and Benefits in Curriculum and Pedagogy Course for Undergraduate TESL Students , *Creative Education*, 8, pp2312-2324. Available online at : http://www.scirp.org/journal/ce

ملحقات الدراسة :

ملحق (1)

متوسطات آراء موجهي العلوم و معلمي العلوم حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي

	الفقرات	موجهي العلوم		معلمي العلوم		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط (يومي/فصلي/سنوي)	2.69	.479	2.78	.485	.622	.537
2	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلميهم	2.44	.629	2.67	.535	1.351	.183
3	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	2.56	.512	2.14	.639	-2.334-	.024
4	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء – ملف الانجاز– الملاحظة المباشرة	2.31	.479	2.33	.632	.117	.907

5	أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	2.25	.447	1.72	.701	-2.762-	.008
6	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.25	.683	2.67	.535	2.378	.021
7	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.50	.516	2.53	.560	.169	.867
8	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	2.19	.655	2.58	.500	2.390	.021
9	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس مثل) لعب الأدوار– العصف الذهني –الخرائط الذهنية–التعلم التعاوني(	2.38	.619	2.19	.749	-.843-	.403
10	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.56	.629	2.92	.280	2.828	.007
11	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	1.75	.683	2.33	.586	3.149	.003
12	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	2.31	.602	2.81	.401	3.487	.001
13	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.75	.775	1.58	.692	-.773-	.443
14	اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	2.50	.516	2.83	.378	2.615	.012
15	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	2.38	.500	2.61	.549	1.469	.148
16	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.00	.632	2.47	.609	2.551	.014
17	انوع من الانشطة التعليمية	2.06	.443	1.94	.715	-.609-	.545
18	اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	2.31	.479	2.50	.655	1.028	.309
19	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا)كالتحليل	2.06	.574	2.31	.710	1.204	.234
20	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم.	2.00	.365	2.64	.593	3.975	.000

21	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.13	.619	2.33	.676	1.051	.298
22	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.31	.479	2.72	.513	2.710	.009
23	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.38	.619	2.78	.485	2.536	.014
24	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.25	.447	2.69	.467	3.207	.002
25	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.13	.619	2.00	.717	-.604-	.549
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة) ملاحظة – تصنيف – قياس –استنتاج وغيرها(	1.81	.544	2.22	.722	2.026	.048
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويطرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.06	.680	2.36	.723	1.399	.168
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	1.94	.574	2.19	.710	1.273	.209
29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها) خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً(	1.88	.719	1.64	.723	-1.089-	.282
30	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.38	.500	2.75	.500	2.496	.016
	المجال ككل	2.2167	.27889	2.4083	**.31172**	2.111	.040 دال

ملحق (2)

متوسطات آراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساس

الرقم	الفقرات	موجهي العلوم		طلبة المرحلة الأساسية العليا		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط (يومي /فصلي /سنوي)	2.69	.479	2.53	.503	4.186	.000
2	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلميهم	2.44	.629	1.97	.636	-4.228-	.000
3	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	2.56	.512	1.87	.833	-2.553-	.012
4	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء – ملف الانجاز– الملاحظة المباشرة	2.31	.479	1.13	.414	-11.939-	.000
5	أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	2.25	.447	1.10	.386	-10.820-	.000
6	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.25	.683	1.90	.819	-1.649-	.103
7	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.50	.516	1.87	.867	-1.632-	.106
8	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	2.19	.655	1.86	.767	-3.185-	.002
9	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس مثل) لعب الأدوار– العصف الذهني –الخرائط الذهنية–التعلم التعاوني(	2.38	.619	1.44	.629	-4.242-	.000
10	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.56	.629	2.64	.660	1.480	.143
11	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	1.75	.683	2.61	.597	.310	.757
12	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	2.31	.602	**2.03**	**.701**	1.440	.154
13	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.75	.775	**1.30**	**.521**	-6.816-	.000

14	اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	2.50	.516	2.87	.414	8.124	.000
15	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	2.38	.500	**2.13**	**.563**	-2.417-	.018
16	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.00	.632	**2.24**	**.751**	-.669-	.505
17	انوع من الانشطة التعليمية	2.06	.443	**1.33**	**.531**	-4.403-	.000
18	اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	2.31	.479	**1.73**	**.779**	-1.650-	.103
19	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا)كالتحليل	2.06	.574	**1.71**	**.837**	-2.751-	.007
20	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم.	2.00	.365	**2.19**	**.767**	.604	.547
21	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.13	.619	**1.69**	**.692**	-1.755-	.083
22	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.31	.479	**2.27**	**.509**	.997	.322
23	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.38	.619	2.16	.629	-.927-	.356
24	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.25	.447	2.73	.479	2.517	.014
25	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.13	.619	**1.10**	**.347**	-11.315-	.000
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة) ملاحظة – تصنيف – قياس –استنتاج وغيرها(	1.81	.544	**1.31**	**.553**	-5.176-	.000
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويطرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.06	.680	**2.33**	**.557**	3.355	.001
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	1.94	.574	**1.96**	**.690**	-.552-	.582

29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها) خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً(	1.88	.719	**1.26**	**.582**	-4.229-	.000
30	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.38	.500	**2.14**	**.666**	1.431	.156
	المجال ككل	2.2167	.27889	**1.9133**	**.17301**	-5.581-	.000

ملحق (3)

متوسطات آراء معلمي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي

الرقم	الفقرات	معلمي العلوم		طلبة المرحلة الأساسية العليا		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط (يومي /فصلي / سنوي)	2.78	.485	2.53	.503	18.199	.000
2	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلميهم	2.67	.535	1.97	.636	-6.667-	.000
3	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	2.14	.639	1.87	.833	-5.199-	.000
4	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء – ملف الانجاز– الملاحظة المباشرة	2.33	.632	1.13	.414	-9.824-	.000
5	أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	1.72	.701	1.10	.386	-12.441-	.000

6	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.67	.535	1.90	.819	1.109	.270
7	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعلمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.53	.560	1.87	.867	-5.028	.000
8	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	2.58	.500	1.86	.767	-4.645	.000
9	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس مثل) لعب الأدوار – العصف الذهني –الخرائط الذهنية–التعلم التعاوني(	2.19	.749	1.44	.629	-9.449	.000
10	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.92	.280	2.64	.660	3.162	.002
11	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	2.33	.586	2.61	.597	-2.876	.005
12	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	2.81	.401	2.03	.701	-2.236	.028
13	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.58	.692	1.30	.521	-15.174	.000
14	اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	2.83	.378	2.87	.414	11.978	.000
15	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	2.61	.549	2.13	.563	-6.764	.000
16	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.47	.609	2.24	.751	-2.605	.011
17	انوع من الانشطة التعليمية	1.94	.715	1.33	.531	-9.988	.000
18	اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	2.50	.655	1.73	.779	-1.389	.168
19	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا)كالتحليل	2.31	.710	1.71	.837	-4.911	.000

20	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم.	2.64	.593	2.19	.767	-.781-	.437
21	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.33	.676	1.69	.692	-7.035-	.000
22	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.72	.513	2.27	.509	-.529-	.598
23	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.78	.485	2.16	.629	-4.651-	.000
24	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.69	.467	2.73	.479	-.499-	.619
25	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.00	.717	1.10	.347	-19.858-	.000
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة) ملاحظة – تصنيف – قياس –استنتاج وغيرها(	2.22	.722	1.31	.553	-5.454-	.000
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويطرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.36	.723	2.33	.557	.840	.403
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	2.19	.710	1.96	.690	-2.808-	.006
29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها) خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً(	1.64	.723	1.26	.582	-7.278-	.000
30	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.75	.500	2.14	.666	3.584	.001
	المجال ككل	2.4083	.31172	1.9133	.17301	-10.528-	.000

المتـــابعة السيكولوجية للوالـــــدية

– من أجل مساندة إكلينيكية لوظيفة الأبوة –

Psychological follow-up to paternity

--In order to support clinical support for paternity function

سناني عبد الناصر أستاذ محاضر (ا)

جامعة باجي مختار عنابة الجزائر

الهاتف:00213(0)782824137

البريد الالكتروني:-psychologie78@gmail.com

الملخص:

على مدى السنوات الأخيرة وخاصة في الدول الغربية أصبح دعم، ومساندة وظيفة الوالديةlaparentalité محورا مهم للعديد من التدخلات سواء على مستوى مراكز حماية الطفولة أو المراكز سيكو-بيداغوجية وذلك بتطوير أدوات مقاربة لاحتواء ما أمكن لهذه الاضطرابات في وظيفة الوالدية والتي إحدى عواقبها وتبعاتها تعريض الطفل للخطر أو الإيذاء. وهذا ما نحاول في هذه الورقة البحثية استجلاءه منطلقين، من التساؤل التالي؟ ما الوالدية؟ لماذا؟ وكيف نساند الوظيفة الوالدية في في ضوء التحولات الكبرى الذي يعرفها عالمنا اليوم؟

كلمات المفتاحة: الأبوة، المتابعة السيكولوجية، وظيفة الأبوة.

Abstract :

Over the past decade, support for parent function has become a major focus of interventions, both in child protection and in early psycho-pedagogical prevention.In addition, to prevent disturbances of parental function, one of the consequences of which may be the endangerment of the child or his abuse

In this intervention, we try to clarify this point of view starting from the following questions:How can we support the function of parents in the face of the great transformations in our world today?

Keywords: Parenting role, psychological counseling, parenting.

1-المقدمة الاشكالية:

منذ أكثر من عشرين عاما، يقول جوش ما كدويلفي كتابه (الأبوة): "أمسكت بينّ ذراعي مولودي الأول، بكل الوضوح أتذكر الأفكار والعواطف التي غمرتني في تلك اللحظة. ضللت أحملق فيها بكل الحب والإعجاب، وفي نفس الوقت، إحساس آخر يسيطر على صدري، ذلك الإحساس تحققت منه جيدا، لقد كان شيئا من الخوف والرعب «ماذا أفعل" لقد سألت نفسي أيضا" إنني لا أعرف كيف أكون أبا"،[339] أن تكون أبا يعني أن تعيش في حالة مستمرة من السعادة والقلق، حيث أفكار عديدة تسيطر على ذهنك منها:

- أنا الآن وإلى الأبد مسؤول عن إنسان آخر.
- من الصعب ألا تبدأ التفكير فيما ستكون عليه الحياة مستقبلاً.
- سيخبرك الآباء الأخرون أن هذا سيكون صعباً للغاية.
- هل سأتحول إلى أحد الوالدين المهووسين بأطفالهم؟.
- كيف أخبر الجميع؟.
- هل هذا ما كان عليه والدي؟.
- ماذا لو حدث شيء ما للطفل؟.
- ماذا لو كان طفلي غاضبا؟.[340]

فهذا الانتقال يمكن أن يقود إلى حيرة، قلق، إعداد غير كافي، رفض، إلى صعوبات وإلى تثبيط يمكن أن يكون مرضي. فالتحدي الأساسي الذي يواجهه الأشخاص الذين يصبحون آباء وأمهات للمرة الأولى هو مدى قدرتهم على تلبية حاجات أطفالهم المختلفة وفي الوقت نفسه القيام بالمهام المتعلقة بإدارة شؤون البيت.[341] فحسن إعداد الوالدين للقيام بأدوارهم الوالدية نحو الأبناء يمكن أن يساعدهم على القيام بهذا الدور بكفاءة أفضل... ومن ثم فإن جهدا فكرياً وثقافيا وتربوياً مكثفا لابد من أن يوجه إلى الوالدين في هذه المرحلة الحرجة من حياة الأمة مما يمكن الوالدين من أداء واجباتهم الوالدية، ويعينهم على حسن قيامهم بتلك الواجبات على أفضل وجه ممكن.[342]

339جوش ماكدويل:(2013)، الابوة، ترجمة يوسف وبصا دار الخدمة الروحية وتدريب القادة، ط2 جانفي.

340Dads Don't Babysit: Towards Equal Parenting David Freed :

341جوديتا.فنيبواخرون: (2006)، والدان لأول مرة نقله للعربية ياسر العيتي دار النشر مكتبة العبيكان ط1 المملكة العربية السعودية.

342ندوة نحو والدية راشدة من اجل مجتمع أرشد(2004)، 30-31مارس كلية التربية سوهاج مصر ص 5

العديد من المحللين يعتقدون أن العائلة اليوم في مواجهة أكثر من ذي قبل للمشكلات والصعوبات، دور الآباء أصبح أكثر تعقيدا ليس من السهل اليوم معرفة كيف " تكون أبا جيدا" وهذا راجع إلى تعدد الأشكال الأسرية من جهة ومن جهة أخرى فقدان بعض الثوابت التربوية. العائلات الآن هي أكثر هشاشة على مستوى الاقتصادي: الطلاق، الخلع، النفقات... هذه الوضعيات تتحول فيما بعد إلى أخطار اجتماعية. لذلك تعتبر هذه المتغيرات موضوعا مثيرا للاهتمام بالنسبة للباحثين والمختصين المهتمين بالأزواج والحياة العائلية، وبتالي من الضروري معالجتها.

كيف يمكن مساعدتهم عقيدياً وثقافياً على تربيةً أبنائهم تربية قادرة على مواجهة تلك التحديات مستقبلا مع العمل على تصحيح الرؤية، وتنقية الثقافة والتأكيد على الهوية الثقافية للأمة في مواجهة تلك التحديات والقيام بتلك الأدوار الوالدية في هذه المرحلة الحاسمة من حياة الأمة،[343] من هنا جاءت هذه الورقة البحثية لتسليط الضوء على جانب مهم والمتمثل في كيفية مساعدة الإباء في عملية الانتقال إلى مرحلة الابوة أو الامومة وسنركز أكثر على الشق النفسي للمساندة مع العلم أن هناك مايسمى سياسة العام للمساندة، منطلقين من التساؤلات التالية:

-لماذا الانتقال إلى مرحلة الأبوة او الأمومة يثير كل هذا الاهتمام؟.

-كيف يعيش الإباء تجربة تربية الأطفال؟.

-كيف يمكن للوالدين من القيام بدورهم الوالدي، ومساعدتهم عقيدياً وثقافياً على تربيةً أبنائهم تربية قادرة على مواجهة تلك التحديات مستقبلا مع العمل على تصحيح الرؤية، وتنقية الثقافة والتأكيد على الهوية الثقافية للأمة في مواجهة تلك التحديات والقيام بتلك الأدوار الوالدية في هذه المرحلة الحاسمة من حياة الأمة.

- لماذا وكيف نساعد، نساند الوظيفة الوالدية؟.

2- تحديد المفاهيم:

أ- بنوة، الانتماء (Filiation): البنوة هي: الرابط الذي يربط الطفل بأبيه أو أمه.[344] بمعنى آخر: رابط يجمع جميع الأجيال من نفس العائلة الواحدة.[345]

ب- الوالدية Parentalité: تعني وبصورة عامة وظيفة أن تكون أبا" ضمن هذا التعبير مصطلح "أبا" يتجاوز الأب البيولوجي إلى كل راشد مسؤولا عن تربية طفل.[346]

343ندوة نحو والدية راشدة من اجل مجتمع أرشد مرجع سابق ص 6

344France, Rabelais :(1909), P. 38

345Dumas Père :(1844) Laird De Dumbiky, IV, 5, P. 100.

346Www.Federationsolidarite.Org

ج- وظيفة أن تكون أبا: هذا التعريف يقودنا إلى مفاهيم وسلوكيات ومهارات التي يحتكم عليها أو يكتسبها الأبوين يعرفها، Maigne: "مجموعة من التحديدات النفسية والوجدانية التي تسمح للراشد بأن يصير أبا، هذا التعريف يشير إلى التغيرات المصاحبة لعملية الانتقال إلى الوالدية.[347]

د- تعرف معاجم المصطلحات الوالدية بأنها "حالة الفرد الذي أنجب أطفالا. ويقال الوالدية الطبيعية parenthoodPhysical أي الأب الذي أنجب أطفالا من زوجته، والوالدية الاجتماعية parenthoodSocial أي الأب الذي يرعى أطفال زوجته، الذين أنجبتهم من زوج آخر"، فلا شك أن اتجاهات الوالدين نحو الوالدية نفسهاله أثر كبير على نمو الأطفال الاجتماعي، وتأخذ تلك الاتجاهات صوراً وأشكالا متنوعة:

- قد يكون اتجاه الوالدين أو أحدهما نحو الوالدية على أنها مسئولية لا طاقةَ لهما باحتمالها.

- وهناك نوع آخَر من اتجاهات الوالدين نحو الوالدية يأخذ المظهر التالي: قد يحدث بعد ميلاد الطفل الأول - أن يصبح الطفل - في نظر أحد الوالدين - وخاصة الأم - عبارة عن مركز انتباهها،" وقد يحدث - في بعض الأحيان - أن يلعب الأب ذلك الدور " ويحدث - في حالات أُخرى - أن يشعر الإثنان نفس الدور، فنجدهما لا يتحدثان إلا عن الطفل، ولا يفكّران إلا فيه، وفى تجنّب ما يضايقه ".

- أما المظهر الثالث لاتجاهات الوالدين نحو الوالدية"، فإننا "نجد بعضالآباء يفخَرون بأنهم أزواج، وآباء الأطفال".[348] ومِثلُ هذا الاتجاه أو ذاك يتحول إلى سلوك يمارس مع الطفل، ويترك بصمتَه على شخصيته حيث " تؤثّر الأساليب التي يمارسها الآباء في معاملتهم لأبنائهم على تكوينهم النفسيوالاجتماعي ... فإذا كانت هذه الأساليب المتّبعة مِن قِبل الآباء هادمة Destructive أي تُثير مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمن في نفوس الأطفال، ترتّب عليها اضطرابهم النفسيوالاجتماعي... أما إذا كانت هذه الأساليب المتّبعةُ بِنائية Constructive أي متوجة بالحب والتفاهم، أدت إلى تنشئة أطفال يتمتّعون بالصحة النفسية".[349]

3- رهانات الوالدية:

حسب Houzel الوالدية تأخذ ثلاثة أوجه والتي يسميها رهانات الوالدية: التمرينات، التجربة، وممارسة هذه الأبوة

أ- التمرينات: تأخذ معنى قانوني، وهي ممارسته حق الابوة وبتالي يسجل الفرد ضمن انتماء شجرة العائلة وأيضا تاريخ، المكون البيولوجي أحد الأبعاد هذه التمرينات الأبوة.

347Maigne E. :(2003) Approche Thématique : Rubrique Parentalité

348مصطفى فهمي: (1979)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة - مكتبة مصر - القاهرة-ص162-163

349مايسة، أحمد، النيال: (2002)، التنشئة الاجتماعية، مبحث في علم النفس الاجتماعيدار المعرفة الجامعية - الإسكندرية -ص46،47

ب- تجربة الأبوة: تعني عملية النضج النفسي الذي يرافق الحدث، أن يكون أبا عند الغالبية من الحالات، عملية الانتقال إلى الأبوة تسمح بتدرج نحو النضج النفسي من خلال تغيرات بنائية ثرية لشخصية الأب ... وككل ازمة نضج هذه العملية ممكن أيضا أن تكون أصل في ظاهرة النكوص بظهور أعراض نفسية مرضية.

ج- ممارسة أبوة أعمال أفعال يقوم بها الراشد تجاه الطفل على مدى سنوات النمو... مجموعة العناية الأبوية وهو الجانب الأكثر ملاحظة في الابوة... هذه الأفعال للبعض تشكل عبء حقيقي ومعقد خاصة عندما يكون الطفل مريضا.[350]

1- الأبعاد الثلاثة الأساسية للأبوة:

ميدان الأبوة، حقل واسع وعريض، مفتوح لتوصيفه بصورة عامة سيتم الاعتماد على:

نموذج الابعاد الثلاثة لـ Houzel

4.1- بعد المسؤولية الابوية: كل رجل وامرأة، أنجبا ولدا يصبحا منذ تلك اللحظة مسؤولان على هذا الكائن البشري، لا يكون أبا أو أما بصورة محددة، بل على مدى الحياة.

أي الحقوق والواجبات التي يقدمها الراشد للمولود وهي حتمية: العناية والحماية والمراقبة. بعض الآباء لتأدية هذه المهمات بحاجة لعمل إعلامي تحسيس وتعلم.

4.2- بعد المعيش الذاتي: علاقة أبوين- طفل هي في الغالب جزء من الروابط الأكثر ثقلا وشدة التي يقيمها الراشد، لها فن إيقاظ المشاعر المخفية، هذا البعد يخص الميدان النفسي والعاطفي الواعي واللاواعي، وهي العلاقات الحميمة التي يقيمها الأبوين مع الآخر ومع ذاته، حقل النزوات، الخيال، الهوامات، الرغبات، الآمال والانتظارات والرفض التي يسقطها الأبوين على الطفل. ولكن بعض الآباء يحملون بعض الجراح التي تعيفهم على بناء وإقامة علاقات " حسنة" مع أطفالهم، إعادة بناء رابط مشبعا يحتم.

4.3- بعد المهارات الأبوية: تخص كل الأفعال المنزلية، السلوك العلائقي والتربوي التي يضع الأبوين ضمن الحياة اليومية لضمان نمو طفلهم، منها": العناية، تلبية الحاجات، الرفاهية والأمن... وهي ما يطلق عليه "التربية العائلية"، فبعض المختصين يستعملون مفهوم المهارات الأبوية لوصف بصورة محددة هذه الأفعال الابوية.[351]

إن عملية صياغة الطفل المسلم – كما في التصور الإسلامي- تقوم على أسس علمية محددة وواضحة، يمكن الإشارة إليها كما يلي:

1- إدراك الوالدين لجملة أمور:

أ- الغاية التي خلق من أجلها الإنسان .

350Houzel. D :(2010), La Transmission Psychique, Parents Et Enfants. Paris : Odile --Jacob, -1vol. 214p

351-Houzel Didier (1999)، Les Enjeux De La Parentalité، Eres, 1999

ب- الدور الوالدي والقيام به فريضة وضرورة.

ج- أهمية الإلمام بطبيعة النفس البشرية ومراحلها، وجوانب التربية كافة، والمثيرات والتحديات التي تحف بالطفل، وأساليب التربية المؤثرة

د- اليقين بنتائج التربية السوية "في الدنيا والآخرة."

2- تدرب الوالدين على اكتساب:

أ- الجانب المعرفي في فن التربية من مصادرة الأصيلة "القرآن الكريم، السنة النبوية وتطبيقاتها في العهد الراشدي وعصور تألق الحضارة الإسلامية"، ويضاف إليها المعارف والخبرات والتطبيقات الناجحة في الثقافات الأخرى "غير إسلامية" ما لم تتعارض مع التصور الإسلامي

ب- الجانب العملي، وأقصد به إطلاق القدرات والمهارات وأساليب التفكير الابتكاري والإبداعي لدى الوالدين، ورصد آثار تلك التطبيقات وتعزيز الإيجابي فيها، وتقليل السلبي منها على قدر الإمكان.[352]

وبهذا يمكن الإشارة إلى أن "الوالدية" علم وفن يمكن له أن يؤتي ثماره إذا صلحت النوايا وصح العزم وحدد الهدف، هذا مع التسليم بأنه "لا توجد معادلة سحرية لتحديد التنشئة السوية، ورغم ذلك أيضاً يعرف الآباء أن هناك أساليب لها آثار سلبية على الأطفال وأساليب لها آثار إيجابية عليهم".[353]

5- تطور المساندة الابوية

السياسات العامة للمساندة الأبوية هي استجابة للصعوبات التي يواجهها الآباء ضمن نسق من التحولات الكبيرة للبنية العائلة، عدد الطلاق والانفصال، تطور الأبوة واحدة أو إعادة هيكلة الأسرة التي يمكن أن تتبعها. وأيضا المكانة المتعاظمة للطفل وتربيته والتي تزيد، من المتطلبات المفروضة على الآباء.[354]

إذن مرافقة المهارات الأبوية وزيادة ثقة الآباء في مهاراتهم:

- شبكات الإصغاء والدعم والمرافقة (REAAP) تسمح بتنمية روابط ذات نوعية أولياء- طفل.

352منى صبحي جلبي:(2002)، دراسة تحليلية للمضمون التربوي في المجلات الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، 237ص

353زكريا الشربيني،يسريه صادق: :(2000)،تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة، ص93

354Martin C. :(2016),Les Politiques De Soutien A La Parentalité Avis –Et Rapport Adoptés Par Consensus Le 22 Septembre

– فضاء الاستقبال طفل/ أولياء(LAEP) يرافق الأطفال وعائلاتهم في مسارهم المدرسي، إضافة الوقاية من انقطاع الرابط العائلي، وتخفيف من الصراعات بين الأسر وتشجيع إرصاء تفاهمات لصالح الطفل: الوساطة العائلية وفضاءات التلاقي.[355]

فالمساندة الأبوية تعني "كل شكل من أشكال المساعدة أو التدخلات، سواء من طرف الدولة أو الجمعيات المختصة، تهدف إلى مرافقة / مساعدة الأبوين على تربية أطفالهم وعلى تلبية حاجاتهم التربوية، العاطفية، المدرسية، الثقافية والاجتماعية والصحية.

كم أن المساندة الأبوية تطرح سؤالا مهما وأوليا: المهمة التربوية هي مهمة العائلة الأولى، في أي فترة، متى وضمن أي نسق مؤسساتي يجب علينا التدخل في مهمة الأبوين التربوية؟

6– المتابعة السيكولوجية لوظيفة الأبوة

على مدى سنوات عديدة، كانت المساندة المقدمة لوظيفة الأبوة أو الوالدية أصبحت، إشكالا محوريا في تدخلات المختصين. فهي عبارة عن فضاء مخصص لاستقبال الطفل والأبوين مأخوذة من نموذج ما يسمى "البيوت الخضراء" التي أنشأتها Dolto.F عام 1979 وشبكات للإصغاء، مساندة ومرافقة الأبوين، الهدف منها هو تحديد وتدعيم وتشجيع المهارات الأبوية ومساندتها في دورها التربوي والعاطفي ومساعدتهم على الاستمرارية في تربية أطفالهم، تنشئتهم رغم الضغوطات السسيو– اقتصادية، والثقافية، والشخصية التي من الممكن أن يوجهونها.

7– لماذا وكيف نساند الوظيفة الابوية؟

المساندة هي سلوك تعليمي يقوم على أداء مهام الأبوة وتأخذ أشكالا نفسية ووضعيات سلوكية مرتبطة بمجموعة من القيم والمثاليات، نماذج ينقلها المتدخلون (karz 2004)، فهي رفع التحدي لإبقاء العلاقة ورباط أولياء– أبناء متواصل رغم الأخطار، استقبال الآباء والأبناء وإعطائهم الفرصة للقيام بعمل إرصان مرافق.[356]

8– منهجية العمل:

أ– استقبال جماعي للعائلات مع المختصين في تفاعلات مستمرة.

ب– إرصان عمل مركز وخاص بكل شخص في هذه الفترة تكون المقابلات مع الأخصائي النفساني (مقابلة عائلية– مقابلة أبوين– طفل– مقابلة مع الطفل)، وهذا في إطار ما يسمى الرابط المبكر أولياء– طفل، وهذا التكفل النفسي المقترح من الممكن التعرض فيه للأخطار النفسية.

355Martin C : ibid

356Karsz,S (2004),Soutien A La Fonction Parentale ;Impossible Neutralité »Spirale, No 29 P 111-122

في الوقاية الأولية الأخصائي النفساني مدعو للتموضع بوضوح إلى جانب المختصين الاخرين المشاركين في المساندة الأبوية.

ج- المقابلة مع الأبوين: أحدهما أو كلاهما دون الطفل، فالأبوين مدعوان للحديث عن الطفل في غيابه، وهذا النوع من الفضاء تكون فيه المقابلات تلقائية أثناء اللعب الجماعي للأطفال. تم تتواصل مع التركيز على الأبوين والصعوبات التي يعيشونها، معاناتهم ومشاعرهم كآباء، وهي حتما تعطي نتيجة تهدئ الجو بينهم وبين الأبناء. ثم تتوسع لتشمل الأبناء بهدف تجنيب استغلال الأبناء من طرف الأولياء.

أثناء المقابلة مع الأبوين يخصص كرسي فارغ للاب الغائب- يثار وجوده كلما استدعت الضرورة-، مكانته(ها) محفوظة، مع الوقت يستأنسون مع هذا الحضور الرمزي)، رغم الغياب الجسدي). في الوضعيات الصرعية، العنف الزوجي يشجع الحديث عن الأب بغض النظر عن كونه شريك عنيف.

هذا الإصغاء لمعاناة الأبوين في عزلتهما يسمح، يتمحور على تجربة الأبوين، العنف الزوجي يتكفل به خارج هذا الإطار، ففي هذه المقابلات يكون المهم الحديث عن آثاره على الأبناء. في هذه الوضعية على المختص أن يكون حياديا.

بالنسبة للزوجين "العاديين" فهي فترات تسمح بالتركيز على الوظيفة الأبوية الحديث معا بحضور ثالث ممكن ان يسمح بتوضيح انتظارات كل واحد منهما للأخر. هذه المقابلات تقييم العملية (الأبوة)، وهي عملية نفسية داخلية عند الرجل والمرأة أثناء الانتقال إلى مرحلة الابوة.

هذه التدخلات تأتي للدلالة الواضحة عن البعد النفسي في مساندة الوظيفة الأبوية، وهي عبارة عن نموذج من بين النماذج الأخرى (جماعة الكلام، وساطة، مقابلات عائلية، مقابلات أولياء – طفل...) أين الآباء يتموضعون كمعالجين مساعدين في حل صعوباتهم مع الأطفال كما أشار إلى ذلك lebouvici (97): بالنسبة لبعض الآباء مرافقة مبكرة لهذه العملية، تساهم في الوقاية من اضطرابات الوظيفة الأبوية.[357]

الخاتمة:

تغيرات كبيرة تحدث في حياة الشخص وفي علاقته مع الطرف الآخر فالأبوة أو الأمومة هي من أعقد المهام التي يقوم بها إنسان، ففي عملية الانتقال تلك، على الأزواج أن يعيدوا صياغة علاقاتهم مع بعضهم لتلائم قدوم المولود الجديد المعتمد على الآخرين.

فعندما تسأل أحد أقاربك من الرجال عن مشاعره لحظة حمل طفله لأول مرة، يقول ببساطة: "كنت خائفاً جداً.. سعيداً وحزيناً على ضعف هذا الطفل بين ذراعي... حتى يضم بيده الصغيرة إبهامي بقوة غريبة، ويسري دفئها

357Djakaridja Koné :(2011), Les Consultations Psychologiques Parentales, Une Clinique De Soutien A La Fonction Parentale Vst No110

من أعلى رأسي حتى أخمص قدمي، وتعتري معدتي اضطرابات شديدة فتشتد حرارتي ويخفق قلبي بسرعة. عندها أعرف معنى الأبوة وأدرك أن مهمتي في هذه الحياة قد تجسدت على شكل هذا الإنسان الصغير، الذي لن يمضِ العام حتى ينطق ويقول بابا ربما قبل أو يقول ماما حتى".[358]

معظم نظريات علم النفس والتربية تؤكد أن السنوات الأولى من حياة الإنسان هي الأهم والمقررة لبناء شخصيته، فالأساس المتين يضمن للفرد انطلاقة قوية نحو مستقبل يستطيع فيه الفرد مجابهة الصعاب المختلفة والعكس صحيح، لذلك فالوالدية هي ليست قول بل مسؤولية لا تنتهي في كل مراحل الحياة وخاصة الطفولة والمراهقة وتحتاج للكثير من المعرفة والإدراك والوعي معا، وعليه فإن إكساب الأهل أدوات وخبرات وطرق سليمة للقيام بوالدية ناضجة يصبح أمرا مهما للأولاد والأهل وبالتالي للمجتمع الواسع على حد سواء.[359]

المراجع المعتمدة:

1- جوش ماكدويل: الابوة، ترجمة يوسف وبصا، ط2، دار الخدمة الروحية وتدريب القادة.2013.

:Dads Don't Babysit: Towards Equal Parenting David Freed

عن موقع حلوها Https://Www.Hellooha.Com/Articles/ آخر تحديث11/10/2018 :

2- جوديتا.فنيي و آخرون: والدان لأول مرة، نقله للعربية ياسر العيتي، ط1، دار النشر مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية،2006.

3- ندوة نحو والدية راشدة من أجل مجتمع أرشد: 30-31 مارس كلية التربية سوهاج مصر 2004 ص5.

4- ندوة نحو والدية راشدة من اجل مجتمع أرشد: مرجع سابق ، ص6

5 -France, Rabelais :(1909), P. 38

6 -Dumas Père, Laird De Dumbiky(1844) IV, 5, P. 100.

7 -Les politiques de soutien à la parentalité :Www.Federationsolidarite.Org

8 -Maigne E : ApprocheThématique : Rubrique Parentalité, 2003,Www.Cyes.Info

9 -A.ZakiBadawi :Dictionary of the Social Sciences,English, Frech-Arabic; Libraire du Liban, Beirut,: (1986), p.304.(عن عبد الغني عبود (الوالدية والتربية الاقتصادية للطفل

10- مصطفى فهمي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة – مكتبة مصر – القاهرة،1979، ص162-163

358كيف تغير الأبوة الرجل؟تحديات الحياة الزوجية قضايا اسرية:(2018) فريق حلوها،Helooha.comتحديث : 10/11/

359سوسن غطاس:(2018)، الوالدية مهمة من المهد إلى اللحد،www.arab48.com، تحديث 24/01.

11- مايسة أحمدالنيال: التنشئة الاجتماعية: مبحث في علم النفس الاجتماعيدار المعرفة الجامعية – الإسكندرية 2002-،ص46،47

12 -Houzel. D : La Transmission Psychique, Parents Et Enfants. Paris : Odile-Jacob- 2010,1vol. 214pCite Par AmiillesFeblot 17/10/2014

13 -Houzel Didier : Les Enjeux De La Parentalité, Eres.1999.

14- منى صبحي جلبي: دراسة تحليلية للمضمون التربوي في المجلات الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس،2002،237ص

15- زكريا الشربيني، يسريه صادق: تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة،2000، ص93

16- Martin C. :Les Politiques De Soutien A La Parentalité Avis Et Rapport -Adoptés Par Consensus Le 22 Septembre 2016

Martin C. : Ibid

17- Karsz,S :Soutien A La Fonction Parentale ;Impossible Neutralité »Spirale, No 29,2004, P 111-122

18- Djakaridja Koné : Les Consultations Psychologiques Parentales, Une Clinique De Soutien A La Fonction Parentale Vst No110 ,2011

19- كيف تغير الأبوة الرجل؟تحديات الحياة الزوجية قضايا اسريةفريق حلوها، Helooha.comتحديث : 2018/10/11

20- سوسن غطاس: الوالدية مهمة من المهد إلى اللحد،www.arab48.comتحديث 2018/24/01

Le communisme cinématographique

الشيوعية السينمائية

Zribi Souad

Plan

Introduction

1-un siècle de philosophie « avec »[360] cinéma

a- Jacques Rancière et ses contemporains

b- Jacques Rancière le cinéphile

2 Vertov : la fragmentation du temps.

a- La pensée en rythme

b- La communication cinématographique

c- Les « je suis capable » : la joie et le courage

Abstract

Jacques Rancière est le philosophe de l'égalité, trouve dans le film de Vertov, l'homme à la caméra, une grande philosophie de l'égalité.

Cette égalité est due à l'égalité dans le temps: « la fragmentation » la « désynchronisation » du temps linéaire crée un temps des parties ,des cristaux des temps, un temps nouveau « d'ici » et « d'ailleurs » contre la dictature du temps de la littérature linéaire ,le cinéma de Vertov brise la chaine ,crée une propagation, une égalité temporelle capable d'être la base d'une communisme totale dans le temps, l'espace et dans la société dont

360- Une philosophie avec le cinéma désigne que le discours philosophique contemporain n'est pas une analyse ou une critique de cinéma mais un partage avec les moyens et les techniques de l'artifice cinématographique.

« n'importe qui » a le droit d'être un vrai citoyen dans la vie commune de la société . Jacques Rancière décrit la vision communiste dans le film «l'homme à la caméra», il dit c'est «la symphonie heureuse de la vie nouvelle».

Certes le film est né dans un moment historique bien différent à notre moment présent celui du communisme soviétique mais il nous donne une belle idée sur la vie égalitaire et la vie en commun basée sur « la subjectivation », « la participation », « le travail » et « la joie et le courage ».

ملخص:

لقد مثلت السينما منعرجا جذريا في تاريخ الجماليات المعاصرة من خلال كتابات عمالقة الفكر الفلسفي المعاصر والأكثر اهتماما بالفن بشكل عام وبالسينما بشكل خاص من جيل دولوز إلى حون لوك نانسي إلى جاك رنسيار وكل على طريقته حاول أن يدخل السينما إلى ساحة التفكير في الإنسان وفي سبل التفكير الفلسفي وفقا للتقنيات السينمائية للتركيب الزمني.

تلك هي النقطة التي اشتغل عليها جاك رنسيار في تحليله لفيلم الإنسان من خلال الكاميرا للمخرج الروسي دزيقا فرتوف، ويعتبر فرتوف من أشهر المخرجين السينمائيين الروس الذي استطاع صحبة إيزنشتاين صناعة مجد السينما الروسية التي مثلت الفن الأكثر تغلغلا في تاريخ تشكل المجتمع الثوري.

كما تعتبر سينما فرتوف مدرسة عالمية في تاريخ السينما وظفت التحديات الاجتماعية وتشكل الجماهير في الفن فساهم في بناء مفهوم "بلشفة الفن" أي السينما بوصفها فن جماهير بامتياز.

إن بلشفة الفن لا تعني تصوير ثورة الجماهير فحسب بل تعني بالأساس لدى جاك رنسيار التقطيع المتساوي للزمن الفيلمي أي تساوي زمن اللقطات مع غياب أي سيناريو أو قصة أو خطاب قد يصنع التراتبية أو اللامساواة بين الأفراد.

حيث التساوي في تقطيع الزمن في الفيلم يصنع "تشاركية سينماتوغرافية" مثلما تحدث المساواة بين الأفراد داخل التجربة الجماعة المتساوية قوامها حسب جاك "الفرح والشجاعة"

Introduction

La relation entre l'art et la philosophie est un projet nietzschéen que toutes les philosophies contemporaines ont suivi : Heidegger et la poésie, Adorno et la musique, Merleau Penty et la peinture, Jean Paul Sartre et la littérature, Gille Deleuze et le cinéma. Le mariage heureux entre la philosophie et l'art est en faveur de la Vie. D'autre part le monde a vécu des crises humanitaires. Des événements traumatiques ont bouleversé la conscience humaine et le sentiment de la croyance au monde : les deux guerres mondiales, les crises économiques et les impasses historiques : le Shoah, Fukushima… Le monde s'ouvre sur la misère. Le monde sort de ses gondes. Les gens ont perdu la croyance en ce monde. Le monde a perdu sa capacité d'être monde, c'est l'ère de « la fausse vie » selon une déclaration célèbre de Théodore Adorno [361]

De là découle un plan de recherche sur la relation entre l'art et la crise du temps. Dans ce terrain philosophique et historique naissent les recherches d'un art de vie. Il faut sauver la vie et lui rendre sa capacité d'être une vraie vie dont les hommes se partagent le temps, l'espace et les intérêts. Il faut cultiver les moyens de la vie en commun où chacun à sa part dans le monde et son droit de vivre, d'être égal aux autres tous dans un monde juste.

Le défi est de chercher une éthique de vivre ensemble, une esthétique capable de penser le monde et de créer des mondes.

Nous devons créer des défis personnels par lesquels on peut voir, penser et défendre la responsabilité humaine de conserver le sens de l'existence humaine dans le monde ou selon le programme foucaldienne de « prendre de soi », «le souci de soi » et de « se préoccuper, se soucier de soi ».

361-Théodore Adorno، Théorie esthétique، trad. Marc Jimenez, Klinksieck ,1974 .

Cette culture de soi organise une pratique de l'art de l'existence qui suppose une véritable conservation de soi[362].

1-Un siècle de philosophie « avec »[363] cinéma

A- Jacques Rancière et ses contemporains

Dans ce contexte il s'est apparu nécessaire pour plusieurs philosophes contemporains d'étudier le cinéma. Cet art nouveau est un art du temps et dont le mouvement est sa caractéristique essentielle. Le mouvement est une notion cinématographique qui peut servir la philosophie d'une part et le temps de crise mondiale d'autre part. Le défi est de savoir les moyens par lesquels on peut dépasser « la crise » du temps. Le mouvement sollicite le concept philosophique avec la vie, crée une harmonie vitale dans la rigueur philosophique. La philosophie aujourd'hui ne peut plus être encore egocentrique dans l'ego cartésien : il existe plusieurs modalités d'être : je parle, je vois, je filme, je suis capable, je sens, j'ai une histoire, je suis l'égale. je suis un partenaire avec tous les citoyens du monde. Je suis ici et maintenant un sujet sensible : je suis pluriel.

Le choix pour le cinéma n'est pas accidentel mais dû à la spécificité de cet art. Le cinéma est un art pluriel, la technique de la production de l'image cinématographique est essentielle, Le montage est un partage entre plusieurs images donc plusieurs temps. Il s'agit d'un commun visuel. La diversité visuelle traduit la multiplicité modalités de vie, elle crée des mondes visuels ouverts. Le monde doit devenir un élan vital à l'égard d'une image cinématographique.

362-M. Foucault، Le souci de soi، Gallimard، Paris, 1984، p .90

363-Une philosophie avec le cinéma désigne que le discours philosophique contemporain n'est pas une analyse ou une critique de cinéma mais un partage avec les moyens et les techniques de l'artifice cinématographique.

De prime abords l'image cinématographique est un concept philosophique nait et évalue dans Image-mouvement364 puis dans Image-temps365 de Gilles Deleuze deux tomes d'une grandeur philosophique unique comme l'indique Gilles Deleuze « le cinéma a été sans doute une des grandes inventions du 20ème siècle mais il a aussi accompagné des générations entières dans la vie quotidienne. Art comme aucun art dans le siècle une partie de notre vie à tous. »366. Une déclaration inaugure l'avenir gloire philosophique de cinéma367.

En outre Jean Luc Nancy dans son livre l'évidence de film368 nous invite de découvrir la mystique orientale de Oran dans les films de Abbas Kiarostami. D'autre secteur de la pensée philosophique avec le cinéma Merleau Ponty lie le cinéma à la nouvelle psychologie369, où il nous a présenté sa position envers le cinéma, une position qui est en faveur de sa philosophie de l'union entre corps et esprit. On cite aussi la citation de Merleau Ponty dans laquelle il avoue que « le cinéma est particulièrement apte à faire paraitre l'union de

364-Gille Deleuze، l'image-temps. Cinéma 1, Paris ،les Editions de Minuit، coll. « critique »,1983.

365-Gille Deleuze, L'image –temps. Cinéma 2, Paris, Les Editions de Minuit, coll .critique,1983

366 - Ibid. P 239

367-La philosophie de Gilles Deleuze sur le cinéma est du à sa lecture de la philosophie de Henri Bergson ce dernier voit que « le mécanisme cinématographique vient coïncider avec le mécanisme de la pensée ,et la nouvelle technique du cinéma naissant ne fait que recouper la plus vieille illusion de la pensée conceptuelle » Evolution créatrice , p 272 l'héritage à Bergson a conduit Gilles Deleuze a inventé une nouvelle modalité de penser philosophique uni image et pensée , Gilles Deleuze a reconsidérer le statut ontologique de l'image et installer sa vrai gloire dans la philosophie contemporaine.

368 Jean Luc Nancy, l'évidence du film / Abbas kiarostami, Bruxelles, Yves Gevaert, 2001.

369 Merleau Penty, le cinéma et la nouvelle psychologie, in Sens et non-sens ,1966

l'esprit et du corps, de l'esprit et du monde et l'expression de l'un dans l'autre»370.

Enfin en écrivant La fable cinématographique371, les écarts du cinéma372, Béla Tarr le temps d'après avec une dizaine d'articles, des interviews et des conférences sur ce thème, Jacques Rancière a pu faire l'union solide entre le cinéma, la philosophie et la politique de la vie ensemble dans le monde.

De sa part le cinéma a créé une relation féconde avec la philosophie : un projet de filmer la philosophie, Alexandre Astuce a écrit en 1948 « aujourd'hui déjà un Descartes s'enfermerait dans sa chambre avec un caméra de 16 mm et de la pellicule et écrivait le Discours de la méthode en film »373. Stanley Cavell déclare une idée comparable lorsqu'il dit « le cinéma existe de lui-même dans un état philosophique »374. De sa part Rossellini a filmé la vie philosophique de Socrate, Descartes et Pascal et dans un projet pareil de filmer DasKapital 1867, Eisenstein film Le Capital (1928) de Marx dans lequel « Eisenstein donne le plus anecdotique des exemples : la journée d'un homme»375.

Le projet du film est « d'apprendre à l'ouvrier de penser dialectiquement ».

Le jeu de connexion entre les deux spécialités traduit la volonté philosophique de sensibiliser la philosophie et le défi de cinéma d'être non plus un art de spectacle mais un art visuel, sensible et pensif. L'enjeu partagé entre les deux thèmes : philosophie et cinéma, est de penser le monde et aux conditions de vivre en commun. Le défi est alors politique. Philosophie,

370- ibid. P 105

371-Jacques Rancière، La fable cinématographique ،Seuil,2001.

372- Jacques Rancière، Les écarts du cinéma، La fabrique,2011.

373-Dominique Château، Cinéma et philosophie، le cinéma philosophique، Nathan,2003 ,p 9

374- ibid. P27

375- ibid p13.

cinéma et politique, quel réseau conceptuel peut-il lier ces trois domaines ? Dans quelles conditions nous pouvons parler d'un cinéma politique ?

Pour répondre à ces questions nous dirigeons nos pensées vers la philosophie de Jacques Rancière. Plus de trente ans derrière ce philosophe s'est intéressé au cinéma. Son choix est justifié : D'une part Jacques Rancière ne voit pas le cinéma comme seulement un art dont son travail est restreint dans les limites de l'analyse artistique mais comme il est un art politique, Jacques Rancière souligne que « le cinéma est politique même si ses thèmes ne le sont pas »376. D'autre part, il pense que la technique cinématographique est une nouvelle technique du pensée philosophique. Le mouvement est l'essence de l'artifice cinématographique. Une telle technique est un moyen urgent pour renouveler la pensée philosophique, de sensibiliser ses concepts, d'ouvrir la pensée sur la capacité de créer des mondes nouveaux.

La philosophie de Jacques Rancière est une philosophie en mouvement, sa philosophie elle-même est cinématographique.

Du Gilles Deleuze à Jaques Rancière, on constate qu'il y a une évolution dans la relation entre la philosophie et le cinéma : unification de deux domaines. Le discours philosophique contemporain n'est pas un discours sur le cinéma mais un discours avec le cinéma. Les philosophes contemporains n'ont plus analysé les films de Vertov, Godard, Pedro Costa, Béla Tar , Bresson, Eisenstein ou Kiarostami … Ils n'ont jamais tracé l'histoire de cinéma mais ils ont pensé un siècle en crise. L'aporie est de penser à la crise du monde. Comment briser l'impossible pour inventer des chemins de possible dans toutes les parts.

La réponse est distincte et claire : il faut du mouvement, il faut agir, en ce sens que le cinéma est un art politique. Comme les citoyens dans un peuple,

376-Entrée «Rancière»، Dictionnaire de la pensée du cinéma، Antoine de Becque et Philippe Chevallier، (dir),Paris ,P .U .F ,2012 ,p.585-587

le cinéma est toujours peuplé d'image. Grace au mouvement d'image le cinéma est un art pluriel .

B- Jacques Rancière le cinéphile

Comme tous ces contemporains Jacques Rancière pense la capacité cruciale de l'art dans la vie des hommes, et son élan vital de changer le monde. Le cinéma, la littérature, la musique, la peinture et la dance sont des arts qui ont pris une place fondamentale dans l'esprit philosophique contemporain : ces sont des arts qui ont cru un mouvement dans la pensée philosophique : mouvement dans le sens de changer, bouleverser, faire des lignes dans nulle part, des zigzags, des courbes dans tous les sens afin de créer un vaste champ de possible.

La découverte de cinéma pour Jacques Rancière est due au cinéma italienne, on cite « Rossellini et ce soir de l'hiver, 1964, Europe 51 m'avait bouleversé à la mesure même de la résistance que suscitait en moi ce trajet de la bourgeoisie à la sainteté à travers la classe ouvrière »377. Jacques Rancière raconte dans les premiers pages de son livre Les écarts du cinéma son histoire avec son ami italien, cinéphile qui lui a envoyé des magazines et des livres d'où il a pris la théorie du cinéma. Le rapport avec le cinéma pour Jacques Rancière n'est pas un rapport de critique ou de d'une recherche philosophique, comme c'est le cas avec Gilles Deleuze, mais c'est plutôt un rapport de passion. Le mot cinéphile se compose de deux parties « ciné » qui désigne le cinéma, l'art visuelle et pile comme dans la thermologie grec philos désigne l'amour et la passion.

Dans les premiers pages de son livre Les écarts du cinéma, Jacques Rancière définit le terme cinéphile comme suit : « le cinéphile, c'est un

377- Jacques Roncière ،les écarts du cinéma، p 7

rapport avec le cinéma qui est affaire de passion avant d'être affaire de théorie. Il est connu que la passion manque de discernement »378. Cinéphile désigne une position avec le monde, le cinéphile est une position politique envers le monde. Le cinéma est une multitude des choses, elle est en premier lieu un appareilidéologique379 qui crée des images dans la société et qui immanence avec l'esprit du temps de la société, sa légende du passé, ces ambitions futures, ces pensées actuelles.

Elle est aussi une utopie : « cette écriture du mouvement que l'on célébra dans les années 1920 comme la grande symphonie universelle, la manifestation exemplaire d'une énergie animant ensemble l'art, le travail et la collectivité »380. Jacques Rancière travaille dans ce champ philosophique, cinématographique, politique sur le film du cinéaste soviétique Dziga Vertov, l'homme à la caméra. Encore plus le cinéma est un lieu matériel,381 un lieu de partage, où se nouent visibilité du spectacle, émotion de spectateurs avec la matérialité de la réalité.

Enfin, le cinéma est un concept philosophique382, une théorie du mouvement de la pensée et des choses comme chez Gilles Deleuze qui ne nous a pas proposé une théorie de cinéma ni une philosophie de cinéma mais bien entendu une métaphysique de cinéma383. Jacques Rancière voit dans le cinéma l'art audacieux pour penser le monde et pour tracer les liens de partage entre idéologie, politique, matérialisme.

378-Ranciére, op cit, p. 8

379-Ranciére,ibid,p8

380-Ranciére, ibid, p 12

381 Ranciére ,ibid, p 12

382-Ranciére ,ibid,p12

383-Ranciére, ibid, p 12

Dans un autre champ de classification des régimes de l'art, Rancière classifie le cinéma dans le troisième régime dit « régime esthétique de l'art ». Quel est donc la différence entre les trois régimes ? Et quelle est la relation du cinéma, art du régime esthétique, avec les deux autres régimes ?

Jacques Rancière différencie entre trois régimes d'identification de l'art : dans le partage du sensible : esthétique et politique[384] et Malaise dans l'esthétique[385] Jacques Rancière trace trois types de régimes de l'art, le régime poétique[386] ou représentatif dit aussi régime mimétique, s'identifie les arts du point de vue de leurs genres, leurs thèmes, leurs formes.

Le régime éthique[387] questionne les images de point de vue de leurs origines et leurs destinations sur leur teneur de vérité, leur usages « ce régime concerne les images de la divinité », le régime esthétique repose sur l'égalité et coexistence entre des temporalités hétérogènes[388]. Dans le régime esthétique, Rancière rejoint le « n'importe quoi » de Thierry de Duvet : tous les objets et les individus sont égaux, il n'a y plus de hiérarchie, seulement de l'égalité dans les espaces, les temps, les individus, les arts, les territoires de la pensée, l'égalité entre l'art et le non art, et même l'anti-art, entre le beau et le laid, l'intelligible et l'imbécile.

Le cinéma apparient à ce dernier régime, on cite Jacques Rancière « le cinéma appartient à ce régime esthétique de l'art où n'existent plus les critères anciens de la représentation qui distinguaient les beaux-arts des arts mécaniques et mettaient chacun d'entre eux à sa place ».[389]

384- Jacques Rancière, Le partage du sensible: esthétique et politique، la Fabrique,2000.

385-Jacques Rancière, Malaise dans l'esthétique، Galilée,2004

386- Jacques Rancière, Le partage du sensible، La Fabrique، Paris, 2000, p14

387-Ranciére, ibid. p14

388 --Ranciére, ibid, p 14

389-Jacques Ranciére, Les écarts du cinéma، p13

Le grand champ conceptuel de l'image cinématographique dans la philosophie de Jaques Rancière : fiction, résistance, peuple, jeu d'écarts, politique, destin, émancipation, fable. L'image est un travail d'archive et de documentation , de vérité et de justesse. Le cinéma est l'art de politique et d'éthique. Il est un art du temps capable de nous tracer la cartographie du possible. D'où le nouage entre espace commun et les temps du possible les promesses supérieurs de l'art nouveau. Un champ vaste et riche où les domaines de la pensée, de faire et de la parole se nouent et partagent les intérêts et les ambitions.

D'ici et ailleurs l'image est partout, l'image est notre co-existence, notre commun. Devant l'image, nul ne peut dire « Je ne sais pas ». Nous sommes égaux en face de l'image dans la connaissance et dans la sensation. Pour l'image cinématographique, elle est un appel de vivre ensemble le monde et puisqu'elle est en mouvement, elle nous invite aussi à aller ensemble dans le sens de vivre « avec » et ouvrir des chemins nouveaux de paix. La philosophie de Jacques Rancière fête les arts : la littérature, le théâtre, la photographie et le cinéma en faveur d'une philosophie esthétique politique. Le cinéma est pour Rancière un art multiple et on le conçoit comme le dernier art qui vient à la fin comme accumulation de tous les arts, qui viennent d'une part « après » la littérature donc après la narration : le cinéma a mis fin à la narration, elle est en même temps d'autre part vient « contre » les arts de spectacle (le théâtre) et en d'autre part « avec » la photographie. Voilà le réseau de connexion entre le cinéma et les autres arts selon Jacques Rancière. L'image cinématographique a pris un rôle crucial dans la philosophie de Jacques Rancière

Jacques Rancière a développé les jeux de connexions entre l'image cinématographique et la littérature, le théâtre, la photographie : premièrement

la relation entre cinéma et littérature est pour Jacques Rancière, une relation de postériorité. La littérature, dès le premier chapitre intitulé Après la littérature dans son ouvrage les écarts du cinéma, déclare « Penser l'art des images en mouvement, c'est d'abord penser la relation entre deux mouvements visuels des images propre au cinéma et le processus de déploiement et de dissipation des apparences qui caractérise plus largement l'art des intrigues narratives ».390

Le premier écart est entre « le nihilisme littéraire et l'artifice cinématographique, la relation est inéquivalente entre les vieux arts de long histoire et le nouveau art ambitieux de grand avenir. Partant de film l'Homme à la caméra de Dziga Vertov, Jacques Rancière dénonce une nouvelle conception du temps.

2 Vertov : la fragmentation du temps.

a- La pensée en rythme

La pensée de Jacques Rancière est un pensée de l'action, une pensée en mouvement qui brise les frontières et crée des espaces-pensée de partage. La pensée rancièrienne croit en le mouvement de la pensée, d'une part, au niveau de la confiance dont chacun est capable de penser, de faire et de parler du monde et d'autre part au niveau de comprendre « qu'il y a toujours au moins une autre chose à faire que celle qui est faite »391.

Le mouvement dans la philosophie de Jacques Rancière n'est pas un mouvement d'accumulation successive dans l'espace ou dans le temps mais un mouvement dans les divers sens dans l'espace et dans le temps « le mode

390-Rancière, les écarts du cinéma, op cit, p25 .

391-Jacques Rancière ،Chroniques des temps consensuels، Paris ،Seuil,2005، p 13

de l'action, c'est de lever les interdits, les impossibilités en désignant l'objet du conflit comme visible »392.

Rancière analyse et pense le mouvement dans le film l'homme à la caméra de Dziga Vertov, un film du temps rythmique et fragmenté contre le temps de la chronique. Fragmenter le temps est une position contre le temps des histoires.

Un temps filmique fragmenté est contre les temps linéaires des histoires. Jacques Rancière dans une conférence intitulée l'art comme combat393 différencie entre deux types de temps : d'une part le temps de la chronique est un temps passif de la succession des actions et d'autre part le temps de la rationalité fictionnelle est un temps pluriel d'où la multiplicité des temps, des choses, des mouvements, des corps, des évènements, des gens construisant un temps fictionnel de la coexistence, une démocratie fictionnelle du temps communiste.

Le temps dans ce film est un temps fragmenté : un temps des séquences, des tranches visuelles, le temps de la métamorphose, une manipulation suprême d'où les mouvements microscopiques crée un rythme de l'ensemble. Le film vertovien est une accumulation des plans dans un rythmes accéléré, il accumule 120 plans dans 4 min ou 35 plans dans 25 seconds. La fragmentation est une position contre l'esprit occidental du « logos » et du l'Un. La fragmentation n'est que la révolte contre l'histoire linéaire du monde. Elle est une occasion pour différencier entre « les parties » et augmenter les moyens de la multiplicité et de la déférence. Il est temps de mettre les parties en communication dans une belle « harmonie des parties ».

392- Christian Ruby ،le sens de l'action dans la philosophie de Jacques Rancière, le PHILOSOPHOIRE , 2007 /2 numéro 29 , p165 à 182

Il n'y a plus un partage possible dans le temps linéaire parce qu'il est guidé par l'impérialisme des fins. Seule la fragmentation du temps et la différenciation des paries brisent la chaine. Dans cette dernière manière de penser le temps, on peut parler d'un temps du partage « la notion de partage du sensible en ce sens peut être considéré comme une notion cinématographique ». Le cinéma concrétise la connexion des espaces, des temps et des gens. L'image cinématographique, telle que nous avons vu dans le film se Vertov, filme les multiplicités des faits réels de la vie ordinaire. Le film de Vertov n'est pas un film documentaire mais un film post linéaire : il n'a y pas une histoire ou un récit qui dirige les évènements et les acteurs. Dans ce film il n'y a pas de suspension dramatique mais seulement des actions dans nulle part.

Le cinéma est l'art post littéraire parce que le monde contemporain a perdu sa bourgeoisie littéraire, « la vie ne connait pas des histoires. Elle ne connait pas d'actions orientées vers des fins, mais seulement des situations ouvertes dans toutes les directions. Elle ne connait pas des progressions dramatiques mais un mouvement long continu fait d'une infinité de micro–mouvement. Cette vérité de la vie a enfin trouvé l'art capable de l'exprimer.»394

Le film « l'Homme à la caméra » est un film qui enregistre l'histoire d'une journée, une journée dans un temps nouveau et dans un monde nouveau pour la société soviétique, brisant le temps chronique et enchainé pour un temps nouveau fragmenté et dans une « extrême fragmentation », avec un rythme très accéléré.

Le mouvement en vitesse crée une multiplicité du mouvement. Le cinéma est pour Vertov comme pour Eisenstein un projet artistique pour libérer le temps de « l'impérialisme des fins », un temps sans but à atteindre, aucune orientation qui l'oriente, sans fin et sans finalité à atteindre.

394–Jacques Rancière ,La fable cinématographique, Seuil, Octobre 2001 , p 8 .

b- La communication cinématographique

Le film est un modèle pour penser la communication. Communiquer cinématographiquement c'est fragmenter et relier, diversifié et nouage, faire réseau et connexion, une multiplicité des mouvements visibles et sensible, des corps, des actions, les machines. La caméra crée un rythme et brise le montage.

La dance fêtant « la grande symphonie heureuse de la société soviétique, dont les machines sont des objets amoureux, le travail est dans toute part réconcilié avec les affects humains. Le cinéma est l'art du jeu de l'image-temps, le jeu contre la rhétorique de la narration, contre la logique de l'enchainement causal littéraire et téléologique, contre toutes les manières de faire le système. On est dans un espace-temps volcanique, agité contre l'insupportable, l'impossible, l'indu est toujours en acte et en lutte. Une révolte dans le temps, un processus émancipatoire pour ouvrir les yeux, pour voir et pour être vu.

Dans le cinéma, on est toujours « entre », on n'est plus « hors » ni « face à », ni « devant », l'image c'est l'harmonie et l'action. Le film vertavien propose un communisme de l'échange universel des mouvements. Il faut métaphoriser le temps, le fragmenter.

Le cinéma est un projet pour une utopie du communisme cinématographique. A tout point, à tout moment, il y a de possibilité de naissance de mouvement, l'extrême énergie dionysiaque de temps, des corps et de la caméra.

L'en-commun n'est possible que dans « une scène » de courage et de joie, la joie qu'on a vue sur le visage des femmes dans le film « l'homme à la caméra », et le courage dans la capacité de s'identifier, la manifestation, l'affirmation. Le travail est un moyen courageux pour les ouvriers pour s'identifier. Le courage rend les ouvriers visibles et audibles. Le courage est

un acte, il faut toujours une action. Le courage est la croyance au monde, au temps et qu'« il y a toujours au moins une autre chose à faire que celle qui est faite »395. Le cinéma est l'art nouveau, nait dans une période historique difficile connue par la propagation de discours philosophique et artistique du fin et de la mort : la fin du l'histoire, la mort du dieu, la mort de l'homme, la vie n'est plus capable d'être une vraie vie selon, c'est l'ère de la fausse vie, selon Deleuze on a perdu la croissance au monde à cause des guerres mondiales et à cause des stratégies politiques mondiale qui a engendré un malheur général dans le monde.

L'ère contemporaine a vécu des moments catastrophiques la fin des grandes identités, la fin de tous les discours totalitaires, la fragmentation du système, il nous reste que le micro-événement, les petits morceaux de la vie, nos actualités, la journée.

le travail dans un monde industriel, la dance, le mouvement, les regards, la rue, les sourires, les machines, créant un rythme ,un jeu de communication de l'un avec l'autre, une symphonie heureuse de nos micro-évènements de la vie quotidienne, le cinéma est un art qui propose une nouvelle vision de monde.

La multiplicité, l'action et le jeu d'échange dans le film forme une affirmation visible du monde.

L'égalité entre les dualités vers ouverture, voir un équilibre et égalité. Partager de l'espace crée des nouvelles possibilités du temps. Le jeu est un processus continu entre l'art (le cinéma), le marché (les ouvriers, l'industrie, le travail) et la politique. Il y a dans les films un réseau différencier : distribution, division, une répartition du sensible, une interchangeabilité visuelle.

395-Rancière، Chroniques des temps consensuels، Paris، Seuil,2005 ,p13

Le film « l'homme à la caméra » est un film communiste n'est pas dans le sens où il s'intéresse à la vie des travailleurs et des ouvrières mais son pouvoir magique de « mettre plusieurs temps dans un même c'est à dire plusieurs modes de temporalité dans une séquence temporelle déterminée »396.

Comme la dance, les corps se libère dans l'espace et dans le temps, le mouvement de l'image filmique se libère dans le temps, le mouvement libre est un mouvement continu. Contre la logique capitaliste, ne conçoit plus l'homme comme un moyen,

Ils sont pour lui des sujets libres et émancipés, s'il soit conscient de leur rapport entre eux, avec le temps. Jacques Rancière ne distingue pas l'homme politique de l'homo fauber, le travail n'est pas un moyen pour assurer les besoins de la vie et le travailleur n'est pas un moyen dans le pouvoir autoritaire d'un Etat capitaliste.

Le communisme cinématographique est contre le capitalisme, un film est ce montage d'activités différentes juxtaposées et étroitement liées, qui donne une cohérence interne et fictionnelle au récit cinématographique. Ce qui est communiste n'est pas la nature de ces activités, c'est le lien que l'unité à partir même de leur disparité. Un film est toujours peuplé, peuplement visuel, grâce au mouvement, une liquidation du temps, redessiner la cartographie des espaces et rôle, défendre les nouvelles relations entre les individus :

« L'Homme à la caméra est un film révolutionnaire. Mais un film révolutionnaire n'est pas un film sur la révolution.

C'est une activité communiste, l'une des activités dont l'articulation de l'ensemble constitue le communisme non pas comme une forme d'organisation politique mais comme un nouveau tissu d'expérience sensible, c'est donc un film qui ne raconte pas d'histoires, ne représente pas de

396-Jacques Rancière، les temps modernes ،Paris، la fabrique,2018 ,116.

personnage et se dispense même des mots afin d'être la pure connexion de ces activités qui font le présent de la vie dans une ville moderne, depuis le réveil matinal jusqu'au divertissement du soir en passant par le travail dans les usines ou les magasins, les transports et l'animation de la vie »397. Fragmenter l'impossible vers des temps virtuels possible. Un film doit créer, des moments évènementiels.

Un film crée « un choc », celui-ci est capable de détruire le système de domination, le choc est une nouvelle chance pour changer le temps, le temps de la domination, mais il n'a y des chocs que dans le nouage, dans la rencontre des forces, des actions, des individualités, « un bon peuple » capable de détruire la domination.

Comme le film est un ensemble hétérogène d'image-mouvement, la politique est une activité et un jeu de rencontre et de partage qui unie les individus, un communisme visuel, communisme de temps et d'espace, de mouvement. Le communisme est le peuplement dans le sens du multiplicité et rencontre.

Nous avons aujourd'hui besoin de repenser à la condition de vivre ensemble, les modes de voir, de penser, de dire, de participer dans la création d'un monde nouveau égalitaire et libre.

397-Rancière, les temps moderne ,op cit ,65 -66

c- Les « je suis capable » : la joie et le courage

Le temps est une énergie, élan vitale vers l'avenir. Temps du jour, donner un temps pour les ouvriers, les femmes ,les invus, les sans parts, les sans noms, les exclus, les sans-papiers, les immigrés, les exploités, les incomptés, un temps qui rend justesse à ces exclus de la parole qui sont des hommes courageux parce qu'ils sont toujours en acte dans le monde, mais ils sont privés de parler. Il y a une urgence humaine et politique de sortir de cette logique policière, Jacques Rancière l'appelle subjectivation. Il n'y a politique que lorsqu'il y a subjectivation, le droit de chacun de dire « je », ce n'est pas un jeu cartésien, isolé dans sa chambre, mais un je égale, un je joyeux et courageux, un jeu dans le monde qui peut dire toujours « je suis capable ».

Il est le temps du courage et de la joie pour partager avec n'importe qui l'espace et pour vivre en commun. Jacques Rancière comme tous les philosophes contemporains pense au nouveau mode de subjectivation comme un jeu en commun, toujours ouvert sur une infinité d'expérience d'être autre. Le je capable et la capacité de n'importe où le quelconque398 d'Agamben ou l'être singulier pluriel399 de Jean Luc Nancy.

Le « je suis capable » est la forme d'identification politique : « une capacité universelle : une capacité à dire, à penser, à s'insurger, à revendiquer, et prendre sa part, une capacité qui se concrétise sous des formes collective »400. Le cinéma nous offre un modèle opposé à l'ego cartésien, isolé : le je cinématographique est un « je » polémique, sensible, ouvert « courageux », « joyeux » afin d'interrompre les frontières entre l'impossible et le possible.

Le je suis capable est une subjectivité active par contre à la passivité de l'homme /spectateur401, Jacques Rancière croit à l'agir comme force de transformation contre la méditation théâtrale des gens passifs.

Il est toujours l'heure de cesser d'être spectateur il faut devenir des agents d'une pratique collective de « faire des liens »402 et crée « des corps intermédiaire »403 et « des liens communautaires »404. La capacité de dire

398-Giorgio Agamben, La communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque, Seuil, Paris1990.

399-Jean Luc Nancy ,Etre singulier pluriel, Galilée ,Paris,2013

400-Pierre Bance ,Jacques Rancière ,l'anarchique ,8 octobre, 2012

401-Jacques Rancière, le spectateur émancipé, La fabrique,2008 ,p 12 « La maladie de l'homme spectateur peut se résumer en une brève formule « Plus il contemple moins il est »

402- Séminaire l'Art comme combat René Schèrer et Thierry Briault, Rencontre Avec Alain Badiou et Jacques Rancière , 11 Décembre 2017 ,Université Paris 8 Vincennes Saint Denis

403-Ibid.

404-ibid.

« je » pour les sans parts, les invus, les incomptés est un acte de liberté, traduit la conscience qu'il faut faire quelque chose405 Il est un jeu toujours en acte.

Jacques Rancière différencie entre les hommes du travail et les hommes de loisir entre les maitres et les élèves de la pensée. Le je suis capable est modalité de l'habitation du monde.

Le « je » contemporain est le jeu des anonymes et les sans noms, et le je capable et courageux dans le sens de la subjectivation politique est la prise de conscience de l'affaire de tous envers tous. La subjectivation politique est une position et un « acte d'interruption, de dérèglement ou d'effraction par rapport au lien social établi» 406

Conclusion

Le cinéma est un projet d'art nouveau qui liquide l'histoire de la narration en faveur d'une langue d'idéogrammes de l'écriture de la lumière et de l'écriture du mouvement. Selon Eisenstein, « comme la vie ne connait pas des histoires, des actions orientées vers des fins, l'intelligence de la machine ne veut rien et ne construit pas d'histoires mais enregistre cette infinité des mouvements qu'elle fait. Il faut passer à la création de promesse qui n'est possible que par la coexistence. »407

Bibliographie

Origines

- Jacques Rancière, La fable cinématographique, Seuil, 2001.
- Rancière, Malaise dans l'esthétique, Galilée, 2004

405-Le spectateur émancipé ,p18

406- Christian Ruby ,l'interruption, Jacques Rancière et la politique, page 7

407 - La fable cinématographique, op.cit, p11

- Rancière, Le partage du sensible, La Fabrique, Paris ,2000
- Rancière, les temps modernes, Paris, la fabrique,2018,
- Rancière, Chroniques des temps consensuels, Paris, Seuil,2005
- Rancière, Les écarts du cinéma, La fabrique,2011.
- Rancière, le spectateur émancipé, La fabrique,2008

Références

- Adorno, Théorie esthétique, trad. Marc Jiménez, Klinksieck ,1974.
- Agame, La communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque, Seuil, Paris1990.
- Dominique Château, Cinéma et philosophie, le cinéma philosophique, Nathan, 2003
- Foucault, Le souci de soi, Gallimard, Paris, 1984
-Merleau Ponty, le cinéma et la nouvelle psychologie, in Sens et non-sens ,1966
- Nancy, Etre singulier pluriel, Galilée, Paris, 2013.

Dictionnaire

- « Rancière », Dictionnaire de la pensée du cinéma, Antoine de Baccque et Philippe Chevallier, (dir), Paris

Références électriques

Articles

-L'interruption. Jacques Rancière et la politique de Christian Ruby ,LePhilosophie, 2009/2 (n° 32), pages 163 à 169 https://doi.org/10.3917/phoir.032.0163#xd_co_f=NzkxZmIwZWItMDdmOS00MzA5LWFlMjEtY2UzOWEzZjc3OTAw~
- Pierre Bance, Jacques Rancière, l'anarchique ,8 octobre, 2012 https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiO9cTYiK_oAhUEy6QKHduHC7UQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2F1libertaire.free.fr%2FJRanciere39.html&usg=AOvVaw1iOvwegS9awR3EU9OKrY85

Vidéo

−Séminaire l'Art comme combat René Schérer et Thierry Brault, Rencontre Avec Alain Badou et Jacques Rancière, 11 Décembre 2017, Université Paris 8 Vincennes Saint Denis

https://youtu.be/M3Mpp9RCbLk

Film

Vertov, l'homme à la caméra,1929.

https://youtu.be/cGYZ5847FiI

مجلة الإصباح

مجلة الاصباح، للعلوم الإنسانية والفكر والسياسة
والمجتمع، العدد 5، يونيو 2020