

كتاب بحوث
المؤتمر العالمي الدولي السداسي المشترك
7-8 أغسطس 2021



أزمة المعرفة الحضارية بين إشكالية التعليم والمنهج وتحولات التنمية

8-7 AOÛT 2021

برعاية مركز الإصباح
للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية
وبالتعاون مع كل
جامعة الموصل (العراق)
جامعة كركوك (العراق)
جامعة جيلاني نيباس (الجزائر)
جامعة طبرق (ليبيا)
جامعة عدن (اليمن)



كتاب وقائع

المؤتمر العلمي الدولي الافتراضي الثاني

أزمة المعرفة الحضارية بين إشكالية التعليم والمنهج وتحولات التنمية

7-8-08-2021

برعاية

مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية - فرنسا

الكتاب العلمي المحكم

أزمة المعرفة الحضارية بين إشكالات التعليم والمنهج وتحولات التنمية

9-782957-521715 ISBN

الناشر:

Centre Al-isbaah
pour l'éducation et les études civilisationnelles et stratégiques

RÉS HAUTS DE L'HIPPODROME

RUE DES TREYTINS

33320 EYSINES

FRANCE

Éd (1) 2021

alisbaahcenter@gmail.com

<https://www.al-isbaahcenter.com/>

fixe: 0951700220

Télé: 0033-611094381

الوكيل

دار الفجر للنشر والتوزيع

4 شارع هاشم الأشقر - النزهة الجديدة - القاهرة

تلفون: 26246252 فاكس: 26246265

www.daralfajar.com info@daralfajr.com

التصحيح والمراجعة اللغوية

أ.د بوجمعة وعلي
د. جمال الهاشمي
د. عمر علي زهير
د. رشيد الرهوي
أ. نور الرماحي

مراجعة وتصحيح وتنسيق

د. جمال الهاشمي
د. محمد الطحناوي
أ. سامية الأغبري

التنسيق والتصميم والإدارة الإلكترونية

أ. منذر أحمد عمر

أ. يوسف قيباروا أ. رغد المدلل

أ. سامية الأغبري

الفهرست		
9	ديباجة المؤتمر	
16	كلمة التحرير: د. جمال محمد الهاشمي، رئيس مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية	
19	كلمة كلية التربية جامعة الموصل . أ.د. حازم ذو النون إسماعيل عميد كلية التربية	
20	كلمة كلية التربية جامعة كركوك . أ.د. فرهاد عزيز محيي الدين عميد كلية التربية	
محور التعليم والرؤية		
24	د. محمد الطحناوي	المنظومة التربوية المغربية في مواجهة التحديات الرقمية
35	الباحثة نسرين مناصري	استراتيجيات وعوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا
56	د. أصالة كيوان كيوان د. ذو الفقار عبود	(ASPU طرائق التدريس في ضوء التحديات المعاصرة (تجربة جامعة الشام الخاصة في سورية)
90	الفراوزي عبد الرزاق	مدرسة المستقبل ومهارات التفكير النقدي: قضايا وآفاق
103	الباحث: الشيخ عطاء أبو داغ عيسى عبد الرسول	تاريخ التعليم الديني في تركستان الشرقية ودور الأجهزة الالكترونية في تعزيزهم ٢٠٠٧ إلى ٢٠١٣
127	أ.د. زينب بن رغدة	جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي (جامعة ورقلة نموذجاً) من وجهة نظر طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر)
محور علم النفس والعلوم التربوية		
149	الباحثة: حاج كولة عقيلة	خطوات بناء وتخطيط برامج المعلمين أثناء أداء الخدمة في ضوء المقاربة بالكفاءات
محور اللغة العربية وآدابها		
159	د. مليكة ناعيم	تعدد المصطلح النحوي وأثره في تدريس النحو العربي
178	د. حمادي الموقت	اللغة العربية وسؤال التوظيف
190	الباحث إسماعيل الشقف	المصطلح العلمي العربي وتنمية اللغة
204	د. سيدي حسن ازروال	فشل المشروع الحضاري العربي في مؤسسة الأدب والنقد
219	د. الحسن بنيعيش	جدلية الشعر العربي بين الجودة الفنية واستحضار البعد القيمي: نماذج من الشعر الجاهلي

232	د. مروان بن شوش	دور الحضارة الإسلامية في تطور العلوم العقلية
243	د. محمود رياض محمود الأسطل	تاريخ وحضارة مدينة القدس
260	د. عبد الحق حارش	منطلقات ومقاصد الحوار الديني في القرآن الكريم
273	د. للا عائشة عدنان	الحوار وأبعاد السلم والتعايش بين الحضارات
285	أ.د. عمر نجم الدين انجة	النصوص الشرعية والقانونية في الحفاظ على السلم والحرية الدينية ودور المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني في ذلك
299	أ.م.د. ثامر حسن صبر	موقف الفقهاء من عطايا الأمراء في الفكر السياسي الإسلامي
316	أ.م.د. ناهض أبو حماد	التعددية السياسية الفرعية في المجتمعات العربية وانعكاسها على حقوق المواطنة (دراسة حالة: لبنان والأردن)
337	الباحث: إلياس الهاني	جدلية الدين والإصلاح في عصر النهضة الأوروبي: قراءة في التجربة التنويرية والفلسفية لاسينوزا
348	د. خن جمال	الحداثة وأزمة الدولة الديمقراطية في الفكر الغربي المعاصر
358	د. فتحي جاب الله إدريس عبد	القيم المجتمعية ودورها في تنمية ثقافة التعايش السلمي
393	أ.م.د. مل صالح سعد راجح	تأثير الحرب في القيم المجتمعية اليمنية (دراسة حالة)
410	أ. د. نسيم بلهول	هلال العنف في الشرق الأوسط ومستقبل الدولة الوطنية
436	الباحثة: البتول منال دليلة عمران	الدولة الفاشلة واتجاهات الأمن الرخو
455	الباحث: يسام داود القباطي	ثورة الصفوة: دور الساموراي في الثورة الإصلاحية في اليابان 1868-1890م
479	أ.م.د. أنور سالم رمضان م.د. أحمد كاظم عباس	تحليل المقومات الطبيعية لبناء معمل للصناعات الانشائية في حوض وادي دهوك
496	أ.م.د. أميمه عبد الرزاق إبراهيم	التعلم القائم على الدماغ والمرونة العصبية وتأثيراتها على صحة الإنسان
511	د. أميمة رزافي	تأثير تطبيق -tik tok- على القيم الدينية والاجتماعية في المجتمع الجزائري من وجهة نظر طلبة الجامعة الجزائرية

ديباجة المؤتمر

أزمة المعرفة الحضارية بين إشكالية التعليم والمنهج وتحولات التنمية

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد الصادق الأمين وال بيته الطيبين الطاهرين وصحبه المتقين
أما بعد:

استهدف المؤتمر تقديم أطروحات علمية عملية تبين العلاقة بين التنمية والمعرفة الحضارية والتعليم والمنهج وإشكالياتها وتحدياتها ومقوماتها وممكناتها من أجل تحديث التحولات التنموية وتأسيسها، وتحقيق النهوض الحضاري في ظل هذه التحولات الحضارية العالمية التي ترسم المسارات التنموية والإدارية والسياسية والأخلاقية والقيمية وتحدد معالم الإنسان العالمي وتوجهاته العالمية ويندرج تحت دائرة التبعية العالم الإسلامي العربي خصوصاً إضافة إلى ما يعاني منه من تحديات ومعوقات وإرهاصات وعقبات.

ويركز على الأزمة التنموية كظاهرة إشكالية جعلت العالم الإسلامي والعروبة كقيم عالمية في مهب التحولات الحضارية وخارج المعادلات الدولية لأسباب محلية جعلتها تحت تجاذبات التحيزات الجهوية والتعصبات القطرية والمعوقات الطائفية والعرقية والمؤسسية. وكيف تحول بالمفهوم الديني والسياسي والحضاري إلى أزمة مركبة تتآكل فيها البنى التعليمية والإنسانية والأمنية والاجتماعية والأخلاقية. وبما أن المفهوم الحضاري مفهوم جمعي وذو خصوصيات متفاوتة؛ متقاربة أو متصارعة فإننا في هذا المؤتمر الدولي المشترك نسعى لمقاربة الرؤى العلمية والمنهجية بما من شأنه الرقي بمفهوم الحضارة ومعارفها وتنموياتها وتحديد القواعد التأسيسية الضرورية لابتعاثها من مدخل الخصوصية الحضارية والخصوصيات المحلية.

وإيماناً منا برسالتنا الحضارية وبقدرة العقل المنهجي والنخب الحضارية الأخلاقية والمؤسسات الجامعية الأكاديمية المسؤولة فإننا ندعو جميع الباحثين والأساتذة والمؤسسات الجامعية والبحثية والتعليمية ودول العالم العربي خصوصاً - باعتبارهم في قلب وعمق ومشكاة القيم الحضارية الأولى عبر التاريخ والتاريخ الإسلامي وحضاراته على وجه الخصوص - للمشاركة في مختلف المجالات والمحاور العلمية المحددة.

ولتجاوز كل المعوقات بتهيئة البيئات المؤسسية والاجتماعية وإعادة إعمارها بالمعمار الحضاري والانطلاق منه لتحقيق البنية التنموية وفق للمعايير العلمية.

كما إلى أن بحوث المؤتمر العلمي والمشاركات المقدمة مجانية؛ إسهاماً من أعضاء المؤتمر السداسي الدولي المشترك للنهوض بقيمتهم الدينية والإنسانية ومسؤوليتهم الحضارية ورسالتهم العلمية والأخلاقية، وسيتم نشر البحوث في كتاب خاص ومجلات علمية محكمة. كما أننا في إطار التعاون الجمعي المشترك ندعو من خلاله جميع المؤسسات التعليمية والقيادات السياسية والاجتماعية أن تتعمق في مفهوم الحضارة والمنهج ومقاصدهما وأن تسهم معنا في وضع المعايير التي يمكن من خلالها تحقيق الرؤية الكلية مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات المحلية.

. الفئات المستهدفة:

- المؤسسات التعليمية والبحثية وصناع القرار.
- العلماء والأكاديميون والأساتذة والباحثون والطلاب والدارسون.
- المثقفون وأرباب الفكر والتغيير والنهوض الحضاري.
- المجتمعات الحضارية الواعية برسالتها وقيمها الإنسانية والأخلاقية.

١٠. قيم المؤتمر:

- قيم الخصوصية
- القيم الحضارية
- القيم المنهجية
- القيم التنموية
- القيم الأخلاقية
- القيم الإنسانية
- القيم العالمية

محاور المؤتمر:

المحور الأول: علم الحضارات والتنمية

- دور النخب العلمية والمثقفين في تحديد المعارف الإنسانية وأصولياتها الحضارية.
- المنهجية العلمية وقواعد الربط بين نظريات المعرفة والتنمية.
- المؤسسة التعليمية بين أزمتي التكوين والإدارة والتدبير من مدخل الاتجاهات المعاصرة.
- تطور التعليم والمعرفة في تاريخ الحضارة الإسلامية.
- العلوم التجريبية ومقومات النهوض الحضاري.
- المعرفة العلمية وتطورات العلوم الطبيعية.
- التقنيات والمعرفة ودورها في تنمية الثروات الطبيعية.
- القدرات المعرفية والذكاء الاصطناعي ودورها في التنمويات الاقتصادية

المحور الثاني: التفسير وعلوم القرآن الكريم

- ١_ القرآن الكريم ودوره في توحيد الخطاب الديني ونشر ثقافة السلم في المجتمع
- ٢_ التفسير بالرأي الحمود وانعكاساته على ثقافة المجتمع قديماً وحديثاً
- ٣_ الدراسات القرآنية المعاصرة وأثرها في التنمية الحضارية للفرد والثقافة والمجتمع
- ٤_ توظيف العلم الحديث في دفع عجلة التنمية لسوق العمل من خلال الاعجاز القرآني

المحور الثالث: التعليم والرؤية.

- مقاييس ومعايير التعليم والجودة في المؤسسات التعليمية.
- رقمية التعليم والتعليم السحابي بين تداعيات التنمية والتعليم الواقعي.
- التعليم الجامعي بين متطلبات التطوير والتنمية.
- طرائق التدريس في ضوء التحديات المعاصرة

المحور الرابع: علم التاريخ

- الدراسات التاريخية بين الدور الحضاري واقتصاد المعرفة.
- الاتجاهات الفكرية للعمارة الإسلامية وأزمة التجديد الحضاري.
- التاريخية وإشكالية التفكيك والتنمية.

المحور الخامس: السياسة والعلاقات الدولية

- الشرق الأوسط بين إشكالية التدخلات الدولية وأزمة الصراعات المحلية.

- التعدد السياسي (الحزبي/ الطائفي/ الجهوي/ الإثني/ العقائدي) وأزمة الدول المعاصرة.
- الصراعات الدولية- الإقليمية وانعكاساتها على الأمن والسلام والتنمية.
- دور الاقتصاد الحربي في إعادة تحديد مفهوم العلاقات الدولية المعاصرة.
- أزمة الديمقراطية والإدارة وتحديات بناء الدولة الحضارية.
- حروب المياه الدولية وانعكاساتها المستقبلية على الأمن والسلم والتنمية وحقوق الإنسان.

المحور السادس: الإعلام والصحافة.

- الصحافة العربية بين أزمتي التبعية والقيم الموضوعية.
- اتجاهات الصحافة العربية بين الاستراتيجية والمسؤولية.
- قضايا العالم الإسلامي في اتجاهات الصحافة العالمية.
- الأساليب الحديثة في قياس الرأي ودورها في صناعة الدبلوماسية الشعبية

المحور السابع: اللغة العربية وآدابها.

- اللغة العربية وآدابها بين أزمة الفعل الوظيفي والتنمية الاجتماعية.
- اللغة العربية بين فوضوية الاستعمال والترجمة والمقاييس العلمية.
- اللغة العربية بين أزمة التطور والترجمات العلمية.

المحور الثامن: علم الاجتماع والقيم المجتمعية

- القيم المجتمعية ودورها في تنمية ثقافة التعايش السلمي.
- الدور الاجتماعي بين قيم الخصوصية والثقافات العالمية.
- أزمة المجتمع بين مفهوم الأنساق الوظيفي والمسؤولية المجتمعية.

المحور التاسع: علم الجغرافيا والتنمية.

- الجغرافية الطبيعية وإشكاليات التنمية: الأزمة والتحديات- المفهوم والدلالات.
- الجغرافية التطبيقية وإدارة التنمويات الوطنية.
- دور الجغرافيا في التوزيع والتنظيم المكاني للأنشطة الاقتصادية.

المحور العاشر: علم الأوبئة

- الأوبئة بين منظور الفكر الإنساني والتفسيرات العلمية.
- جائحة كورونا وتأثيرها على الاقتصادات والتنمية.
- أوبئة العصر ومفهوم الدور بين مؤسسات الدول المتقدمة والمؤسسات العربية.
- عقلانية الطب بين إنسانية المهنة وامتهان الإنسانية.

المحور الحادي عشر: علم النفس والعلوم التربوية

- أصوليات التربية والتنشئة النفسية وآفاق التنمية.
- دور علم النفس في بناء الشخصية الحضارية الفاعلة.
- تطور النظريات التربوية ودورها في اقتصاد المعرفة والبناء الحضاري.

المحور الثاني عشر: علم الأديان

- الديانات والمعتقدات بين أزمتي التاريخية والتدين الوظيفي.
- الصراعات الطائفية وانعكاساتها على التنمية والأمن والسلام الوطني.
- الحوار الديني بين الرؤية الإنسانية والأصوليات الدينية.

المحور الثالث عشر: موضوعات متنوعة باللغات الأجنبية

- 1-Digital studies and humanities
- 2-Disability studies
- 3-War and the construction of the national identity -
- 4-Man and raising the environmental consciousness
- 5-The linguistic and litering representation of piseaes pandemics and viruses
- 6-C2-Controlling Remote education process according to the covid 19 conditions.

رئيس المؤتمر

سعادة الدكتور:

جمال الهاشمي المحترم / مدير مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية - فرنسا

الهيئة الاستشارية العليا للمؤتمر

- 1_ سعادة أ.د. حازم ذنون إسماعيل/ عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة الموصل/ العراق
- 2_ سعادة أ.د. عادل عبد المجيد علوي العبادي/ نائب رئيس جامعة عدن للشؤون الأكاديمية والقائم بأعمال رئيس الجامعة/اليمن.
- 3_ سعادة أ.د. فهد عزيز محي الدين/ عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة كركوك/ العراق
- 4_ سعادة أ.د. قادة أحمد عقاق/ عميد كلية الآداب واللغات والفنون / جامعة الجبلالي - الجزائر
- 5- ه أ م د. سلمة صالح محمد العمامي/ مديرة التعاون الدولي في جامعة طبرق ليبيا

المدير التنفيذي

أ.م. د نبيلة شكر خورشيد المعاضيدي مديرة اللجنة العلمية

اللجنة التحضيرية	اللجنة العلمية
أ.د. علي أحمد السقاف-اليمن، جامعة عدن	أ.د. أحمد العمراني - جامعة محمد الخامس - الرباط
أ.د. كمال حازم حسين-العراق، جامعة الموصل	أ.د. أمينة محمد طيبي- الجزائر، جامعة الجيلالي
أ.د. نادية أحمد لقج جلول- الجزائر، جامعة الجيلالي	أ.د. بوجمعة أحمد عمارة-الجزائر، جامعة الجيلالي
أ.م.د. أمين علي محمد-اليمن-جامعة عدن	أ.د. جمعة أرحومة الجالي - ليبيا، جامعة طبرق
أ.م.د. شيماء إدريس محمد-العراق-جامعة الموصل	أ.د. حسن محمد صالح - العراق، جامعة الموصل
أ.م.د. عادل إدريس فتح الله-ليبيا-جامعة طبرق	أ.د. خالد زين السقاف - اليمن، جامعة عدن
أ.م.د. محمد عبد الله محمد-العراق-جامعة كركوك	أ.د. سالم عبد الرب السلفي - اليمن، جامعة عدن
د. أحمد عجيل يارو-العراق-جامعة كركوك	أ.د. سميرة عبد القادر رفاص - الجزائر، جامعة الجيلالي
د. الحسن بنيعيش- مركز الإصباح	أ.د. فضل عبد الله الربيعي- اليمن- جامعة عدن
د. عمر زهير علي-مركز الإصباح	أ.د. قاسم عبده عوض المحبشي-مركز الإصباح
	أ.د. محمد رفيع- جامعة سيدي محمد بن عبد الله - المغرب
	أ.د. نسيم بلهول - جامعة لوينسي البليدة 2- الجزائر
	أ.د. وليد شعيب- ليبيا، جامعة طبرق
	أ.د. هدى عمر ياسليم - اليمن، جامعة عدن
	أ.م.د. إدريس عبد الصادق رحيل - ليبيا، جامعة طبرق
	أ.م.د. تنهيد عادل فاضل - العراق - جامعة الموصل
	أ.م.د. خنساء زكي الراوي - مديرية الإشراف التربوي في وزارة التعليم
	أ.م.د. سيناء قاسم المنصوري - اليمن، جامعة عدن
	أ.م.د. صفوت هاوار البزاز - العراق، جامعة كركوك
	أ.م.د. ظفر عبد الرزاق ذنون - العراق - جامعة الموصل
	أ.م.د. عادل ابريك محمد - ليبيا، جامعة طبرق
	أ.م.د. عاصم أحمد خليل - العراق، جامعة الموصل
	أ.م.د. عبد الكريم السعيد-ليبيا، جامعة طبرق
	أ.م.د. علي سلطان عباس- العراق، جامعة كركوك
	أ.م.د. مجدي جمعة حمد - ليبيا، جامعة طبرق-
	أ.م.د. محمد شلاش خلف- العراق، جامعة كركوك-
	أ.م.د. محمد هاشم ذنون-العراق، جامعة الموصل
	د. إدريس جرادات -مدير مركز السنابل - فلسطين
	د. عبد العزيز الخال- مركز الإصباح
	د. سعاد كلوب- مركز الإصباح

شروط النشر

أولاً: الإجراءات المنهجية الشكلية:

- تتضمن الورقة الأولى من الدراسة عنوانها، الاسم الكامل للباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها باللغة العربية واللغة الإنجليزية، والبريد الإلكتروني للباحث. وملخص للدراسة في حدود 150 كلمة حجم 12 بلغة المقال وباللغة الإنجليزية والكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن يتضمن المخطوط عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين، والملخص، والكلمات المفتاحية (المقدمة، والنتائج، والعرض، والهوامش، والمراجع.
- يكتب ملخص باللغة العربية وآخر بالإنجليزية.
- تكتب الكلمات المفتاحية (الدالة) باللغة العربية بعد الملخص باللغة العربية، وكلمات مفتاحية بالإنجليزية بعد الملخص باللغة الإنجليزية.
- يقلل من الملاحظات الهامشية في صفحات البحث. ويشار إليها برمز النجمة.
- أن يكون البحث مطبوعاً باستخدام برنامج Word، وفقاً للنموذج الموجود في تعليمات النشر، ولن يتم الرد على البحوث المرسلة بصيغة (pdf).
- لا يحق لأي باحث بعد إرسال تقييد استلام البحث نشره إلا بعد إعلان لجنة المؤتمر الدولي اعتذارها عن النشر.
- يجب على الباحث الالتزام بقرارات التحكيم، والتصحيحات المطلوبة.
- أن يتبع الباحث طريقة توثيق APA وهي (American psychological Association) بأن يستوفي البحث المراجع العلمية الكافية والدراسات السابقة، والتوصيات والمقترحات والاقتباسات.
- تقدّم الأبحاث مكتوبة ببرنامج Word بخط Traditionnel Arabic حجم 14 دون تضخيم.
- تكتب العناوانات الرئيسة والفرعية للفقرات بحجم 14 مع التضخيم.
- تكون الهوامش بمساحة 4 سم على اتجاهات الصفحة الأربعة.
- تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في المقال، وتكتب عناوينها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
- ترقيم الجداول ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها أعلاها والملاحظات التوضيحية أسفلها.
- يجب أن يلتزم الباحث بعملية التوثيق وأن يقدر جهود الآخرين بالإشارة لمصدر المعلومات لأهمية ذلك في قبول بحثه من خلال النتائج السليمة المبنية على مقدمات أخلاقية وبحنية سليمة.

ثانياً: طريقة التوثيق:

- يشار الى المصادر العربية في المتن على أساس اسم الشهرة أو الاسم الأخير للمؤلف/للمؤلفين وسنة النشر وتوضع بين قوسين، مثلاً (سيف الدين عبد الفتاح، مفهوم التجديد، 1995، ص22).
- (Seifeldin AbdelFattah ,1995, P22)
- وفي حال الاشتراك الثنائي في البحث يكتب: (الهاشمي، الأمين، 2019، ص22)
- (ALHASHIMI & ALAMEEN ,2019, P22)
- إذا كان أكثر من ثلاثة يكتب: (الهاشمي وآخرون، 2019، ص22)
- (ALHASHIMI et al, 2019, P22)
- إذا كان المصدر إلكترونياً يكتب ”المؤلف، عنوان المقال، السنة، الموقع هكذا (الهاشمي، الأزمة المنهجية، 2019/03/12)
- تكتب الهوامش في متن الكتاب بين قوسين وليس أسفل الصفحة إلكترونياً، بوليس آخرها مثلاً:
- إن التعليم من العلوم البنوية للحضارات الإنسانية وهو الأساس المتين لنهضة العقلانية المعرفية والأخلاق الاجتماعية، وبه تتقدم الأمم (الهاشمي، التعليم والحضارة، 2018، ص10)
- كتابة قائمة المراجع تتبع التالي: الاسم العائلي، الاسم الشخصي. سنة النشر. عنوان الكتاب، المكان، دار النشر والتوزيع كالتالي: الهاشمي، جمال محمد، (2018). المحددات السياسية واستراتيجية العلاقات الدولية، القاهرة. دار الفجر للنشر والتوزيع.
- يلتزم الباحث أساسيات التقييم الفاصلة والنقطة تلتصق بالكلمة دون وضع فواصل بينهما.
- يجب التفريق بين كتابة الفاصلة في اللغة اللاتينية (،)، والعربية (،).
- يلتصق حرف العطف (و) بالكلمة مباشرة دون فصل.
- يرسل النص كما هو دون تلوين أو خطوط عريضة أو وضع صور رمزية أو صورة المؤلف.
- يجب ترقيم المراجع آخر الصفحة بالترقيم العددي (1،2،3،4،).
- يجب أن يكون التقييم للمراجع أو قائمة المصادر أبجدياً.
- أن يرتب عنوان البحث باللغة العربية أولاً ويليه الترجمة باللغة الإنجليزية، ثم اسم الباحث باللغة العربية ورتبته الأكاديمية ثم اسمه باللغة الإنجليزية ورتبته العلمية باللغة الإنجليزية.
- أن يكتب مصطلح الملخص والمقدمة بهذه الطريقة (الملخص، المقدمة) وليس (ملخص، مقدمة) ويسري ذلك الترجمة بالإنجليزية.
- عند تقسيم محاور الدراسة في العرض والمناقشة يجب تقسيم محاور البحث أو عناوينه إلى (أولاً...، ثانياً...، ثالثاً...،) وليس باتباع الطريقة المدرسية المعتمدة التي تقوم بتقسيم الدراسة الى مباحث ومطالب، كما لا يعتمد التقسيم الطريقة القائمة على الترقيم الرقمي (1، 2، ...).
- ربط الفقرات في سياق الفكرة وعدم فصلها أو الإكثار منها ويستثنى عند الضرورة.
- ضبط اتجاه الكتابة في المتن والهوامش للعربية من اليمين وللحروف اللاتينية من اليسار.

- لأعضاء اللجنة العلمية الحق أن تطلب من الباحث الحذف وإعادة صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب مع منهجية المجلة.
 - لا يتحمل المؤتمر أي مسؤولية عن الآراء والبحوث الواردة فيها ولا يعبر عن سياستها كما أنها ليست مسؤولة أن أية سرقات علمية بعد الاجتهاد والبحث والتحكيم.
 - أن يكتب عنوان البحث باللغة العربية والإنجليزية.
 - أن يكتب اسم الباحث أو الباحثين باللغتين العربية والإنجليزية.
 - أن يحدد إشكاليات البحث والمشكلة الرئيسية وفرضياتها ومناهجها والغاية ، والأهمية والكتابات السابقة من الدراسة بصيغة مقولات تدرج في المقدمة ولا تكون قائمة على الطريقة التدريسية المتبعة في أطروحات الماجستير والدكتوراه والمفاهيم الرئيسية وأنسابها وآليات البحث والوصف والتحليل والاستنتاجات الجزئية التراكمية والنتائج الكلية وأن يرفق البحث بقائمة النقول وفق تقسيماتها إلى (المراجع “الكتب التي لها اعتبارات مقدسة كالكتب الدينية والتاريخية والأصولية، المصادر “الحديثة والمعاصرة، ثم المترجمة، فالمصادر بلغاتها الأجنبية.
 - أن يتقيد الباحث بلاحة التوثيق المعتمدة في مجالات مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية.
- ثالثاً: الإجراءات البحثية:**
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث فيما يتعلق بإحالة المعلومات إلى مصادرها وتوثيق الاقتباس والأمانة العلمية في النقل والتهميش.
 - أن يكون المقال خالياً من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعة قدر الإمكان.
 - أن تلتزم الدراسات الميدانية بالمنهجية المعروفة في عرض المشكلة، والخطوات المنهجية، والموضوعية والتثبت، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- رابعاً: إجراءات التحكيم والنشر**
- يستقبل القسم المتخصص المادة المرسله للنشر ويُعلم كاتبها في غضون ثلاثة أيام من استلام المادة.
 - تفرز اللجنة العلمية في كل قسم من الأقسام المتخصصة بالمركز الدراسات والكتب القابلة للتحكيم بعد قراءتها الأولية.
 - يخضع كل بحث لعملية تحكيم سرية يقوم به أحد المحكمين المختصين بالموضوع البحثي، ومن ذوي الخبرة العلمية، ثم يقدم اقتراحاته وتوصياته مع المخطوطة إلى محكم آخر لا يقل عنه درجة وخبرة وعلماً وتخصصاً.
 - تعتذر الجهة المستقبلية عن نشر المواد التي لا تتناسب مع شروط النشر ومعاييرها، وترسل المواد المقبولة للتحكيم العلمي.
 - تعلم الإدارة التنفيذية في المركز بنتائج التحكيم (رفض الورقة، قبولها، أو قبولها المشروط بالتعديل خلال سبعة أيام.
 - يلتزم الباحثون بالتعديلات المطلوبة المقررة من قبل اللجنة الأكاديمية المعنية بالأمر.
 - يقرر القسم بالمركز المعني بالدراسة نشر المادة، ويرسل النص الى قسم التحرير والتدقيق اللغوي، ويأخذ موقعه في التدقيق حسب التدرج الزمني، ثم تنشر الورقة.

كلمة التحرير

د. جمال محمد الهاشمي

رئيس مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية

تعد المعرفة مدخلا نهضويا للحضارات العالمية والعلمية والتقدمية، وتخوض الأمم والدول والمجتمعات غمار البحوث والنقاشات العلمية لمعرفة الأدوات المنهجية، وكيفية توظيفها في الواقع ودمج بنيتها الفوقية في البنى الواقعية والتنموية وهو الأصعب في تاريخ المنهجية العلمية الصحيحة حيث تبرمج القواعد المنهجية وتتناسب تناسبا عقليا ومنطقيا وواقعا مع إشكالية الظاهرة بما يمكنه من إعادة إنتاج بنوية المعرفة الحضارية والتاريخية والتراثية أو المعرفة الواقعية التجريبية وتحويلها إلى معالم واستراتيجيات ورؤى وأنساق وظيفية وإنتاجية تكون بعد ذلك معرفة متجددة ومجددة لغيرها من التنمويات التي تتأسس عليها وذلك لأن المعرفة بنت القيم الحضارية التجريبية والعقلية والنصبة المنظمة لأليات التعامل والتعاطي مع الواقع.

ومنذ تأسيس الدولة العربية المعاصرة والمؤسسات الجامعية والإدارية بعد حقبة الاستعمار الحديث للمنطقة، وهذه الدول المستقلة تعيش منعطفات وتقلبات خطيرة في إيديولوجيتها وقيمتها وثقافتها وماديتها ولغاتها.

وبقدر افتراقها عن لغتها وقيمتها وحضارتها تزداد الفجوة اتساعا بين تقدمية الغرب العلمية والتخلف العلمي في دول منطقة الحضارات القديمة وحضارة العالم الإسلامي في منطقة الشرق الأوسط. وتتداعى التدخلات الخارجية عبر خططها الاستراتيجية الخفية التي صاحبت نشوء الدولة المعاصرة والتي بدورها وسعت الفجوة بين الأخلاق النظرية والعملية وبين فلسفة التنمية وواقعيتها، والتعليم والمنهج والسياسات التعليمية.

كل ذلك جعل الدولة العربية والإسلامية تستبدل المنهج بالسفسطة، وادعاء ملكية المعرفة وملكيتها السلطة التراثية وسلطة النفوذ المقدس وسلطة العرق والسلطة السياسية، وقومنة اللغة العربية وإضفاء صفة العرقية عليها وأثنتها وتجريدها عن عالميتها أو الصفة العالمية التي وجدت بها لعالمية رسولها الكريم وعالمية القرآن والإسلام، وبدلا من نشرها كقيمة حضارية عالمية تتوأكب مع الزمان والمكان وتتناسب مع المجتمعات الإنسان، تخل عنها ناطوقها إلى غيرها من اللغات التي احتوت العلم والتكنولوجيا والتقنية وعلوم التجريب والتقدم. وبذلك فاز ناطوقها بالتخلف رغم تغيير ألسنتهم بل ودخلت مجتمعاتها في نزاعات إثنية واقتصادية وعرقية وعقائدية لأن الأصول التي تشكل بها معالم الحضارة لم تعتمل في الحضارة ولم تتحول إلى قيمة وظيفية.

وبذلك اصطنعت السلطة السياسية قيما معرفية تمنح الحكم لفئة دون الفئات الأخرى على أساس التوريث والملكية، وأخرى مناهضة تستدعي الأحقية من مدخل التاريخ المصطنع، والبعض يقاوم من مدخل المظلومية، وهكذا تداعت المعرفة وتحولت من قيمة حضارية إنتاجية وتنموية إلى سفسطات استغلالية وإقطاعية وصراعات وعنف حول مفاهيم الأحقية والحق من منظور المصادر الضيقة لكل جماعة وسلطة وطائفة ودولة إلى النقيض المدمر الذي يتناقض بدوره مع القيم العامة وقيم الوحي والأصالة والعقل والحضارة.

وتعد الحضارة من أهم الحقوق المعرفية التاريخية والمعاصرة في استنهاض الحاضر واستشراف المستقبل فهي حاضنة الأخلاق والأمن المجتمعي. وهي البنية الأساسية لمأسسة التعليم الإنساني والتجربي من مدخل العلوم المنهجية وتطوراتها الدلالية والتجريبية ومن مدخل السياسات التعليمية التي تترجم المعرفة إلى واقع، وهي التي بدورها تدون تطورات الواقع وعلومه المبتكرة وتدمجها كمعرفة إضافية منظمة تتجدد بالتغذية العكسية.

ويشهد حقل الحضارة اختلافات دلالية كثيرة، كما أنه من الطبيعي أن يحدث تحولات معرفية واجتماعية مغايرة للنسقية التقليدية أو متطورة عنها بما يتوافق مع الحاجة المعاصرة أو تتخلى عنها تماما، أو قد تكون متلبسة بها التباسا، وفي الأولى والثالثة والرابعة مفارقة المعرفة وهو من مستدعيات التخلف الحضاري ومن مؤشرات اندراس الحضارات إن كانت قائمة.

وتفكك أزمة المعرفة الحضارية بالنوع الثاني القائم على الموازنة العقلانية والاستدلال الموضوعي بين القيم الحضارية والقيم المادية. وقد شهدت الحضارة الإسلامية تحولات وتطورات معرفية وتربوية وسياسية ومجتمعية وتعليمية ومنهجية ساهمت في بقاءها قرونا عديدة، إذ كان لكل قيمة حضارية مادية أو سلوكية مدخلا معرفيا نظريا أسهم في إنتاجها. ومع مرحلة الصراع المعرفي بين علماء التجريب الذين جعلوا من الفلسفة مدخلا معرفيا لصنائع الطب والأدوية والزراعة والفلك والكيمياء من جهة، وعلم الشريعة والحديث والفقه والسياسات المدنية من جهة أخرى استحدثت الثنائيات المتناقضة وشهدت الحضارة بهذا انتكاسات معرفية أدت إلى نزاعات ونزعات سياسية وعسكرية وأمنية، في الوقت التي شهدت فيه تدوينات حضارية وتدوينات ملتبسة وأخرى مقاومة ورافضة، ومن بينها تدوينات توفيقية بين منهجية التجريب ومناهج التشريع.

وبقدر ما أسهمت الحضارة المدرسة في تدوين العلوم بقدر ما أثقلت المتأخرين بزخمها المعرفي الذي شكل أزمة مع الواقع نظرا لتناقض الكثير من المفاهيم في هذه الحقبة التي شهدت تداعيات معرفية وصراعات طائفية وعقدية وسياسية وثقافية وعرقية. وهذا الذي تمحور عليه عنوان المؤتمر العلمي الدولي "أزمة المعرفة الحضارية بين إشكالات التعليم والمنهج وتحولات التنمية". والهدف من ذلك مقارنة الواقع بواقعه، ووضع الحلول المنهجية لأزمة المعرفة كمقدمة أولوية لابتعاث الحضارة، لأن أزمة المعرفة وعشوائيتها وغياب المنهجية الحاكمة العادلة والموضوعية يعيق الإرادة ويعطلها ويهزم الأخلاق ويدمرها، ويخلق أزمات متولدة في إدارة التعليم والمنهج والتنمية والسياسة تزيد من الأعباء المستقبلية.

أضف إلى ذلك أنه ومنذ نشوء الدول الوليدة التي رعاها الاستعمار الغربي لم تنتج المعرفة، لانفصالها عن مقومات وجودها، وأصوليات حضورها، وإن كتب عنها الكثير، فلم تكن المعرفة الوطنية أو القومية إلا هواجس نفسية ومدونات صراعية وإرهابية، وتضخمات سفسطائية جميعها ارتبطت بحالة الكاتب النفسية ونزعاته الطائفية والأيدلوجية والقومية. وبداية من هذا المضمار فإن المؤتمر يدعو إلى التعاون الجمعي المؤسسي والنخبوي لمواجهة هذه الأزمة باحتمالات وحلول إشكالية باعتبار المنهجية في التحقيق والتقنية، والرواية والدراية كأساس للأمن، ثم التنمية بعلمي التجريب والمناهج المادية والتقنية وعلوم الحداثة.

وما زلنا ندعو إلى إعادة ابتعاث المعرفة الحضارية والتعامل مع إشكالياتها وتنقيتها من المثاقفات المعاصرة اللا واعية بحقيقة المعرفة ومنهجها، والتميز بين محاضن ومرجعيات المعرفة ومنهجها، واستعمال ما يمكن تفعيله من مناهج معملية نظرية وإجرائية لإعادة انتاجها أو تطويرها قبل البداء في استخدامها.

إن المعرفة حاجة ملحة للحضارة وإعادة النظر فيها من متطلبات الحضارة الواعية، ووضعها مواضعها واخضاعها للنقد والتحقيق والدحض والتمحيص والتفكيك والتركيب، وتحديد العلاقة العلمية الكمية والكيفية بدقة متناهية عبر مناهج المقاربة الفعلية، وحل إشكاليات المعرفة الجزئية وتضمينها في نسقها الكلي الوظيفي، وإخراجها من الأفهام المتخيلة، والسفسطة الجدلية، بإقامة الأمر والعلم على الاستدلال العميق عقلا ونقلا ومصلحة.

ولن يتأتى ذلك إلا من خلال المنهج المعرفي كآلية أداتية وحيدة للتعليم ووسيلة أداتية للتنمية في كل مناحي حياتنا التقنية والمجتمعية والإدارية والتربوية والدينية والفلسفية، ليس بغيته التخلي عن الحداثة وإنما التحرر من قيودها والاستفادة من علومها بمنهجية متوازنة و بحسب ما يحدده المنهج العلمي ومناهج الاستدلال والعقل.

إن مسار معالجة الأزمة المعرفية الحضارية لن يتأتى إلا بنخبة علمية تخضع للانتخاب بالكفاءة والقدرة والأمانة والمسؤولية من داخل المؤسسات الجامعية وخارجها وعبر شروط منهجية صارمة تتفق عليها الحضارة المجمع على أصولها، على أن تكون بلغتها العربية ولا حضارة إلا بلغتها، ولا تتأسس القيم المادية إلا في حاضنتها القيمية التي بدورها تحتاج إلى إصلاحات منهجية أكثر كلفة من ابتعاث الأمة للحضارة التقدمية والطبيعية، لأن الأزمة المعرفية في حد ذاتها أزمة صراعية بين مناهج المادة ومدخلها ومناهج التراث ومدخله.

ومن ثم كان من الضرورة الملحة انتخاب مؤسسة علمية منهجية تتفاعل معها جميع المؤسسات الجامعية ومراكز البحوث والمجتمعات والنخب المؤسسية والمتقنين والباحثين وفق معايير صارمة لإعادة وضع اللبنة الأساسية لهذه المؤسسة دون تسييس طائفي وحزبي وجهوي وسياسي كأول حلول المعرفة.

ومناقشة كل إشكالية من مدخل الخصوصية الحضارية وتنوعها الحضاري وحدودها الجزئية والمحددات الأصلية والتداخلات التي يفرضها التنوع الإنساني ودوره واختلافه في صناعة المعرفة وانتاجها، واختيار المناهج الصحيحة بعد معالجة المنهج وتطويره وتنقيته من الاختلالات الناجمة عن أزمة المنهج، الذي ما يزال في إطار الرصف والتوليف الإخباري والنقل التجريدي منذ ما يزيد عن أربعة قرون، وهذه المنهجية التي تحرطقت في مؤسسات المعرفة هي أوجدت أزمة المعرفة.

إن لأزمة الأولى تبدت في أزمة الادعاء المنهجي وادعاء المعرفة (التوهم المعرفي) ثم أزميت الإرادة والإدارة، وهذا لن يكون إلا بدعوتنا إلى تأسيس مؤسسة منهجية تعيد تأسيس البنى العلمية والمعرفية والمفاهيمية للعلوم التجريبية والإنسانية. وفي طي هذا الكتاب كثير من البحوث التي اجتهد فيها أصحابها، وقد خضعت للتقييم وفقا لما هو معمول به ومتداول . وللقارئ النظر فيها والتحميص ومعرفة أوجه القصور ومدى إمكانية تطبيقها ومصادرها. وهل هي نابعة عن العمق الحضاري وقادرة على ابتعاثه أم هي من أصداء المثاقفة والتكيفات النفسية مع الواقع؟.

وقد تم تنقيتها واختيارها من بين ما يقارب المئة بحثا، ووقفنا على بحوث استدعت منا لفت الانتباه إلى موضوع الأخلاق الحضارية والدينية والإنسانية التي تشهد انحدارا نخبويا وأكاديميا في مؤسسات الجامعة، واندراس الفضيلة والدمائة والأخلاق، وطغيان الجرأة الادعائية التي تنسب للذات ما ليس لها. وهذا الانحدار الأخلاقي صاحبه غياب الأمانة العلمية والأخلاق الحضارية، وهذه الأزمة الأخرى ناتجة عن قصور المعرفة التربوية والتعليمية وفشل في مؤسسات الأسرة والمجتمع، وظاهرة بقدر ما هو أزمة كامنة ومتفشية داخل المؤسسات الجامعية، وقد بلغ عدد البحوث المرسلة للنشر والمسروقة برمتها دون تعديل أو جهد سبعة عشر بحثا، جميعهم من أساتذة أكاديميين في جامعات عربية مرموقة.

ولعل الإصلاح في مؤسسات التعليم ممن أصعب الأعمال وأشرفها، ونثمن للجهات الجامعية المشاركة في كل من جامعة الموصل وكركوك وطبرق وجباليا لباس هذه الإرادة الباحثة عن السبل الباعثة للأمل. وعلى الله قصد السبيل.

كلمة كلية التربية جامعة الموصل أ.د. حازم ذو النون إسماعيل عميد كلية التربية

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبيِّه المصطفى محمدٍ وعلى آله الطيبين وأصحابه الغرِّ الميامين... أمّا بعدُ: فبِسْمِ اللَّهِ الَّذِي بَدِئَ بِهِ نَاسَ الْوَسْطَى وَأَتَمَّمَهُ فِي الْآخِرَةِ وَلَهُ الْحُكْمُ يَوْمَ تَكُونُ السَّاعَةُ. فإني أتقدم بوافر الشكر والامتنان لكلِّ مَنْ أسهم في إقامة هذا المحفل العلميِّ الكبير الذي يشترك فيه مجموعة من المنابر العلمية الرصينة. والذي جاء موسوماً بأزمة المعرفة الحضارية بين إشكالات التعليم والمنهج وتحولات التنمية. وهي تهدف لتقديم أفكار وأطروحات علمية للنهوض بالواقع العلمي والأكاديمي في مؤسساتنا العلمية.

إنَّ ما يشهده عالمنا المعاصر من ظواهرٍ مختلفةٍ وتحولاتٍ وتغيّراتٍ متسارعةٍ في ظلِّ الثورة المعلوماتية تفرض على مؤسساتنا التربوية تحديات كبيرة تمتد بين الواقع المحليِّ وهويته الوطنية وإرثه الثقافيِّ والحضاريِّ، وبين التوجّه نحو العالمية وآفاقها المتجددة في ظلِّ التعددية الفكرية وما تقتضيه من مرونة الفكر واستيعاب قضايا التلاحم الفكري والثقافيِّ ضمن سياق متوازن يفضي إلى تفاعلٍ إيجابيٍّ مع عالم اليوم والغد بمهويةٍ وطنيةٍ وثقافيةٍ.

إنَّ كلية التربية من الكليات التي تحظى بدورٍ فاعلٍ في تنمية المجتمع والرفع من قدراته وكفاءته عناصره البشرية (أداءً وقيماً وثقافةً)، إذ إنّها تضطلع بإعداد معلم أجيال المستقبل. ومن هنا يتوجب الاهتمام البالغ بها من حيث تقييم أدائها والرفع من مستوى كفاءته مخرجاتها حتى يتسنى لها أداء دورها على أكمل وجه... وفي الختام لا يسعني إلا أن أشكر القائمين على هذا المؤتمر وفي مقدمتهم الأستاذ الدكتور جمال محمد الهاشمي رئيس مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية، والمشاركين جميعاً في هذا المؤتمر العلمي الرصين داعياً من الله تعالى أن يوفقهم وأن يمنَّ عليهم بوافر الصحة والسلامة.

كلمة كلية التربية جامعة كركوك

أ.د. فرهاد عزيز محيي الدين عميد كلية التربية

بسم الله الرحمن الرحيم أحمد الله على عظيم نعمائه، وأشكره شكر المعترف بمننه وآلائه، وأصلي وأسلم على صفوة أنبيائه، وعلى آله وصحبه وأوليائه، وبعد، فإنه من دواعي السرور والخبور أننا اجتمعنا في رحاب مؤتمر علمي بهي، وقد ضم في محاوره بين المعرفة الحضارية وإشكالات التعليم والمنهج التي تعد مفصلاً مهماً من مفاصل الواقع، ومواكبة المتغيرات والتطورات في العملية التعليمية، وكذلك تحولات التنمية على الأصعدة كافة.

ففي ظل ظروف عصبية وصعبة من الوباء والبلاء التي عطلت مرافق الحياة برمتها، استطعنا بفضل الله تعالى، ثم مجهودات المخلصين من أبناء مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية ممثلاً بمديره سعادة الأستاذ الدكتور جمال محمد الهاشمي وجمعية فريق متميز من لجان علمية وتحضيرية من إتمام المهام الموكلة إليهم، وقد بُذلت جهود متواصلة في إنجاح هذا المحفل العلمي، ولم يتوان أحد، بل عملوا كخلية نحل، وواصلوا الليل بالنهار، ليتم هذا العمل على أكمل وجه، وأفضل ما يكون، فالشكر موصول للإخوة القائمين لدعمهم المستمر، والمساندة الدؤوبة بلا انقطاع، لرفدهم هذا المؤتمر وهم يمنحونا آفاقاً جديدة، ومعالم لمشاريع فريدة، والله أسأل أن يجمعنا على مثل هذه المحافل العلمية؛ لتعزيز المسيرة العلمية وتقديرها عبر هذه الطروحات التي تزيدنا إثراء وغناء.

خلاصات مؤتمر:

(أزمة المعرفة الحضارية بين إشكالات التعليم والمنهج وتحولات التنمية)

د. سيدي حسن أزروال

مدير وقائع المؤتمر

نقف في ختام جلسات هذا المؤتمر المبارك - بعد كثرة العطاء من خلال تدخلات الزملاء مشكورين - أمام لحظة حصاد الخيرات؛ فهذه الجلسات الغنية والمتنوعة، قد أثمرت ملاحظات وأفكار وتنبيهات نشير إليها في ما يلي:

- ليس الشعر نظرية أدبية وفنية فقط، بل هو وسيلة للارتقاء الذاتي والارتقاء المادي والمعنوي من خلال تصالح الشاعر مع ذاته ومع الآخرين.
- تعد اللغة جوهر الحضارة والثقافة والعلم والتنمية لأنها أساس فهم الحياة العربية بصفة عامة.
- ليست الدعوة إلى العامية في الأوطان العربية دعوة بريئة بل لها تأثيرات على مستقبل اللغة العربية، لأنها تُثقل كاهلها وتعرقلها.
- تُشكل نظرة العرب المتقدمة إلى اللغة العربية من خلال جهود النحو العربي والشعر العربي أساس المؤسسة الحقيقية للأدب والنقد في الوطن العربي الحديث؛ فقد تأجلت هذه المؤسسة نتيجة ضعف اللغة العربية وأشياء أخرى هي من صميم الثقافة.
- يُفترض في السياسات العربية ربط اللغة بالإعلام والتخاطب والتواصل من أجل تحمل المسؤولية كاملة في تهيئتها وتطويرها بطريقة طبيعية داخل المجتمع.
- أصيب التعليم العالي بضعف كبير، وأضافت إليه ظروف تفشي الوباء مشاكل أخرى متعددة.
- تعتري مصطلحات النحو العربي مشاكل ترتبط بهذه المشاكل نفسها وحدودها كما غاب تأثير المؤسسات العربية وحضورها بالاهتمام باللغة العربية.
- يستند التعلم المعتمد على الدماغ على المرونة؛ لأنه قادر على تحديد نفسه أو بنائها بشكل مستمر إذا تعرض لمؤثرات كثيرة ومتقطعة.
- يتوجب على مدرسة المستقبل أن تتبنى فلسفة تربوية ذات أبعاد معرفية وبيداغوجية من خلال التعلم مدى الحياة القائم على النقد والسؤال والحرية والإبداعية مع الحفاظ على الخصوصيات.
- حدثت طفرة نوعية في التعليم من خلال الانتقال بالتدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، وكان لهذه الطفرة النوعية أن نقلت التعليم إلى مستوى أعلى.
- يتبع الرأي الفقهي الرأي السياسي بسبب العطايا؛ ومن ثم فإن استقلال الرأي الفقهي رهين باستقلال الوضع المادي للفقهاء تجنباً لتحريف الحقيقة.
- تملك القدس وضعاً اعتبارياً من الناحية الدينية والتاريخية حيث عرفت أعمالاً زاهرة بالبطولات تدل فعلاً على أن أهل القدس هم أهل مرابطون.

- يعد الحوار فضيلة إنسانية، وهو في الدين فريضة إسلامية. والحوار الديني هو الحوار الذي يجري بين جميع الديانات من خلال الاعتراف بالتعددية الدينية.
 - تتداخل نقاشات ذات توجهات متعددة في قراءة الإسلام إلى درجة أنه اعتبر إسلاما مدنيا؛ ومن بين هذه التوجهات، توجه الإسلام الليبرالي الذي يُناقش متطلبات الفكر الليبرالي في المجتمع مثل: مقارنة النوع، والمثلية ... الخ.
 - تتعلق الأحكام في الكتب السماوية بالمصالح الدينية، وهي أحكام موحدة نابعة من الله تعالى ورسله الكرام.
 - تكمن أهمية التعليم الديني في تركستان الشرقية في لعبه عدة أدوار : تعليم ديني، مقاومة، إشعاع، ثقافة، تاريخ، ترجمة، فنون ... الخ.
 - تظهر أزمة التعليم في بلداننا العربية في قتل الروح الابتكارية والإبداعية وعدم تحقيق الخريجين لحاجات المجتمع، بسبب غياب الجودة وظروف العمل السيئة.
 - استهدفت الدول العربية من خلال موجات العنف الممارس عليها استراتيجيا وعسكريا من جهة، وداخليا من جهة ثانية، نظرا لغياب الحياة المدنية، وحقوق المواطنة؛ وتوجد أسباب أخرى تُضاف إلى سابقتها تدل على فشل الدول وضياح الأمن وتوسيع رقعة الحروب والاستقواء بالآخر.
 - أما الأفكار الأخيرة، فهي مرتبطة بالديمقراطية، والحدثة، والحوار بين الأفراد، وبين الشعوب، وبين الأنظمة والشعوب ... الخ.
- وفي الختام، نشكر الجميع على صبرهم ومتابعتهم ومشاركتهم لأعمال هذه الندوة الدولية المباركة وعلى بركة الله تم الختام.

محور التعليم والرؤية

المنظومة التربوية المغربية في مواجهة التحديات الرقمية

إكراهات الواقع وآفاق المستقبل

The Moroccan educational system in the face of digital challenges

Realities and future prospects

د. محمد الطحناوي

Dr. MOHAMED ET-TAHNAOUI

الملخص:

نسعى في هذا البحث إلى أن نقارب واقع التعليم الرقمي في المغرب خلال جائحة كورونا، إذ بدا لنا أنه لم يكن في مستوى المرحلة بسبب مجموعة من الإكراهات المرتبطة بمشاشة البنية التحتية الرقمية. ذلك أنه رغم الحضور الوازن للتعليم الرقمي في النصوص المرجعية للخطاب التربوي بالمغرب، وجودة التصورات النظرية له في هذه النصوص، إلا أنّ هناك مفارقة بين ما هو مسطر حوله نصيا، وما هو متحقق له في أرض الواقع مؤسسيا، وبرزت هذه المفارقة بوضوح كبير جدا خلال جائحة كورونا التي فرضت الاعتماد على التعليم الرقمي القائم على التعليم عن بعد، إذ ظهر هذا الأخير باهتا ولا يرقى إلى المستوى الذي يؤهل منظومة التربية والتكوين بالمغرب للانخراط في مجتمع المعرفة، حيث تضافرت جملة من التحدّيات في ما بينها لتحول دون كسب رهان الرقمنة، وهي ما نسعى إلى بسط القول فيه رصدًا ومعالجة واقتراحًا، بما يضمن إعادة هيكلة للتعليم الرقمي في المغرب ليكون في مستوى الرهانات والتحديات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية

التعليم الرقمي، التحديات، الإكراهات، الرقمنة، المغرب، كورونا

Abstract

In this research, we seek to approach the reality of digital education in Morocco during the Corona pandemic, as it appeared that it was not at the stage level due to a group of constraints related to the weakness of the digital infrastructure. This is because despite the quality of the theoretical perceptions of digital education in the reference texts of Moroccan education, there is a paradox between what is textually underlined, and what is actually achieved, and this paradox emerged very clearly during the Corona pandemic, which imposed dependence on digital education based on distance education, As the latter did not rise to the level that qualifies the education and training system in Morocco to engage in the knowledge society, where a set of challenges met that prevented him from winning the bet of

digitization, and these challenges are what we seek to monitor and address, in order to ensure a restructuring of digital education in Morocco so that it in the future level

key words

Digital education, challenges, constraints, digitization, Morocco, Corona

المقدمة:

شهد العالم طفرة رقمية موسّعة امتدت إلى مختلف مجالات الحياة الإنسانية، وقد كانت دول العالم حريصة على مواكبة مستحدثات الميدان التكنولوجي، وسعت إلى الاستفادة منها باستثمار عناصرها في مجال الخدمات الاجتماعية والاقتصادية بشكل خاص، إذ عمدت معظم الدول إلى تجويد مرافقها العامة عبر "رقمنة الخدمات والانتقال المرن للمؤسسات والمرافق العامة من الخدمات التقليدية إلى خدمات إلكترونية" (الهمامي وحجازي، 2020، ص.10). وكان بديها أن ينتقل التأثير الإيجابي لرقمنة الخدمات والقطاعات العامة إلى قطاع التعليم، إذ كان هناك انتفاع من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التربوي ظهرت آثاره الإيجابية في المناهج والبرامج الدراسية" (الهمامي وحجازي، 2020، ص.10)، بحيث "أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بأحدث تقنيات الاتصال والمعلومات، وأن تُوظّفها لخدمة التعليم، وتحقيق أهدافه، على غرار ما تحقّق من نجاحات باهرة لهذه التقنية في مجالات الحياة المتعدّدة" (اعمر وأمال، 2018).

بهذا المعنى فإن التقنيات التكنولوجية بمختلف أنواعها وتطبيقاتها، وجدت لها مرتعا خصبا في الحقل التربوي، حيث إنّ "عمليات التعليم أو التدريس أو التعلم، هي العمليات الأكثر استفادة من تطوير تقنيات الاتصال ومستحدثاتها" (الأحمري، 2015، ص.6)، إذ أصبحت جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية بمختلف مفاصلها، وركنا أساسا لا يمكن الاستغناء عنه، "مما دفع المؤسسات التعليمية إلى الأخذ بها لتحقيق أهدافها في ضوء التحديات التي يواجهها العالم اليوم، نتيجة للتغيير السريع الذي طرأ بثورة المعلومات والاتصالات" (موسى، 2009، ص.13)، ذلك أنّ وفرة المعلومات وتشعبها بلغ درجة أصبح لا بدّ فيها من التوسل بمعينات ديداعتيكية رقمية تسهّل ضبطها من جهة، وتصريفها في العملية التربوية من جهة أخرى، وبذلك فرضت مستحدثات التكنولوجيا نفسها في الفعل والتدخل التربوي بما يشبه الحتمية (عبد السلام، 2020، ص.7).

وظهرت الحاجة الملحة لهذا الاستثمار في تكنولوجيا التعليم خلال جائحة كورونا، التي شلّت النمط الحضوري للعملية التعليمية، وفرضت الانتقال إلى النمط الافتراضي لها عن بعد، في إطار ما اصطلح عليه في الأدبيات التربوية بالتعليم عن بعد، الذي يعدّ الوجه المعاصر لاستخدام وسائل الاتصال الرقمية في التعليم، باعتباره مدخلا تجديديا للتعليم الرسمي النظامي يقدم مواد تعليمية على أساس البعد بين أطراف العملية التعليمية (اعمر وأمال، 2018)، وقد حكم ظهوره في بداياته اعتبار أول اجتماعي يراعي الظروف الخاصة بالفئات المستهدفة منه، والتي كانت من "ذوي الالتزامات المهنية والاجتماعية والأسرية" (سيمونس وشلوسر، 2015، ص.9)، حيث كان لا بدّ أن تحصل هذه الفئات على حقها في التعليم، فكان التعليم عن بعد الحلّ الأمثل لها. لكن مع الزمن اقتضت ظروف أخرى غير هذه اعتماد هذا النظام، منها ما هو سياسي، يرتبط تحديدا بعدم الاستقرار السياسي في عدد من البلدان التي تعيش حروبا، ما يؤدي إلى انقطاع المتعلمين عن الدراسة، ويفرض اعتماد التعليم عن بعد إلى حين استتباب الوضع. ومنها أيضا ما هو صحي يرتبط بالأوبئة الفتاكة التي تنتشر وتفرض التباعد الاجتماعي على الأفراد وإغلاق المؤسسات التعليمية، على نحو ما وقع بفعل جائحة كورونا.

إشكالية البحث وفرضيته:

يتطرق البحث إلى مشكلة تربوية راهنة ترتبط بالتعليم الرقمي وما يعيشه من تحديات فعلية بلغت ذروتها خلال جائحة كورونا، حيث إنّ الوضعية الخاصة التي فرضها الحجر الصحي على قطاع التعليم استلزمت تدبير العملية التعليمية التعلمية عن بعد رقميا، وهو ما يستلزم وجود بنية رقمية تكفل كسب رهان الرقمنة في قطاع التعليم. ففي المغرب الذي يشكل مجال اشتغالنا، ظهر أنّ هناك إكراهات جمة حالت دون كسب هذا الرهان، ولذلك فإنّ البحث ينطلق من فرضية أساسية يسعى إلى تمحيصها، هي أنّ الفشل في كسب رهان الرقمنة في التعليم المغربي خلال جائحة كورونا سببه هشاشة البنية التحتية الرقمية، حيث تفتقر إلى شروط النجاح بشريا ولوجستيكية، رغم التصورات النظرية الواعدة التي تؤطر الحضور الرقمي لمنظومة التربية والتكوين في المغرب.

أهمية البحث وأهدافه:

تأتي أهمية هذا البحث من كونه يعالج قضية راهنة يواكب من خلالها مستجدات الساحة التربوية في المغرب، وبشكل خاص خلال جائحة كورونا التي أظهرت الواقع الحقيقي للتعليم الرقمي، وتناقض الخطابات الرسمية الموجهة للاستهلاك الإعلامي الداخلي مع الواقع، حيث كانت ترسم وجها مشرقا للتعليم ولبنياته التحتية المتوفرة. ومن ثمة فإنّ هذا البحث يهدف إلى التعرف على:

- واقع التعليم الرقمي في المغرب.
- التحديات والإكراهات التي حالت دون كسب رهان الرقمنة خلال جائحة كورونا.
- اقتراح مجموعة من الحلول لتجاوز المآزق التي يتخبط فيه التعليم الرقمي المغربي.
- إنجاز بحث يكون مرجعا تُعتمدُ نتائجه في التخطيطات المستقبلية المرتبطة بموضوعه.

أولا - جائحة كورونا في المغرب: تعليق الدراسة واعتماد التعلم والتعليم الرقمي عن بعد:

سُجّلت أول حالة إصابة في المغرب بتاريخ الثاني من شهر مارس عام ألفين وعشرين بمدينة الدار البيضاء، وتتعلق بمواطن مغربي قاطن في إيطاليا، عاد منها إلى المغرب في السابع والعشرين فبراير، بعد ذلك تكاثرت الإصابات خلال شهر مارس، وسنركز على إصابات الأسبوعين الأولين من هذا الشهر لارتباطها بتعليق الدراسة واعتماد نمط التعليم عن بعد المعتمد على الرقمنة في العملية التعليمية التعلمية. وقد وردت أخبار الحالات المصابة خلال هذه الفترة على الشكل الآتي (موسوعة ويكيبيديا الحرة، 2020):

- + الثاني من مارس ألفين وعشرين، سُجّلت أول حالة إصابة بفيروس كورونا.
- + الخامس من مارس ألفين وعشرين، أعلنت وزارة الصحة المغربية تسجيل ثاني حالة إصابة لمواطنة مغربية قادمة من إيطاليا.
- + العاشر من مارس ألفين وعشرين، أُعلن عن أوّل حالة وفاة، وارتفاع عدد الإصابات لثلاث.
- + الحادي عشر من مارس ألفين وعشرين، إصابة زوجة سائح فرنسي وابنته، لترتفع الحالات إلى خمس إصابات.
- + الثالث عشر من مارس ألفين وعشرين، إصابتان جديدتان إحدهما لمواطن مغربي عائد من إسبانيا، والثانية لمواطنة فرنسية.
- + الرابع عشر من مارس ألفين وعشرين، إعلان وزارة الصحة عن تسع حالاتٍ جديدةٍ، لترتفع الإصابات إلى ثماني عشرة.
- + الخامس عشر من مارس ألفين وعشرين، تسجيل عشر حالاتٍ جديدةٍ، ليرتفع العدد إلى ثمانٍ وعشرين إصابة.

وبعد اتساع رقعة الوباء بالمغرب في منتصف مارس، اتخذت الحكومة سلسلة من الإجراءات الاحترازية للحيلولة دون تفشيه في البلد، وفي قطاع التعليم تحديدا تم إغلاق جميع المدارس، وذلك ابتداءً من يوم الاثنين السادس عشر من مارس ألفين وعشرين، واعتماد نمط التعليم عن بعد خيارا لمواصلة الموسم الدراسي في ظلّ الوضعية الوبائية، حيث جاء في أوّل بلاغ إخباري لوزارة التربية الوطنية ما نصّه: "في إطار التدابير الاحترازية الرامية إلى الحدّ من العدوى وانتشار وباء كورونا، تعلن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم

العالي والبحث العلمي، أنه قد تقرّر توقيف الدراسة بجميع الأقسام والفصول، انطلاقاً من يوم الاثنين 16 مارس 2020 حتى إشعار آخر (...). وإذ لا يتعلق الأمر بتاتا بإقرار عطلة مدرسية استثنائية، فإنّ الدروس الحضورية ستعوض بدروس عن بعد، تسمح للتلاميذ والطلبة المتدربين بالمكوث في منازلهم ومتابعة دراستهم عن بعد" (وزارة التربية الوطنية، 13 مارس 2020).

إنّ منطوق هذا البلاغ بقدر ما يبدو إخباراً بتوقيف الدراسة حضورياً، فإنه كان إعلاناً عن الانتقال إلى مرحلة دقيقة في عمليتي التعليم والتعلم في المغرب، تتصل بالدراسة والتدريس عن بعد، اللذان يعنيان اعتماد موارد رقمية في تلقي المعرفة ونقلها الديقنيكي، أي تبني مقارنة ما تزال في المرحلة الجنينية بيئة التعلم في المغرب، إذ لا يتوفر القطاع على بنية تحتية رقمية تؤهله لهذا الانقلاب الفجائي، الذي لم تكن الوزارة تضعه في الحسبان، رغم إنفاقها لميزانيات وازنة في هذا المجال، حيث عزّت الجائحة عن الأمر الواقع، وجعلت سلسلة من التساؤلات تطفو على السطح حول مصير المشاريع التي أطلقت منذ أزيد من عشرين عاماً من أجل رقمنة التعليم المغربي.

إنّ وزارة التربية الوطنية كانت مدركة لهشاشة المنظومة الرقمية التي تعول عليها في التعليم عن بعد، ومدركة أيضاً هشاشة الوضعية الاجتماعية لأسر المتعلمين والمتعلمات، إذ هي غير قادرة على تحمل التكاليف المادية لهذا النمط الجديد من التعلم الرقمي، الذي يتطلب توفر وسائل تعليمية غير تقليدية، مثل اللوحات الإلكترونية، أو الحواسيب، أو الهواتف الذكية، لذلك وجهت الوزارة نداء بنبرة اجتماعية إلى جميع المتدخلين في العملية، فيه دعوة ضمنية إلى تغليب روح التضامن والمساهمة كل من موقعه من أجل إنجاح النمط الجديد من التعلم، حيث جاء في أول بلاغ للوزارة قولها: "ومساهمة في مواجهة هذا الوضع الاستثنائي، فإنّ الأطر التربوية والإدارية مدعوة إلى الانخراط بشكل فعال ومكثف، في جميع التدابير التي سيتم اتخاذها من أجل ضمان الاستمرارية البيداغوجية، عن طريق ما يمكن توفيره من موارد رقمية وسمعية وبصرية، وحقائب بيداغوجية لازمة لتوفير التعليم والتكوين عن بعد، بغية تمكين المتعلمات والمتعلمين من الاستمرار في التحصيل الدراسي" (وزارة التربية الوطنية، 13 مارس 2020).

ثانياً - هشاشة العدة الرقمية في عملية التعليم والتعلم عن بعد:

إنّ المتتبع "للترسانة" الرقمية التي جندتها الوزارة منذ إعلانها انطلاقاً عملية التعليم عن بعد، يكتشف أنها فقيرة جداً، ولا ترقى إلى متطلبات المرحلة، والملاحظ عليها أنّها كانت تراعي هشاشة الوضعية الاجتماعية للمتعلمين، واقتصرت في البداية على قناة تلفزيونية وبوابة إلكترونية. إذ بالنسبة للبوابة الإلكترونية يظهر من خلال بلاغ الوزارة حولها أنّ ما تحتويه من موارد رقمية مزجاجة جداً، وأنّها ستطعم مع الوقت لتلبية احتياجات المرحلة، وهذا يكشف عن عدم وجود مقارنة استباقية لدى الوزارة الوصية لمثل هذه الوضعيات التعليمية التعلمية الرقمية. ومن هنا جاء ذلك البلاغ الوزاري المحتشم الذي يقول: "تنهي وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، إلى علم التلميذات والتلاميذ وكذا أمهاتهم وآبائهم وأولياء أمورهم أنّ عملية التعليم عن بعد ستنتقل (...). عبر البوابة الإلكترونية TilmidTICE (...). هذه البوابة تقدم دروساً مصنفة حسب الأسلاك والمستويات التعليمية وكذا المواد الدراسية، وفي مرحلة أولى سيتم نشر الموارد الرقمية المتوفرة حالياً، على أن تستمر عملية تطعيم هذه البوابة بصفة منتظمة بدروس جديدة" (وزارة التربية الوطنية، 15 مارس 2020).

أما بالنسبة للقناة التلفزيونية التي اعتمدت في بداية التعلم عن بعد فهي القناة الثقافية، التي خصّصت لبث دروس مصورة لمختلف المستويات الدراسية، يقول البلاغ: "عبر القناة الثقافية سيتم بث وصلة إخبارية (...). يتم من خلالها الإعلان عن شبكة برمجة الدروس المصورة (...). ويمكن متابعة الدروس المصورة عبر القناة الثقافية من خلال الشبكة الأرضية والقمر الصناعي نايل سات وكذا عبر تطبيق SNRTLIVE" (وزارة التربية الوطنية، 15 مارس 2020).

فضلا عن هذين المصدرين، كانت هناك الدروس المصورة التي ينجزها الأساتذة بجهودهم الذاتية، استجابة لدعوة التضامن التي أطلقتها الوزارة، وكانت هذه الدروس تمرر عبر مجموعة من التطبيقات الرقمية الخاصة بالتواصل الاجتماعي، وبشكل خاص تطبيق الواتساب والمسنجر والتلغرام، إضافة إلى قناة اليوتيوب. على أنه ظهرت تطبيقات أخرى في هذه المرحلة، والحديث هنا عن تطبيقي زوم وجوجل ميت، لكن استخدامها كان محدودا بالنسبة للمتعلمين، لأنها تحتاج صبيبا بنسب معينة لا تتحمل الأسر تكلفته، ولذلك اضطرت الوزارة إلى أن تجند قنوات تلفزيونية أخرى في عملية التعليم عن بعد، للتغلب على الإكراهات الاجتماعية لأسر التلاميذ، باعتبارها غير مكلفة لهم، إذ لا يكاد يخلو بيت من جهاز تلفاز، ومن هنا انضمت إلى ركب القناة الثقافية كل من قناة العيون والقناة الأمازيغية والقناة الرياضية. وفي مرحلة لاحقة وقع استثمار بوابة مسك نقط التلاميذ "مسار" هي الأخرى، لتضاف إلى البوابة السابقة TilmidTICE، حيث تم خلق منصة فيها تحت عنوان: الأقسام الافتراضية (TEAMES).

كما لجأت الوزارة في المناطق النائية بالعالم القروي، إلى وسائل تعليمية بدائية للتعليم عن بعد بسبب استفحال الإكراهات المرتبطة بالرقمنة في هذه المناطق، حيث عملت على توزيع كراسات على تلاميذ السلك الابتدائي، وهذا الإجراء كان فقط لامتناس غضب آباء التلاميذ، الذين أحسوا أنّ أبناءهم في عطلة وليسوا في تعليم عن بعد كما تروج وزارة التربية الوطنية لذلك، فقد كان هذا الإجراء مجديا لو أنّ الوزارة وزّعت على التلاميذ وسائل رقمية مثل الهواتف أو اللوحات المسية، فحينها يكون إجراؤها ذا معنى، لأنّ تلك الوسائل تجعلهم في غمار التعليم الرقمي، أمّا توزيع كراسات فإنه لا يغني ولا يضمن لأنّ لدى التلاميذ أصلا كراسات المواد، وبالتالي يظل التلميذ بعيدا عن الأجواء الافتراضية للتعليم (إسماعيل مرجي، 2020).

ثالثا - الإكراهات الرقمية للتعليم والتعلم عن بعد في ظل الجائحة:

رغم المجهودات الحثيثة التي بذلها مختلف المتدخلين، فإنّ رهان الرقمنة لم يكن في المستوى، وقد أحسّت الوزارة بذلك، لهذا دعت إلى مزيد من التعبئة للرفع من جودة المنتج الرقمي المعروض للتلاميذ، شاكرة ما بذل من جهود، قالت: "وإذ تشيد الوزارة بالعمل الجبار الذي قام به الأساتذة والمفتشون ومختلف الأطر التربوية والإدارية والتقنية، من خلال إسهامهم في إنتاج هذه الموارد الرقمية والدروس المصورة، فإنها تدعوهم إلى مزيد من الانخراط من أجل إنجاح هذا الورش البيداغوجي الهام" (وزارة التربية الوطنية، 15 مارس 2020).

من خلال تتبع مختلف المحطات الخاصة بالتعلم عن بعد، منذ إعلان الوزارة عنه إلى الآن، نرصد جملة من الإكراهات الفعلية التي واجهها، وهي جميعها مرتبطة بالرقمنة، ولها مستويات متعددة تتصل بمختلف المتدخلين أو المعنيين. فعلى المستوى الأول الخاص بالمتعلمين والمتعلمات، واجههم إكراه مادي لتوفير وسائل تعليمية رقمية تكفل لهم مواصلة تعلماتهم عن بعد، وحتى من قرّرها منهم ولو في حدّها الأدنى عبر الهواتف المحمولة، فإنّ الإكراه المادي ظلّ حاضرا بوجه آخر يتصل بالصبيب اللازم لتشغيل هذه الوسائل الرقمية، أضف إلى ذلك إكراهها يتصل بعقلية المتعلم المغربي الذي لم يعتد التعاطي مع موارد رقمية، وألف الحضور الفعلي للمدرّس أمامه في كل عملية تتصل بتلقي المعرفة.

وعلى المستوى الثاني المرتبط ببيئة التدريس، برز إكراه يرتبط بضعف التكوين الرقمي، بل انعدامه أحيانا لدى أفرادها، رغم ما بذلوه من مجهودات لتدارك الأمر، إذ إنّ معظم المتدخلين من هيئة التدريس اعتمدوا على جهودهم الذاتية في التكوين، لكنه تكوين لم يرق إلى متطلبات المرحلة، وظهر ذلك جليا في الوسائل الرقمية المستخدمة لتصوير الدروس من جهة، وفي طريقة تقديم المنتج الرقمي للمتعلمين، حيث بدا المنتج الرقمي المعروض على القنوات التلفزيونية والمنصات الإلكترونية وتطبيقات التواصل الاجتماعي باهتا وردينا معرفيا ورقميا، ويكشف الواقع المزري الذي تعرفه الرقمنة في التعليم المغربي.

أما على المستوى الثالث الخاص بوزارة التربية الوطنية، فظهر أنّها كانت تعيش حالة من الارتباك في التدبير، وتسعى إلى تلميع الصورة الرقمية للتعليم المعروض في ظلّ الجائحة، وجنّدت لذلك مختلف منابرها الإعلامية، بهدف تشتيت الانتباه عن مسؤوليتها الثابتة في الرداءة الرقمية للمنتوج المقدم، وهي مسؤولية مرتبطة بعدم توفيرها لموارد رقمية في المستوى تكون مخزّنة لمثل هذه الظروف، ثمّ عدم تكوينها لهيئة التدريس تكويناً رقمياً في إطار التكوين المستمر، رغم معرفتها أنّ الكفاية الرقمية من الكفايات الواجبة في مدرّس اليوم. ومن جهة أخرى فالتقصير ثبت على الوزارة من حيث عدم توفيرها للوسائل التعليمية الرقمية بالمؤسسات التعليمية بالعدد الكافي، إذ كان معظم الأساتذة يتناوبون على ما هو متوفر، إضافة إلى عدم تجهيزها للقاعات المتعددة الوسائط في المؤسسات التعليمية، والتي كان يفترض أن تكون فضاء رقمياً لتدبير عملية التعلم عن بعد، إذ ظهر أنّ جلّ هذه القاعات حواسيبها خردة غير صالحة للاستعمال، كما أنّها غير متوفرة على ربط بصبيب شبكة الأنترنت رغم ما تستثمره الوزارة من ميزانيات وزنة في هذا الباب.

رابعاً - إكراهات الرقمنة وفشل عملية التعليم والتعلم عن بعد:

إنّ الإكراهات الرقمية السابقة بمستوياتها المختلفة، المرتبطة بالمتعلم من جهة، والمدرس من جهة ثانية، والوزارة الوصية على القطاع من جهة ثالثة، تضافرت في ما بينها لتفشّل نخط التعليم عن بعد، فشّل سببه ضعف البنية التحتية الرقمية، وافتقارها إلى شروط النجاح لكسب رهان الرقمنة. وهذا الفشل جعل الوزارة تتساهل وتقدّم تنازلات بخصوص المنتوج الرقمي الذي تمّ تقديمه للمتعلّمين طوال فترة الحجر الصحي، تنازلات وصلت حدّ عدم اعتبار هذا المنتوج في مرحلة التقويمات، سواء منها الإشهادية أو المستمرة، والاقصّار في ذلك بدلا منه على الدروس المنجزة حضورياً، حيث تمّ امتحان متعلّمي ومتعلّقات البكالوريا في ما اكتسبوه من معارف خلال الدروس الحضورية قبل فرض الحجر الصحي، وأعفيت المستويات غير الإشهادية من الامتحانات، وكذا بعض المستويات الإشهادية الدنيا مثل الثالثة إعدادي والسادسة ابتدائي، حيث جاء في بلاغ للوزارة بهذا الخصوص: "وَضماناً لمبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المتعلّمين والمتعلّقات، ستشمل مواضيع امتحان البكالوريا بالنسبة للسنة الأولى والثانية، حصرياً الدروس التي تمّ إنجازها حضورياً قبل تعليق الدراسة (...)" أمّا بالنسبة لباقي المستويات الدراسية للأسلاك الثلاثة (ابتدائي وإعدادي وثانوي)، فلن يخضع التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بهذه المستويات لامتحانات آخر السنة (...). وسيتمّ إقرار نجاحهم والمروء إلى المستوى الموالي استناداً على نقط الامتحانات والفروض المستمرة المنجزة حضورياً إلى حدود تعليق الدراسة" (وزارة التربية الوطنية، 12 ماي 2020). أما لماذا التركيز على امتحانات البكالوريا دون غيرها من أجل تمريرها حضورياً، فنابع كما صرّح الوزير لجريدة الأحداث المغربية في حوار خاص معها، من رغبة في المحافظة على مصداقية هذه الشهادة رغم ظرفية الجائحة، حيث جاء في عدد صادر للجريدة بعنوان عريض: "أمازي: حريصون على مصداقية الباك في زمن كورونا" (جريدة الأحداث المغربية، يونيو 2020).

بلاغ الوزارة الأخير حول صيغ التقويمات، فيه إقرار بفشل نخط التعليم عن بعد رغم كل المجهودات المبذولة من مختلف الفاعلين في القطاع، وفيه تأكيد بصريح اللفظ من الوزارة أنه لم يضمن تكافؤ الفرص بين المتعلّمين، لذلك تمّ العدول عنه في مرحلة التقويم، وسبب هذا الفشل هو خسارة رهان الرقمنة الذي لم يكن في مستوى المرحلة، سواء قبل الجائحة أو خلالها، وقد يستمر بعدها أيضاً، إذ لو كانت هناك بنية رقمية وازنة، لكان التحصيل الدراسي للمتعلّمين والمتعلّقات من تعلّمهم عن بعد في المستوى المطلوب، ولسمح ذلك بامتحانهم في ما تلقوه رقمياً، لكن الوزارة أدركت أنّها خسرت الرهان الرقمي، وأنّها لم تكن عند مستوى المتطلّبات الرقمية للمرحلة، وتجنّباً للإحراج وتأجّج الوضع الاجتماعي من خلال احتجاجات آباء التلاميذ وأولياءهم التي كانت تتداولها مختلف منصات التواصل الاجتماعي، وتجنّباً لردة فعل اجتماعية تخرجهم إلى الشارع في ظلّ وضعية وبائية حرجة، جنحت الوزارة إلى امتحان المتعلّمين

في ما كان حضوريا ليكون حجة على التلاميذ، بدل أن يكون ما هو رقمي عن بعد حجة لهم على الوزارة يعلقون عليه نتائج تحصيلهم غير الموفقة.

ورغم ذلك فالحكّ الحقيقي لرهان الرقمنة، كان مع آباء التلاميذ وأولياء أمورهم، حينما وضعت وزارة التربية تحت تصرفهم قبل انطلاق الموسم الدراسي الجديد، استمارة لتحديد نمط التعلم الذي يختارونه لأبنائهم، هل هو حضوري أم رقمي عن بعد، وهي استمارة تمثل استفتاء كانت تراهن الوزارة على نتائجه من أجل إبراز جدوائية التعليم عن بعد، الذي ظلّت تطبّل له في خطاباتها وبلاغاتها، وتسعى في محاولة يائسة عبر إعلامها الموازي إلى رسم صورة مشرقة للتعليم الرقمي في البلد. حيث كشفت نتائج التعبير عن رغبات الآباء بالنسبة لنمط التعلم الذي يرتضونه لتعلم أبنائهم، أنّ أكثر من تسعين بالمئة منهم يريدونه حضوريا، رغم معرفتهم المسبقة باستفحال الوضعية الوبائية في البلاد، التي تفرض عليهم الخوف على أبنائهم من الجائحة، لكنهم مع ذلك فضلوا صيغة التعليم الحضوري، في رسالة واضحة تقول إنّ الرقمنة إشاعة في قطاع التعليم، وإنّا لسنا مؤهلين رقميا للتدريس والتعلم عن بعد، وإنّ التعليم عن بعد بصيغته الرقمية المهترئة التي ظهر بها طوال هذه المرحلة، لا يمكن أن يعوض التعليم الحضوري، وليس مؤهلا ليكون بديلا عنه.

ومن هنا قبل الآباء بحلّ وسط يخول لأبنائهم تعليما حضوريا، ويحقق للوزارة احترام البرتوكول الصحي الخاص بالجائحة، خاصة في شقه المتصل بالتباعد الجسدي وعدم التجمّع، وهو حل اعتمد صيغة التعليم بالتناوب بالنسبة لمن اختار التعليم الحضوري لأبنائه، وهي صيغة تجمع بين التلقي الحضوري للدروس داخل الفصول وتلقيها أيضا عن بعد في إطار التعلم الذاتي بتأطير من الأساتذة، أي أنّه تم اللجوء إلى تقسيم التلاميذ داخل المدارس إلى أفواج تتناوب، يدرس الفوج الأول حضوريا فيما يستفيد الثاني من التعلم الذاتي عن بعد تفاديا للاكتظاظ داخل الفصول الدراسية.

خامسا - رهان الرقمنة أم رهان الحجر الصحي؟

إنّ التعلم عن بعد في المغرب، من خلال تأمل مختلف أطواره، يظهر أنه كان من وسائل تنفيذ الحجر الصحي أكثر من كونه رهانا على صون الزمن المدرسي للمتعلم، أو توجّها رسميا لرقمنة القطاع، وهذا يُستشفّ من بعض بلاغات الوزارة، التي أكدت فيها في أكثر من مناسبة أنّ التعلم عن بعد، لا يعني إقرار عطلة مدرسية، التي تعني للمتعلّمين والمتعلّلمات السفر والخروج للاستمتاع بالوقت في زيارة الأصدقاء والأقارب، وغير ذلك من التحركات التي لا تخدم الحجر الصحي المفروض، من هنا جاء ذلك البلاغ المشترك بين وزارتي الداخلية والتربية الوطنية، الذي جاء فيه: "إنّ التلاميذ والطلبة المتدربين، مطالبون بالبقاء في منازلهم وعدم السفر، أو القيام بأنشطة ترفيهية أو رياضية أو أيّ أنشطة أخرى، وتتبع الدروس التي سيتم بثّها عبر البوابة الإلكترونية TilmidTICE وكذا عبر القناة التلفزيونية الرابعة ابتداء من يوم الاثنين 16 مارس 2020" (وزارة الداخلية ووزارة التربية الوطنية، مارس 2020).

فهذا البلاغ يربط تتبع الدروس عن بعد بالمكوث في المنزل وعدم السفر أو القيام بأنشطة أخرى فيها اختلاط، وكلها إجراءات ترتبط بالانضباط للحجر الصحي أكثر من ارتباطها بالتعلم، أي أنّ الهاجس الأمني والصحي كان أكثر حضورا من الهاجس المعرفي أو الرقمي، بل الأخير كان لخدمة الأول وتطبيقه، ولعل في البلاغ السابق الذي تمّ فيه العدول عن المنتج الرقمي في مرحلة التقويمات، تأكيداً على صحة أنّ التعلم عن بعد، كان لحجر التلاميذ في منازلهم أمام شاشة التلفاز أو لوحاتهم الإلكترونية أو غيرها من الوسائل التعليمية الرقمية، خدمة للهاجس الأمني والصحي وحدّا من تحركاتهم خارج البيت.

سادسا - الآثار العكسية لرقمنة التعلم والتعليم على العلاقات الاجتماعية في ظل الجائحة:

في الوقت الذي كانت تدفع فيه الوزارة بكلّ ثقلها لجعل النمط الرقمي في التعليم والتعلم عن بعد نمطا أساسيا في ظلّ الوضعية الوبائية التي فرضتها جائحة كورونا، برزت خلال هذه الفترة آثار عكسية له أدت إلى تشنّج العلاقة الاجتماعية بين أسر المتعلمين والمؤسسات التعليمية، وكان ذلك حصرا في مؤسسات التعليم الخصوصي، حيث ظهر شتآن بين العديد من أولياء التلاميذ وأرباب المدارس الخاصة، ذلك أنّ الأخيرة مؤسسات ربحية كانت تبحث حتى في ظلّ الجائحة عن المحافظة على صافي أرباحها، بينما أولياء التلاميذ المنتسبين إليها واجهتهم مشاكل مادية بسبب تداعيات جائحة كورونا على نشاطهم المهني، ما جعلهم عاجزين عن تأدية الأقساط الشهرية المعتادة.

ومن هنا اتخذ الآباء من التعليم الرقمي الذي قدّمته المدارس الخاصة في هذه المرحلة، حجة عليها لتخفيض القسط الشهري المؤدّى أو التنازل عنه لعدد من الشهور، من منظور أنّ الجهد المبذول في المنتج الرقمي المقدم لأبنائهم لا يرقى إلى ما كان يقدّم حضوريا من جهة، وأنهم تحمّلوا عبئا ماديا إضافيا يتصل بشراء الوسائل التعليمية الرقمية لأبنائهم وتوفير صبيب لها. وبين رفض السواد الأعظم من المؤسسات التعليمية لمسألة التنازل عن "المستحقات" أو تخفيضها، ورفض أولياء التلاميذ للأداء، برز صراع اجتماعي بنكهة اقتصادية طبخته جائحة كورونا، ووصلت تداعياته إلى حدّ رفع دعاوى قضائية في المحاكم، واحتجاز شواهد النجاح وشواهد المغادرة رهينة مقابل الدفع.

إنّ جائحة كورونا كشفت جانبا مظلما من العلاقات الاجتماعية الهشة التي تربط المؤسسة التعليمية الخاصة بمنسوبيها، إذ بدا أنّ الهاجس المادّي كان أكثر ما يحكمها، وأنّ الوشائج الاجتماعية وروح التضامن كانت على الهامش، إذ وجب أن يكون خلال هذه الفترة على الأقل تضامن وتنازلات من الجانبين، وتغليب مصلحة المتعلم، لأنّ الجائحة فرضت واقعا اقتصاديا صعبا، لكن بدل ذلك كان الخلاف والصراع عنوانا المرحلة، وكان حلّ هذا الإشكال على عاتق التعليم العمومي، الذي استقبل مع بداية الموسم الجديد وفي ظل الوضعية الوبائية المستفحلة، أمواجا بشرية من تلاميذ التعليم الخصوصي، حيث عرف الأخير موجة نزوح وازنة، شكّلت عبئا على المدارس العمومية التي تعاني أصلا من الاكتظاظ.

سابعا - النتائج والتوصيات المقترحة في ظلّ ضعف المنظومة الرقمية في المغرب:

انطلاقا مما تقدمت مناقشته حول واقع التعليم الرقمي في المغرب يمكن تسجيل النتائج الآتية:

+ وجود هشاشة رقمية في منظومة التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا سببها غياب بنية تحتية رقمية وازنة تكفل كسب الرهان الرقمي.

+ وجود ضعف في الموارد التعليمية الرقمية المقدّمة خلال جائحة كورونا، حيث ظهر المنتج التعليمي المعروض للمتعلّم باهتا ولا يرقى إلى الجيل الجديد من معطيات الذكاء الاصطناعي.

+ وجود ضعف تكويني لدى الموارد البشرية المقدّمة للتعليم عن بعد، إذ بدا معظمها غير مؤهل لمتطلبات المرحلة الرقمية في التعليم. أمام الوضعية الحالية التي فرضتها جائحة كورونا على المجتمع المدرسي، وفي ظلّ الإكراهات المتعددة التي تعرفها بيئة التعليم والتعلم في المغرب، والتي تحول دون كسب رهان الرقمنة، يظل نظام التناوب القائم على التعلم الحضورى والتعلم الذاتي الصيغة الأمثل لتدبير مرحلة الجائحة، على أنه لكي يكون هذا النظام التناوبي في المستوى ويحقق أهدافه، وجب أن يكون مصحوبا بسلسلة من الإجراءات التي تجعل له جدوائية، ذلك أنّ الوزارة رغم إقرارها لصيغة التناوب، فإنها لم ترفقها بما يكفل التنزيل السليم لمفردات البرنامج الدراسي

المقرر في مختلف مستويات التدريس، فالبرنامج المقرر في هذه المستويات سنوي، وباعتماد صيغة التناوب يصبح نصف سنوي، وقد يقال هنا إنّ النصف الثاني مقرر في إطار التعلم الذاتي، وهذا صحيح فعلا، لكن الواقع أنّ ثقافة التعلم الذاتي ليست لدى تلاميذنا، لأنهم لم يألفوها أو يتدربوا عليها، وليسوا في مستوى يؤهلهم للتعلم ذاتيا، لأنهم يعولون في الفهم على شرح الأستاذ، وهذا الشرح عن بعد لا يؤدي وظيفته بنفس الأثر الذي يحققه عن قرب.

إنّ صيغة التعليم بالتناوب تعدّ أداة فعّلة للتغلب على إكراهات الرقمنة، بل إنّ اعتماد هذا الصيغة حلّ مجموعة من الإشكالات الأخرى التي كانت تعاني منها المدرسة المغربية، حيث سجّلنا باعتبارنا أساتذة ارتياحا عميقا لهذه الصيغة، لما أتاحته من ظروف اشتغال مواتية لم نألفها، فقد خلّصتنا من الاكتظاظ الذي كانت تغرق فيه الفصول الدراسية، ومن الضجيج الناتج عنه، ومكنتنا من المتابعة الفردية للمتعلّمين، وهذا من الآثار الإيجابية لجائحة كورونا على التعليم المغربي. بل إنّنا ندعو هنا إلى اعتماد هذه الصيغة بشكل مستمر وجعلها رسمية، خاصة في المؤسسات التعليمية الواقعة في المجال الحضري الذي يعرف بنية سكانية وازنة، وفي مقابل ذلك ندعو في إطار التنزيل السليم لهذه الصيغة، إلى أن تسهر الوزارة من خلال مديرية المناهج فيها، على تقليص مفردات البرنامج الدراسي في المستويات الدراسية، وذلك بحذف مجموعة من الدروس غير المهمة أو المكررة بين برنامج أكثر من مستوى دراسي، وهو أمر سبق أن قامت به الوزارة في البرنامج الدراسي الخاص بمادة اللغة العربية، حين حذفت مجموعة من الدروس في مكون علوم اللغة بالسلك الثانوي التأهيلي دون أن تتغيّر الكتب المدرسية، وإنما بإصدار مذكرة توجيهية تتضمن الدروس التي ينبغي عدم تدريسها (المذكورة 157، 2009).

من جهة أخرى لا يعني إقرارنا بضرورة اعتماد هذه الصيغة في تدبير التعليم خلال مرحلة الجائحة، أن تتصل وزارات التربية من التزاماتها الخاصة بالرقمنة، وإنما أن تعتمد آلية التناوب إلى حين التغلب على الإكراهات التي تعاني منها المنظومة التعليمية الرقمية، وفي هذا الصدد نوصي كذلك الوزارات الوصية على قطاع التربية بأن تضع برنامجا استعجاليا رقميا يغطي احتياجات جميع الأسلاك التعليمية، وأن لا يقتصر على تحضير دروس رقمية وتخزينها، وإنما أن يتجاوز ذلك إلى استئصال ورم الضعف الرقمي، "فقد فرضت تداعيات الجائحة، تعظيم هذا الجانب، من أجل مواصلة سير العمليات التعليمية" (البغدادي، 2020)، ولذلك ينبغي أن تُتخذ منطلقا لتطوير مجال التعليم بشكل عام والرقمي منه على الخصوص، إذ يتم النظر إليه حاليا "باعتباره أحد أهم الخيارات المستدامة للعملية التعليمية، التي من شأنها تعزيز جودة المُنْتَج التعليمي" (البغدادي، 2020).

وفي هذا السياق على وزارة التربية أن تعمل على تأهيل القاعات المتعددة الوسائط بالمؤسسات التعليمية وربطها بصيبيب الأنترنت، وتأهيل الأطر الإدارية والتربوية في إطار التكوين المستمر ليغطي الكفاية الرقمية هي الأخرى ضمن الكفايات المستهدفة فيهم، أو إدراجها ضمن التكوينات التي يخضعون لها في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين قبل استلام مهامهم الرسمية، فالجائحة فرضت على وزارات التربية "صقل وتعزيز مهارات وإمكانات الكادر الأكاديمي والإداري بالميدان، ودعم قدراتهم نحو توظيف التكنولوجيا الحديثة، والتحول نحو التعلم الرقمي في الفترة الحالية والمستقبلية" (سعد، 2021).

إضافة إلى ذلك على الوزارة أيضا أن توجه جهودها في هذا الإطار نحو المتعلم، باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية الرقمية، وذلك في مستويين، الأول يستهدف تكوينه رقميا، وجعل الكفاية الرقمية من الكفايات المستهدفة في تعليمه، وعدم الاكتفاء في ذلك على أبجديات الرقمنة التي يتلقاها في مادة الإعلاميات، وإنما تجاوز هذا المستوى البسيط إلى مستوى آخر أكثر تركيبا، يؤهله ليكون متعلما افتراضيا بامتياز. أما المستوى الثاني فهو تزويد المتعلمين بوسائل تعليمية رقمية مثل الحواسيب واللوحات الإلكترونية، ووضع ميزانية خاصة لهذا الجانب تستهدف تحديدا من تحول وضعيتهم الاجتماعية دون توفرهم عليها، وأن تجهز الفصول الدراسية

التي يدرسون فيها بمعينات ديداكتيكية رقمية، لا تقف عند حدود استعمال المسلاط الضوئي (Data Chow)، بل تتجاوزه إلى توفير سبورات تفاعلية لجعل الفصل الدراسي فصلا افتراضيا.

ختاما نقول إنَّ التعليم عن بعد أصبح ضرورة حتمية، وفرضا أساسيا إذا أردنا تعليما مستداما في الظروف العادية والاستثنائية، ولذلك نتفق على ضرورة أن نتجاوز فيه حالة التفاعل مع الظرف الراهن إلى التحول لجعله توجهها رسميا يضمن التعليم المستمر المستدام (هوارى، 2020)، وتحقيق هذا الهدف الاستراتيجي، يتطلب مزيدا من التعبئة المجتمعية من جهة، وإرساء ثقافة خاصة بهذا التعليم لدى أفراد المجتمع من جهة ثانية، لأنَّ معظمهم لم يقبلوه بسبب طريقة تنزيله التي لم تكن موفقة، والسبب البنية التحتية الرقمية المهترئة التي حالت دون التنزيل السليم، وهو ما يستلزم من جهة ثالثة رصد ميزانيات لبرامج خاصة بإعادة هيكلة التعليم وفق معطيات الذكاء الاصطناعي، وإعادة تأهيل مختلف المتدخلين في المنظومة التعليمية تأهيلا رقميا يجعلهم في مستوى الرهان.

المراجع:

- 1- الأحمرى، سعدية، 2015، التعليم الإلكتروني، رسالة ماجستير.
- 2- اعمار، شرقي، آمال، نادية، 2018، مقومات نجاح التعليم عن بُعد، موسوعة التعليم والتدريب، الموقع: <https://www.edutrapedia.com>، تحديث 18-03-2021.
- 3- البغدادي، فاطمة، 2020، تحولات التعليم في زمن ما بعد الكورونا، مجلة القافلة، السعودية، الموقع: <https://www.alarabiya.net/qafilah>
- 4- سعد، محمود، 2021، التعليم في ظل جائحة كورونا: منحة لا محنة، جريدة الوطن القطرية، الموقع: <https://www.al-watan.com/news>
- 5- عبد السلام، محمد، 2020، التعلم المتنقل بين النظرية والتطبيق، مكتبة نور.
- 6- سيمونس، مايكل، لي آيلز شلوسر، 2015، التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإلكتروني، ترجمة نبيل عزمي، مسقط، مكتبة بيروت، ط2.
- 7- مرجي، إسماعيل، 2020، التجربة المغربية في التعليم عن بعد، موقع منار الإسلام للأبحاث والدراسات، الرابط: <https://www.islamanaar.com>، تحديث: 04-08-2020.
- 8- موسى، حسين، 2009، استخدام الوسائط المتعددة في البحث العلمي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- 9- موسوعة ويكيبيديا الحرة، الرابط، 2020، الرابط، <https://ar.wikipedia.org/wiki>، تحديث 21 ديسمبر 2020.
- 10- الهمامي، حمد، حجازي، إبراهيم، 2020، التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته، منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة.
- 11- هوارى، زهير، 2020، التعليم عن بُعد: ارتباك وعقبات، مجلة العربي الجديد، الموقع: <https://www.alaraby.co.uk/society>
- 12- هوارى، زهير، 2020، التعليم في زمن كورونا: خلاصات وتوصيات، مجلة العربي الجديد، الموقع: <https://www.alaraby.co.uk/society>
- 13- وزارة التربية الوطنية:

- + المذكرة رقم 157، 10 نونبر 2009، في شأن برنامج الدرس اللغوي في مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي.
- + بلاغ صحفي رقم 1، وزارة التربية الوطنية، 13 مارس 2020.
- + بلاغ رقم 3 (مشترك)، وزارة الداخلية ووزارة التربية الوطنية، السبت 14 مارس 2020.
- + بلاغ إخباري رقم 4، وزارة التربية الوطنية، الأحد 15 مارس 2020.
- + بلاغ إخباري، وزارة التربية الوطنية، الثلاثاء 12 ماي 2020.
- + جريدة الأحداث المغربية، أحداث أنفو، عدد 1 يونيو 2020.

استراتيجيات وعوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا
دراسة ميدانية مع عينة من الأساتذة والطلبة الجامعيين ببعض الجامعات الجزائرية

Strategies and factors to improve the quality of higher education in Algeria under the Corona pandemic

_A field study with a sample of professors and university students in some
Algerian universities_

الباحثة: نسرين مناصري

Menasri Nesrine

طالبة دكتوراه بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
جامعة باجي مختار _عناية_ الجزائر

الملخص:

هدفت دراستنا الحالية إلى تسليط الضوء على العوامل التي من شأنها المساهمة في تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، والوقوف على الاستراتيجيات الفاعلة لتحسين جودة هذا القطاع في ظل الوضع الحالي لفيروس كوفيد 19. بالإضافة إلى معرفة مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع هذا الوضع، والوقوف على المعوقات التي تقف وراء عرقلة تحسين جودة التعليم العالي خلال جائحة كورونا. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بمقابلة عينة من أساتذة التعليم العالي وطلبة الماستر والدكتوراه بلغت (50) شخصا اختيروا بطريقة عشوائية باختلاف جنسهم وتخصصهم، نظرا لأن هذا الفيروس مس كل قطاع التعليم العالي. وقد اشتملت المقابلة على خمسة (05) أسئلة مفتوحة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الوضع الخاص بالتعليم العالي بين المستوى المتدني والسيء حيث أثر بشكل سلبي على سيرورة العملية التعليمية ككل. ومستوى التفاعل لدى الطلبة من الضعيف إلى المنخفض وفي تدني مستمر. أما عن عوامل تحسين جودة التعليم متشابكة ما بين العوامل المعرفية والتكنولوجية، في حين توصلت الدراسة إلى أن معوقات تحسين جودة التعليم العالي هي معوقات تفاعلية تكنولوجية والاستراتيجيات المقترحة لتحسين جودة التعليم العالي هي استراتيجيات مُشتركة بين الأستاذ والطالب والإنترنت.

الكلمات المفتاحية

استراتيجيات، عوامل، الجودة، التعليم العالي، جائحة كورونا.

Abstract

This study aimed to shed light on the important factors that would contribute to improving the quality of higher education in Algeria in light of the Corona pandemic, and to identify the effective strategies to improve the quality of this sector in light of the current situation of the Covid 19 virus. In addition to knowing the

level of interaction of the Algerian university student with this situation, and to identify the important obstacles that stand behind impeding improving the quality of higher education during the Corona pandemic. To achieve the objective of the study, the researcher conducted interviews with a sample of fifty (50) professors of higher education, master's and doctoral students, who were chosen randomly according to their gender and specialization. The interview consisted of five (05) open-ended questions.

The results of the study showed that the situation of higher education is between low and bad, which negatively affected the process of the educational process as a whole. The level of interaction among students is from weak to low and is constantly declining. As for the factors of improving the quality of education, they are intertwined between the cognitive and technological factors, while the study found that the obstacles to improving the quality of higher education are technological interactive obstacles. The proposed strategies for improving the quality of higher education are socialist strategies of the professor, student and the internet.

Keywords

strategies, factors, quality, higher education, Corona pandemic.

مقدمة:

يحظى قطاع التعليم العالي بالجزائر بمكانة خاصة دفع بالدولة الجزائرية إلى السعي جاهدة للرفي به وتطويره لمواكبة التقدم الحاصل في ميدان التعليم العالي بمختلف الدول خاصة منها المتقدمة. فهو الواجهة الأولى التي تعمل على تحسين وتطوير أوضاع المجتمع والأفراد واحتياجاتهم، وينطلق هذا التطوير من مبدأ الجودة التي أضحت مطلباً رئيساً وبارزاً للحكم على مدى نجاعة أي نظام تربوي يسيّر الجامعات والمؤسسات التعليمية. إذ تستمد جودة التعليم العالي ديناميكيته من خلال النشاط الإبداعي والمميز لكل القائمين على الحرم الجامعي من أساتذة وطلاب وإداريين وعمال محققاً بذلك درجة عالية من الرضا. وبهذا تسعى جودة التعليم العالي إلى تحقيق التنمية المستدامة. إذ يتمركز اهتمام جودة التعليم العالي حول تلبية احتياجات الطالب الجامعي الأكاديمية بشكل علمي وعملي وتكويني يغلب عليها طابع التميز والتفرد بالكيف، لأنها الغاية التي يبنى عليها الطالب مشروعه الدراسي حالياً والمهني مستقبلاً، والمنطلق الذي يوصله إلى الخروج من الحرم الجامعي والاتجاه إلى سوق العمل وهو على درجة عالية من التكوين أو بالأحرى _حامل لتكوين ذي جودة_ وبالتالي يشارك في حسن استثمار الرأسمال البشري لتحسين جودة المنتج الكمي والنوعي. فما تلبه الجامعة من حاجات تربوية ومعرفية وعلمية وأكاديمية يؤثر بشكل مباشر على مخرجات الطلاب التي يفضل بأن تكون ذات جودة لما لها من أثر فعال هي الأخرى على جودة التعليم العالي بصفة عامة.

وقد أشارت الدكتورة "رشا الصباح" في المؤتمر الثالث عشر للاتحاد الوطني لطلبة الكويت فرع المملكة المتحدة وإيرلندا في مارس 1995 إلى أهمية تطوير وتحسين جودة التعليم العالي حيث أقرت بأنه: "مع مشارف القرن الحادي والعشرين وما يطوى من تحديات على شتى الجبهات، تتعاظم التطلعات إلى التعليم العالي لما يمكن أن يكون لديه من مساهمات رائدة، وفاعلة في تنمية وتوظيف المعارف والتقنيات، وفي تشكيل مسار التنمية والتحديث في الدولة. وتقود طموحات التنمية البشرية إلى حتمية التوسع في قاعدة وعمق التعليم العالي، وإعادة هيكلة لدعم المسيرة التنموية". (طعمية، البندري، 2013، ص 09). وعليه، فإن تحسين جودة التعليم العالي أضحي ضرورة حتمية إذا ما شددت الجامعة الجزائرية طريقها نحو الوقوف على متطلبات تحسين جودة تعليمها في إطار كل المستجدات والتغيرات التي تطرأ على الوسط أو الساحة المحلية والدولية.

إن اجتهاد التعليم العالي بالجزائر لتقدمه المرحلة التكوينية الجامعية وفق معايير الجودة ومتطلباتها يواجه حاليا عقبة فيروس كورونا هذا الفيروس الخطير الذي هلك بالعالم بأسره وأثر بشكل كبير على الأنظمة التربوية بمختلف أنواعها ومستوياتها. إذ لم يسلم قطاع التعليم العالي بدوره من هذه الجائحة حيث أُجبروا على استبدال طرائق التدريس التقليدية بالحديثة المتمثلة في "التعليم عن بعد" كأقرب وأنسب طريقة لتفادي آثاره على البيئة التعليمية واستكمال البرامج الجامعية في ظروف يسودها الأمن الصحي والوعي البيئي بخطورة الوضع والفيروس.

وعلى غرار الجامعة الجزائرية أُجبرت كل الجامعات العالمية _العربية منها والغربية_ على اتباع هذه الطريقة لأنها الأنسب لهذا الوضع الفيروسي والذي يساعد على سيورة العملية التكوينية الجامعية في ظروف آمنة ومطمئنة تضمن استكمال البرنامج السنوي للمقاييس الجامعية الخاصة بكل التخصصات على اختلافها من تخصصات يغلب عليه الطابع التجريبي وتخصصات يكتنفها الطابع التكنولوجي وتخصصات أخرى يسودها الطابع النظري. وعليه، تسعى دراستنا الحالية لتسليط الضوء على التساؤل الآتي: ما هي أهم الاستراتيجيات والعوامل التي تساعد على تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟.

وعليه تفرع من هذا التساؤل أربعة تساؤلات جزئية مرتبطة به وهي:

_ ما هو وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟

_ ما هو مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر؟

_ ما هي عوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟

_ ما هي معوقات تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟

بمقابل هذه التساؤلات وضعنا فرضيات مؤقتة للدراسة للتأكد منها بعد القيام بالجانب الميداني للبحث وهي كالآتي:

_ وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا مستقر.

_ مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر جيد.

_ عوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا عوامل إجرائية ونظرية.

_ معوقات تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا معوقات تكنولوجية.

_ الاستراتيجيات المقترحة لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19 استراتيجيات إجرائية.

جاءت هذه الفرضيات مقابلة لأهداف هذه الدراسة المتمثلة في معرفة وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، والوقوف على مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر، كذلك الوقوف على أهم العوامل المساهمة في تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا. بالإضافة إلى التعرف على المعوقات التي تقف وراء عرقلة

عملية تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، ومنه إلى الاهتمام بأهم الاستراتيجيات التي يقترحها كل من الأستاذ الجامعي والطالب على حد سواء ويرونها مجدية لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19. وقد اختير موضوع هذه الدراسة نظرا لأهمية قطاع التعليم العالي وأثره على خدمة الفرد والمجتمع خاصة في ظل السياسة المنتهجة التي فرضتها الدولة نتيجة الظروف الاستثنائية لاستكمال الدراسة عن بعد في ظل الجائحة، كذلك للوقوف على درجة تفاعل الطالب الجامعي مع الوضع الحالي ومدى استفادته من هذه السياسة في الاستغلال المعرفي والعلمي في ظل التعليم عن بعد، كما تكمن أهمية هذه الدراسة في التطرق إلى الاستراتيجيات والعوامل التي لا بد أن تأخذ بعين الاعتبار لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي كونه أنسب منهج لمثل هذه الدراسات الاستكشافية، فقد ساعد على وصف وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، والوقوف على مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر، كذلك الوقوف على أهم العوامل المساهمة في تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا. بالإضافة إلى التعرف على المعوقات التي تقف وراء عرقلة عملية تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، ومنه إلى الوقوف على أهم الاستراتيجيات التي يقترحها كل من الأستاذ الجامعي والطالب على حد سواء ويرونها مجدية لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19.

من هذا المنطلق نسعى في مداخلتنا هذه لعرض واضح وشامل للدراسة في شقين:

أولها نظري: يشمل مقدمة الدراسة وإشكالياتها وفرضياتها ومنهجها وأهميتها، بالإضافة إلى تعريف التعليم العالي، تعريف الجودة في التعليم العالي في الجزائر، تعريف جودة التعليم العالي، لماذا الجودة في التعليم العالي؟ وكذا الصعوبات والتحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية والتعليم العالي في ظل جائحة كورونا، أهمية الجودة في التعليم العالي، تعريف فيروس كوفيد 19، المتطلبات التعليمية لمواجهة جائحة كورونا. ثانيها تطبيقي: شمل الإطار الميداني للدراسة بدءاً من مجتمع الدراسة وعينيتها مروراً بالحدود المكانية والزمانية للدراسة وأدائها، وصولاً إلى نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها على ضوء الفرضيات ونتائج الدراسات السابقة.

أولاً: جودة التعليم العالي في الجزائر:

1_ **تعريف الجودة:** هي غاية تسعى لبلوغها كل مؤسسة جامعية غيرة على سمعتها. فعندما نستحضر جودة التكوين، جودة البحث،... إلخ فإننا نثمن في الواقع من خلال هذه المضامين معرفة مستوى التفوق الذي بلغته المؤسسة في إطار مهام التكوين أو البحث. ولهذا يصعب وصف الجودة فهي مرتبطة بالمستوى الذي نريد تحديده، فالجودة تظهر حسب مستوى محدد أو مرجع متدرج من أقصى ما تريد المؤسسة الجامعية بلوغه إلى أدنى ما تهدف إليه من ذلك. في ميدان التعليم العالي يمكننا الملاحظة أن الجودة تعد غالباً مطابقة للأهداف: (Fitness for purposes). إذا تمكنت المؤسسة من بلوغ الأهداف المسطرة يمكننا القول أنها تحققت الجودة. (بداري كمال وآخرون، 2013، ص 23)

2_ **تعريف التعليم العالي في الجزائر:** هو كل نمط للتكوين أو التكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي، كما يمكن أن يقدم تكوين تقني في مستوى عالي من طرف مؤسسات معتمدة من طرف الدولة، وتتكون مؤسسات التعليم العالي من الجامعات والمراكز الجامعية والمدارس والمعاهد الخارجية عن الجامعة، كما يمكن أن تنشأ معاهد ومدارس لدى دوائر وزارية أخرى. (قانون رقم 99_05 المؤرخ في 18 ذي الحجة، 1999، ص 5)

ويعرف التعليم العالي أيضا على أنه كل ما يشبع حاجات الطلاب الجامعيين ويحقق متطلباتهم في مستوى الحياة اليومية وسوق العمل والانفتاح والتفاعل مع الآخرين ويساعدهم على مواكبة التغيرات المعلوماتية والتكنولوجية السريعة في ظل العولمة. (حلجاوي مريم، واقع التعليم العالي والجامعي في الجزائر في إطار برنامج الإصلاح، 2016، ص 18)

3_ ضمان الجودة في التعليم العالي: هي مسار تقييم مبرمج للتأكد من أن معايير (التكوين والبحث في المؤسسة الجامعية وكذا الهياكل والتكفل بالطلبة... إلخ محترمة وتخضع للمتابعة والتنفيذ. تقوم المؤسسة بذلك أيضا لتحقيق مهامها والضمان للأطراف المشاركة الداخلية والخارجية أنهما تقود عمليات تحسين متواصل لجميع الأنشطة. (بداري كمال وآخرون، 2013، ص 24) ومنه نفرق بين شكلين من أشكال ضمان الجودة:

أ_ ضمان جودة داخلي ويرجع إلى وضع وبسط مسار تطوير داخلي معد ومسير من طرف المؤسسة الجامعية.

ب_ ضمان جودة خارجي ويرجع إلى وضع وبسط مسار تطوير مسير من طرف هيئة خارجية، مثل وكالة التقييم _ الاعتماد. فالأولى تصلح للفحص من أجل التحسين، والثانية تدرج في سياق سياسة التعليم العالي. (بداري كمال وآخرون، 2013، ص 24)

4_ لماذا الجودة في مجال التعليم العالي؟: إن مؤسسات التعليم العالي مدعوة باستمرار للاستجابة لحاجيات التنمية للبلاد. هذا ما يجعلها تهتم بنوعية الشهادات المسلمة للطلبة حتى يتمكنوا من خوض مجال التشغيل بمؤهلات تنافسية. هذان الشرطان هما مرادفان للجودة في مجال التعليم العالي. رغم أن هذا الانشغال كان محل اهتمام مسيري مؤسسات التعليم العالي يبقى أن العولمة أحدثت تغيرا جذريا في نمط تسيير المؤسسات الجامعية والتي لم يكن المسيريون مستعدين لها، هذا ما جعلهم يبحثون دائما عن أنجع الطرق والسبل لتحقيق البعد النوعي في مهام المؤسسة، بل وجعلها مهمتها الرئيسة. وهناك ميل دولي يدفع بمؤسسات التعليم العالي إلى تطوير ضمان الجودة. أصبح ضمان الجودة منذ سنوات محط اهتمام لمختلف أنماط التعليم العالي، هذا الاهتمام بضمان الجودة تمليه عدة متطلبات تطوير أنماط التعليم العالي، وهو ما دفع بمؤسسات التعليم العالي إلى مراجعة أدوارها وكذا مناهج عملها. (بداري كمال وآخرون، 2013، ص 30)

5_ الصعوبات والتحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية والتعليم العالي في ظل جائحة كورونا:

_ جائحة كورونا فرضت علينا نظاما تربويا جديدا وهذا يتطلب تدريب المتعلمين وأولياء الأمور والأساتذة مما قد يدفع بهم إلى الإحباط والقلق والتوتر والخوف من الفشل وبالتالي يؤدي ذلك إلى ضغوط نفسية.

_ عدم توافر الانترنت بشكل دائم يعتبر من المشكلات الأساسية التي تواجه الأهل.

_ اعتبار الأهل أن التعلم عن بعد غير مجدي وكأن ما يحصل ليس جديا.

_ من أصعب التحديات التي يواجهها الأهل في هذه المرحلة الصعبة التي يمر بها العالم هي إقناع أبنائهم عامة (طلاب مقيمين أو غير مقيمين) بالبقاء في المنزل والتوقف فجأة عن الذهاب إلى الجامعة، ومن هنا على الأهل شرح ما يجري بطريقة علمية.

_ عدم تقبل الطلبة والطالبات فكرة التعليم عن بعد إذا كانت الجامعة متنفسا لقضاء وقت ممتع رفقة الزملاء والأصدقاء.

_ وجود هاتف واحد للتدريس في المنزل، ومن العبارات التي لفتت انتباهي سؤال ولي أمر عن سبب عدم متابعة الابن لدروسه عبر "المنصة الالكترونية" ليس لدينا المال لنأكل ونشرب فكيف يمكننا تعبئة النت؟. (رعة يونس، أهالي ذوي الصعوبات التعليمية في زمن التعلم والتعليم عن بعد، 2020، ص 112)

ثانيا: جائحة كوفيد 19:

1_ تعريف فيروس كوفيد 19: عرفته منظمة الصحة العالمية، 2019، أنها فصيلة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، وتسبب لدى الإنسان أمراضا للجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد ضرا بالإنسان مثل: متلازمة الشرق الأوسط التنفسية، والمتلازمة التنفسية الحادة (السارس)، ويتسم بسرعة الانتشار. (سالم أبو شخيدم وآخرون، 2021، ص 3). ويندرج فيروس كوفيد 19 ضمن سلالة كورونا التي لم تكتشف إصابة البشر بها سابقا، وهو مرض فيروسي يصيب الجهاز التنفسي للإنسان في مختلف الأعمار، والأشخاص الأكثر تأثرا وعرضة له هم كبار السن والمصابين بأمراض مزمنة، وقد ينتشر بين الناس عن طريق الاختلاط مع المصابين، والرذاذ المتطاير أثناء السعال، والعطس ولمس أدوات المصاب أو المصاب ذاته، ومن أعراضه البارزة ما يلي: الحمى وارتفاع في درجة الحرارة، السعال، ضيق التنفس والإجهاد العام القوي والإسهال، سيلان الأنف، إضافة إلى التهاب الحلق. (سالم أبو شخيدم وآخرون، 2021، ص 6)

غالبا ما يستخدم المصطلحان فيروس كورونا وكوفيد 19، للإشارة إلى نفس العدوى، في حين فيروسات كورونا هي في الواقع عائلة من الفيروسات، يسبب بعضها أمراضا للإنسان، في حين لا يتسبب البعض الآخر في ذلك، والفيروس الذي يثير قلقا بالغا في الوقت الحالي يسمى 2-Sars-Cov، أو فيروس كورونا المترابط بالمتلازمة التنفسية الحادة الشديدة نوع 2، ولا يجب الخلط بينه وبين فيروس مرض السارس الذي كان الجميع متخوفا منه عام 2003، إذ أن فيروس Cov 2-Sars هو الذي يتسبب في مرض كوفيد 19. هذا الأخير هو الاسم الذي أطلقته منظمة الصحة العالمية في 11 فيفري 2020 على المرض الذي يسببه كورونا، ويكون عادة مصحوبا بالحمى والعياء والسعال، إضافة إلى المشاكل التنفسية التي تؤدي على الوفاة. (معزوز هشام وآخرون، 2020، ص 80) وقد بين الهلال الأحمر (2020) أن من الإجراءات الوقائية وطرق الحماية التي تساعد على الحد من خطر الإصابة بهذا الفيروس ما يأتي:

- __ تجنب المخالطة للصيقة مع أي شخص لديه أعراض نزلات البرد أو الإنفلونزا العادية، وتجنب لمس العينين أو الأنف أو الفم.
- __ تنظيف اليدين بالصابون والماء باستمرار، أو استخدام معقم يدين كحولي عند الخروج من المنزل، أو لمس المرافق العامة وغيرها.
- __ استخدام المنديل عند السعال والعطس والتخلص منه فورا بعد استخدامه، أو استخدام الجزء العلوي لأكمالك أو ذراعك المثني في حال عدم وجود منديل.
- __ تعقيم كافة الحاجيات التي يتم شراؤها قبل إدخالها إلى المنزل، والتطهير المستمر للأسطح في المنزل والمكتب. (سالم أبو شخيدم وآخرون، 2021، ص 06)

2_ المتطلبات التعليمية لمواجهة جائحة كورونا:

- تكمُن في أن العديد من التحسينات والمبادرات والاستثمارات التي قد تتخذها النظم التعليمية سيكون لها أثر إيجابي طويل المدى، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر:
- __ المهارات الرقمية ستكون في ازدياد ومعرفة.
 - __ إدراك أهمية الإذاعة والتلفزيون التي تعد من الأدوات التي لا يستهان بجدواها.
 - __ زيادة مشاركة الأسر في العملية التعليمية.
 - __ الحد من الآثار السلبية للجائحة على التعلم والتعليم الجامعي، والاستفادة منها إلى مسار تحسين التعلم بوتيرة أسرع.

— إدراك واضح لمدى الحاجة لسد الفجوات في فرص التعليم وضمان حصولهم على فرص تعليم جيدة.
— الاستفادة من ميزة شبكات التواصل الاجتماعي لتزويد الأهل بالإرشادات والتعليمات وهيكل عملية التعليم. (الحامدي، الكلباني، 2021، ص 14)

وقد وجدت الباحثة ندرة في الدراسات التي تناولت استراتيجيات وعوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، حيث وجدت دراسة واحدة في شكل مقال تحت عنوان "واقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الانترنت في ظل جائحة كورونا —دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بالجامعات الجزائرية—" لكل من معزوز هشام، حجلة مريم، ملاوي خديجة ولسود فاتح، نشر يوم 31 جويلية 2020 في مجلة مدارات سياسية، جاء بحثهم لتسليط الضوء على واقع التعليم الجامعي الجزائري عن بعد في ظل الظروف الاستثنائية نتيجة تفشي فيروس كورونا المستجد، أجريت دراستهم على عينة قوامها 95 طالبا جامعيًا موزعين على 11 طلبة سنة أولى جامعي، 7 طلبة سنة ثانية جامعي، 11 طالبا سنة ثالثة جامعي، 26 طالبا ماستر 1، و40 طالبا ماستر 2، من الطلاب بالجامعات الجزائرية لتقييم مدى فعالية هاته التجربة وتحديد أهم معالمها والمعوقات التي رافقتها، وما حققته كبديل عن الطريقة التقليدية في التعليم وعن آفاقها من أجل تطوير مخرجات العملية في المستقبل. وهذا باستخدام الاستبيان الإلكتروني عبر مواقع الانترنت. ومن بين ما توصلت إليه الدراسة: إجراءات الحجر الصحي التي تم اعتمادها أثرت نفسيا على الطلبة وأفقدتهم الرغبة في مواصلة الدراسة، غياب أي مرافقة نفسية أو بيداغوجية للطلبة من قبل المشرفين على العملية التعليمية الجديدة، انخفاض مستوى أداء الأساتذة مقارنة بأدائهم خلال تقديمهم للدروس بالطريقة التقليدية، العملية التعليمية الجديدة جاءت مبهمة المعالم سواء للأساتذ أو للطلاب في ظل ظروف استثنائية قد تطول، وأخيرا تم تسجيل بعض المعوقات فيها ما تعلق بالجانب التقني من خلال عدم امتلاك الطلبة أجهزة الإعلام الآلي وتدفق مقبول للانترنت، وأخرى تنظيمية وبشرية نتيجة غياب دورات تكوينية للأساتذة وللطلبة والمشرفين على العملية من إدارة الجامعة.

ودراسة سحر سالم أبو شخيدم، خولة عواد، شهد خليفة، عبد الله العمدة ونور شديد بجامعة نابلس بدولة فلسطين، هدفت دراستهم إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري، ولتحقيق أهداف الدراسة جري الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (50) عضو من هيئة التدريس في جامعة خضوري ممن قام بالتدريس خلال فترة انتشار فايروس كورونا من خلال نظام التعليم الإلكتروني، وجرى جمع البيانات اللازمة باستخدام الاستبيان. كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطا، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعليم الإلكتروني ومجال معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ومجال تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني، ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني متوسطا. وقد أوصى الباحثون بعقد دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني لكل من المدرسين والطلبة والمساعدة في التخلص من كافة المعوقات التي تحول دون الاستفادة من نظام التعليم الإلكتروني المتبع، وضرورة المزاوجة بين التعليم الوجيه والتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي مستقبلا.

ثالثا: الإطار التطبيقي:

— مجتمع الدراسة وعينته: تمثل مجتمع البحث في مجموعة من الأساتذة الجامعيين الجزائريين مع مجموعة من طلبة الماستر والدكتوراه أين أخذت منهم الباحثة 50 أستاذا وطالبا بطريقة عشوائية من مختلف كليات الجامعات الجزائرية، وذلك بهدف تحقيق أهداف البحث

المتثلة في الوقوف على الوضع الحالي للتعليم العالي الجزائري في ظل جائحة كورونا ومعرفة أهم الاستراتيجيات والعوامل التي شأنها تحسين جودة التعليم العالي الجزائري في ظل جائحة كوفيد 19.

- الحدود المكانية والزمانية للدراسة: أجريت الدراسة مع عينة من الأساتذة الجامعيين ببعض الجامعات الجزائرية في الفترة الممتدة من 17 جوان إلى 03 جويلية 2021.

- أداة الدراسة: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المقابلة كونه أنسب أداة لمثل هذا النوع من الدراسات، ولكسب الجهد وريح الوقت من جهة، ولفتح المجال أمام الأساتذة والطلبة للتعبير على الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19 بالإضافة إلى تقديم كل من الأساتذة والطلبة لمجموعة من الاستراتيجيات والعوامل الفعالة التي ستساهم حتما في تحسين جودة التعليم العالي الجزائري في ظل الوضع الراهن للفيروس.

- دليل المقابلة: اشتملت المقابلة على خمسة أسئلة مفتوحة وهي:

- 1_ ما هو وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟
 - 2_ ما هو مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر؟
 - 3_ ما هي عوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟
 - 4_ ما هي معوقات تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟
 - 5_ ما هي أهم الاستراتيجيات التي تقترحونها وترونها مجدية لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19؟
- 1- عرض نتائج الدراسة:

حسب الجنس				الأساتذة حسب التخصص
ذكور		إناث		
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
3.70	1	7.40	2	طب عام
3.70	1	3.70	1	صيدلية
7.40	2	11.11	3	عام النفس التربوي
0	0	7.40	2	فلسفة
0	0	3.70	1	تاريخ
7.40	2	11.11	3	علم النفس تنظيم وعمل
3.70	1	7.40	2	انجليزية
3.70	1	7.40	2	إيطالية
7.40	2	3.70	1	ترجمة
20	10	34	17	المجموع

جدول رقم 01 يوضح عينة الدراسة من الأساتذة الجامعيين

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة الجامعيين الذين يمثلون عينة الدراسة هو (27) منهم 17 أستاذة و10 أساتذة من جنس الذكور، ممثلين بذلك نسبة 54% من الحجم الكلي لعينة الدراسة (50)، حيث وصلت نسبة الذكور إلى 34% ونسبة

الإناث إلى 20%. هذا وقد تراوحت نسب تخصصات الأساتذة من 3.70 % إلى 11.11% فيما يخص الأستاذات، أما نسب الأساتذة الذكور فقد تراوحت نسبهم من 3.70% إلى 7.40%. موزعين على التخصصات التالية: طب عام، صيدلية، عام النفس التربوي، فلسفة، تاريخ، علم النفس تنظيم وعمل، الإنجليزية، إيطالية وترجمة.

حسب الجنس				الطلبة حسب التخصص
ذكور		إناث		
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
4.34	1	4.34	1	بيولوجيا
4.34	1	4.34	1	جيولوجيا
8.69	2	8.69	2	اقتصاد
4.34	1	8.69	2	أدب عربي
8.69	2	4.34	1	رياضيات
8.69	2	8.69	2	فنون
4.34	1	4.34	1	علم الآثار
4.34	1	0	0	رياضة
8.69	2	0	0	علوم شرعية
26	13	20	10	المجموع

جدول رقم 02 يوضح عينة الدراسة من طلبة الماستر والدكتوراه

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن عدد طلبة الماستر والدكتوراه الذين يمثلون عينة الدراسة هو (23) منهم 17 أستاذة و10 أساتذة من جنس الذكور، ممثلين بذلك نسبة 46% من الحجم الكلي لعينة الدراسة (50)، حيث وصلت نسبة الذكور إلى 26% ونسبة الإناث إلى 20%. هذا وقد تراوحت نسب تخصصات الأساتذة من 4.34 % إلى 8.69% فيما يخص الأستاذات، كذلك هو الأمر بالنسبة لنسب الأساتذة الذكور. موزعين على التخصصات التالية: بيولوجيا، جيولوجيا، اقتصاد، أدب عربي، رياضيات، فنون، علم الآثار، رياضة، علوم شرعية.

نتائج الدراسة:

البعد	الفئات التحليلية المستنبطة	وحدات التحليل	التكرار	%
1-وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا	الوضع الخاص بالتعليم العالي بين المستوى المتدني والسيء	التعليم العالي في الجزائر من سيء إلى أسوأ خصوصا في ظل جائحة كورونا.	25	50%
		هو وضع متدني مع عدم تكيف الطلبة والأساتذة مع التعليم الإلكتروني.	30	60%
		وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا ضعيف المستوى.	40	80%
		الوضع مقبولا تماشيا مع أزمة كورونا.	12	24%
		وضع التعليم العالي في الجزائر في انخفاض مستمر في ظل جائحة كورونا كونها أثرت بشكل سلبي على	32	64%

		سيورة العملية التعليمية ككل.		
50%	25	__ مستوى تفاعل الطالب منخفض جدا بالرغم من نظام التفويج والدفعات إلا أنه لم يقدم الشيء الإيجابي للطلاب	مستوى التفاعل لدى الطلبة من الضعيف إلى المنخفض	2- مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر
40%	20	__ تفاعل الطالب مع الوضع حسب رأيي ينقسم إلى قسمين: *القسم الأول أعجبه نظام التفويج أو الدفعات. *القسم الثاني عانى من حالة ضياع وسط هذا النظام.		
50%	25	__ مستوى الطالب الجامعي ضعيف وفي تدي مستمر وذلك بسبب غياب الوعي الذاتي للطلاب معتقدا أن ما توفره الجامعة من معلومات كافي		
10%	05	بدون بدل جهد إضافي في اكتساب الكفاءة الجديدة.		
50%	25	__ هو تفاعل قريب من المتوسط بحسب الإمكانيات المعرفية والمادية للطلاب باختلاف تخصصه وشعبته. __ مستوى تفاعل الطالب ضعيف، خصوصا مع المحاضرات التي تلقى عن بعد.		
56%	28	"" لا تقع العوامل المساعدة على تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر على عاتق الجامعة فقط بل بالعكس نجدها تقع على عاتق الطالب والأستاذ الجامعي والإمكانيات والوسائل والجانب الإداري للجامعة، ولذلك لابد من كل جهة أن تقوم بالدور المفروض عليها لكي تقف الجامعة	عوامل تحسين جودة التعليم متشابكة ما بين العوامل المعرفية والتكنولوجية	3-عوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا
100%	50	على قدميها، ومن بين العوامل المساعدة نجد: __وعي الطالب بأن التعليم عن بعد هو أسلوب من أساليب التدريس الحديثة وينبغي التعود عليها والتفاعل معها.		
100%	50	__تحسين تدفق الانترنت خصوصا للطلبة حتى لا تستعمل كحجة لعدم متابعة الدروس عن بعد.		
90%	45	__ إخضاع الأساتذة لدورات عالية الجودة في مجال التعليم عن بعد في أساليب التعليم والتقييم الإلكتروني.		
70%	35	__نوعية المدخلات للجامعة (مستوى الطالب) العمل على تجويده ورفعته.		
90%	45	__تنويع طرق التدريس الخاصة بالتعليم عن بعد.		
94%	47			
90%	45			
66%	33			
96%	48			
80%	40			

		__تنويع الاستراتيجيات المستخدمة في التكوين ومدى فعاليتها. __توفير العتاد الكافي والضروري من الوسائل والتجهيزات التكنولوجية اللازمة في الجامعة. __مراعاة خصائص النظام المطبق في الجزائر حاليا (نظام ل. م. د). __توظيف أساتذة ذوي كفاءة للتعامل مع ضغط العمل في هذه الفترة. __جودة البرامج التعليمية وتعديلها وفقا للزمن المحدد في ظل جائحة كورونا وتماشيا وجودة البيئة التكنولوجية التي تساهم في سلاسة تطبيق تقنية التعليم عن بعد لكل من الطالب والأستاذ الجامعي.		
88% 64% 84% 80% 90% 76% 64% 50% 96% 100% 70% 70% 88%	44 32 42 40 45 38 32 25 48 50 35 35 44	__عدم استجابة وعدم تفاعل الطالب الجامعي بالشكل اللازم. __عدم توفير ظروف استثنائية للأستاذ الجامعي الذي أرهقه نظام الدفوعات في ظل العمل الدؤوب. __غياب الخفضات المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي الذي يعاني من الضغوطات النفسية خلال جائحة كورونا. __نقص التدريب والتكوين للأساتذة الجامعيين. __نقص الدافعية بالنسبة للطلبة الجامعيين. __أكبر معيق لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر هو عدم توفر وجاهزية تقنية التعليم عن بعد. __نقص الوعي لدى الطالب الجامعي. __افتقاد العمل الجماعي والتعاوني. __عدم توفر الإمكانيات المادية للطلبة لاقتناء الحواسيب. __ضعف تدفق الانترنت. __معيقات تحقيق التباعد الاجتماعي في المدرجات. __عدم توافر عدد المدرجات الذي يتيح التباعد خاصة في فترة الامتحانات. __عدم التعاون بين الإدارة والأساتذة من جهة وبين الأساتذة والطلبة من جهة أخرى.	4-معيقات تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا معيقات تحسين جودة التعليم العالي هي معيقات تفاعلية تكنولوجية	
100% 100%	50 50	__الاهتمام بنوع المعلومة المقدمة للطلاب لا بالكم. __اعتماد اتفاقية شراكة بين الجامعة وشركات الاتصال:	الاستراتيجيات المقترحة لتحسين جودة التعليم العالي	5-الاستراتيجيات المقترحة

76%	38	مثلا بوضع تخفيضات التعبئة الخاصة بوحدة الانترنت للطلبة.	استراتيجيات اشتراكية بين الأستاذ والطالب والانترنت.	لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19
80%	40	وضع دروس لايف مسجلة تتيح للطلبة الرجوع إليها وتكون إجبارية على كل أستاذ.		
60%	30	إتاحة بريد إلكتروني وبريد الشكوى المركزي إن لم يتم الرد لكل من الطالب والأستاذ.		
84%	42	معرفة كل فرد في الجامعة مكانته وأهمية الدور الذي يلعبه وإتقانه.		
50%	25	التحسيس بالوعي العام وإدراك أهمية التعليم العالي في النظام العام للدولة الجزائرية كونه ركيزة أساسية لتحقيق التقدم والتطوير لها.		
66%	33	ضبط القوانين والسهر على تطبيقها بحزم لأن الاستهتار يولد اللامبالاة واللامبالاة تولد الفوضى.		
76%	38	الحرص التام على تحسين مستوى المدخلات والمخرجات الجامعية.		
100%	50	القيام بدورات تكوينية تدريبية بصفة دورية حول استخدام تقنية التعليم عن بعد.		
80%	40	توفير الانترنت قدر المستطاع خاصة في مناطق الظل أين تكبر معاناة الطرفين سواء الأستاذ أو الطالب.		
86%	43	استخدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي كونه الحلقة الأهم في العملية التعليمية خاصة في ظل ظروف الجائحة.		
80%	40	زيادة خبرات الأساتذة خلال هذه الفترة الحساسة في التعليم العالي الجزائري بوضع برامج سنوية مبرمجة لكل الجامعات الجزائرية لزيادة خيراتهم.		
		توفير مختلف الأجهزة التكنولوجية التي تسهل تطبيق الجودة لدى الطالب الجامعي.		

جدول رقم 03 يوضح نتائج الدراسة

يوضح الجدول أعلاه النتائج المحصل عليها من خلال إجابات الأساتذة وطلبة الماستر والدكتوراه على أسئلة المقابلة التي تمثل في جوهرها هدف الباحثة من هذا البحث حول استراتيجيات وعوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، كما يحمل الجدول أعلاه التكرارات الخاصة بالوحدات التحليلية للأبعاد المرتبطة بأسئلة المقابلة مع نسبها.

ملاحظة: تعمدت الباحثة وضع كل إجابات الدراسة من إجابات خاصة بالأستاذ الجامعي وطلبة الماستر والدكتوراه في نفس الجدول وذلك للتقارب الكبير في الإجابات بين كليهما. كما تعمدت الباحثة حذف بعض الإجابات الخاصة بعينة الدراسة نظرا لتكرارها بأسلوب مغاير.

2_قراءة وتحليل نتائج مضمون المقابلة:

أنتج مضمون المقابلة على أربعة (05) محاور "أبعاد" والتي بدورها احتوت على مجموعة من العبارات والبنود صرحت بها أفراد عينة الدراسة.

البعد الأول: وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا:

احتوى هذا البعد على فئة تحليلية واحدة وهي: "الوضع الخاص بالتعليم العالي بين المستوى المتدني والسيء"، عدد وحداتها خمسة وحدات تصب في نفس المنحى وهي: "التعليم العالي في الجزائر من سيء إلى أسوأ خصوصا في ظل جائحة كورونا" بتكرار 25 ونسبة 50%. "هو وضع متدني مع عدم تكيف الطلبة والأساتذة مع التعليم الإلكتروني" بتكرار 30 ونسبة 60%. "وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا ضعيف المستوى" بنسبة 80% وبتكرار 40. "الوضع مقبولا تماشيا مع أزمة كورونا" بنسبة 24% وبتكرار 12. "وضع التعليم العالي في الجزائر في انخفاض مستمر في ظل جائحة كورونا كونها أثرت بشكل سلبي على سيروية العملية التعليمية ككل" بتكرار 32 ونسبة 64%.

الفئة التحليلية الأولى: "الوضع الخاص بالتعليم العالي بين المستوى المتدني والسيء" والذي استمد من السؤال الأول: ما هو وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟

أكدت عينة الدراسة على أن الوضع الخاص بالتعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا هو وضع بين المستوى المتدني والسيء، وهذا ينم على وجود بعض الثغرات الواجب العمل على ترميمها وتقويم المعطوب منها، وبالتالي فإن ضعف وتدني الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر تأثر بالأوضاع الفيروسية لوباء كورونا ليس فقط من خلال الإجراءات الاستثنائية التي قامت بها الجامعة الجزائرية على غرار الجامعات الأخرى، بل كذلك من خلال نقص التفاعل البشري (تفاعل الطالب وتفاعل الأستاذ الجامعي) مع الوضعية الحالية للتعليم العالي. فقد كان الطالب الجامعي يعتمد في دراسته بالجامعة على الطريقة التقليدية من محاضرات وإلقاء البحوث وإجراء المشاريع، أما الآن فنجدته يتكاسل في تقديم الواجبات البحثية عن بعد (المرسلة عن طريق البريد الإلكتروني) وهو ما زاد من تفاقم الوضع أين أصبح الأستاذ الجامعي في الجزائر يبحث عن طرق بديلة لتغطية جوانب الضعف في سيروية إكمال البرنامج السنوي أو الفصلي. كذلك شبكة الانترنت هي الأخرى أثرت بشكل سلبي على تدني مستوى التعليم العالي في الجزائر، فهي غير ثابتة على الإطلاق وإن وجدت في أماكن تنقص في أخرى وتنعدم في بعض المناطق بشكل كلي. زيادة على ذلك افتقاد بعض الطلبة أو فئة لا بأس بها من الطلبة لا تمتلك جهاز حاسوب في المنزل مما يعرقل عملية متابعة الحصص التدريسية في ظل التعليم عن بعد. وكلها عوامل أدت إلى تفاقم وضع التعليم العالي في الجزائر وانخفاض مردوديته.

البعد الثاني: مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر

احتوى هذا البعد على فئة تحليلية واحدة وهي: "مستوى التفاعل لدى الطلبة من الضعيف إلى المنخفض" بخمس وحدات وهي: "مستوى تفاعل الطالب منخفض جدا بالرغم من نظام التفويج والدفعات إلا أنه لم يقدم الشيء الإيجابي للطلاب" بتكرار 25 ونسبة 50%. "تفاعل الطالب مع الوضع حسب رأيي ينقسم إلى قسمين: *القسم الأول أعجبه نظام التفويج أو الدفعات، *والقسم الثاني عانى من حالة ضياع وسط هذا النظام" بنسبة 40% وبتكرار 20. "مستوى الطالب الجامعي ضعيف وفي تدني

مستمر وذلك بسبب غياب الوعي الذاتي للطلاب معتقدا أن ما توفره الجامعة من معلومات كافي بدون بدل جهد إضافي في اكتساب الكفاءة الجديدة بتكرار 25 وبنسبة 50%. "هو تفاعل قريب من المتوسط بحسب الإمكانيات المعرفية والمادية للطلاب باختلاف تخصصه وشعبته بنسبة 10% وبتكرار 05. "مستوى تفاعل الطالب ضعيف، خصوصا مع المحاضرات التي تلقى عن بعد" بتكرار 25 وبنسبة 50%.

الفئة التحليلية الثانية: "مستوى التفاعل لدى الطلبة من الضعيف إلى المنخفض": والذي استمد من السؤال الثاني: ما هو مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر؟

صرحت عينة الدراسة في إجابتها على هذا السؤال بأن مستوى تفاعل الطالب الجامعي مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر هو مستوى منخفض وضعيف مقارنة بمستواه في ظل جو التعليم العالي في الحالة العادية، وهذا راجع إلى عدم تأقلم الطالب الجامعي الجزائري مع طريقة التدريس المعمول بها تزامنا وفترة جائحة كوفيد 19، أين لجأت المنظومة التعليمية للتعليم العالي إلى الدراسة بشقين: الشق الأول يخص المقاييس الأساسية التي تحتوي على (محاضرة + تطبيق) أين يتم تدريس المحاضرة بالتفويج في المدرجات (فوج 1، فوج 2، فوج 3،... إلخ) إلى حين إكمال القسم أو الدفعة، أما الحصة التطبيقية فيقدم فيها الدرس على شكل بحث يرسل عن طريق البريد الإلكتروني أو يقدم لإدارة القسم. في حين المقاييس الثانوية التي تحتوي على محاضرة وتطبيق في آن واحد فهي الأخرى ترسل دروسها عن طريق البريد الإلكتروني ويدرسها الطالب في منزله ويمتحن فيها عن بعد (إلكترونيا). في خضم كل هذا وجد الطالب نفسه مجبرا على اتباع طريقة تدريس غير مألفة لديه ولم يتعود عليها. وهذا ما زاد من تدني تحصيل الطالب الجامعي خلال هذه الفترة حسب تقارير النتائج للامتحانات الفصلية التي اطلعت عليها الباحثة في بعض الجامعات الجزائرية. وإذا ما تدنى مستوى الطالب الجامعي فسيؤدي بالضرورة إلى تدني مستوى التعليم العالي بصفة تلقائية.

البعد الثالث: عوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا:

احتوى هذا البعد بدوره على فئة تحليلية واحدة وهي: "عوامل تحسين جودة التعليم متشابكة ما بين العوامل المعرفية والتكنولوجية " بعشرين (10) بنود تراوحت نسبهم ما بين 76% بتكرار 38/50 و 100% بتكرار 50/50. ومن بين هذه العوامل الخاصة بتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا نجد ما يلي: "لا تقع العوامل المساعدة على تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر على عاتق الجامعة فقط بل بالعكس نجدها تقع على عاتق الطالب والأستاذ الجامعي والإمكانيات والوسائل والجانب الإداري للجامعة، ولذلك لا بد من كل جهة أن تقوم بالدور المفروض عليها لكي تقف الجامعة على قدميها، ومن بين العوامل المساعدة نجد: "وعي الطالب بأن التعليم عن بعد هو أسلوب من أساليب التدريس الحديثة وينبغي التعود عليها والتفاعل معها" بتكرار 50 وبنسبة 100%، "تحسين تدفق الانترنت خصوصا للطلبة حتى لا تستعمل كحجة لعدم متابعة الدروس عن بعد" بتكرار 50 وبنسبة 100%، "إخضاع الأساتذة لدورات عالية الجودة في مجال التعليم عن بعد في أساليب التعليم والتقييم الإلكتروني" بتكرار 45 وبنسبة 90%، "نوعية المدخلات للجامعة (مستوى الطالب) العمل على تجويده ورفعته" بتكرار 35 وبنسبة 70%، "تنويع الاستراتيجيات المستخدمة في التكوين ومدى فعاليتها" بتكرار 47 وبنسبة 94%، "توفير العتاد الكافي والضروري من الوسائل والتجهيزات التكنولوجية اللازمة في الجامعة" بتكرار 45 وبنسبة 90%، "مراعاة خصائص النظام المطبق في الجزائر حاليا (نظام ل. م. د)" بنسبة 66% وبتكرار 33، "توظيف أساتذة ذوي كفاءة للتعامل مع ضغط العمل في هذه الفترة" بنسبة 96% وبتكرار 48، "جودة البرامج التعليمية وتعديلها وفقا للزمن المحدد في ظل جائحة كورونا وتماشيا وجود البيئة التكنولوجية التي تساهم في سلاسة تطبيق تقنية التعليم عن بعد لكل من الطالب والأستاذ الجامعي" بتكرار 40 وبنسبة 80%.

الفئة التحليلية الثالثة: "عوامل تحسين جودة التعليم متشابكة ما بين العوامل المعرفية والتكنولوجية" والذي استمد من السؤال الثالث: ما هي عوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟

تلعب عوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا دورا هاما وبارزا في تحقيق عملية التحسين والتطوير الشاملة لكل قطاع التعليم العالي، هذا الأخير يواجه الآن معيقا مختلفا عن باقي المعوقات التي مر ولا يزال يمر بها. فمعيق جائحة كورونا معيقا جديدا يحسب التعامل معه من عدة جوانب وعلى رأسها جانب الأمن الصحي الخاص بكل من يشارك في العمل والدراسة في الجامعة (طالب، أستاذ، طاقم إداري، عمال المكتب، أعوان الأمن الداخلي، ... إلخ). في إطار كل هذا تنوع العوامل التي قدمتها عينة الدراسة هو أكبر دليل على تنوع عوامل تحقيق عملية تحسين جودة التعليم العالي الجزائري، فهي عوامل متشابكة فيما بينها ويكمل بعضها بعضا في تأدية مهامه. فمثلا تحسين جودة مخرجات الجامعة مرتبط بمدى اهتمام البرامج الجامعية بالكيف قبل الكم، واهتمام الأستاذ الجامعي بمزاوجة طرق التدريس بين التقليدية والحديثة مرتبط بمدى دافعية الطالب نحو الدراسة والتحصيل العلمي ومواكبة الطرائق التكنولوجية التدريسية الحديثة. وعليه فإن تقديم عينة الدراسة لهذه العوامل يعبر عن رغبتهم في تحقيق التقدم ومواكبة أنظمة التعليم العالي العالمية ولو في ظل اجتهد مواجهة هذه الجائحة.

البعد الرابع: معوقات تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا:

احتوى هذا البعد أيضا على فئة تحليلية واحدة وهي: "معوقات تحسين جودة التعليم العالي هي معوقات تفاعلية تكنولوجية" حيث تضمن اثنا عشرة (12) بندا تراوحت نسبهم ما بين 66% بتكرار 33/50 إلى 100% بتكرار 50/50 ومن بين هذه المعوقات ما يلي: "عدم استجابة وعدم تفاعل الطالب الجامعي بالشكل اللازم" بتكرار 44 ونسبة 88%، "عدم توفير ظروف استثنائية للأستاذ الجامعي الذي أرهقه نظام الدفعات في ظل العمل الدؤوب" بتكرار 32 ونسبة 64%، "غياب المحفزات المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي الذي يعاني من الضغوطات النفسية خلال جائحة كورونا" بتكرار 42 ونسبة 84%، "نقص التدريب والتكوين للأساتذة الجامعيين" بتكرار 40 ونسبة 80%، "نقص الدافعية للتعلم وللإنجاز بالنسبة للطلبة الجامعيين" بنسبة 90% وبتكرار 45، "أكبر معيق لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر هو عدم توفر وجاهزية تقنية التعليم عن بعد" بنسبة 76% وبتكرار 38، "نقص الوعي لدى الطالب الجامعي" بتكرار 32 ونسبة 64%، "افتقاد العمل الجماعي والتعاوني" بتكرار 25 ونسبة 50%، "عدم توفر الإمكانيات المادية للطلبة لاقتناء الحواسيب" بتكرار 48 ونسبة 96%، "معوقات تحقيق التباعد الاجتماعي في المدرجات" بنسبة 70% وبتكرار 35، "عدم توافر عدد المدرجات الذي يتيح التباعد خاصة في فترة الامتحانات" بنسبة 70% وبتكرار 35، "عدم التعاون بين الإدارة والأساتذة من جهة وبين الأساتذة والطلبة من جهة أخرى" بنسبة 88% وبتكرار 44.

الفئة التحليلية الرابعة: "معوقات تحسين جودة التعليم العالي هي معوقات تفاعلية تكنولوجية" والذي استمد من السؤال الرابع:

ما هي معوقات تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟

اشتملت إجابات الطلبة في هذا السؤال على مجموعة من المعوقات التي تتداخل لتكون حاجزا أمام أهداف التعليم العالي من جهة، وأمام تحسين جودته في ظل جائحة كورونا من جهة أخرى. حيث شهدت إجابات عينة الدراسة استهداف أشهر المعوقات التي تستنزف طاقة الجامعة الجزائرية في ظل وضع صحي غير آمن وخطير. ومنه فإن ارتفاع مستوى طموحات التعليم العالي في الجزائر مصططم بمعوقات تختلف في شدتها لكن أثرها واحد على العملية التكوينية بالجامعة، وعليه فإن مختلف المستويات المعرفية والتقنية والتكنولوجية والتفاعلية والاقتصادية والبشرية مجبرة على السعي والاجتهاد نحو حتمية تكاثف الجهود لتخطي هذه العقبات لأنها متجددة بتجدد الظروف الاستثنائية، وبذلك يدعم كل جانب الجانب الآخر بصفة تلقائية.

البعد الخامس: الاستراتيجيات المقترحة لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19:

احتوى هذا البعد على فئة تحليلية واحدة وهي: "الاستراتيجيات المقترحة لتحسين جودة التعليم العالي استراتيجيات اشتراكية بين الأستاذ والطالب والانترنت" بثلاث عشرة (13) بنداً تراوحت نسبهم من إلى ومن بينها: "الاهتمام بنوع المعلومة المقدمة للطلاب لا بالكم" بتكرار 50 ونسبة 100%، "اعتماد اتفاقية شراكة بين الجامعة وشركات الاتصال: مثلاً بوضع تخفيضات التعبئة الخاصة بوحدة الانترنت للطلبة" بنسبة 100% وبتكرار 50، "وضع دروس لايف مسجلة تتيح للطلبة الرجوع إليها وتكون إجبارية على كل أستاذ" بتكرار 38 ونسبة 76%، "إتاحة بريد إلكتروني و بريد الشكوى المركزي إن لم يتم الرد لكل من الطالب والأستاذ" بنسبة 80% وبتكرار 40، "التحسيس بالوعي العام وإدراك أهمية التعليم العالي في النظام العام للدولة الجزائرية كونه ركيزة أساسية لتحقيق التقدم والتطوير لها" بنسبة 84% وبتكرار 42، "ضبط القوانين والسهر على تطبيقها بحزم لأن الاستهتار يولد اللامبالاة واللامبالاة تولد الفوضى" بنسبة 50% وبتكرار 25، "الحرص التام على تحسين مستوى المدخلات والمخرجات الجامعية" بنسبة 66% وبتكرار 33، "القيام بدورات تكوينية تدريبية بصفة دورية حول استخدام تقنية التعليم عن بعد" بتكرار 38 ونسبة 76%، "توفير الانترنت قدر المستطاع خاصة في مناطق الظل أين تكبر معاناة الطرفين سواء الأستاذ أو الطالب" بتكرار 50 ونسبة 100%، "استخدام نظام الحوافز المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي كونه الحلقة الأهم في العملية التعليمية خاصة في ظل ظروف الجائحة" بتكرار 40 ونسبة 80%، "زيادة خبرات الأساتذة خلال هذه الفترة الحساسة في التعليم العالي الجزائري بوضع برامج سنوية مبرمجة لكل الجامعات الجزائرية لزيادة خبراتهم" بتكرار 43 ونسبة 86%، "توفير مختلف الأجهزة التكنولوجية التي تسهل تطبيق الجودة لدى الطالب الجامعي" بتكرار 40 ونسبة 80%.

الفئة التحليلية الخامسة: "الاستراتيجيات المقترحة لتحسين جودة التعليم العالي استراتيجيات اشتراكية بين الأستاذ والطالب والانترنت": والذي استمد من السؤال الخامس: ما هي أهم الاستراتيجيات التي تقترحونها وترونها مجدية لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19؟.

قدمت عينة الدراسة من خلال إجابتها حول هذا السؤال جملة من الاستراتيجيات التي اختلفت من حيث شكلها ونوعها منها استراتيجيات تكنولوجية مرتبطة بالجانب التقني والمعلوماتي (الانترنت)، ومنها استراتيجيات متعلقة بالجانب الإجرائي، واستراتيجيات أخرى مقترنة بالجانب المعرفي، إلا أنها تشترك كلها من ناحية الأدوار (أستاذ، طالب، وزارة التعليم العالي... إلخ). وكلها استراتيجيات تدل على اختلاف أنواع العوامل التي ترتبط بشكل صريح وواضح بعملية تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19. بالإضافة إلى ذلك إن هذه الاستراتيجيات المقترحة إن دلت على شيء إنما تدل على الرغبة القوية للأعضاء الفاعلين في ميدان التعليم العالي في تحسين جودة التعليم العالي خاصة في ظل جائحة كورونا التي باتت شبحاً يلاحق المنظومة التعليمية بأكملها. كما تسعى هذه الاستراتيجيات إلى العمل الدؤوب والغير المنقطع بين الجامعة والطالب والأستاذ وقطاع الاتصالات للخروج بوضعية صحيحة وريزية للوقوف بالمرصاد في وجه الآثار السلبية للجائحة على قطاع التعليم العالي بصفة عامة وعلى تحسين جودته في ظل وباء كوفيد 19 بصفة خاصة. ولا ننسى بأن تكاثف الجهود يعطي دافعية أكبر من أجل مواجهة التغيرات المفاجئة التي قد تطرأ في ظل ظروف العصر الحالي وفي ظل ما قد يطرأ من جديد من آثار فيروس كورونا المستجد.

3_ مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى هدف هذه الدراسة تتضح نية الباحثة في الوصول إلى التعرف على وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، ومعرفة مدى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري خلال هذه الجائحة مع الوضع الحالي الذي تمر به الجامعة، بالإضافة إلى

الوقوف على أهم المعوقات التي تقف على عتبة تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، مع الوقوف أيضا على أهم العوامل والاستراتيجيات التي تساهم في تحقيق عملية تحسين جودة التعليم العالي الجزائري في ظل جائحة وباء كوفيد 19. ولقد كانت إجابات طلبة الدكتوراه والأساتذة الجامعيين البالغ عددهم (50) الذين هم عينة الدراسة متقاربة جدا وفي بعض الأحيان نفس الإجابات نظرا للتقارب الموجود بين وجهات نظرهم وبين الحلول المحدودة للتعامل مع هذا الوضع في ظل الجائحة لتفادي الخسائر التعليمية والتكوينية بالجامعة وللحفاظ على صحة وأمن المجتمع الجزائري لكل الفئات العمرية (شباب، أطفال، كهول، شبوخ، ... إلخ).

الفرضية الأولى: وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا مستقر:

تم الإجابة على هذه الفرضية من خلال: السؤال الأول: ما هو وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟ أظهرت إجابات طلبة الدكتوراه والماستر والأساتذة الجامعيين أن وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا من سيء إلى أسوأ ومنه فهو وضع متدني مع عدم تكيف الطلبة والأساتذة مع التعليم الإلكتروني وضعيف المستوى ترافقه عملية انخفاض مستمر أثرت بشكل سلبي على سيورة العملية التعليمية بصفة عامة. وعليه فإن نظرة محوري التكوين الجامعي (أستاذ طالب) للوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر هي نظرة سلبية نظرا للواقع المعاش لهذا القطاع. وهذا ما لم تتوصل إليه نتائج دراسة كل من معزوز هشام، حجلة مريم، ملاوي خديجة ولسود فاتح المعنونة ب «واقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الانترنت في ظل جائحة كورونا» الجزائر 2020/2019 وكذا دراسة كل من سحر سالم أبو شخيدم رفقة كل من خولة عواد، شهد خليل، عبد الله العمدة ونور شديد بفلسطين "فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري" 2021/2020.

وعليه فالفرضية الأولى القائلة بأن وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا مستقر فرضية خاطئة حسب ما أوضحته نتائج هذه الفرضية.

الفرضية الثانية: مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر جيد:

تمت الإجابة على هذه الفرضية من خلال السؤال الثاني: ما هو مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر؟

بينت إجابة هذا السؤال أن عينة الدراسة انقسمت في رأيها إلى ثلاثة اتجاهات، منهم من يرى أن مستوى تفاعل الطالب منخفض جدا بالرغم من نظام التفويج والدفعات إلا أنه لم يقدم الشيء الإيجابي خصوصا مع المحاضرات التي تلقى عن بعد، وهو مستوى ضعيف وفي تدني مستمر. وبعضهم يرى بأن مستوى تفاعل الطالب الجزائري مستوى قريب من المتوسط بحسب الإمكانيات المعرفية والمادية للطلاب باختلاف تخصصه وشعبته. وبعضهم الآخر يذهب إلى أن مستوى تفاعل الطالب الجامعي ينقسم إلى قسمين الأول معجب وراض بنظام التفويج والدفعات، والثاني يعاني من حالة ضياع وسط هذا النظام وهذا ما لم تتوصل إليه كل من معزوز هشام، حجلة مريم، ملاوي خديجة ولسود فاتح المعنونة ب «واقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الانترنت في ظل جائحة كورونا» الجزائر 2020/2019 وكذا دراسة كل من سحر سالم أبو شخيدم رفقة كل من خولة عواد، شهد خليل، عبد الله العمدة ونور شديد بفلسطين "فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري" 2021/2020.

ومنه فإن الفرضية الثانية القائلة بأن مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري مع الوضع الحالي للتعليم العالي في الجزائر جيد فرضية خاطئة، وإنما هو تفاعل ضعيف.

الفرضية الثالثة: عوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا عوامل إجرائية ونظرية: تمت الإجابة على هذه الفرضية من خلال السؤال الثالث: ما هي عوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟

أبرزت إجابات عينة الدراسة فيما يخص هذا السؤال أن هناك مجموعة من العوامل المساعدة على تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، وأن هذه العوامل تقع على كل المشاركين الفاعلين في الجامعة من أساتذة وطلاب وطاقم إداري وحتى العتاد التكنولوجي وشبكة الانترنت التي أضحت تلعب دورا هاما وأساسا في عملية تحسين وتطوير المنظومات التعليمية وعلى رأسها منظومة التعليم العالي، ومن بين هذه العوامل المساعدة وعي الطالب بأن التعليم عن بعد هو أسلوب من أساليب التدريس الحديثة وينبغي التعود عليها والتفاعل معها، تحسين تدفق الانترنت خصوصا للطلبة حتى لا تستعمل كحجة لعدم متابعة الدروس عن بعد، إخضاع الأساتذة لدورات عالية الجودة في مجال التعليم عن بعد في أساليب التعليم والتقييم الإلكتروني، توفير العتاد الكافي والضروري من الوسائل والتجهيزات التكنولوجية اللازمة في الجامعة، مراعاة خصائص النظام المطبق في الجزائر حاليا (نظام ل. م. د)، وتوحيد البرامج التعليمية وتعديلها وفقا للزمن المحدد في ظل جائحة كورونا وتماشيا وجودة البيئة التكنولوجية التي تساهم في سلاسة تطبيق تقنية التعليم عن بعد لكل من الطالب والأستاذ الجامعي، وهذا ما توصلت إليه دراسة سحر سالم أبو شخيدم رفقة كل من خولة عواد، شهد خليفة، عبد الله العمدة ونور شديد بفلسطين "فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري" 2021/2020 ودراسة كل من معزوز هشام، حجلة مريم، ملاوي خديجة ولسود فاتح المعنونة ب «واقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الانترنت في ظل جائحة كورونا» الجزائر 2020/2019. وعليه فإن الفرضية الثالثة التي تنص على أن عوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا عوامل إجرائية ونظرية فرضية خاطئة بل هي عوامل معرفية وتكنولوجية.

الفرضية الرابعة: معوقات تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا معوقات تكنولوجية: وقد تم الإجابة على هذه الفرضية من خلال السؤال الرابع: ما هي معوقات تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا؟

كشفت نتائج هذا التساؤل عن وجود عدة معوقات تقف حاجزا أمام عملية تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر وهي معوقات يرتبط بها كل مسؤول عن تحسين جودة هذا التعليم، ومن بينها عدم استجابة وعدم تفاعل الطالب الجامعي بالشكل اللازم، عدم توفير ظروف استثنائية للأستاذ الجامعي الذي أرقه نظام الدفعات في ظل العمل الدؤوب، غياب المحفزات المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي الذي يعاني من الضغوطات النفسية خلال جائحة كورونا، نقص الدافعية بالنسبة للطلبة الجامعيين، عدم جاهزية تقنية التعليم عن بعد، عدم توفر الإمكانيات المادية للطلبة لاقتناء الحواسيب، معوقات تحقيق التباعد الاجتماعي في المدرجات وعدم التعاون بين الإدارة والأساتذة من جهة وبين الأساتذة والطلبة من جهة أخرى وهذا ما توصلت إليه دراسة معزوز هشام، حجلة مريم، ملاوي خديجة ولسود فاتح المعنونة ب «واقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الانترنت في ظل جائحة كورونا» الجزائر 2020/2019 أين سجلت نتائجها عدة معوقات متعلقة بالجانب التقني من خلال عدم امتلاك الطلبة أجهزة إعلام آلي وتدفق مقبول للإنترنت. وهذا ما لم تتوصل إليه دراسة سحر سالم أبو شخيدم رفقة كل من خولة عواد، شهد خليفة، عبد الله العمدة ونور شديد بفلسطين "فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري" 2021/2020.

وعليه فإن الفرضية القائلة بأن معوقات تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا معوقات تكنولوجية فرضية صحيحة.

الفرضية الخامسة: الاستراتيجيات المقترحة لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19 استراتيجيات إجرائية:

وقد تم الإجابة على هذه الفرضية من خلال السؤال الخامس: ما هي أهم الاستراتيجيات التي تقترحونها وترونها مجدية لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19؟ نادى الأساتذة الجامعيون رفقة طلبة الدكتوراه والماستر بتطبيق مجموعة من الاستراتيجيات التي رأوا بأنها جديرة بالمساهمة في عملية تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، ومنه بينها الاهتمام بنوع المعلومة المقدمة للطالب لا بالكم، اعتماد اتفاقية شراكة بين الجامعة وشركات الاتصال: مثلا بوضع تخفيضات التبعة الخاصة بوحدات الانترنت للطلبة، وضع دروس لايف مسجلة تتيح للطلبة الرجوع إليها وتكون إجبارية على كل أستاذ، إتاحة بريد إلكتروني وبريد الشكوى المركزي إن لم يتم الرد لكل من الطالب والأستاذ، القيام بدورات تكوينية تدريبية بصفة دورية حول استخدام تقنية التعليم عن بعد، توفير الانترنت قدر المستطاع خاصة في مناطق الظل أين تكبر معاناة الطرفين سواء الأستاذ أو الطالب وهذا ما لم تتوصل إليه نتائج دراسة كل من معزوز هشام، حجلة مريم، ملاوي خديجة ولسود فاتح المعنونة ب «واقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الانترنت في ظل جائحة كورونا» الجزائر 2020/2019 وكذا دراسة كل من سحر سالم أبو شخيدم رفقة كل من خولة عواد، شهد خليل، عبد الله العمدة ونور شديد بفلسطين "فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري" 2021/2020.

وعليه فإن الفرضية القائلة بأن الاستراتيجيات المقترحة لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19 استراتيجيات إجرائية فرضية صحيحة.

خاتمة:

من خلال ما تم عرضه في هذه الدراسة يتضح تطرق الباحثة إلى البحث وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، والسعي لمعرفة مستوى تفاعل الطالب الجامعي الجزائري في ظل الوضع الراهن الوبائي، كما سعت هذه الدراسة للوقوف على أهم العوامل المساعدة على تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا مع البحث على أهم المعوقات التي تقف كحاجز وعائق أمام تحسين جودة التعليم العالي الجزائري في ظل جائحة كورونا. وفي الأخير تم الوقوف على أهم الاستراتيجيات التي تساهم في عملية تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كوفيد 19، وهذا كان مع عينة من الأساتذة الجامعيين وطلبة الماستر والدكتوراه ببعض الجامعات الجزائرية. وما ميز هذه الدراسة ربط استراتيجيات وعوامل تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر بالوضع الوبائي الحالي الخاص بجائحة كورونا وهو ما غاب عن بقية الدراسات التي اهتمت بالتعليم العالي في الجزائر سواء من ناحية الاستراتيجيات أو من ناحية أثر جائحة كورونا على نظام التعليم العالي الجزائري. وقد تم التوصل إلى أن وضع التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا وضع سيء بل من سيء إلى أسوأ خصوصا في ظل الآثار السلبية لهذه الجائحة الفيروسية، وهو وضع متدني مع عدم تكيف الطلبة والأساتذة مع التعليم الإلكتروني، كما أنه ضعيف المستوى وفي انخفاض مستمر في ظل جائحة كورونا كونها أثرت بشكل سلبي على سيرورة العملية التعليمية ككل. في حين انقسمت النتائج الخاصة بالسؤال الثاني إلى ثلاثة اتجاهات، فمنها من يرى أن مستوى تفاعل الطالب منخفض جدا بالرغم من نظام التفويج والدفعات إلا أنه لم يقدم الشيء الإيجابي خصوصا مع المحاضرات التي تلقى عن بعد، وهو مستوى ضعيف وفي تدني مستمر وذلك بسبب غياب الوعي الذاتي للطلاب معتقدا أن ما توفره الجامعة من معلومات

كافي بدون بدل جهد إضافي في اكتساب الكفاءة الجديدة. ومنهم من يرى بأن مستوى تفاعل الطالب الجزائري مستوى قريب من المتوسط بحسب الإمكانيات المعرفية والمادية للطالب باختلاف تخصصه وشعبته. ومنهم من يرى بأنه ينقسم إلى قسمين الأول معجب وراض بنظام التفويج والدفعات، والثاني يعاني من حالة ضياع وسط هذا النظام. في حين أظهرت النتيجة الثالثة وجود عدة عوامل تساعد على تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر في ظل جائحة كورونا، وأن هذه العوامل لا تقع على عاتق الجامعة فقط بل تتخطاها لنجدها تشترك بين مسؤولية الطالب والأستاذ الجامعي والإمكانيات والوسائل والجانب الإداري للجامعة، وعليه علة كل مسؤول القيام بدوره على أكمل وجه لكي تقف الجامعة على قدميها، ومن بين هذه العوامل المساعدة وعي الطالب بأن التعليم عن بعد هو أسلوب من أساليب التدريس الحديثة وينبغي التعود عليها والتفاعل معها، تحسين تدفق الانترنت خصوصاً للطلبة حتى لا تستعمل كحجة لعدم متابعة الدروس عن بعد، إخضاع الأساتذة لدورات عالية الجودة في مجال التعليم عن بعد في أساليب التعليم والتقييم الإلكتروني، نوعية المدخلات للجامعة (مستوى الطالب) العمل على تجويده ورفعته، توفير العتاد الكافي والضروري من الوسائل والتجهيزات التكنولوجية اللازمة في الجامعة، مراعاة خصائص النظام المطبق في الجزائر حالياً (نظام ل. م. د)، وتجويد البرامج التعليمية وتعديلها وفقاً للزمن المحدد في ظل جائحة كورونا وتماشياً وجودة البيئة التكنولوجية التي تساهم في سلامة تطبيق تقنية التعليم عن بعد لكل من الطالب والأستاذ الجامعي. أما عن النتيجة الرابعة من نتائج هذا البحث فقد كشفت عن وجود عدة معوقات تقف حاجزاً مانعاً لتحسين جودة التعليم العالي في الجزائر وهي معوقات تفاعلية بين الشركاء المعنيين بتحسين جودة هذا التعليم وتكنولوجية مرتبطة بالجانب التكنولوجي الحديث ومن بينها عدم استجابة وعدم تفاعل الطالب الجامعي بالشكل اللازم، عدم توفير ظروف استثنائية للأستاذ الجامعي الذي أرهقه نظام الدفعات في ظل العمل الدؤوب، غياب المحفزات المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي الذي يعاني من الضغوطات النفسية خلال جائحة كورونا، نقص الدافعية بالنسبة للطلبة الجامعيين، عدم جاهزية تقنية التعليم عن بعد، عدم توفر الإمكانيات المادية للطلبة لاقتناء الحواسيب، ضعف تدفق الانترنت، معوقات تحقيق التباعد الاجتماعي في المدرجات، عدم التعاون بين الإدارة والأساتذة من جهة وبين الأساتذة والطلبة من جهة أخرى... إلخ. وفي الأخير قدم الأساتذة الجامعيون رفقة طلبة الدكتوراه والماستر مجموعة من الاستراتيجيات المساهمة في تحسين جودة التعليم العالي في الجزائر، ومنها الاهتمام بنوع المعلومة المقدمة للطالب لا بالكم، اعتماد اتفاقية شراكة بين الجامعة وشركات الاتصال: مثلاً بوضع تخفيضات التعبئة الخاصة بوحدة الانترنت للطلبة، وضع دروس لايف مسجلة تتيح للطلبة الرجوع إليها وتكون إجبارية على كل أستاذ، إتاحة بريد إلكتروني وريد الشكوى المركزي إن لم يتم الرد لكل من الطالب والأستاذ، القيام بدورات تكوينية تدريبية بصفة دورية حول استخدام تقنية التعليم عن بعد، توفير الانترنت قدر المستطاع خاصة في مناطق الظل أين تكبر معاناة الطرفين سواء الأستاذ أو الطالب، استخدام نظام التحفيز المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي كونه الحلقة الأهم في العملية التعليمية خاصة في ظل ظروف الجائحة، زيادة خبرات الأساتذة خلال هذه الفترة الحساسة في التعليم العالي الجزائري بوضع برامج سنوية مبرمجة لكل الجامعات الجزائرية لزيادة خبراتهم... إلخ. في خضم كل هذا تأمل الجامعة الجزائرية في الخروج من هذه الحقبة بحرص كبير وحذر أكبر على استمرار عملية تحسين جودة التعليم العالي في ظل جائحة كورونا بصفة خاصة.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1_الحامدي، سالم، الكلباني؛ سعود، (2021). الآثار النفسية لأولياء أمور الطلبة بين الواقع والتحديات لجائحة كورونا والتعليم عن بعد في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 5 العدد 22، عمان.

- 2_بداري، كمال، بوباكور؛ فارس، حرز الله؛ عبد الكريم، (2013)، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 3_حلجاوي، مريم، (2016)، واقع التعليم العالي والجامعي في الجزائر في إطار برنامج الإصلاح -دراسة حالة تطبيق نظام ل. م. د في الملحق الجامعية مغنية، مذكرة لنيل شهادة الماستر في إدارة أعمال الموارد البشرية، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، قسم العلوم الاقتصادية، غير منشورة، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان.
- 4_سالم أبو شخيدم، سحر/ عواد، خولة/ خلية، شهد/ العمد، عبد الله/ شديد، نور، (2021)، فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 5_طعمية، رشدي أحمد/ البندري، محمد بن سليمان، (2013). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، القاهرة. ط1. دار الفكر العربي.
- 6_قانون رقم 99_05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل 1999، يتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 24.
- 7_معزوز، هشام/ حجلة، مريم/ ملاوي، خديجة/ لسود، فاتح، (2020)، واقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الانترنت في ظل جائحة كورونا _دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بالجامعات الجزائرية، مجلة مدارات سياسية، المجلد 04، العدد 04، ص 76_95.
- 8_موقع منظمة الصحة العالمية، (2019)، فيروس كورونا (كوفيد 19).
- 9_يونس ريمة، (2020). أهالي ذوي الصعوبات التعلمية في زمن التعلم والتعليم عن بعد: تحويل التحدي إلى فرصة _لبنان، الملتقى العلمي الافتراضي: تأثير جائحة كورونا (كوفيد 19) على الأسرة والتعليم رؤى وحلول يوم 07 أوت 2020، الطبعة 1، برلين، ألمانيا.

طرائق التدريس في ضوء التحديات المعاصرة
تجربة جامعة الشام الخاصة (ASPU) في سورية
Teaching methods in light of contemporary challenges
The experience of Al-Sham Private University (ASPU) in Syria

د. أصالة كيوان كيوان

عميد كلية الحقوق - كليات اللاذقية - جامعة الشام الخاصة في سورية

Dr. Asala Kiwan Kiwan

الدكتور: ذو الفقار عبود

عضو هيئة تدريسية في كلية العلوم الإدارية - جامعة الشام الخاصة في سورية

الملخص:

تتمحور فلسفة التعليم في المتعلم لجعله أكثر فاعلية في عملية التعلم، ولأجل ذلك كان الاهتمام بتطوير التعليم في جوانبه كلها اهتماماً واضحاً، فقد شهد القرن العشرون تطوراً ملحوظاً في طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وخاصة فيما يتعلق بتكنولوجيا التعليم. وعلى الرغم من وضوح أهمية التقانات التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم، وعلى الرغم أيضاً من التطبيقات العديدة الناجحة للتقانات التعليمية في كثير من الجامعات، وفي ظل ظروف مختلفة وفي مواد دراسية مختلفة، ومع طلاب من الأعمار المختلفة، فإنَّ النظرة الفاحصة للعملية التعليمية داخل الصفوف الدراسية تبين لنا أنَّ التقانات التعليمية لا تستعمل بطريقة منظّمة فعّالة، ويلاحظ أيضاً قلة في استعمالها، وأنَّ استعمالها متروك للظروف والصدفة. فهل تعاني جامعة الشام الخاصة في سورية المشكلة نفسها؟ وهل تطبق فيها التقانات التعليمية؟ وماهي المعوقات التي تقف في وجه تطبيقها؟ وكيف حاولت تلافيتها لتطوير عملية التعليم لديها؟ هذا ما سوف نحاول توضيحه في هذا البحث بعد أن نطلع على نحو موجز على أهم طرائق التدريس الحديثة ونعطي ثلاثة نماذج ميسرة عن الدراسة في كل من ماليزيا، وسنغفورة، وجنوب إفريقيا.

الكلمات المفتاحية: طرائق التدريس - التقانات التعليمية - جامعة الشام الخاصة ASPU - معوقات التعليم - المعلم

Abstract

The education philosophy revolves around the learner to make him more effective in the learning process, and in order to achieve this, the interest in developing education in all its aspects was clear. Despite the clear importance of educational

technologies in the teaching and learning processes, and despite the many successful applications of educational technologies in many universities, under different circumstances and in different study subjects, and with students of different ages, a closer look at the educational process inside the classroom shows us that the educational technologies are not used in an effective organized manner, and it is also rarely used, and that its use is left to circumstances and chance. But does Al-Sham Private University in Syria suffer from the same problem? Are the educational techniques applied in it? What are the obstacles that stand in the way of its implementation? and how did it try to avoid that to develop its education process? This is what we will try to clarify in this research after we briefly review the most important modern teaching methods.

Key words: Teaching Methods – Instructional Technologies – Al-Sham Private University (ASPU) – Education's Barriers – Teacher

المقدمة:

إنّ التّغيّرات الّتي يشهدها عالمنا اليوم، فتتسارع وتيرة، وتتعدّد مجالاتها، تتطلّب من مؤسسات الدّولة المختلفة امتلاك القدرة على التّكيّف مع طبيعة التّغيير وسرعته، في مجالات الحياة وصورها المختلفة، من تكنولوجيا واتّصال وتواصل وتطوّر معرفي وثورة رقميّة، ولكي تحافظ مؤسسات الدّولة على بقائها لا بدّ من أدائها أدوارًا جديدة في الوقت الّذي تؤدّي فيه أدوارها التّقليديّة الأصيلة، وهو ما يمثّل تحدّيًا قويًّا، على مُستوًى المؤسّسة والفرد، تتنافر فيه الثقافات، وتتجاذب، وتكون القيم المؤسّسية والفردية معرّضة للمساومة والدّوبان.

والمؤسّسة التّعليميّة، كما هي حال بقيّة مؤسسات الدّولة، تعيش تطوّرًا ونموًّا وتزايدًا في المفاهيم والقيم والمعارف والممارسات يتطلّب منها التّوقّف لتشخيص أوضاعها ومراجعة أدوارها على نحوٍ مستمرّ. فقد غيّرت طرائق التّدريس الحديثة نمط النّظرة القديمة للمادّة الدّراسيّة، والمتعلّم والمعلّم والأنشطة المصاحبة، إضافةً إلى ذلك تغيّرت النّظرة إلى التّفكير، واصطدمت الطّرائق التّدرّسيّة الحديثة بتحدّيات عدّة، قلّت من كفايتها التّعليميّة، فصارت الطّريقة عاجزةً في بعض الأحيان عن تحقيق أهدافها الطّموحة.

وقد جاءت أهميّة الدّراسة الحاليّة من تحديد المعوّقات والتّحدّيات الّتي تواجه الطّرائق التّدرّسيّة الحديثة والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لتحقيق الفائدة المنشودة.

ولذلك تتلخّص أهداف هذه الدّراسة في رسم الموازنة والمقابلة بين إجراءات الطّرائق التّدرّسيّة الحديثة والتّحدّيات، ووصفها، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتحقيق أهداف الطّرائق، وتذليل صعوبات التّعلّم، وذلك من الآتي:

- عرض أهم طرائق التدريس الحديثة (في ماليزيا، وسنغافورة، وجنوب إفريقيا) والكشف عن واقع اختيار المدرّس في الجامعة.
 - تحديد البنى التحتية اللازمة لتطوير عملية التعليم.
 - وأخيراً عرض تجربة جامعة الشّام الخاصّة بعرض طرائق التدريس المتّبعة فيها، والأساليب المتّبعة لمواجهة أية صعوبات تعترض عملية التطوير. وذلك من تقسيم هذه الدراسة على مبحثين، الأول بعنوان طرائق التدريس التقانات العلمية المستعملة في بعض الدول، والآخر بعنوان طرائق معالجة تحديات التدريس في جامعة الشّام الخاصّة (ASPU)، كما يأتي:
- المبحث الأول: طرائق التدريس والتقنيات العلمية المستعملة في بعض الدول .

العملية التعليمية في العصر الحديث لم تعد كما كانت في العصور الغابرة مجرد تلقين لدرسي أو تسميع لنصّ، ولم تعد حرفة يمارسها المعلم بطريقة آلية، بل أصبحت صناعةً، أو ما يطلق عليه اسم الهندسة البشرية (هندسة السلوك البشريّ والتّحكم به) (علي، 2016، 10). فقد تحوّلت العملية التعليمية إلى نشاط له أهداف ونتائج تخضع للقياس والتقنين، وأصبح للتقانات التعليمية وظيفة فاعلةً بين مدخلات هذا النشاط ومخرجاته. وعلاوةً على ذلك فقد صارت تلك التقنيات تؤدّي وظيفة مهمة في تطوير عناصر النظام التعليمي كلّها بوجه عامّ، وجعلها أكثر فاعلية؛ ولذلك سنناقش طرائق التدريس ومعوّقات استعمال التقانات التعليمية فيها، كما يأتي:

أولاً: طرائق التدريس

طريقة التدريس هي وسيلة الاتّصال التي يستعملها المعلم من أجل إيصال أهداف الدّرس إلى طلابه، أمّا أسلوب التدريس فهو الكيفيّة التي يعرض بها المعلم الطّريقة (طريقة التدريس)، فالطّريقة إذاً هي مجموعة خطوات يتّبعها المعلم لتحقيق أهداف معيّنة. وإذا كانت هناك طرائق متعدّدة مشهورة للتدريس، فإنّ ذلك يرجع في الأصل إلى أفكار المرتّين عبر العصور عن الطّبيعة البشريّة، وعن طبيعة المعرفة نفسها، كما يرجع أيضاً إلى ما توصّل إليه علماء النفس عن ماهيّة التّعلّم، وهذا ما يجعلنا نقول: إنّ هناك جذوراً تربويّة ونفسية لطرائق التدريس (علي، 2016م، 253).

وتتنوّع الطّرائق المتّبعة للتدريس تبعاً للمادّة المراد شرحها وعدد الطّلاب في الصّفّ والوقت المتاح لتحقيق الأهداف التعليمية والسلوكيّة المطلوبة من الدّرس، وأهمّ طرائق التدريس هي: طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة، وطريقة العصف الذّهني، وطريقة التعليم التعاوني، فضلاً عن الطّرائق الإلكترونيّة في التعليم، وسنوضح هذه الطّرائق كما يأتي:

1- طريقة المحاضرة

تعدّ طريقة المحاضرة من أقدم الطّرائق، التي استعملها المدرّسون الذين يدرّسون مجموعاتٍ كبيرةً من الطّلاب (ناصر، 2016م، 104)؛ فهي من أكثر طرائق التدريس انتشاراً منذ القدم وحتى الوقت الحاضر، وهي الطّريقة التي تجعل المعلم محوراً للعملية

التعليمية، فالمدرّس يمتلك المعرفة التي يمنحها للطالب، ويستطيع الطالب بسهولة أن يكتسبها إذا كانت ضرورية، وهذا ممّا يزيد من مركز المدرّس لدى الطالب (رونالدت، 1983م، 200).

تقوم هذه الطريقة على إلقاء المعلّم للمعلومات المتوافرة لديه في موضوع معيّن على الطّلاب، وتعدّ هذه الطريقة محبّبة إلى نفوس العديد من المعلّمين لسهولة تطبيقها، وطريقة الشّرح تساعد على فهم الغامض من الدّرس من خلال الإسهاب في الحديث عمّا هو غير واضح، ولكنها في المقابل مشوبة بعدد من العيوب التي جعلت كثيراً من التّربويّين ينقدونها، ويدعون لتجربة ما هو جديد في طرائق التّدريس؛ نذكرها في النقاط الآتية:

- 1- تؤدّي المحاضرة إلى إرهاق المعلّم؛ لاعتماد هذه الطريقة على المعلّم بوصفه محوراً أساسياً لإتمام العملية التعليمية.
 - 2- تعزّز المحاضرة صفة الاتكالية عند المتعلّم كون وظيفته يقتصر على الاستماع، فلا تحفز هذه الطريقة الطالب إلى البحث الدّائمي، وإمّا تجعل المعلّم والكتاب المدرسيّ مصدرَي المعرفة والتّعلّم.
 - 3- تعامل هذه الطريقة الطّلاب على أنّهم متساوون في القدرات الذهنيّة، ولهذا أثر في طمس العقول النّيرة من الطّلاب التي سرعان ما تضحّل إذا لم تجد من يصفّلها ويحفّزها إلى التّفكير والإبداع.
 - 4- تسبّب المحاضرة جوّاً من الملل بين الطّلاب يؤدّي إلى تشتت انتباههم وقلة تركيزهم.
 - 2- طريقة المناقشة:
- استُخدمت هذه الطريقة منذ الأزمنة القديمة، ويتطلّب النقاش فيما يتطلّب تفاعلاً بين الطّلبة والمدرّس وبين الطّلبة أنفسهم، وتعتمد فعاليّته على نوعيّة علاقة الطالب بالمدرّس، والطالب بالطّالب. وهي طريقة فعّالة في التّدريس؛ إذ يتبادل المعلّم والطّالب النقاش في موضوع معيّن يُعرض في الحصّة الدّرسية، فيدلي الطّلبة بأرائهم في القضية ويعقّب عليها المعلّم، فهي بذلك تعزّز شخصيّة الطالب وتنميّها كونها تشجّعه على الإدلاء برأيه والتّعبير عنه، والمعلّم النّاجح هو الذي يتقن مهارة الحوار والنّقاش مع طّلابه؛ وذلك لما لهذه المهارة من أهميّة في توطيد التّواصل مع الطّلاب، فالمدرّس الذي يستعمل طريقة المناقشة يعترف بالطّلبة مشاركين نشطين في عمليّة التّعليم والتّعلّم (ناصر، 2006م، 130).

وللمناقشة مزايا وعيوب عديدة شأنها شأن أساليب التّدريس الباقية؛ فتكمن مزاياها في تشجيعها الطّلاب على احترام بعضهم بعضاً، وهي تحفز النّمّو المعرفيّ والعقليّ لدى الطّلاب من قراءاتهم عن الموضوع المراد مناقشته، وهي طريقة رائعة لغرس الأسلوب الدّيمقراطيّ في التعامل مع النّاس، أمّا أبرز عيوبها فتكمن في حاجة هذه الطريقة إلى وقت طويل؛ الأمر الذي يقلّل من إمكان استعمال هذه الطريقة لتعليم جميع الموادّ التعليميّة.

3- طريقة العصف الذهنيّ :

العصف الذهنيّ هو المصطلح الذي " يستخدم لأساليب محدّدة يثير التّفكير الابتكاريّ في تطوير أفكار جديدة والذي يتضمّن فعاليّة فردية أو فعاليّة المجموعة الصّغيرة التي تتمّ فيها محاولة مدروسة للتّفكير " (Good, 1973, 70).

فإستراتيجية العصف الذهني تعدّ إحدى إستراتيجيات التدريس المتقدمة التي تجعل عملية التعليم حقيقية واقعية تفضي إلى تنمية مقدرة الطلبة على التفكير العلمي السليم إضافة إلى أنّها تعزّز مستوى مسؤوليتهم في محور التعليم من النشاطات التي يقوم بها الطلبة بمشاركة مستمرة متواصلة (تريزي وآخرون، 2021م، 3).

تقوم هذه الطريقة على مبدأ المعلم في قبالة المتعلم؛ فالمعلم يضع فكرة أو مسألة محلّ النقاش والتفكير بين أيدي المتعلمين من أجل عصف أفكارهم وعرض مقترحاتهم المتعلقة بحلّ ما لما تقدّم، ويعمل على تعزيز النقاش والحوار وتوليد أكبر قدر من الأفكار؛ بحيث يقسم المعلم في البداية المتعلمين على مجموعات، كلّ مجموعة تضمّ من خمسة إلى عشرة متعلمين، ثمّ يعرض السؤال عليهم، ويقدم المتعلمون الأفكار والإجابات من دون تقويم، أو نقد من زملاء. وتتميّز هذه الطريقة بأنّها:

- تنمّي عقل الطلبة وتنمّي خصائص التفكير الإبداعيّ لديهم، وتمنحهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وتعودهم آداب المجالسة والأسلوب العلميّ في المناقشة (تريزي وآخرون، 2021م، 7).
- فيها يشعر المتعلم بمسؤولية تعلّمه وتعلّم الآخرين، والقدرة على بناء علاقات بالآخرين إيجابية فعّالة، وخلق الثقة بالنفس وبالمتعلمين، وتنمية روح التعاون، وإثارة البهجة والحيوية والنشاط بينهم.
- يؤثّر العصف الذهنيّ في تحقيق هدف التفاعل بين الطّلاب في تطوير مهاراتهم المعرفية لغرض إنتاج الأفكار، فتشير الدراسات إلى أنّ الطّلاب المدربين على تقنيّات العصف الذهنيّ كانوا أكثر نجاحاً في إنتاج الأفكار وتصنيفها (Ghabanchi & Behrooznia, 2014, 514).

4- التعليم التعاوني

هذه الطريقة من التعليم تقوم على أساس تجمّع الطّلاب على مجموعات صغيرة يتفاعلون فيها تفاعلاً إيجابياً؛ بحيث يشعر الطالب بمسؤولية تعلّمه وتعلّم الآخرين أيضاً من أجل تحقيق الأهداف المشتركة؛ وبذلك يُثمر التعليم التعاوني في خلق طّلاب ذوي ثقة عالية بالنفس؛ إذ يشعر كلّ طالب بأنّ ما يقدمه ذا أهميّة، عبر التعاون مع زملائه في إنجاز المهمة الموكلة إليهم، فهذا النوع من التعليم يزيد من قدرات الطالب التفكيرية، والقدرة على بناء علاقات إيجابية فعّالة بالآخرين، وهي بذلك تُعطي الطّلاب الثقة، وتنمّي روح التعاون بينهم (الحساني، 2010م، 9). ويمرّ التعليم التعاوني بخمس مراحل (الخليلي، 1998، 209-211)؛ هي:

- أ. مرحلة التّعريف: وفيها تتفهّم المشكلة أو المهمة المعروضة وتحدد معطياتها، والمطلوب عمله إزاءها، فضلاً عن الوقت المخصّص للعمل المشترك لحلّها.
- ب. مرحلة بلورة معايير العمل الجماعيّ: يتمّ في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار، وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية، وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة، إضافة إلى المهارات اللازمة لحلّ المشكلة المعروضة.
- ج. الإنتاجية: وفي هذه المرحلة يتمّ انخراط أفراد المجموعة في العمل، والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب المعايير والأسس المتفق عليها.
- د. مرحلة الإنهاء: ويتمّ في هذه المرحلة كتابة التقرير، إن كانت المهمة تتطلب ذلك، أو استكمال حلّ المشكلة، والتوقف عن العمل المشترك تمهيداً لعرض ما توصّلت إليه المجموعات في جلسة الحوار العامّ التي تشمل الصّفّ بأكمله.

5- التّعليم الإلكتروني .

يعتمد التّعليم الإلكترونيّ على بيئة رقميّة متكاملة، تستهدف بناء المقرّرات، وتوصيلها بوساطة الشّبكات الإلكترونيّة، وتنظيم الاختبارات، أو إدارة المصادر والعمليات أو تقويمها (الحمادي، الجندي 2011م)؛ بحيث يستعمل المعلّمون والمدربون في جميع مستويات التّعليم والأعمال والتّدريب أجهزة الكمبيوتر بطرائق مختلفة لدعم التّدريس وتعزيز التّعلّم (Charp, S. Some reflections, 8-11). فيشير التّعلّم الإلكترونيّ إلى استعمال تقانات المعلومات والاتّصالات؛ ليتمكن الوصول إلى موارد التّعلّم عبر الإنترنت بأوسع معانيه (Arkorful, V., & Abaidoo, N, 29-42). ويمكن أن نميز ثلاثة أنواع رئيسة للتّعليم الإلكترونيّ (صلاح، المصري، 2021م)؛ هي:

أ- التّعليم الإلكترونيّ المتزامن (synchronous): هذا النوع يشترط وجود المحاضر أو المدرّب مع الطّالب أو المتدرّب في الوقت نفسه، ويتواصل بينهما، ولكن ليس بالضرورة في المكان نفسه، ويعتمد هذا الأسلوب على أساليب التّقانة المتعارفة في التّعليم الإلكترونيّ، التي تستعمل الإنترنت أداة رئيسة في العمليّة التّعليميّة؛ لتوصيل الأفكار وتبادل المعلومات بين الطّرفين، ويعتمد هذا الأسلوب أيضًا على الفصول الافتراضيّة، وعلى غرف المحادثة الفوريّة.

ب- التّعليم الإلكترونيّ غير المتزامن (Asynchronous): هذا النوع يكاد يكون مخالفًا للنوع الأوّل؛ إذ لا يتطلّب وجود المحاضر أو المدرّب في التّوقيت نفسه الذي يوجد فيه الطّالب أو المتدرّب، بل يعتمد على تسجيل المحاضرات، أو الحصص الدّراسيّة عبر وسائل التّقانة المتاحة، مثل: البريد الإلكترونيّ، والشّبكة العنكبوتيّة، ومواقع التّواصل الاجتماعيّ، والأقراص المدجّجة، ومنها يستطيع الطّالب الاطّلاع على المحاضرات في الوقت الذي يناسبه.

ج- التّعليم الإلكترونيّ المدمج (blended learning): هذا النوع يجمع بين النوعين السّابقين، ويشمل مجموعة من الوسائط التي تصمم ليكمل بعضها بعضًا؛ مثل: برمجيات التّعليم الافتراضيّ المعتمد على الإنترنت، ومقرّرات التّعليم التقليديّ، وأنظمة دعم الأداء الإلكترونيّ.

ومن مزايا التّعليم الإلكترونيّ أنّه يجعل الطّلاب على دراية كاملة بأساليب التكنولوجيا، الأمر الذي يجعلهم أكثر قدرةً على التّعامل مع الأجهزة المتطورة. فضلًا عن تقليل تكلفة الكتب، فمن خلال امتلاك الطّلاب للموادّ الدّراسيّة على الأجهزة التّكنولوجيّة، وشبكة الإنترنت، تنتفي الحاجة إلى شراء الكتب الدّراسيّة، وهذا يقلّل التّكاليف، علاوةً على توفير الراحة، والتّرفيه في أثناء التّعلّم، فمن خلال استعمال أجهزة الكمبيوتر، والأجهزة اللّوحيّة، والهواتف الذّكيّة يسهل على الطّلاب ترفيه أنفسهم خلال أوقات الفراغ، وتجنّب الشّعور بالملل.

في النّهاية يمكن القول إنّّه لا توجد طريقة تدريس يمكن أن توصف بأنّها أحسن الطّرائق، وإنّما يجب على المعلّم أن يختار الطّريقة التي تناسب أهداف الموضوع المراد تدريسه، فتتمية الدّوق الأدبيّ لدى الطّلاب تحتاج إلى طريقة المناقشة والحوار، أمّا دروس القانون

فحتاج إلى طريقة المحاضرة. وهكذا يجب أن تتوفر لدى المعلم المهارات اللازمة لتنفيذ طرائق التدريس بنجاح. ويؤدي الدور الأساسي في هذا الموضوع خبرة المعلم؛ فالمعلم ذو الخبرة الكبيرة يكون قد ألف بعض الطرائق أكثر من غيرها، وأدرك ما يناسب درسه، أما المعلم القليل الخبرة فعليه الاستعداد أكثر من غيره لاختيار الطريقة المناسبة.

ثانياً: التقانات التكنولوجية المستعملة في التعليم:

لقد عرفت البشرية، منذ فجر التاريخ، تطورات وتحولات اجتماعية عديدة، كان أبرزها: التطور الحاصل في المجتمعات المعاصرة بفعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة التي غيرت تقريباً نواحي الحياة كلها، وأثرت في معظم أنشطتها، وأجبرت على التعامل معها بوصفها واقعاً لا بد منه، وعلى التفكير في كيفية دمجها بأنشطتها وأعمالها (صاصيلا، 2005م، 45). ولم تبق الجامعة بمعزل عن هذه التغيرات، فهي كمؤسسات المجتمع تعمل جاهدة على تبني هذه الأدوات التكنولوجية في شتى مفاصل حياتها، لاسيما في تحديث طرائق التدريس؛ لذلك سنوضح أهم التقانات التكنولوجية المستعملة في التعليم والمعوقات التي تقف أمام استعمالها، كما يأتي:

1- مفهوم التقانات التعليمية وأهميتها:

المفهوم الشائع لمصطلح التكنولوجيا هو استعمال الحاسوب والأجهزة الحديثة، وهذه النظرة في الواقع محدودة الرؤية؛ فالحاسوب نتيجة من نتائج التكنولوجيا، بينما التكنولوجيا هي طريقة للتفكير وحل المشكلات، وهي أسلوب التفكير الذي يوصل الفرد إلى النتائج المرجوة؛ أي إنها وسيلة وليست نتيجة، وطريقة تفكير في استعمال المعارف، والمعلومات، والمهارات؛ بهدف الوصول إلى نتائج لإشباع حاجة الإنسان وزيادة قدراته، لذا فإن التكنولوجيا تعني الاستعمال الأمثل للمعرفة العلمية، وتطبيقاتها وتطويعها لخدمة الإنسان ورفاهيته (الشارف وآخرون، 2018م، 35).

ولأن التقانات التعليمية جزء لا يتجزأ من أي نظام تعليمي، أصبح الاعتماد عليها ضرورة من الضرورات لضمان جودة تلك النظام، وقد عرفت التقنيات التعليمية بأنها: " جميع الطرق والأدوات والمواد والأجهزة والتنظيمات المستعملة في نظام تعليمي معين؛ بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة، كما تهدف إلى تطوير ورفع مستوى فاعلية التعليم " (عبيد، 2000م، 23)؛ أي: استراتيجيات فعالة لتحقيق أهداف منشودة.

وهناك طرائق عدة لتصنيف التقنيات التعليمية بحسب نظرة المتخصصين في مجال التقنيات وتبعاً لاختلافاتهم العلمية والشخصية. ومن أكثر التصنيفات شيوعاً وأهمية التصنيف على أساس الحواس، فيعتمد على طبيعة الحواس التي تخاطبها تلك التقنيات (العين، والأذن، والعين والأذن معاً)، وتضم:

1. الوسائل السمعية: كالتسجيلات الصوتية، والإذاعة، والهاتف.

2. الوسائل البصرية: كالرسم، والصّور، والمجسمات، والخرائط، والعينات، والمعارض، والشرائح، والأفلام المتحركة غير النّاطقة.

3. الوسائل السّمعية البصرية: كالأفلام المتحركة النّاطقة، والسّينما، والتّلفزيون، والتّمثيلات، والبرامج التّعليمية المحوسبة، الّتي تميّز بخاصية التّفاعل بين المتعلّم والبرنامج (علي، 2016م، ص 29).

وقد أظهرت نتائج عدد من الدّراسات والأبحاث، الّتي عرضت استعمال التّكنولوجيا في التّعليم فوائد هذه التّكنولوجيا، وآثارها الإيجابية في تحقيق الأهداف التّعليمية (علي، 2016م، ص 29)، فهي تُساعد المتعلّم على:

- 1- استعمال أكثر من حاسة في أثناء التّعلّم، ممّا يساعد على إدراك المفاهيم، والأفكار، والمعارف بصورة أفضل، وتوفير تعلّم أعمق وأبقى أثرًا.
 - 2- إثارة حبّ الاستطلاع لدى المتعلّم؛ وبذلك تحفّزه إلى التّعلّم.
 - 3- إيجاد فرص متكافئة للتّعلّم، من التّغلب على الفروق الفردية، وعلى استحواذ مجموعة قليلة من المتعلّمين من ذوي المستوى العالي على التّعلّم داخل غرفة الصّفّ.
 - 4- تنويع مصادر التّعلّم، فلا تبقى العملية مقتصرة على ما يحويه الكتاب المقرّر من معلومات وما يملّيه المعلّم على المتعلّمين.
 - 5- توفير التغذية الراجعة للمتعلّم الّتي بها يستطيع الحكم على مدى تقدّمه في عملية التّعلّم.
 - 6- إيجاد عادات تعلّم إيجابية كالّتحليل والتّركيب والحكم على الأشياء وحلّ المشكلات؛ أي: تنمية مهارات التّعلّم الدّائي.
 - 7- تهيئة مواقف تربوية تقرب المتعلّم من التّطوّرات والتّقدّم الّذي يشهده العصر، وتجعله أقرب إلى الواقع الّذي يعيشه، مستوعبًا هذه التّطوّرات وذلك التّقدّم.
 - 8- توفير الوقت والجهد في عمليّتي التّعليم والتّعلّم.
 - 9- تكوين العلاقة الإيجابية بين المعلّم والمتعلّم، وتقويتها.
 - 10- تغيير دور المعلّم من مُلقّن إلى مُوجّه ومُيسّر ومُسهّل لعملية التّعلّم.
 - 11- حلّ مشكلات ازدحام الصّفوف وقاعات المحاضرات؛ إذ تُسهّم في تعليم الأعداد الكبيرة من الطّلبة من دون زيادة كبيرة في التّفقات، باستعمال أجهزة العرض الضّوئية والتّعليم المبرمج والأشكال المختلفة من العَلَم الدّائي.
- وبناءً على ما تقدّم، تساعد التّقانات التّعليمية على تكوين علاقات مترابطة مفيدة راسخة بين كلّ ما يتعلّمه الطّالب، وذلك عندما تشترك الحواسّ في تشكيل الخبرة الجديدة وربطها بالخبرات السابقة. ونرى أنّ التّقانات التّعليمية -إذا أحسن المعلّم استعمالها، وتحدد الهدف منها، وتوضيحه في ذهن الطّالب - تعمل على زيادة مشاركة الطّالب الإيجابية في اكتساب الخبرة، وتنمية قدرته على التّأمّل، ودقّة الملاحظة، واتّباع التّفكير العلميّ، ويؤدّي هذا الأسلوب إلى تحسين نوعية التّعلّم ورفع مستوى الأداء عند الطّالب.

2- معوقات استخدام التقانات التعليمية

تنبؤاً التقانات التعليمية اليوم مكانة مرموقة بين مدخلات النظام التعليمي وفي عملياته، لتعدد فوائدها، وتحظى بأهمية بالغة لدى المعلمين لما لها من أهمية في كونها تؤدي إلى إثارة اهتمام الطالب، وإشباع حاجته للتعلّم، فلا شك أنّ التقانات التعليمية المختلفة كالتماذج، والأفلام التعليمية، والمصوّرات تقدّم خبراتٍ متنوّعة، وكلّما كانت المواقف التعليمية، التي يمرُّ بها المتعلّم أقرب إلى الواقعية، كان لها معنى ملموس وثيق الصلة بالأهداف، وكذلك يمكن عن طريق استعمال التقانات التعليمية، تنويع الخبرات التي تهَيِّئها الجامعة، وتنمية التفكير والتأمّل والممارسة، فتصبح الجامعة بذلك حقلاً لنمو الطالب في جميع الاتجاهات، فتعمل على إثراء مجالات الخبرة التي يمرُّ بها؛ وبذلك تشترك جميع حواس الطالب في عمليات التعلّم؛ الأمر الذي يؤدي إلى ترسيخ هذا التعلّم، وتعميقه، وعلى الرّغم من كلّ ذلك فإنّ النظرة الفاحصة للعملية التعليمية داخل الصفوف الدراسيّة تبين لنا أنّ التقانات التعليمية لا تستعمل بطريقة منظّمة فعالة، ويلاحظ أيضاً قلّة في استعمالها، وأنّ استعمالها متروك للظروف والصدفة. وقد أوضحت دراسات عديدة أنّ هناك فجوة بين الإسهامات الثابتة للتقنيات التعليمية والإفادة الفعلية منها، ويرجع ذلك إلى عاملٍ أساسيٍّ هو عدم فهم القيمة الفعلية الحقيقية للتقنية التعليمية (علي، 2016م، 38). وهذه المعوقات في الواقع مترابطة متداخلة، وأنّ فصلها يرجع إلى محاولة توضيح تأثير كلّ منها، لا إلى تأكيد أنّها مستقلة، ويمكن توضيح هذه المعوقات، التي تقلّل من استعمال التقانات التعليمية وتحُدّ منها، وفق الآتي:

- 1- ضعف تجهيز الجامعات بالتقانات التعليمية: لن يستعمل المعلم التقانات التعليمية ما لم تكن متوفرة، وما لم يكن من السهل عليه الحصول عليها حين يريد استخدامها، ولذلك ينبغي لوزارة التعليم أن تخصص الموارد المالية الكافية لتوفير التقنيات التعليمية اللازمة للتعليم، والصيانة الدورية، وتحديث البرامج في مجتمع يتسارع فيه ظهور الأجهزة التكنولوجية والانفجار المعرفي، لكي يتسنى للجامعات اللحاق بركب التطوّر، وإعداد جيل يستطيع التكيف، والاندماج الصحيحين في هذا المجتمع العصري.
- 2- عدم ملائمة المباني الجامعية لاستعمال التقانات التعليمية: إن نظرةً إلى غرفة الدراسة تكفي لإقناع المعلم الذي يريد أن يستعين في تدريسه بتقانات تعليمية بأن يصرف النظر تماماً عنها؛ فالصف غير مجهز بمعدّات الإضاءة التامّة، أو عوازل الصوت، التي تمنع التشويش بين الصفوف الدراسيّة إذا استعمل جهاز التسجيل أو العرض الضوئي، وتوصيلات الشبكات تكاد تكون في بعض الجامعات معدومة، وفي أغلب الأحيان التوصيلات الكهربائية غير متوفرة. وللتغلب على هذه العقبة يجب تجهيز الجامعة بكلّ ما تحتاج إليه من أجهزة وأدوات للعرض، وربطها بالشبكات الداخلية والخارجية. فضلاً عن إعداد المناهج بطريقة تسمح بعرضها إلكترونياً على أجهزة الحاسب في موقع الجامعة على الشبكة الداخلية، وتزويدها بجميع الوسائل التوضيحية.
- 3- ضعف تدريب المعلم: ويرجع ذلك إلى أنّ المعلم لم يتلقَ الإعداد والتدريب الكافيين في مجال التقانات التعليمية، وهذا ما يسبّب قلّة وعيه بمفهومها وتخوّفه من استعمالها (Adams, etal, 1997م)، وينظر إليها على أنّها مجموعة من الأجهزة

والآلات المستعملة في التعليم، التي من شأنها أن تُفقد ذلك الطابع الإنساني، وتجعله آليًا ميكانيكيًا، ويراها أيضًا عاملاً مهددًا لوجوده؛ إذ يمكن أن تحل محله. ولكي نغيّر نظرة المعلم إلى التقانات التعليمية، ونمكّن من المهارات اللازمة لاستعمالها، فإنه ينبغي لأن تتاح له فرصة التدرب في أثناء إعداده، وفي أثناء قيامه بالعمل؛ لأنّ تلقّي التدريب الكافي في ميدان التقانات التعليمية بجانبها النظري والعملي، من شأنه أن يعزّز لديه قيمة التقانات التعليمية، ودورها في عمليّتي التعليم والتعلّم، وكيفية اختيارها واستعمالها، وطرائق الحصول عليها. هذا ما يتعلّق ببرنامج إعداد المعلم قبل التخرّج، أمّا المعلم الحاليّ الذي لم يتلقَ هذا النوع من التدريب، فإنه ينبغي للجامعات إعداد دورات تدريبية له لا تختلف في مضمونها عن المحتوى المشار إليه سابقًا، كما يجب على الموجهين أن يأخذوا بالحسبان عند تقويم المعلم استعماله للتقانة التعليمية، وأن يأخذوا الأمر بجديّة أكبر.

4- قلّة اهتمام المعلم: إنّ تعدّد المسؤوليات، وثقل الواجبات يصرفان المعلم في حال معرفته بالتقانة التعليمية عن استعمالها على نحوٍ فعّال، إن لم يصرفاه تمامًا عن استعمالها في دروسه، وخاصة حين يجد أنّ ما يتوافر من هذه الوسائل غير مرتبط بالمنهج. والمعلم يفقد اهتمامه بالتقانات التعليمية حين يواجه الرّوتين العنيف، بأبعاده المختلفة، الذي يؤدي إلى عدم وصول التقانة في الوقت المناسب للاستعمال الفعّال، وهذا يضع العقبات أمام المعلم، ويزيد من الجهد، الذي يجب أن يبذله كي يتمكّن من الحصول على الأداة أو الجهاز. من جهة ثانية أنّ قلّة الحوافز الماديّة والمعنويّة التي تُخصّص لتشجيع الابتكار والتّجديد في المدارس، أو استعمال الوسائل الرّخيصة المحسّنة من البيئة المحليّة، من شأنهما أن يمنعا المعلم من التفكير في إضاعة الوقت بإنتاجها واستعمالها.

ثالثًا: نماذج دراسية في كل من ماليزيا، وسنغافورة، وجنوب إفريقيا:

- نماذج الدراسة في جامعات ماليزيا:

هناك منظومة من الأدوات التي رُبطت بطريقة جعلت عملية التعليم عملية تؤدي داخل بيئة لا ورقية، وبهذا الترابط والتكامل الذي يميز الجامعات الماليزية، تمكنت من تقديم خدماتها عبر نظامين من التعليم؛ هما التعليم المباشر، والتعليم عن بعد مع مراعاة جميع الأضلاع، التي تحتاج إليها هذه البيئة؛ وهي:

1- بيئة افتراضية تجعل الحرم الجامعي بجميع مكوناته في متناول رواد الجامعات، من طلبة وأكاديميين وإداريين؛ بحيث يستوي أن يكون الواحد منهم داخل مباني الجامعة، أو في أي بقعة أخرى.

ثانيًا: توفير بيئة متكاملة مترابطة لا تسمح بأي فصل لأي من أنظمتها في أي حال من الأحوال، فهناك نظام إدارة الحرم الجامعي (CMS) الذي يقوم بأتمتة سائر العمليات الإدارية والإجرائية من جهة ويربط بين سائر الأنظمة من جهة أخرى، فضلًا عن نظام الإدارة التعليمية التفاعلية (LMS) الذي يقوم بسائر الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية التفاعلية من جميع جوانبها، وهناك أنظمة مساندة منها النظام المالي ونظام إدارة خدمة العملاء، وكل ذلك يتم من البوابات التي وضعت في موقع الجامعات الذي يكمل منظومة التقانة، بما تحتاج إليه من أدوات وخدمات.

2- إعداد المحتوى التعليمي على وفق أساليب التعلم الذاتي والتعليم الإلكتروني، من مراعاة المواصفات والمقاييس العلمية المعتمد بها في هذا الجانب، مع الأخذ بكل المتطلبات، التي تتطلبها هيئة الاعتماد الماليزية؛ الأمر الذي سهل على الجامعات الحصول على الاعتماد الكامل لبرامجها.

وبهذا الشكل كونت الأنظمة والأدوات بيئة مثالية للجامعات؛ ولذلك أصبح نظاما الدراسة في ماليزيا وجهين لعملة واحدة، فلا يختلف نظام الدراسة في نظام التعليم عن بعد الذي تنتهجه الجامعات - من حيث المضمون والجوهر - عن نظام التعليم المباشر؛ وذلك من حيث وجود المنهج الدراسي، والمحاضر، والأنشطة التعليمية، والامتحانات النصفية والنهائية، وغيرها من الأمور الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية. وتكاد هذه الأفكار جميعها تتفق على تحقيق مفهوم العمليّات المعرفيّة للإنسان في مجال التعلّم، وصولاً إلى تحقيق التّربية الحديثة الهادفة إلى تنظيم الحياة وتسهيلها، وبناء إنسان يجسّد مفهوم الحداثة في كلّ مستوياتها القائمة على البناء التّكامليّ للتّعليم، والتّحوّل من نمط التّعليم التقليديّ القديم إلى نمط التّعليم الحديث (بروق، 2021م).

ولكن يأتي الاختلاف والموازنة بين نظام تعليم إلكتروني تقني، ونظام تعليمي تقليدي، من جهة الأساليب والأدوات التي تستعمل في كل من النظامين، ولكي نتعرف على طريقة الدراسة لدى الجامعة في هذا النوع من التعليم، فإننا سنوازن من باب التوضيح، كي يتبين الفرق بين النظامين، من حيث الأساليب والأدوات.

من حيث الحضور الشخصي:

من المعلوم أنّ في التعليم التقليدي يلتزم الطالب الحضور الشخصي للفصول الدراسية بنسبة معينة؛ ليتلقى تعليمه من الأستاذ مباشرة، وهذا بالفعل مطبق في التعليم المباشر، وأما في التعليم عن بعد، وبحكم وجود شبكة الإنترنت وأدوات التعلم الإلكتروني، فإنه يستعاض عن ذلك بأن تكون جميع الأدوات متوافرة بين يدي الطالب من جهازه المتصل بشبكة الإنترنت، كما سيأتي بيانه، والطالب من حين إجراءات قبوله إلى تسلم نتائجه لا يلزم بالحضور الشخصي، إلا في الاختبارات النصفية والنهائية فقط.

من حيث المنهج الدراسي:

إنّ الوضع في التعليم التقليدي يعتمد على المعلومة التي يلقاها المحاضر في أثناء المحاضرة فقط، وبمجرد غياب الطالب أو المحاضر عن محاضرة ما، فإن الطالب تفوته تلك المعلومات ولا يمكن تعويض تلك المعلومات المخصصة لتلك المحاضرة، يضاف هذا إلى كون الطالب غالباً ما يأتي إلى المحاضرة وهو خالي الذهن مما سيُلقى في تلك المحاضرة.

وأما في التعليم في جامعات ماليزيا، فإن جميع المواد العلمية للمقرر أُعدت على نحو سابق، وتقدم للطالب من روابط للتحميل على بوابة الطالب من أول يوم دراسي، ويُعرضُ المنهج الدراسي بأساليب متنوعة عديدة، هي:

1 . المحاضرات الصوتية التي يعدةا أساتذة مشهود لهم بالخبرة والتخصص في تلك المادة المدعمة بالمصادر والمراجع عند كل عنصر من عناصر المحاضرات.

2 . الكتاب المقرر الذي يُصاغ على ترتيب الكتاب وصورته المعهودة.

3 . الدروس التفاعلية التي تقوم على أساليب التعلم الذاتي والتفاعل بين الطالب والمعلومة، فهي تحوي ملخصات تلك المحاضرات مدعمة بالتدريبات والتمارين الذاتية التي يتمكن الطالب من قياس استيعابه وفهمه لتلك المحاضرات.

وبهذه الصورة يتمكن الطالب من تحصيل الفوائد الآتية:

أ . تحضير نفسه ذهنيًا وعلميًّا في المقرر الدراسي، وتحديد الصعوبات والإشكالات التي تواجهه قبل لقائه بالمحاضر .

ب . الاستماع إلى دروسه ومذاكرتها في الأوقات التي تناسبه .

ج . ضمان إكمال المنهج الدراسي بحسب الخطة المقررة للمقرر الدراسي .

من حيث اللقاء بمحاضر المادة وطرح الاستفسارات:

في التعليم التقليدي تنحصر العملية التعليمية بين الأستاذ والطالب غالباً داخل الصف الدراسي، ومن المعلوم أنه في غالب الأحيان ينقضي أغلب الوقت في شرح المحاضرة، وقد يبقى الشيء اليسير من الوقت لعرض الاستفسارات والإشكالات التي قد يثيرها الطالب، وفي غالب الأحيان لا يتمكن الطالب من عرض استفساراته أو الإشكالات والصعوبات التي تواجهه في فهم المادة لأسباب متعددة.

وأما في التعليم المالىزي، فلدى الطالب أكثر من طريقة لعرض استفساراته عن المادة المقررة وموضوعاتها؛ وذلك من خلال الأمور الآتية:

1. اللقاءات المباشرة مع محاضر المادة التي تمكن الطالب من اللقاء بالمحاضر داخل الفصل في التعليم المباشر، أو في التعليم عن بعد عبر برنامج مخصص لتلك اللقاءات يتواصل فيه عبر شبكة الإنترنت في لقاءات متعددة تخصص لهذا الغرض؛ لكون المادة العلمية موجودة لدى الطالب سابقاً؛ فالمحاضر لا يعيد شرح تلك المادة، وإنما يخصص هذه اللقاءات للاستماع إلى الطلاب والإجابة عن استفساراتهم.

2 . عرض الاستفسارات عبر البريد الإلكتروني لمحاضر المادة الذي يستطيع الطالب الوصول إليه عبر برنامج الإدارة التعليمية التفاعلية، وهذه الاستفسارات يتم الإجابة عنها من المحاضر، ثم يرسلها إلى الطالب بالطريقة نفسها، لكون المحاضر لديه جميع العنوانات البريدية للطلبة، التي تعد إحدى قنوات التواصل المفتوحة على مدار الوقت بين المحاضر والطالب.

3 . عرض التساؤلات والإشكالات في المنتدى الذي يخصص لكل مادة دراسية، ويكون مفتوحاً لجميع طلبة تلك المادة.

الأنشطة التعليمية:

في التعليم التقليدي تتم عملية التكليف بالأنشطة غالباً بطريقة شفوية، وضمن إطار محدود، وتتسلم تلك الأنشطة يدوياً مباشراً؛ الأمر الذي تعثر به بعض الصعوبات في عملية تنظيم تلك الأنشطة وطريقة إنجازها وتسليمها.

أمّا التعليم في جامعات ماليزيا، فإنّ هذه الأنشطة التعليمية تتم عبر نظام الإدارة التعليمية التفاعلية الذي يعين كلا من المحاضر والطالب على ترتيب عملية أداء تلك الأنشطة في مواعيد محددة وبخيارات متعددة تظهر عدداً من المهارات لدى الطالب، يمكن من خلالها للمحاضر قياس قدرات الطالب بأشكال وأنماط متعددة، ومن تلك الخيارات التي تتم فيها عملية تقويم الأنشطة التعليمية للطالب:

- المشاركة الفعالة في المنتديات التي ينشئها المحاضر، في موضوعات ذات علاقة بالمخرجات التعليمية للمادة، وتعد تلك المنتديات مجاًلاً رحباً للطالب، في إظهار ما يملكه من قدرات علمية، وملكات فنية في مجال الكتابة والتعبير.

- أداء الواجبات الدراسية التي يضعها المحاضر أسبوعياً، أو عبر مدة زمنية محددة.

- الإجابة عن أسئلة الاختبارات والتمارين القصيرة التي تستغرق ساعة واحدة على الأقل في الأسبوع عن كل موضوع، ويكون بإمكانه أن يتعرّف على الإجابات الصحيحة مباشرةً.

وهناك ما يعرف بالمنتدى الإلكتروني؛ إذ يعدّ المحاضر موضوعات ذات علاقة بالمخرجات التعليمية للمادة، يخصّص لكل موضوع منها ساعة واحدة في الأسبوع، فيحدد المحاضر وقتاً لبداية النقاش مع الطلاب وآخر لانهائه، ثم يعطي كلّ طالب درجات المشاركة التي حصل عليها.

ويكون عدد الأنشطة العلمية في الفصل الدراسي الواحد لكل مادة على النحو الآتي:

- 1- المنتدى (منتديان) على الأقل.
- 2- الواجب (3 واجبات على الأقل).
- 3- الامتحان القصير (3 امتحانات على الأقل)، وتكون لجميع هذه الأنشطة 30 درجة، وتسمى أعمال الفصل الدراسي.

الاختبارات:

لا تختلف عملية الامتحانات في التعليم عن بعد عنها في التعليم المباشر؛ ففي جامعات ماليزيا، يقوم الطالب بواسطة اختبارين أساسيين، هما:

- اختبار نصفّي، يكون في منتصف الفصل الدراسي، يُمضي فيه الطالب ساعة واحدة على الأقل في كل مادة دراسيّة، ويكون هذا الاختبار على (20) درجة.

- اختبار نهائيّ، ويكون عند نهاية الفصل الدراسيّ، يستغرق ساعتين على الأقل لكل مادة دراسية، ويكون هذا الاختبار على (20) درجة.

ويحضر الطالب للاختبار في أماكن تحددها الجامعة، وفي مدة محددة.

- نماذج تعليمية من جامعات سنغافورة:

كان لسنغافورة قصب السبق في عملية تطور التعليم ونموه؛ الأمر الذي كان له انعكاساته الواضحة على تقدم سنغافورة واحتلالها مرتبة متقدمة على مستوى دول العالم ليس في التعليم فقط، ولكن في الاقتصاد وكل مناحي الحياة أيضاً؛ إذ استطاعت أن تصبح في مصاف الدول المتقدمة. ومن أهم إنجازات سنغافورة الارتقاء بنظامها التعليمي، الذي أصبح أحد أفضل الأنظمة التعليمية على مستوى العالم، وبالطبع أسهم هذا التطور التعليمي في تكوين كفاءات وخبرات، ساعدت في عملية البناء الاقتصادي للبلاد.

والدراسة في جامعات سنغافورة على مستوياتها المختلفة تكون باللغة الإنجليزية، وتستعمل بوصفها لغة أصلية لعدد من السنغافوريين، وهي ممكنة في مجموعة متنوعة من التخصصات، ويحتاج الطلاب إلى اجتياز 3 ساعات معتمدة على الأقل؛ للحصول على درجة البكالوريوس. وقد تم تصنيف جامعة سنغافورة الوطنية، وجامعة نانينغ التقنية في المرتبة 5 في العالم كل عام.

وأنشأ عدد من الجامعات الأجنبية الدولية برامج للطلاب الجامعيين في سنغافورة، وهذا يسمح للطلاب بالدراسة في جامعة أميركية أو أوروبية، باختصاصات العلاقات الدولية، والتمويل، والإدارة، والاتصالات، وإدارة الرياضة، وإدارة الأعمال والترفيه وإدارة السياحة، وهذا كله مجرد جزء من برامج البكالوريوس في جامعات سنغافورة وكلياتها. وعادةً ما تستغرق برامج المرحلة الجامعية الأولى ثلاث سنوات، ويستند القبول في الأداء إلى امتحانات القبول.

الجامعات في سنغافورة عادة ما تحرص على أعلى المعايير، وبذلك فإن معدلات الرسوم الدراسية تعد كبيرة، لذلك توفر البلاد تعليمًا مثمرًا للغاية قادرًا على المنافسة في مجال الإدارة وتكنولوجيا المعلومات. والطلاب الدوليون الذين يزورون سنغافورة، سوف يجدون بعضاً من المؤسسات الرائدة في العالم في سنغافورة مثل جامعة سنغافورة الوطنية، وجامعة نانينغ التكنولوجية K وجامعة سنغافورة للإدارة.

علاوة على ذلك، سنغافورة لديها نوع من التعاون الأكاديمي على المستوى العالمي؛ مثل جامعة سنغافورة للتكنولوجيا والتصميم، وشراكتها مع معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا والجامعة الصينية تشجيانغ K وأيضاً كلية يل نوس وشراكتها مع جامعة سنغافورة

الوطنية وجامعة ييل الأمريكية، على الرغم من وجود جامعتين فقط من سنغافورة، ضمن قائمة أفضل 15 جامعة عالمية في تصنيف الكيو إس ((QS)).

في كثير من الأحيان قد يكون من الصعب الحصول على القبول في الجامعات السنغافورية، نظرًا للمنافسة من الطلاب في جميع أنحاء العالم والمجال المحدود للقبول. ومعظم الجامعات تطلب من المتقدمين دليلًا على إجادة اللغة الإنجليزية، ويمكن الحصول عليه من خلال اختبار اللغة الإنجليزية؛ مثل امتحانات اللغة الإنجليزية توفل (TOEFL) أو أيلتس (IELTS)..

تستمر الدراسات العليا في سنغافورة من عام إلى عامين، وتقدم في أربع جامعات رئيسية، وغالبًا ما يتم اتخاذ قرارات القبول للطلاب الدوليين من قبل هيئة تدريس ذات صلة بعد التقويم الدقيق. ويعتمد التقويم على مجموعة من العوامل؛ مثل: الدورات السابقة، والدرجات العلمية، وعشرات الاختبارات وخبرات العمل ذات الصلة. وتقبل معظم الجامعات الطلاب مرتين في السنة في شهري آب وكانون الثاني. ويجب على المتقدمين إثبات استعدادهم للدراسات العليا، وقد يحتاجون إلى تقديم درجات امتحان القبول مثل GRE أو GMAT. وقبول البكالوريوس يتطلب درجة البكالوريوس أو ما يعادلها في المجال ذي الصلة. ويجب على الطلاب الذين لا تكون الإنجليزية لغتهم الأم إظهار الكفاءة في اللغة الإنجليزية، بوصفها جزءًا من اختبار TOEFL أو IELTS. وتعد درجة الماجستير شرطًا أساسيًا للحصول على درجة الدكتوراه.

وبناءً على ما تقدّم، فمن المهم أن تراجع المؤسسة التعليمية على نحو مستمرّ الدّعائم الأساسيّة لقيامها؛ وهي: المعلم، والطرائق التي يتبعها في المقام الأول، والبنى التحتيّة في المؤسسة في المقام الثاني. فالحدّات بمفهومها العامّ ناتجة من تنمية التفكير والإبداع على حدّ سواء، والتّكيّف مع المتغيّرات السّريعة التي تعصف بالعالم، وتوافر المعلومات والمهارات الفرديّة المعاصرة، وتقبّل الأفكار والخبرات الجديدة، وتطوير المعرفة الإنسانيّة المتراكمة، والتّسلّح بمقوّمات هذا العصر في ضوء فلسفة المجتمع وثقافته (صاصيلا، 2005م، 46).

- نماذج تعليمية من جامعات جنوب إفريقيا:

إنّ اللغتين الإنجليزيّة والإفريقيّانية هما اللغتان الرئيسيتان المنطوقتان في جنوب إفريقيا. لذلك تُجري الجامعات في جنوب إفريقيا جميع البرامج تقريبًا باللغة الإنجليزيّة. وتضم جنوب أفريقيا 11 لغة وطنية، ولا تزال بعض الجامعات التقليدية تقدم دورات في اللغة الإفريقيّانية، ومع ذلك يتم التخلص التدريجي من هذه اللغة في الجامعات لتقديم تجربة دراسية أكثر شمولًا. وإذا لم تكن اللغة الإنجليزيّة لغة الطالب الأصليّة سيحتاج إلى النقاط الآتية لإثبات إتقانه للغة:

- درجة IELTS 7.0 أو أفضل.

- درجة 88 في اختبار TOEFL (عبر الإنترنت).

فضلاً عن الحصول على درجة 65٪ على الأقل في مكون محو الأمية الأكاديمية (NBT) في الدراسات العليا.

تضم جنوب إفريقيا 26 جامعة حكومية، وتقدم التعليم العالي في ثلاثة أنواع من المؤسسات:

- 12 جامعة أكاديمية تقليدية.

- 8 معاهد تقنية، تقدم دورات فنية ومهنية.

- 6 جامعات شاملة، تقدم مزيجًا مما سبق.

ولكل محافظة من مقاطعات البلاد التسع قسم تعليمي خاص بها، بإشراف وزارة التعليم العالي والتدريب. تصمم كل مقاطعة تعليمها وتدريبها لتناسب الاحتياجات والمصالح المحلية والوطنية؛ الأمر الذي يعني أن التعليم الذي يتلقاه الطالب سيختلف اعتمادًا على المؤسسة التي يختارها.

ينقسم العام الدراسي على فصلين دراسيين، الأول من أوائل شباط إلى أوائل حزيران، والثاني: من منتصف تموز إلى أواخر تشرين الثاني، مع مدة استراحة من أوائل حزيران إلى منتصف تموز. وتعتمد شروط الالتحاق بجامعات جنوب إفريقيا على المدرسة ونوع البرنامج الذي يرغب الطالب في دراسته. ولدى جامعات جنوب إفريقيا عامة نموذج طلب عبر الإنترنت يسهل ملؤه من أجل بدء عملية التسجيل.

وتختلف شروط القبول اعتمادًا على الجامعة والدورة التي يتقدم الطالب لها للحصول على فكرة عامة عما إذا كانت مؤهلاته مقبولة من قبل الجامعات في جنوب إفريقيا، ويمكنه استخدام التقويم عبر الإنترنت الذي تقدمه الجامعات في جنوب إفريقيا. إذا أظهر هذا أنه مستوف الحد الأدنى من المتطلبات القانونية للدراسة في جنوب إفريقيا، فسوف يحتاج بعد ذلك إلى إرسال نسخ مطبوعة من وثائق التأهيل إلى مجلس القبول، من أجل الحصول على شهادة تأييد رسمية تُعرف باسم "الإعفاء".

تستغرق درجة البكالوريوس ثلاث سنوات لإكمالها، على الرغم من أن الطلاب قد يختارون إكمال سنة دراسية إضافية - تتطلب أطروحة بحث في مجال البكالوريوس نفسه - للحصول على درجة البكالوريوس مع مرتبة الشرف وسنة أو سنتين لإكمال درجة الماجستير.

أمّا برامج الدكتوراه، فتتبع برامج الدكتوراه في جامعات جنوب إفريقيا الهيكلية نفسها الموجودة في المؤسسات الأوروبية، على مدى فترة من ثلاث إلى خمس سنوات، تستكمل أطروحة تحت الإشراف؛ لكي يكون الطالب مؤهلاً للحصول على درجة الدكتوراه، سيحتاج إلى درجة ماجستير معترف بها دوليًا. وتقبل بعض المؤسسات المرشحين فقط بدرجة الماجستير 65٪ وما فوق.

وتقدم العديد من جامعات جنوب إفريقيا المنح الدراسية والمنح الخاصة بها للطلاب الدوليين في مختلف مستويات الدراسة، بناءً على الجدارة الأكاديمية و/أو الحاجة المالية، وعادةً ما يتم سرد التفاصيل على موقع الجامعة.

المبحث الثاني: طرائق معالجة تحديات التدريس في جامعة الشام الخاصة (ASPU)

إنَّ الاستراتيجية التدريسية التي تتبناها جامعة الشام الخاصة تركز غالبيتها على دور المعلم في القاعة الدراسية مع الاهتمام بالطلاب وأدوارهم التعليمية، فتعتمد هذه الاستراتيجية على التفاعل النشط بين الطلاب داخل الفصل بصورة تؤدي إلى التفكير الناقد وتبادل الآراء والوصول إلى نتائج نهائية ترتبط بمهارات التحليل والاستيعاب، فالاستراتيجيات الموظفة في تعليم مواد القانون بكل نواحيه تعتمد على المبادئ الحديثة في التعليم، فتتمثل بالمحاضرة أغلب الطرائق الحديثة في التعليم. وينظر إلى التدريس بمفهومه الحديث على أنه: الممارسات التدريسية التفاعلية التي تجعل الطالب محوراً للعملية، نشطاً متفاعلاً، وهذا يشير إلى نوعية العملية التدريسية وكفائتها، فالتدريس الفعال يحول العملية التعليمية إلى شراكة بين المدرس والمتعلم، بهدف توفير المعرفة والمهارة وتعميق الوجدان والخبرة، لتنمية شخصية الطالب بكل جوانبها. ولذلك سنوضح أهم المعوقات التي حاولت جامعة الشام الخاصة تلافيها لتطوير عملية التعليم لديها كما يأتي:

1- كثرة الطلاب داخل القاعة الدراسية

يُعدُّ عدد الطلاب المرتفع في القاعة الدراسية من أهم معوقات استعمال طرائق التدريس الحديثة وأساليبها؛ فكلما زاد عدد الطلاب أصبح من الصعب على المعلم ضبط القاعة الدراسية، وتأخر في عرض محتوى المنهاج، وتثبيته عند الطالب، وكذلك يؤثر العدد الكبير في اختيار المعلم لطريقة التدريس، ففي حال القاعة المكتظة يلجأ المعلم إلى استعمال طرائق خاصة محدودة كالمحاضرة فقط، أما الأعداد القليلة فتجعل المعلم يختار طرائق مختلفة؛ كحل المشكلات، والاستكشاف، والتعليم التعاوني، إلخ.

ونظراً للسياسة التي تتبناها جامعة الشام الخاصة في تقسيم الطلاب على شعب بحيث لا يتجاوز عدد الطلاب في الشعبة الواحدة ثلاثين طالباً، فقد تخلصنا من هذا العائق، ويمكن للمعلم استعمال استراتيجية رائعة في التعليم. فمثلاً هناك مقرر دراسي يُدعى التدريب العملي الداخلي والخارجي يطبق هذا المقرر في جامعة الشام الخاصة في كثير من التخصصات؛ إذ يدرب الطلاب تدريباً عملياً؛ وهذا الأمر يساعد الطالب على إدراك متطلبات الواقع ويمكنه من الاستفادة من التعليم وتطبيقه على أرض الواقع كثيراً، فنظراً لتقسيم الطلاب على مجموعات صغيرة يستطيع المدرب ضمن الجامعة أو خارجها القيام بعملية التدريب على أكمل وجه، والصّور الآتية توضح زيارة عملية للطلاب خارج مقر الجامعة:





هذه الخبرات العملية يأخذ منها كلّ طالب ما يحقّق أهدافه، ويثير اهتمامه، فالطالب الذي يخرج في رحلة إلى شاطئ البحر قد يجد في اللعب والسباحة ما يُشبع حاجته النفسية، في الوقت نفسه يهتمّ آخر بجمع الأصداف والقواقع وإثارة كثير من الأسئلة حولها. وقد أكّد جون ديوي أنّ "أوقية من الخبرة أحسن من طنّ من النّظرية" (1916,144,Dewey).

لأنّ الخبرة مهما كانت متواضعة تدعم الأفكار النّظرية، ولكنّ الأفكار النّظرية المنفصلة عن الخبرة لا يمكن أن تُفهم، وإنما تتحوّل إلى مجموعة من الكلام المنقّق الذي يجعل التفكير مستحيلاً.

2- ارتفاع نصاب المعلّم من الحصص

إنّ ارتفاع نصاب المعلّم من الحصص الأسبوعية يزيد من العبء المترتّب عليه؛ فيصبح من الواجب عليه أن يُنهي عددًا معيّنًا من الصّفحات أو الدّروس في مدّة زمنيّة محدّدة من دون استعمال الأساليب التي تشجّع الطالب على التّحصيل والدّراسة، وهذا ما يؤدّي إلى ضعف المستوى التعليمي. وأيضًا تجاوزنا هذا العائق في جامعة الشّام الخاصّة؛ إذ صار أغلب الأساتذة لا يتجاوز نصابهم الأسبوعيّ ستّ ساعات؛ أي: ما يعادل حصّتين دراسيتين أسبوعيًا.

3- عدم توافر مرافق وأماكن مناسبة لطرائق التدريس الحديثة

تحتاج طرائق التدريس الحديثة إلى مختبرات ومرافق تعليميّة مختلفة تُمكن المعلّم من إيصال المعلومة إلى الطالب بأحسن صورها وأكملها؛ فالقيام بتجربة علميّة يحتاج إلى مختبر علميٍّ مجهّز بجميع الأجهزة المتطوّرة لضمان نجاح هذه التجربة، وعدم توافر مثل هذه المختبرات والأجهزة ينعكس سلباً على الأداء. كذلك يجب أن تكون القاعات الدّراسيّة مجهزةً تجهيزاً كاملاً؛ بحيث تتيح للمعلّم اتّباع أيّ طريقة من الطّرائق الحديثة.

ونلاحظ من الصّور الآتية أنّ جامعة الشّام الخاصّة حاولت جاهدة تجهيز القاعات الدّراسيّة بكلّ متطلّبات التّفانة لفرعها النّظرية والعملية المختلفة.







4- افتقاد المعلمين للخبرة

المعلم هو الصانع الذي تعهد إليه الأمة بشرف تنمية شخصيته أبنائها تنمية كاملة متزنة، بقدرته على التأثير فيهم، وبإدراكه لأصول فنه، وبممارسته تلك الأصول عن فهم وإيمان برسائله وأهميتها وخطورتها؛ فالمعلم المؤهل يُنجز العملية التعليمية؛ لأنه يعدّ حلقة الوصل بين المنهاج الذي يضمّ المادة الدراسية بما فيها من معلومات ومهارات، وبين الطلاب. ولذا تساعد خبرة المعلم على نجاحه في التدريس وتكريس التكنولوجيا والتطور في خدمة الطالب، ولكن مع ازدياد الحاجة إلى المعلمين أصبح من الصعب اختيار المعلمين ذوي الخبرة من دون غيرهم، وهذا قد يكون سبباً من أسباب ضعف استعمال الطرائق الحديثة المتطورة في التدريس. فنلاحظ مثلاً: أنّ المعلم الذي ينجح في استعمال " طريقة المحاضرة " غالباً ما نجده يتمتع بشخصية مؤثرة ونبرات صوت قوية، فإذا افتقر المعلم إلى هذه الصفات الشخصية فستكون محاضراته غير مؤثرة في تحقيق أهدافها ومن ثمّ تخفق طريقة التدريس.

فلا شك أنّ خبرة المعلم هي الأساس في إنجاح العملية التعليمية، ولذلك تحاول جامعة الشام الخاصة أن تجذب خيرة الدكاترة، وأن تقدّم لهم كلّ التسهيلات للتدريس لديها، فمثلاً كلّ أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الحقوق في فرع اللاذقية هم دكاترة من الجامعات العربية والعالمية المختلفة، فالهيئة لا تشمل أي مرتبة علمية تحت مرتبة دكتور. وتعتمد الجامعة وسائل تقويم وأساليب تقويم متنوعة لا أسلوباً واحداً في تقويم عضو هيئة التدريس، ومن هذه الوسائل أنّها تعتمد على رأي الطلبة في المدرّس عبر استبانة دورية يعرض على الطلاب على نحوٍ سرّي؛ بحيث لا يسبّب إحراجاً للطلاب، بل على العكس يُبدي الطالب رأيه في المدرّس بكلّ شفافية، وسنرفق بالبحث نموذجاً لاستبانة آراء الطلاب في أحد أعضاء الهيئة التدريسية؛ كما يأتي:



استبيان تقويم العملية التدريسية من قبل الطلاب

اسم المقرر:
مدرس المقرر:

م	المادة العلمية	الدرجة					مواقع بشدة
		5	4	3	2	1	
1	كان حجم المادة العلمية مناسب						
2	مدى التوافق بين مقررات المقرر وما تم تدريسه فعلاً						
3	مستوى المادة العلمية بالنسبة والمعرفة المكتسبة سابقاً						
4	مدى استفادة الطالب من المقرر						
5	لو غيرنا بتسليم هذا المقرر أو مقرر آخر، فهل نختاره						
6	بنك بصوت واضح وببنية مفهومة وبوضحة						
7	يعتمد كتاب أساسي في تدريسه						
8	العملية التدريسية						
1	يراعي المدرس ما لدى الطلاب من معارف وخبرات سابقة في تخطيط الدروس						
2	يساعدك المدرس لفهم القيمة العلمية للموضوعات المعقدة في هذا المقرر ويربطها بالواقع						
3	استخدم المدرس منهجيات مختلفة لتقديم محتويات المقرر						
4	سهلت الطرق المستخدمة بالتدريس عملية التعلم لديك						
5	كانت طريقة لتعليم المدرس للمحاضرات جيدة						
6	يتأكد المدرس خلال المحاضرة من فهم الطلاب للمادة العلمية						
7	يستخدم أساليب تدريس متنوعة تستثير التفكير وتحفز الطلبة على التفاعل						
8	يشجع المدرس الطلاب على طرح الأسئلة والمشاركة والتفاعل معه من خلال تدريسه للمقرر						
9	يخير المدرس الطلاب في كل محاضرة ما سيقوم به وما هي المواضيع التي سيتم تعلمها						
10	قام المدرس بذلك وأصبح يشرح كيفية تقييم العمل وتحديد معلومات النجاح والفقر						
11	يشجع المدرس الطلاب على التفكير واكتشاف الأفكار						
12	يشجع المدرس على التعلم الذاتي						
13	يعزز الطلاب على استخدام المراجع العلمية والعودة على مواقع الإنترنت العلمية						
14	بدأ المحاضرة وينتهيها في الأوقات المحددة						
15	هل ترغب بتسليم مقرر آخر مع نفس مدرس هذا المقرر						
16	يقيم المدرس بالساعات المكتنية ويشجع الطلبة على مراجعته خلالها						
17	مدى الدقة والعدالة في درجاته						
18	يحيي عند الطلبة اتجاهات وعبادات وأخلاق جديدة						
19	يتابع حضور الطلبة وانجائهم						
20	يتقبل بمواهب أدوات التقييم كما هو متبع في خطة المقرر الدراسي						
21	يعامل جميع الطلبة باهتمام وموضوعية						
22	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة						

ملاحظات تطويرية ترغب بإضافتها، وأي ملاحظات أخرى:

نقدر تعاونكم معنا

عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي

وبعد تقويم الطلاب لأعضاء الهيئة يأتي دور الإدارة للتقويم، وسنرفق بالبحث نموذجاً لتقويم العضو من قبل الإدارة؛ كما يأتي:

ALsham Private university
Deanship of Quality and Academic
Accreditation



جامعة الشام الخاصة
عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي

نموذج تقويم أداء عضو هيئة التدريس من قبل إدارة الكلية

اسم الكلية: اسم القسم:

اسم عضو هيئة التدريس: اسم رئيس القسم:

الرقم	المادة	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
0	1	2	3	4	5	6
أ. العمل الإداري						
1	الخدمة على طرح أفكار جديدة لتطوير عمل مستوى القسم / الكلية / الجامعة					
2	الزود بوسائل التعلم وأجهزة وأدواتها					
3	الزود بالبرامج والكتب / القسم / الكلية					
4	المحافظة على صيانة الجامعة وسكانها العلمية					
5	التعاون مع المجتمع المحلي					
6	القيام بعمليات الممارسات بنائية وإدارية					
7	القيام بعمليات الاعيادات والتوجيهات					
8	تسليم كراسات أدوات التقييم والتدريب للطلبة في يومها					
9	القيام بالمساعدات المكتبية					
10	القيام بالحرص على تطوير أساليب وأدواته					
ب. العمل الأكاديمي						
11	سير العمل بالخطط الدراسية المعتمدة التي يدرسها					
12	الاعتماد وتطوير أساليب تقديم المصنفات					
13	الاعتماد بتدريس أساليب تقديم المصنفات					
14	الإسهام في تطوير المواد والخطط الدراسية النظرية في الجامعة					
15	المساهمة في إعداد مخرجات إدارية مع الطلبة					
16	الاعتماد في الإثراء الأكاديمي والبحثي والمهني					
17	القيام بالبحوث، الأبحاث، والتجارب والتجارب					
ج. الممارسات العلمية						
18	الاعتماد بتدريس الطلبة في مجالات وأبحاث وأبحاث تطبيقية في مجال التخصص					
19	الاعتماد بتدريس الطلبة في تخصصه					
20	الاعتماد بتدريس الطلبة في تخصصات أخرى وتخصصات أخرى					
د. التعاون مع الزملاء						
21	المساهمة في إعداد مخرجات إدارية مع الزملاء في العمل					
22	المساهمة في العمل بالخطط الدراسية المعتمدة التي يدرسها					
23	المساهمة في إعداد مخرجات إدارية مع الزملاء في العمل					
24	المساهمة في إعداد مخرجات إدارية مع الزملاء في العمل					
25	المساهمة في إعداد مخرجات إدارية مع الزملاء في العمل					

التوقيع: اسم رئيس القسم وتوقيعه:
التوقيع: اسم عضو الكلية وتوقيعه:
التوقيع: رأي عضو الجودة وتوقيعه:

عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي

وبعد تقويم أعضاء الهيئة على نحوٍ كاملٍ تعتمد الجامعة إلى تقديم حوافزٍ ماديّةٍ ومعنويّةٍ لأعضاء هيئة التدريس المتميّزين في أدائهم التدريسيّ، ويمكن أن يُسمّى الأستاذ الأول في الأداء التدريسيّ في كلّ قسم، ثمّ في كلّ كليّة؛ لأنّ ذلك سيدفع الآخرين إلى التّميّز في الأداء التدريسيّ، ويسهم ذلك في تحقيق جودة التّعليم العالي.

وعلاوةً على ذلك تقوم إدارة الجامعة كلّ مدة بعمل دوراتٍ تدريبيةٍ للكادر التدريسيّ لمواكبة طرائق التدريس الحديثة، وكذلك للكادر الإداريّ على نحوٍ عامّ، ومنها دورات حول فنّ العمل الجماعيّ، وإدارة الوقت، وأخلاقيّات الإدارة، ومهارات التّواصل، والوصف الوظيفيّ، والحوافز الوظيفيّة، إلخ. وسأرفق بعض الصّور من هذه الدّورات كما يأتي:









إنَّ المدرّس المؤهَّل يُنَجِّح العملية التعليمية، ويدلّل الصعوبات والتحديات التي يمكن أن تواجهه؛ لأنه يعد حلقة الوصل بين المنهاج الذي يضم المادة الدراسية بما فيها من معلومات ومهارات، وبين الطلاب، وهو المترجم للمادة النظرية، باستعمال المناسب للطلبة من استراتيجيات وطرائق وأساليب. فضلاً عن أنَّ المدرس هو الركيزة الأساسية في بناء الصرح التربوي؛ إذ لا فائدة مرجوة من أي تطوير للعملية التعليمية، ما لم يكن المدرس قادراً على ترجمة هذه التطلعات من برامج ومناهج، وممارسات على أرض الواقع في قاعة الدرس. ومن هنا وجب تمكين المدرس برفع كفايته، وتحسين مهاراته التدريسية. فقد يمتلك المدرس ذكاءً عالياً ومؤهلات علمية عليا، وشهادات ودورات مختلفة، ولكن لا يمتلك التطبيق الصحيح لمهارة التفاعل الجاذبة مع طلبته، وتكوين علاقات إيجابية نشطة معهم، ومع ذويهم؛ لذلك تأتي من هنا أهمية الممارسات التدريسية الحديثة، التي تنتج مدرّساً متميّزاً مبدعاً متفرداً في حصته المتفاعلة الممتعة، وأنشطته المختلفة، وطرائق تدريسه الجاذبة، ومن أجل ذلك لا يكتفي المدرس بتطوير أدائه فحسب، بل يطور قدرته على التأثير في طلابه.

ففي ظل الثورة المعرفية والعلمية الهائلة التي تشهدها الساحة التربوية في هذا العصر - عصر الانفجار المعلوماتي الضخم المتجدد - باتت الضرورة ملحة في إيجاد إطار جديد يرسم متطلبات التدريس وملاحه بمنظور حديث، ويجري بها توظيف ذلك واستثماره في إنجاح عملية التدريس؛ إذ إن نجاح العملية التعليمية يتوقف في المقام الأول على عملية التدريس الصادرة من المدرّس، ودوره في التأثير

الإيجابي، وقدرته على توصيل المعرفة وإكساب المهارة لطلبته، ومدى كفايته في مواجهة التحديات والصعوبات في الميدان. ولذلك يجب التركيز على الممارسات التدريسية الجديدة كتوظيف مهارات لغة الجسد، واستعمال التمثيلات غير اللغوية، فضلاً عن بناء عمق معرفي صحيح غير مشوه لمفهوم التدريس ليشكل بناءً صلباً لصرح التعليم.

فيستعمل المدرس المبدع الحواس والإيماءات والتمثيلات غير اللغوية والإشارات وحركات الجسد ويوظفها في ممارساته التدريسية، وفي هذه الحال يصبح الاتصال أكثر فاعلياً وترسيخاً وثباتاً عند الطالب، فيؤدي إلى تدريس فعال، يُحسن من تعلم الطالب، ويعالج الخلل في اعتماد الطالب على حاسة دون أخرى؛ إذ يستطيع المدرس أن يطبق استراتيجيات متنوعة تخدم ذلك في ضوء معايير الجودة.

5- طبيعة الخطة الدراسية:

نلاحظ أنَّ طبيعة الخطة الدراسية تؤثر في اختيار الطريقة المناسبة للتدريس؛ فقد يضطر المعلم بسبب كثافة الخطة إلى أن يختار بعض الطرائق المباشرة التي لا تحتاج إلى وقتٍ طويل، أو بعض الطرائق قليلة التكلفة، أو بعض الطرائق المبتكرة التي تشجع على الإبداع...إلخ.

وتجنباً لهذا الموضوع، ولمواكبة كل جديد تعمل جامعة الشام الخاصة على تعديل الخطة الدراسية كل خمس سنوات بحيث تناقش أي خلل في الخطة وتحاول تلافيه.

6- أزمة جائحة كورونا:

في الظروف الحالية التي يعيشها العالم أجمع (جائحة كورونا) التي أثرت في المؤسسات التعليمية، هناك مؤسسات لم تتأثر، بل ظلت مستمرة؛ لأنها تمتلك نظاماً تعليمياً مرناً استطاع توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني لاستمرار التعليم، من خلال تهيئة بيئة تعليمية افتراضية تتيح الاستمرار دون أي خلل. فقد ظهرت أهمية التعليم الإلكتروني حالياً لما يتميز به من خصائص تجعله البديل الأكثر ملاءمة للتلافي عواقب جائحة كورونا على العملية التعليمية. بعض الجامعات ومنها جامعة الشام الخاصة (ASPU) في سورية وجدت البديل المناسب القادر على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني نظراً لقابلية نظامها التعليمي للانتقال السهل وتوافر الإمكانيات والمتطلبات اللازمة لهذا التحول مع وجود بعض الصعوبات في ذلك. (كيوان، 2021م)

الخاتمة:

على رغم من أن طرائق التدريس تمثل مجموعة من التقنيات الجارية لإيصال المعرفة بأيسر السبل وفي أحسن حلة، لكن الكلمة الأخيرة تبقى للمعلم في طريقة قيادة فصله، فمهنة المعلم هي مزيجٌ من مهام القائد والناقد والموجه، ولكي تكون وظيفة المعلم فاعلة يجب أن يجمع بين التخصص والخبرة، وأن يكون مؤهلاً تأهيلاً جيداً، ومكتسباً الخبرة اللازمة؛ لصقل تجربته في ضوء دقة

التوجيه الفني عبر الإشراف المتنوع والمناسب، ذلك أنَّ التقدم التقني والتكنولوجي المتسارع الحاصل في عالمنا المعاصر اليوم فرض على أنظمة التعليم أن تتطور هي الأخرى وتسايهه، حتى تتمكن من تلبية حاجات المتعلمين المتزايدة على جميع الأصعدة، فلم يعد اعتماد أي نظام تعليمي على التقانات التعليمية ضرباً من الترف، بل أصبح ضرورةً من الضرورات لضمان نجاح تلك النظم، وجزءاً لا يتجزأ من بنية منظوماتها وضمان جودتها؛ فاستعمال تقنيات التعليم يجعل العملية التعليمية ظاهرةً علميةً هادفةً قابلةً للضبط والتفسير، ويمكن التنبؤ بنتائجها، ولذلك نقدم مجموعة من التوصيات:

- 1- يجب أن يكون لدى المعلم القدرة على التعامل مع مستحدثات الاتصالات وكيفية استعمالها، وكيفية جمع المعلومات من مصادر جيدة، وعلى نحوٍ عامٍّ يجب أن تكون لدى المعلم القدرة على تحليل النظام التعليمي تحليلاً متكاملًا؛ وبذلك لا يحتاج المعلمون إلى التدريب الرسمي فحسب، بل المستمّر من زملائهم لمساعدتهم على إتقان أفضل الطرائق لتحقيق التكامل ما بين التكنولوجيا وتعليمهم.
- 2- تجهيز بريد إلكتروني لكل معلم ومتعلم، وربط جميع مفردات المنهج بمواقع أخرى لمزيد من الفائدة وتوسيع المدارك.
- 3- يجب الاهتمام بالبنى التحتية؛ لأن البنى التحتية هي الأساس الذي يستطيع المعلم به مواكبة طرائق التعلم الحديثة وتذليل الصعوبات التي تعترضه؛ فضعف البنى التحتية للاتصالات يخلق عقبة أمام استعمال التقانات الحديثة.
- 4- الاهتمام بالجانب الاقتصادي على مستوى تمويل المشروع، أو على المستوى الفردي من حيث القدرة على شراء الأجهزة الإلكترونية.
- 5- يجب أن نؤكد أن المعلم هو الأساس؛ فليست الطريقة بديلاً منه، وإنما هي أسلوب يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها إلى المتعلمين. واستعمال التقانات التعليم لا يعني إلغاء وظيفة المعلم، بل تصبح وظيفته أكثر أهمية وأكثر صعوبة، فهو شخصٌ مبدعٌ ذو قدرة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار ويعمل على تحقيق طموحات التقدّم والتقانة.
- 6- يجب إعادة النظر في تلك الأنظمة التعليمية التي تضع حواجزَ بين ما يسمى بالتعليم النظري والتعليم التقني؛ وذلك أن كل ما هو نظري لا تتجلى أهميته إلا من قيمته في تطوير حياتنا، وكل ما هو تقني إنما يستند في صورته المعاصرة إلى فهم للقوانين والحقائق العلمية.
- 7- العلاقة جدلية بين التكنولوجيا والجامعة، فبمقدار ما ندخل التكنولوجيا إلى الجامعة لتطوير مخرجاتها، فإن هذه المخرجات سوف تقوم بمهمة تطوير التكنولوجيا. ولكن يجب الانتباه إلى أن التكنولوجيا سلاحٌ ذو حدين يجب الحذر منه عند تطبيقه على أرض الواقع وتعليم الطلاب، حتى يستطيعوا أن يطبقوا الجانب المضيء من التكنولوجيا، ويتجنبوا الجانب المظلم منها، لذا فإنه يجب اتباع أفضل طرائق التدريس الحديثة المهمة في المؤسسات التعليمية.
- 8- إعداد جميع العاملين (الإداريين) في الجامعة وتهيئتهم للعمل في البيئة الإلكترونية عبر عدد من المحاضرات والورش والدورات التدريبية، واستبعاد من لا تكون لديه الرغبة في العمل بهذا النظام.

قائمة المراجع:

- 1 - أمين نظري تريزي، سجاد إسماعيلي، مقالة "فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية الكفاءة الأدبية لدى متعلمي العربية بمرحلة البكالوريوس"، مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، العدد 57، 2021م.
- 2 - بروق، عماد عواد، مقالة بعنوان "طرائق التدريس الحديثة وأثرها في تنمية مهارات التفكير في الرياضيات"، على الموقع الآتي: <https://www.new-educ.com/author/emadbarouq> تاريخ الزيارة 2021/4/2 م .
- 3 - الحساني، إبراهيم كاظم فرعون، مقالة بعنوان " أثر استخدام طرائق التدريس الحديثة في بناء شخصية أطفال المدارس الابتدائية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم "، منشور في مجلة صاد الإصدار السابع صفحة 107 - 118 لسنة 2010م.
- 4 - الحمادي، فايز صالح والجندي، جمال عبد الناصر، التعليم الإلكتروني في عصر ما بعد العولمة، المتطلبات والمهارات، المعوقات لذوي الاحتياجات الخاصة، 2011م، متاح على الموقع:
www.alnoor.se/article.asp?id=120926 تاريخ الزيارة 2021/2/2م.
- 5 - الخليلي، خليل، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار العلم للطباعة والنشر، دبي، 1998م.
- 6 - رونالدت، هايمان، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، طرائق التدريس، جامعة الملك سعود، الرياض 1983م.
- 7 - صاصيلا، رانية، الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 21، العدد الثاني 2005م.
- 8 - ضو، صلاح عبد السلام، المصري، سألمة مفتاح، تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم اللببية في ظل الأزمات (جائحة كورونا)، المؤتمر العلمي الدولي الافتراضي الأول، على الموقع Salma.almasrite@uob.edu.ly ، تاريخ الرجوع إلى الموقع 2021/2/2م.
- 9 - عببد، ماجدة السيّد (2000م). الوسائل التعليمية في التربية الخاصة، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 10 - علي، خضر مصطفى، تقنيات التعليم 1، الجزء النظري، منشورات جامعة تشرين، 2016م.
- 11 - ناصر، يونس، طرائق تدريس التربية وعلم النفس، منشورات جامعة دمشق 2006م.

12 - نعيم الشارف، بلقاسم دودو، علي سليمان، واقع التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 10 / 2018م، الجزائر، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، ص35-52.

- 1 - Adams,P.E, & Krockover, G.H, (1997), Beginning Science Teacher Cognition and its Origins in the Preservice science Teacher, Journal of Research in science teacher, vol.43
- 2 - Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12(1).
- 3 - Ghabanchi, Z. & Behrooznia, S. (2014): »The impact of brainstorming on reading comprehension and critical thinking ability of EFL learners«.
Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98, pp.513-521.
- 4 - Charp, S. Some reflections. (The 30-year history of computers in education). T H E Journal (Technological Horizons in Education), 24(1), 1997.
- 5 - Good, Carter, V. (1973): Dictionary of education, New York Hill. -
Shapiro, S. S.; Wilk, M. B. (1965): An analysis of variance test for normality (complete samples). Biometrika. 52 (3-4): 591-611

مدرسة المستقبل ومهارات التفكير النقدي

قضايا وآفاق

school of the future and the Critical thinking skills

Issues and Perspectives

الفراوزي عبد الرزاق

أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، بني ملال، المغرب

Abderrazzak Lafraouzi

الملخص:

نحاول في هذا المقال أن نبرز دور مهارات التفكير النقدي وأهميتها في تحقيق أهداف مدرسة المستقبل والتجارب مع مقتضيات مجتمع المعرفة. فنظرنا إلى هذه المهارات بوصفها مداخل معرفية ومنهجية تساهم في بناء المتعلم القادر على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة. وقد انطلقنا من فكرة أنّ مدرسة المستقبل تسعى إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة، الأمر الذي يتطلب توفير الشروط الضرورية سواء تعلق الأمر بالموارد البشرية المؤهلة أو المؤسساتية أو البيداغوجية، والتدقيق في معايير بناء المناهج التعليمية وفق رؤية استشرافية تجعل من التفكير النقدي وسيلة وهدفاً، وتحرص على توظيف التكنولوجيا الحديثة. ولمناقشة هذه القضايا اتبعنا، في مقالنا، منهجاً وصفيًا تحليليًا يصف مدرسة المستقبل ويسائل أنساقها ووظائفها وأهم المداخل التربوية والمنهجية المساهمة في بنائها، وخلصنا إلى ضرورة جعل مهارات التفكير النقدي مادة دراسية مستقلة لتطوير المنظومة التربوية وربح رهانات الجودة.

الكلمات المفتاحية

مهارة – التفكير النقدي، مدرسة المستقبل

Abstract

In this article, we are going to highlight the role and importance of critical thinking skills In achieving the but of the school of the future and responding to the requirements of the knowledge socirty . we considered these skills as cognitive and methodological approaches that contribute to building the learner capable of solving life problems and making appropriate decisions.

We proceeded from the idea that the school of future aims to achieve the buts of sustainable development, which requiers providing the necessary conditions, whether it is related to qualified human resources, institutional or or pedagogical ; and defining creteria for building educational curricula accourding to a forward-

looking vision that makes critical thinking a means and a but. It is keen to employ modern technology.

To discuss these issues, we have followed a descriptive and analytical approach that describes the school of the future and questions its structures and functions, and the most important educational approaches and contribution to its construction, We conclude that the critical thinking skills be made an independent study subject to develop the educational system and win quality bets.

Key words

Skills ; Critical thinking ;school of the future

المقدمة:

يعيش العالم المعاصر على إيقاع تغيرات بنيوية عميقة وثقافات نوعية متسارعة نتيجة التطورات التقنية والمعلوماتية والمعرفية، التي مست جميع مجالات الحياة؛ سواء الاقتصادية منها، أم السياسية، أم الاجتماعية، أم العلمية والثقافية والتربوية... الأمر الذي دفع بالعديد من الدول إلى التفكير في صياغة أطر مرجعية حديثة تركز عليها في تطوير أنظمتها التربوية، وتوجهها في التخطيط لسياسة تعليمية تقوم على استراتيجيات تعتمد على معطيات اقتصاد المعرفة وقضايا التفكير النقدي والإبداعي، وتنهض على تبني نموذج بيداغوجي جديد قوامه الانفتاح والابتكار والإبداع، وترتكز على تصميم هندسة بيداغوجية/ديداكتيكية تنهل معطياتها من النظريات النفسية والاجتماعية واللسانية الحديثة.

وعليه، أضحي بناء المواطن- الإنسان- في الألفية الثالثة يمثل أحد رهانات الأنظمة التعليمية ذات الرؤية المستقبلية، والساعية إلى الانخراط في قضايا مجتمع المعرفة للإسهام في ترشيد الموارد البشرية واستدامة التنمية، وهو الأمر الذي يتطلب بناء مدرسة جديدة تجعل من مهامها تكوين الأفراد المتشبعين بثقافة الحوار والمؤمنين بفلسفة الاختلاف وبالعيش المشترك، وتؤهلهم للانخراط في الحياة من خلال تعليمهم كيفية التفكير وطرح السؤال، وهذا التصور يتناسب مع بعض الأقوال المنثورة والمنسوبة إلى كونفوشيوس، حيث يقول: " لا يمكن للمرء أن يحصل على المعرفة إلا بعد أن يتعلم كيف يفكر"، فالمجتمع الذي ينمي مهارات التفكير، ويسهم في إنتاج المعرفة ويوظفها في مختلف نشاطاته الحياتية هو المجتمع الذي يستطيع المنافسة وربح رهان الجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع والانخراط في اقتصاد المعرفة.

إشكالية المقال:

إنّ الحديث عن مدرسة المستقبل في علاقتها بالمعرفة وقضايا العصر يحيلنا على أحد التساؤلات المركزية الخاصة بوظائفها وأهدافها، خصوصاً في عالم يشهد تغيرات متجددة ومتسارعة ويبني مفاهيم جديدة من قبيل مجتمع المعرفة، اقتصاد المعرفة، المجتمع الرقمي...، وهو ما يطرح تصورات تتجاوز وظيفة إنتاج المعرفة إلى البحث في كفاءات إنتاجها وما يتأسس على ذلك من طرائق جديدة ومناهج حديثة. وبناء عليه، يمكننا الانطلاق من الإشكالية التالية:

كيف يمكن لمدرسة المستقبل أن تستجيب لمقتضيات الألفية الثالثة بتحولاتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية؟ وما المداخل التربوية التي من شأنها بناء هذه المدرسة؟ وما موقع التفكير النقدي ضمن إطارها المنهجي؟

وتترتب عن هذه الإشكالية جملة من التساؤلات:

ماذا يقصد بمدرسة المستقبل، وما أسسها ومقوماتها وما أهم وظائفها؟ وماذا يقصد بالتفكير النقدي وما مميزاته؟ ولماذا الاهتمام بتنمية مهارات التفكير النقدي في السياق المعاصر؟ وما أهميتها البيداغوجية والديداكتيكية؟ وما علاقتها بالمهارات الحياتية؟ وما الطبيعة السوسيو ثقافية للمحتوى المعرفي الذي يجب تقديمه للمتعلّم: هل هو عالمي أم جهوي أم محلي؟ وما شكل المعرفة التي يجب أن يتضمنها هذا المحتوى الدراسي، فهل يتعلق الأمر بمفاهيم أو معلومات أو مهارات أو كفايات...؟ وما الاستراتيجيات التي يجب تبنيها لتدريس هذا المحتوى؟

فرضيات المقال:

نفترض في هذا المقال أن مهارات التفكير النقدي استراتيجية أساسية لاكتساب المعرفة وتوظيفها في سياقاتها المختلفة، وهي من المداخل الأساس لصناعة إنسان قادر على الاندماج في المجتمع المحلي والعالمي. إن الإجابة الدقيقة عن تساؤلات المقال وفحص فرضياته، ينبغي أن ينطلق الأطر النظرية الموجهة بأبعادها التربوية والاجتماعية، ويستحضر الجوانب الوظيفية للمعرفة وآليات تنزيلها وطبيعة المنهاج المستهدف والنموذج البيداغوجي الموجه لتطوير عملية تعليمية-تعليمية تناسب وظائف مدرسة المستقبل وأهدافها.

أولاً: مفهوم مدرسة المستقبل ووظائفها:

تجمع الأدبيات التربوية المهتمة بقضايا سوسولوجيا التربية، أن المدرسة فضاء مؤسسي وظيفتها التنشئة الاجتماعية، وهي وظيفة تقليدية تسعى إلى إدماج الأفراد في بيئتهم السوسيو-ثقافية والاقتصادية. غير أن التغيرات التي أنتجها هذا الزمن العولمي فرض على المدرسة مسؤوليات جديدة، أصبحت بموجبه فضاء للتربية على القيم والمواطنة الكونية، فأضحى من مهامها، بالإضافة إلى تقديم المعارف ونقل المعلومات، تمكين المتعلمين من المهارات الحياتية والكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية والتكنولوجية، لتأهيل المتعلمين للحياة وإكسابهم قواعد العيش المشترك لتمكينهم من حلّ المشكلات الاجتماعية والبيئية وتدير الخلافات الفكرية والاختلافات الثقافية، ومدّهم بالاستراتيجيات الداعمة لمبدأي التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، والتطلّع إلى المستقبل من خلال توظيف التقنيات الحديثة واستدماج أخلاقيات التكنولوجيا والقدرة على الاستشراف والتخطيط العقلي والمنهجي السليم، وتوفير العدد البيداغوجية والديداكتيكية القادرة على إعداد المتعلمين لمواجهة التحديات المتلاحقة، والتعامل مع متغيرات العصر ومقتضياته، مع المحافظة على ثوابت الأمة وقيمها الدينية والحضارية وخصوصياتها الثقافية.

وقد ظهر، في هذا السياق، مفهوم مدرسة المستقبل كمنظور استراتيجي لتطوير الفعل التعليمي-التعليمي وبناء الإنسان المتفاعل مع مشكلات العصر وقضاياه، وهي مدرسة لها مقوماتها وغاياتها واختياراتها البيداغوجية، وقد عدّدت المنظمة العربية للثقافة والعلوم (2000) في الوثيقة الرسمية لمؤتمر وزراء التربية العرب بدمشق حول موضوع مدرسة المستقبل، مجموعة من الأهداف، منها: ربط احتياجات المجتمع والإيفاء بمتطلبات سوق العمل، وتحقيق التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، والإيمان بأهمية العلم والتكنولوجيا وضرورة امتلاك مهاراتها ومقومات التعامل معها، وإكساب المتعلمين والمتعلّمتين مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، وبدوره عزّف مكتب التربية لدول الخليج العربي (1420هـ) مدرسة المستقبل بأنّها "مشروع تربوي يطمح لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة متعددة المستويات تستمد رسالتها من الإيمان بأن قدرة المجتمعات على النهوض وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي والتعليمي، لذا فإن المدرسة تعد المتعلمين فيها حياة عملية ناجحة مع تركيزها على المهارات الأساسية والعصرية والعقلية بما يخدم الجانب التربوي والقيمي لدى المتعلمين"، وقد دعا هذا المكتب، عبر وثائقه المنبثقة عن أشغاله، إلى ضرورة خلق بيئة تعليمية

مناسبة يكون من مهامها إعداد الطلبة حياة عملية ناجحة، والتركيز على المهارات الحياتية القائمة على إدارة الذات واحترام التنوع وتبني أسلوب الحوار والتواصل والقدرة على التفاوض وصنع القرار وحل المشكلات وإعمال التفكير النقدي وتطوير التفكير الإبداعي الخلاق، وهي مهارات تستند فيما أسماه " دليل المهارات الحياتية" الذي أنتجته وزارة التربية بالجمهورية العربية السورية" إلى نموذج التعلم رباعي الأبعاد: " التعلم للمعرفة" و " التعلم للعمل" و " التعلم لنكون" و " التعلم من أجل العيش المشترك"، وهي أبعاد تخدم الفعل المعرفي والأداتي والفردية والاجتماعي. ذلك أنّ تعليم المهارات الحياتية وتطويرها لا يقل أهمية عن المادة العلمية، بل نعتقد أن إدماج المهارات الحياتية بشكل صريح يجب أن يكون هدف كل منهاج تعليمي يروم ربح رهانات الألفية الثالثة بكل متغيراتها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية...، ويلتقي هذا التصور مع طروحات مكتب اليونسيف بشمال افريقيا والشرق المتوسط، الذي شخّص واقع التعليم بالمنطقة العربية، وطرح مبادرة(2017) لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، قدّم من خلالها رؤيته لتعليم هذه المهارات ومجالاتها المواضيعية، ومجمل المقاربات المعتمدة في عمليات التعلم والتعليم ومصادره. إيماناً منه ومن الفاعلين التربويين والسياسيين بالعالم العربي والإسلامي أنّ رفع التحديات ورياح الرهانات حالاً ومستقبلاً، يرتبط حتماً بتطبيق هذه التوصيات وجعلها ضمن أولوياتها التديرية.

ولتجسيد هذه الرؤية الجديدة، ظهرت مجموعة من المدارس التي حاولت تضمين هذه التصورات الجديدة في مناهجها وبرامجها، مستندة إلى التطورات التقنية والعلمية والفلسفية، وفي هذا الباب، نمثل لبعض النماذج، كما أوردها محمد سليم الزبون في مقاله، ملامح مدرسة المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن، الذي نشرته مجلة دراسات العلوم التربوية في مجلدتها الثامن، (الأردن، 2011، ص59):

- مدرسة كسر القالب الأمريكية (1991) Break the mold school

من خصائصها زيادة استخدام التكنولوجيا التعليمية، وتغيير طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لزيادة التفاعل والارتباط بينهما، كما دعت إلى تغيير دور المعلم من موصل للمعرفة إلى مرشد وموجه، واستحضرت بقوة التكامل في المشهد التربوي وفي التعليم بين مختلف المواد الدراسية.

- مدارس الميثاق Charter school

وهي مدارس تشغل بناء على ميثاق ينعقد بين الجماعة التي تؤسس هذه النوعية من المدارس وبين راعيها من الجماعات المحلية أو القومية أو غيرها.

- المدرسة المتعلمة The learning school

وهي مدرسة تتمحور حول مبدأ التربية المستديرة، وترى أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة، وتتمركز حول فكرة مجتمع مدرسي دائم التعلم.

- المدرسة الالكترونية The Electronic school

وهي مدرسة تتخذ من الحاسب الآلي وجميع تطبيقاته التقنية آلية لتنمية المعرفة وبناء الأنشطة التعليمية

- المدرسة المبدعة The Creative school

تتبنى هذه المدرسة الإبداع مبدأ جوهرياً، وتقوم على فكرة تشجيع وتنمية ملكة الإبداع.

إن هذه العينة المنتقاة من المدارس الخاصة، قامت على فكرة تنزيل مدرسة المستقبل وتفعيل مقتضياتها المنهجية والتربوية والبيداغوجية، وقد تركزت أعمالها على بناء منهاج يأخذ بعين الاعتبار التحولات المجتمعية المعاصرة، ويرتكز على محورية المتعلم

ومركزيته في بناء الأنشطة التعليمية، كما تستحضر بيئة تعليمية تعد المتعلمين للنجاح في الحياة والاندماج في عالم الشغل والتفاعل مع مقتضيات المرحلة والتكيف مع المتغيرات والطوارئ. وبالحصلة، فقد قامت مدرسة المستقبل على أسس فلسفية جديدة وتصورات منهجية ملائمة للتربية المستقبلية، ورؤية جديدة لمعلم ومُتعلم المستقبل على السواء.

ولا يفوتنا أن نشير في هذا السياق، إلى أن كثيراً من الباحثين العرب انشغلوا بالمسألة التربوية بالوطن العربي، وقدموا كتابات في المجال، وهي الأبحاث التي وقفت على تشخيص الواقع التربوي العربي الذي مازال يريزح تحت سوط التقليدانية والانغلاق والسلطوية، في عمومها، وعدم قدرة المدرسة على الانفتاح على محيطها، ولا فعاليتها في إنتاج الكفاءات من المؤهلين القادرين على الإنتاج والعطاء. وعليه، تم تقديم بعض الحلول والتوصيات التي تناسب تحديات العولمة وما تفرضه على التربية العربية، ونستشهد هنا بكتاب "التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرون" لصاحبه عبد العزيز عبد الله السنبلي (2002) الذي درس فيه المشروع العربي وبيّن أهمية التربية في تحقيق التنمية المستدامة ومواجهة تحديات الألفية الثالثة، مركزاً على الجودة والإنصاف والتعليم المستمر والتعليم عن بعد والتعليم المفتوح...، مبيّناً أهمية الوعي بمشكلات الإصلاح التربوي في الوطن العربي، وضرورة الانخراط في قضايا العصر والاستفادة من مستحدثاته فيما يخدم قضايا الوطن والمواطنين.

ولعل فكرة تحسين منظومات التربية والتكوين تنطلق من الإيمان بقيمة التربية في بناء الإنسان وتحسين حال المجتمع، وهو ما دفع العديد من الدول العربية إلى الانخراط في سيرة الإصلاح، وهو ما نجده حاضراً في أجندات دول الخليج العربي، ودول المغرب العربي، ومثل هنا، بالوثائق الإصلاحية بالمملكة المغربية وسيورتها، حيث وضعت ميثاقاً وطنياً للتربية والتكوين (1999) تبنت من خلاله نموذجاً بيداغوجياً قائماً على المقاربة بالكفايات، وصرّحت عبره بتحقيق فكرة تعميم التعليم وإلزاميته وإدماج ذوي الحاجات الخاصة وتكوين المدرسين وتحسين تدريس اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية، وتبني الحكامة الناجعة في التسيير والتدبير وتوفير السبل اللازمة والكفيلة بتطوير البرامج والمضامين الدراسية لتتناسب وقضايا العصر ودفع المدرسة إلى الانفتاح على محيطها... وغيرها من القضايا الهامة والجوهرية، والتي لم تحقق أهدافها كما سطر لها لأسباب متعددة يتداخل فيها الواقع بإكراهاته التديريّة والإدارية واختلالاته البنيوية، ليمت مواصلة الإصلاح مع الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 التي اتخذت شعاراً لها "مدرسة الجودة والإنصاف وتكافؤ الفرص والارتقاء بالفرد والمجتمع وتدريب نافع"، وهو شعار مهم جداً إذا ما توفرت الشروط الموضوعية لإنجاحه، حيث جاء في تفصيلاته ضرورة إيلاء التربية والتكوين الأهمية القصوى في البرامج الحكومية، والحرص على إدماج جميع الأطفال في مدرسة متعددة الأساليب، وجعل، هذه المدرسة، شأناً مجتمعياً عبر انفتاحها على المجتمع المدني وكل الشركاء والفاعلين، وتبني نموذج بيداغوجي قائم على الإبداعية والتفكير النقدي والإبداعي.

ثانياً: الأسس الفلسفية والتربوية والمنهجية لمدرسة المستقبل:

إنّ مفهوم مدرسة المستقبل، كما ناقشناه سلفاً، يتنزل ضمن أطر مرجعية جديدة، تنهل من علم الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم، وهي أطر تجعل مما يعرف في الأدبيات التربوية بـ "اقتصاد المعرفة" أو "مجتمع المعرفة" غاية ووسيلة للانخراط في المجتمع المعاصر. ذلك أن إكراهات العولمة والتغيرات التي لحقت العالم جراء الرقمنة والتطور التكنولوجي دفع بالعديد من الخبراء والمهتمين بالشأن التربوي والبيداغوجي إلى الدعوة لتبني نماذج بيداغوجية متبصرة، تساعد على الإبداعية وتحفز التفكير وتطور الكفاءات، وتأخذ بعين الاعتبار التطورات الحاصلة في مجال علم النفس التربوي وعلوم الاقتصاد وعلوم الدماغ وعلوم الحاسوب والعصبية وغيرها من العلوم التي تساعد على معرفة الإنسان وفهم التغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تكتنف الألفية

الثالثة. فبناء المواطن العالمي، يجب أن يكون غاية الأنظمة التعليمية ذات الرؤية المستقبلية، ولن يتحقق ذلك، إلا من خلال تبني فلسفة تربوية تركز على البعد الوظيفي للمعرفة.

ونشير في هذا السياق، إلى أنّ مدرسة المستقبل في الوطن العربي، بناء على وثائقها الرسمية حريصة على استحضار ثوابت الأمة وتاريخها وحضارتها ومشروعها الفكري والقيمي والإنساني، لتحقيق التوازن المرغوب بين الواقع بتغيراته والمأمول بتطلعاته، كما أنّها واعية تمام الوعي بمقتضيات الفلسفة التربوية المعاصرة التي تنهض على مبدأ التفكير النقدي والإبداعي الخلاق، وتدعو إلى التشبع بقيم الحوار والاختلاف، لمواجهة الانغلاق الفكري والتطرف الحضاري، وترتكز على بيداغوجيا إنتاج المعرفة وتجديدها وتطويرها، عبر الانتقال من بيداغوجيا التلقين والشحن التي اعتمدت المعرفة غاية في ذاتها، واستبعدت بناء الإنسان في ذاته، إلى التركيز على البعد الوظيفي لهذه المعرفة، وإعمال الذهن، وتحفيز التفكير النقدي، الذي يعد جوهر العملية التعليمية-التعلمية، والمدخل الأساس للتفاعل مع قضايا الألفية الثالثة بمقتضاياتها التقنية والفكرية والثقافية. وهو ما يتطلب جعل المدرسة فضاء مفعما بالحياة بفضل نهج تربوي نشيط يتجاوز التلقين السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛ مع الحرص على مدّ الجسور والانفتاح على المحيط بكل مكوناته، عبر نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي. وتبني نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، وتصريف ذلك من خلال منهاج قادر على تأهيل المواطنين وتنمية الكفايات وتحفيز المواهب.

فالمناهج، بهذا المعنى، يشكل محورا مهماً وضرورياً، لا تقوم المدرسة إلا به، فوجودته ووجدته وأصالته وانفتاحه على العصر ومتغيراته هو ما يضمن، إلى حدّ بعيد، جودة مخرجات التربية والتعليم، لذلك "لا بد لهذه المناهج وطرق تدريسها أن تتطور بما يسهم في تنمية شخصية الطالب الذي نريده، لمواجهة التحديات المستقبلية، إذ لا بد عند وضع تلك المناهج الأخذ بنظر الاعتبار تحقيق التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية، وبين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية، وضرورة ربط المناهج الدراسية بالبيئة المحلية واحتياجات المجتمع، وتحقيق التكامل الأفقي والرأسي على مستوى المادة والتكامل مع المواد الأخرى، وتضمين المناهج ما يُنمّي حركية العقل والتفكير السليم والبحث العلمي، ومهارات التفكير المنهجي، كالتحليل والاستنتاج والتقويم، وحل المشكلات، ولا بد لهذه المناهج، كذلك، أن تعتمد على أنشطة مكثّفة بعيدا عن الشكلية والروتينية مثل أنشطة استخدام شبكات المعلومات، والقدرة على التعامل مع أدوات التكنولوجيا الحديثة، وأنشطة الحوار والاتصال والنقاش، وإدارة التفاوض" (الزبون، 2011، ص 58). ولتفعيل هذا المنهج المتقدم لابد من التفكير في تكوين المعلم، الذي يقوم بدور محوري في حياة الطفل ومستقبل الأمة كافة، فهو المحرك للنظام التربوي والضامن لتحقيق أهدافه وغاياته، وهو ما يتطلب بناء المعلم المنفتح والمتواصل والمبدع، الذي يدير الصف بكفاءة علمية، ويمتلك إمكانات معرفية وعلمية وتقنية، وتكوينه تكويناً أساسياً متيناً، خاصة فيما يتعلق بالنماذج البيداغوجية الجديدة والمقاربات البيداغوجية الحديثة التي تتخذ من المقاربة بالكفايات مدخلاً ومرجعاً في المناهج الجديدة.

ثالثاً: التفكير النقدي في الأدبيات التربوية.

يستوجب الحديث عن التفكير النقدي تحديد معاني التفكير أولاً سواء تعلق الأمر بالمعنى المعجمي أو المعاني كما وردت في بعض الأدبيات التربوية، وبالعودة إلى معاجم اللغة نجد أن للتفكير معان لغوية محددة، فـ "الفكر والفكر: إعمال الخاطر في الشيء...، التفكير: التأمل" (ابن منظور، ص 3451)، وبنفس الدلالة نلغيه في معجم مقاييس اللغة: "الفاء والكاف والراء تردّد القلب في الشيء، يقال تفكّر إذا ردّد قلبه معتبراً، ورجل فكّير: كثير الفكر" (ابن فارس، ص 446)، وتلتقي المعاجم اللغوية العربية عند دلالة

التأمل والتردد وإعمال العقل، وهي دلالة تمنح للتفكير فاعليته الذهنية على مستوى تصور الأشياء وطريقة تناولها وكيفية التعاطي معها.

إن التفكير بهذا المعنى، عملية ذهنية يقوم من خلالها الفرد بعمليات عقلية يتأمل فيها ويتردد ويناقش من أجل تكوين أفكار أو بناء تصورات أو طرح ردود أو بدائل، وهو ينمو مع نمو الإنسان، ويتطور بشكل تدريجي في ارتباط وثيق بالحيث الاجتماعي والثقافي الذي يحيا فيه الفرد. وقد تحدث بياجيه Piaget في نظريته النمائية عن التفكير الحس-حركي، والتفكير ما قبل العمليات، ثم التفكير المادي في مرحلة الطفولة المتأخرة، وأخيراً التفكير المجرد مع بداية مرحلة البلوغ.

وغني عن البيان، أنّ التفكير من أكثر المباحث اهتماماً من لدن التربويين، حيث يحتل موقعا جوهرياً في نظريات علم النفس؛ وخاصة علم النفس المعرفي الذي يسعى إلى فهم الممارسات لمختلف الأنشطة العقلية، حيث تشترك العديد من العمليات المعرفية، مثل: الانتباه والإدراك، والتفكير، والتذكر، وحل المشكلات، والتعلم، وهي العمليات التي تتطلب في عمومها أنواعاً من التفكير، فلا غرابة إذن، أننا نجد تويني يصرح بأن "إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات المفكرة مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات" (مجيد، 2008، ص113).

ونشير هنا إلى تعدد تعريفات التفكير وتباين أنواعه، متأثراً بنمط نشئة الفرد وطبيعة بيئته، وخلفيته الثقافية والاجتماعية، ومستوى دافعيته، ومن هذه التعريفات نذكر تعريف ديونو De Bono الذي حدّد التفكير بأنه "عملية يمارس بها الفرد ذكاهه بالاعتماد على الخبرة، وأنه عملية اكتشاف متبصرة من أجل التوصل إلى هدف مطلوب" (سعيد، 2006، ص22)، أما "كوستا Costa (1985) فيرى أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها" (العتوم، 2009، ص19)، كما عرفته "موسوعة علم النفس التربوي بأنه كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلا من الأفكار تبعته وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد" (العتوم، 2009، ص19). أما أنواعه فتتنوع بين التفكير الابتكاري، التأملي، العلمي، الإبداعي، والتفكير النقدي... الخ. ويصنف علماء النفس التربويين التفكير إلى مهارتين هما: مهارات التفكير الدنيا والتي تعني الاستخدام المحدود للعمليات العقلية كالحفظ والاستظهار والتذكر، ومهارات التفكير العليا والتي تعني الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، كالتفكير الإبداعي والتفكير النقدي. ومن هذه التصنيفات نذكر تصنيف نيومان New Man (1991) الذي ميز بين مهارات التفكير الدنيا ومهارات التفكير العليا، فمهارات التفكير الدنيا تتضمن اكتساب المعرفة وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والاستيعاب، والتطبيق. أما مهارات التفكير العليا فتضم تفسير المعلومات وتحليلها، ومعالجتها، وإصدار حكم. ونذكر أيضاً تصنيف بلوم Bloom (1956) الذي تحدث في صنفاته المعرفية على مراقبي دنيا تضم المعرفة والفهم والتطبيق، ومراقبي عليا تشمل التحليل والتركيب والتقويم. أما عدنان العتوم وآخرون فتحدثوا في كتابهم "تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية" بنوع من الإسهاب عن هذا الموضوع، حيث أشاروا إلى الاختلافات الواضحة بين الباحثين بخصوص مهارات التفكير عالي الرتبة، ومن أمثلة الاختلافات ذكروا أن فان ريوسن وبوس Van Rusen et Bos (1990) افترضوا أن مهارات التفكير عالي الرتبة هي: الملاحظة والوصف والتنظيم والتساؤل الناقد وحل المشكلة، أما بوقرو Pogrow (1997) فقد حدد مهارات التفكير عالي الرتبة في: تنظيم المعلومات، والعقل المفتوح (الانفتاحية الذهنية، والمناقشات الحوارية السقراطية) (العتوم، 2009، ص226) وقد أوردوا ملخصاً لمهارات التفكير عالي الرتبة، جاء كالآتي " (العتوم، 2009، ص227)

- الملاحظة: القدرة على التدقيق في الأشياء أو التعمق في الأحداث باستخدام الحواس الخمس.

- الوصف: القدرة على تحديد ميزات أو ملامح الموضوع أو الفكرة، بهدف تمكين الآخرين من الحصول على فكرة جيدة للشيء الذي تقوم بوصفه.
 - التنظيم: القدرة على وضع المفاهيم أو الأشياء أو الأحداث التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متتابع لمعيار معين.
 - التساؤل: القدرة على إيجاد الأسئلة بهدف إجراء فحص دقيق للموضوع أو القضية، واكتشاف مواطن القوة والضعف بالاستناد إلى معايير مقبولة.
 - حل مشكلة مفتوحة النهاية: القدرة على إيجاد العديد من الحلول والأفكار للمشكلات ذات النهاية المفتوحة (تتطلب حلولاً متعددة).
 - تحليل البيانات ونمذجتها: القدرة على تجزئة البيانات والمعلومات المعقدة إلى مكوناتها وعناصرها الفرعية، وتمثيلها بصيغ مختلفة كالمعادلات والمخططات المفاهيمية، وإقامة علاقات مناسبة بين هذه المكونات باستخدام أدوات الربط.
 - صياغة التنبؤات: القدرة على قراءة البيانات والمعطيات، والذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك أي تجاوز حدود المعلومات المعطاة.
 - التحليل: القدرة على تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء.
 - التركيب: القدرة على وضع العناصر أو الأجزاء معاً في صورة جديدة لإنتاج شيء مبتكر ومتفرد.
 - التطبيق: القدرة على استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والمعلومات التي سبق تعلمها في حل مشكلة تعرض موقف أو جديد غير مألوف.
 - التقويم: القدرة على إصدار حكم على شيء حسب معيار معين.
 - ولا تفوتني الإشارة إلى أن للتفكير أهمية حيوية على الصعيد المدرسي والصفوي، وقد أوردت سوسن مجيد (2008) مجموعة من الأفكار تبرز من خلالها أهميتها الديدانكيتية والبيداغوجية، أجمالها -نوع من التصرف- في الآتي (مجيد، 2008، ص83):
 - تعليم التفكير يجعل المواقف الصفية أكثر حيوية، ومشاركة المتعلمين فيها أكثر فاعلية، وفهمهم لما يقدم إليهم أكثر عمقاً، فتزداد ثقتهم بأنفسهم في مواجهة ظروف الحياة المتغيرة من حولهم؛
 - يساعد المتعلمين على البحث عن المعلومات وتصنيفها واستخدامها في التعامل الواعي مع ظروف الحياة المتغيرة المحيطة بهم؛
 - يمكن المتعلمين من اكتساب مهارات عديدة، وتنمية اتجاهات مرغوبة، ومعرفة ماذا يفعلون وكيف ولماذا؛
 - يساعد المتعلمين على ربط معلوماتهم بشكل أفضل، ويمكنهم من رفع كفاءاتهم في تصريف أمورهم على أسس قوية من الوعي والفهم؛
 - يساعد المتعلمين على ممارسة السلوك السوي حيث إنّ كثيراً من أسباب الانحراف تعود إلى ممارسة السلوك دون تفكير سليم، مما يؤثر على فرص نجاحهم الدراسي، وعلى حياتهم اليومية؛
 - يؤدي في النهاية إلى إعداد أجيال من المفكرين المبدعين القادرين على مواجهة تحديات المستقبل.
- ونظراً لأهمية التفكير النقدي في تطوير الممارسة الصفية، تقاربت تعريفاته وإن تعددت، فهو "عبارة عن فهم المجالات المختلفة، والتحقق من المغالطات المتعددة، والتفريق بين المسلمات والنتائج النهائية، والعمل بين الفصل بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة" (سعادة، ص103)، أما نصار (2009، ص40) فيعرفه بكونه "نمطاً من أنماط التفكير يظهر فيه الفرد القدرة على تقييم مشكلة أو موقف ما، من خلال تنظيم الأدلة والحجج، والتنبؤ بالحل الصحيح الذي يتضمنه، واستنباط المعلومات التي تساعد في تفسير الحل، وتبني قرارات وأحكام موضوعية، بعيداً عن التحيز والعوامل الذاتية".

بهذا المعنى، فالتفكير النقدي هو قاطرة البحث العلمي التي تؤدي إلى إنتاج المعرفة ومساءلتها، والقدرة على اتخاذ القرار وتبني الموقف المناسب، وحل المشكلة والتفاعل مع قضايا العصر. وعليه فإن كفاية النقد في إطارها التربوي هي كفاية استراتيجية ومنهجية، تتطلب أن يتشبع المتعلم بمجموعة من المسائل، منها:

- ممارسة النقد الذاتي ممارسة موضوعية.
- الانتصار للتعددية الفكرية وقبول المختلف الآخر.
- نبذ ثقافة التعصب والعنف والتطرف.
- استلهاهم ثقافة التعايش والتسامح والحوار.
- رابعاً: جذور التفكير النقدي وأهميته.**

لم يكن الاهتمام بالتفكير النقدي وبتنميته من مستحدثات العصر، بل له أصول وجذور في كل الحضارات الإنسانية، وله تاريخ طويل، ذلك أنّ الدروس المستفادة من ممارسات سقراط القائمة على أسلوب السؤال باعتباره استراتيجية في بناء المعرفة وتعلم التفكير النقدي تثبت قدم هذا المنهج في تناول قضايا المعرفة ومسألة التعليم والتعلم، وقد تأثر مفهوم التفكير النقدي في الأدب التربوي المعاصر بالنظرة الإغريقية التقليدية للتفكير، "ففي الفترة بين (1910-1939)، وذلك في أعمال جون ديوي John Dewey، التي استعمل فيها مصطلحات مثل التفكير التأملي والتساؤل والتي اعتمدها في الأسلوب العلمي، ثم جاء جليسر وآخرون Glaser et al، وأعطوا معنى واسعاً لمصطلح التفكير الناقد ليشمل بالإضافة إلى ما سبق فحص العبارات، وذلك في الفترة ما بين (1940-1961)، ثم ضيق مفهوم التفكير الناقد في أثناء عمل إنيس وزملائه Ennis et al، وذلك في الفترة ما بين (1962-1979)، ثم اتسع المفهوم ليشمل جوانب التفكير بأسلوب حل المشكلات من خلال جهود إنيس وزملائه Ennis et al في الفترة من 1980-1992" (حفي، 2010، ص21). ونجد للتفكير النقدي، كذلك، حضوراً قوياً في تقاليد الثقافة الإسلامية التي قامت على أساس التدبر والتأمل والتفكير، فقد حث القرآن الكريم على التفكير والتأمل والتدبر في غير موضع من آي القرآن الكريم، قال تعالى (أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ) ((الروم، الآية 7)).

لقد تزايد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير النقدي في القرن الحادي نظراً للتطور السريع الذي أدى إلى ظهور ما يسمى بالانفجار المعرفي واقتصاد المعرفة والتحول على مستوى الموارد الرقمية وتكنولوجيا التعليم، فتم إصدار إعلان بجامعة ولاية كاليفورنيا california state university مطلع الثمانينات من القرن العشرين، يدعو إلى "إدخال التفكير النقدي في اللغة، من أجل فهم العلاقة بين اللغة والمنطق التي تؤدي بدورها إلى تعزيز القدرة على التحليل، والنقد، والدفاع عن الأفكار، والاستدلال الاستقرائي، والاستدلال الاستنباطي، للوصول إلى النتائج الحقيقية أو المنتقدة على أساس استنتاجات صحيحة تتطابق مع ما يجب معرفته ونؤمن به" (العتبي، 2007، ص2).

خامساً: آليات بناء مهارة التفكير النقدي وأهميته التربوية.

أ- آليات بناء مهارة التفكير النقدي ومعايره

إنّ التفكير النقدي هو تفكير توليدي للأفكار، يتميز بالجدّة والأصالة والمراجعة والمرونة والحساسية للمشكلات والقدرة على التعامل معها وإدراك التغيرات وتقديم الحلول وإبداع أفكار مغايرة وعلاقات جديدة، وتجدر الإشارة إلى أن القدرة على التفكير النقدي ليس شيئاً يولد مع الإنسان، بل يُنمى من خلال الممارسة والتعليم، لذلك تقوم مدرسة المستقبل على جعله إحدى أولوياتها.

وعليه، أضحى تطوير مهارة التفكير النقدي من أهداف الأنظمة التعليمية، وبخاصة ما تعلق بتنمية الكفاءات الاجتماعية والتواصلية المؤهلة للانخراط في قضايا العصر بكل تحولاته الثقافية والاقتصادية والسياسية، حيث بات المطلوب تجاوز التعليم القائم على شحن المعلومات وتكديسها إلى تعلم قائم على تنمية المهارات، وتعليم طرق اكتساب المعرفة وكيفية توظيفها والحكم عليها وتقييمها ومساءلتها.

لذلك، يروم تعليم التفكير النقدي التفاعل بين العمليات الحسية البسيطة والعمليات المجردة المعقدة، بهدف توسيع المدارك وتطوير العمليات الفكرية للمتعلم، وقد تحدث علي الحلاق (ص49) عن مجموعة من المعايير المميزة للتفكير النقدي، منها: الوضوح والدقة والربط والعمق والانتساع والمنطق. ويرى بروكفيلد (1993 Brookfield) أن "تعلم التفكير النقدي من أهم النشاطات في حياة اليافعين، فعندما نصبح مفكرين ناقدين، فإننا ننمي الوعي بالمسلمات التي نفكر ونعمل نحن والآخرون بموجبها، إذ نتعلم الانتباه إلى المضمون الذي تحدث فيه أفعالنا ومن ثم نتردد في الوصول إلى الحلول السريعة الثابتة، والإجابات المفردة الوحيدة، ونصبح منفتحين على الطرق البديلة للنظر إلى العالم" (إبراهيم، 2015، ص2).

ولعل المتتبع لاتجاهات تعليم وتعلم التفكير النقدي يقف عند الاختلافات بين الباحثين في هذا المجال، فهناك اتجاه يرى أن المعلم هو المسؤول المباشر عن تنمية أنماط التفكير لدى المتعلمين، ويدعو هذا الاتجاه إلى تعميق فكرة المهنة وتطويرها، الأمر الذي يستدعي تكوين المعلم تكويناً يراعي النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية داخل مراكز التكوين. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن تعليم التفكير النقدي بشكل ضمني ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة، يتطلب التدخل المتبصر والواعي للمعلم الذي يعد المحرك الأساس والفعال في تنمية مهارات المتعلمين وتطوير قدراتهم وكفاءاتهم، بحيث أن أي تطبيق لخطة تعليم التفكير إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف، وطريقة تدبيره البيداغوجي والديداكتيكي.

أما الاتجاه الثاني فيدعو إلى توفير برامج مستقلة لمادة التفكير النقدي تعطي المبادئ العامة والقواعد الأساسية للتفكير، وينادي هذا الاتجاه بضرورة تنمية التفكير من خلال دروس وبرامج خاصة ومحددة لتنمية مهارات التفكير بشكل عام، وهو توجه يحتاج لرؤية تنظيمية واضحة في بناء المناهج والبرامج، وينطلق هذا التصور من كون تعليم التفكير النقدي باعتباره مادة دراسية مستقلة كغيرها من المواد الدراسية، يقتضي تحديد برنامج خاص له أهدافه ووسائله وأنشطته المحددة. لتهيئ المتعلمين للتعامل مع حالات ومواقف من الحياة الحقيقية أو تطرح مواقف واقعية. ويكون فيها التعليم متمركزاً حول المتعلم، بحيث تتيح الأنشطة الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين. وتشجع الاكتشاف والاستقصاء وحسب المعرفة وتعزز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه.

ويورد بيرني ترلينج وتشارلز فادل (2013، ص52) في كتابهما "مهارات القرن الحادي والعشرين، التعلم مدى الحياة في زمننا"

بعض آليات وإجراءات تعلم مهارات التفكير النقدي وحل المشكلة، من خلال نشاطات وبرامج متنوعة، نوردتها بتصرف:

- الاستنباط بفاعلية: من خلال توظيف أنواع مختلفة من الاستنباط (الاستقراء والاستدلال... الخ) بما يناسب الموقف التعليمي؛
- استخدام التفكير الكلي: تحليل كيفية تفاعل أجزاء من الكل مع بعضها البعض لإنتاج مخرجات نهائية في نظم معقدة؛
- اتخاذ الأحكام والقرارات، من خلال:
- تحليل بفاعلية الدليل والادعاءات والاعتقادات.
- تحليل بدائل وجهات النظر الرئيسة.
- الجمع بين المعلومات والربط بينها.
- تفسير المعلومات وبناء الاستنتاجات.

- التأمل النقدي بخبرات وعمليات التعلم.

- حل المشكلات، من خلال:

- حل أنواع مختلفة من المشكلات غير المألوفة بالطرق التقليدية ومبتكرة.

- تحديد وطرح أسئلة مهمة توضح وجهات نظر متنوعة، وتؤدي إلى حلول أفضل.

ب- الأهمية التربوية للتفكير النقدي

إن تنمية مهارة التفكير النقدي، في سياقنا المعاصر المتسم بالتحول والتغير الدائمين، تعدُّ من أبرز غايات السياسات التربوية، ومن أهم أهداف العملية التعليمية والتربوية. لذلك، تتطلب تربية المستقبل تطوير هذه الكفاية الأساسية بناء الدافعية للتعلم مدى الحياة، وهو ما ينبغي معه الانتقال من النموذج البيداغوجي القائم على التعليم إلى النموذج البيداغوجي القائم على التعلم. ونشير، أن هناك إيماناً قوياً، لدى المهتمين بقضايا التربية والتكوين، بكون التربية أهم مفاتيح المعادلة الحضارية الصعبة التي تعيشها الأمة العربية والإسلامية، فمن شأن التخطيط المعقلن والرؤية المستقبلية المؤسسة على منهج مفتوح متجدد أن تحافظ على الماضي الحي وتجدد الحاضر وتتحكم في المستقبل، فلم يعد الأمر، إذن، مجرد اختيار تربوي أو بيداغوجي، بل أضحت ضرورة استراتيجية لاعتبارات متعددة، علمية وتربوية وسياسية وثقافية، بل وحضارية.

وفي هذا السياق، نورد بعض إيجابيات التفكير النقدي كما وردت عند (العفون ومنه، 2012، ص81) حيث ذكر أن التفكير النقدي:

- يُحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له، على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير؛

- يكسب الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليقات الخاطئة؛

- يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية، ويعددهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.

خاتمة:

بعد هذا السفر بين رحاب مدرسة المستقبل وعلاقتها بالتحويلات المتسارعة التي يعيش على إيقاعها القرن الحادي والعشرين، نخلص إلى إلزامية تنمية المهارات الحياتية بشكل عام، ومهارات التفكير النقدي، بشكل خاص، من أجل بناء إنسان كوني متفاعل مع قضايا أمته وعالمه، ومشارك بفعالية في نهضة مجتمعه، ولن يتحقق ذلك، إلا عبر إكساب المتعلمين آليات منهجية ومعرفية وتواصلية وتكنولوجية تسعفهم في التعامل مع مقتضيات الحياة الآنية، وتهيؤهم للنجاح في المستقبل.

لذلك، بات على المدرسة الجديدة، بحكم أدوارها الطلائعية في بناء المجتمع وتنمية الأفراد، وفي ظل هذا السياق المعرفي العالمي، أن تتبنى النموذج البيداغوجي الذي يدعو إلى الانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي الأحادي الجانب إلى منطق التعلم مدى الحياة والتعلم الذاتي، وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة، في إطار عملية تربوية قوامها التشبع بالمواطنة الفعالة، فردية وجماعية وكونية، ورفع تحدي الفجوة الرقمية؛ والانخراط في روح العصر ومواجهة تحديات المستقبل. كما أضحت لزاماً عليها أن تكون فضاء للنقاش الحر، حيث تضمن الحق في الاختلاف، وتبني الإنصاف والمساواة، وتؤسس لمبدأ الحرية... ولن يتحقق هذا الأمر إلا برؤية متبصرة تركز على التخطيط المعقلن، والتنبؤ بالتحويلات القيمية والثقافية والاقتصادية، والتعامل الذكي

مع التقنيات الحديثة، والانفتاح على الآخر والإيمان بالاختلاف والتعددية، وتشجيع البحث العلمي القائم على التساؤل والابتكار والنقد. وهي أمور تستلزم تبني منهاج جديد قائم على دعائم العقلانية والإيمان بالاختلاف والحرية والإبداعية.

قائمة المصادر:

- أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر.
- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، عالم الكتب، 2008.
- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2006.
- ابن منظور: لسان العرب، القاهرة، دار المعارف.
- إحسان عباس، تاريخ النقد الأدبي عند العرب، ط4، بيروت، دار الثقافة، 1983.
- بيرني ترلينج، تسارلز فادل، ترجمة بدر بن عبد الله الصالح، "مهارات القرن الحادي والعشرين، التعلم للحياة في زمننا"، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، 2013.
- جودت سعاد، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والطباعة، 2006.
- الحلاق علي، اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية واستراتيجيات تدريبية، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سعيد عبد العزيز، تعليم التفكير ومهاراته، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2006.
- سوسن شاكر مجيد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد، ط1، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008.
- العتوم وآخرون، "تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية"، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009.
- مها كمال حفني، مهارات معلم القرن الواحد والعشرين، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أسيوط، 2010.
- نادية العفون/ صاحب منهي، التفكير، أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2002.
- Guy Le Boterf(2008), Repenser la Compétence, Pour dépasser les idées reçues 15 propositions, Editions d'organisation, Paris, France.
- Guy Le Boterf (1997), De La Compétence à la Navigation professionnelle, Les Editions d'organisation, Paris, France .p90
- Jonse ;Debra(1996) Critical Thinking in an online world ; Retrieved ;from : <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jonse/html#scans>
- Philippe Perrenoud (1999), In Vie pédagogique, n 112, septembre-octobre-
أطاريح الدكتوراه والرسائل:
- إيهاب نصار، أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- خالد بن ناهس العتيبي "أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض - دراسة تجريبية- "، بحث لنيل دكتوراه تخصص علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2007.

المجلات والوثائق:

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية 2030/2015.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، مشروع الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999.
- إبراهيم الشافعي إبراهيم: التفكير النقدي، معوقاته ومداخل لتنمية، المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية، "التربية... آفاق مستقبلية" 2015.
- مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، العدد 27، شتنبر 2014
- مجلة دراسات العلوم التربوية، محمد سليم الزبون، ملامح مدرسة المستقبل من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن، العلوم (الأردن، 2011).

تاريخ التعليم الديني في تركستان الشرقية ودور الأجهزة الإلكترونية في تعزيزه

من ٢٠٠٧ إلى ٢٠١٣

The history of religious education in East Turkistan and the role of electronic devices in its promotion from 2007 to 2013

الباحث: الشيخ عطاء أبو داغ

Sheikh Ataa Abu Dagh

عيسى عبد الرسول

طالب ماجستير: جامعة صباح الدين زعيم- معهد علوم الاجتماعية إسطنبول/ تركيا

ABUDURUSULI AISA

الملخص:

إن التطور والتقدم في مجال التكنولوجيا أدى إلى ظهور الكثير من الابتكارات التي تم استخدامها في المجالات العلمية التعليمية والتدريسية لما لها من فوائد عديدة، ولا سيما في المناطق التي أصبح التعليم الديني فيها جريمة كبيرة، إذ يعاقب ويحكم فيها جميع من يحضرون مجالس التعليم أو يعارضونها ماديا أو معنويا، تلك المناطق التي لا تتوفر فيها الكتب الورقية سواء في التدريس أو التعليم. فتم سد هذه الفجوة في السنوات الأخيرة عن طريق استخدام الأجهزة الإلكترونية والوسائط المتعددة في التعليم، واتخاذ غرف التدريس الافتراضية سواء في تربية الطلاب الشرعيين أو عامة الشعب، حيث تم تقديم الدروس الصوتية والمرئية والكتب المتنوعة عن بعد، فهي لم توفر للطلاب إمكانية الوصول إلى مصادر التعليم فحسب، بل أنقذتهم من أن يكونوا محكومين بكتب معدودة قد يحصلون عليها أحيانا بطرق صعبة أو لا يحصلون، ولو حصلوا عليها فلا يمكنهم الاحتفاظ بها في المنازل.

في هذا البحث عرضت تعريف تركستان الشرقية، والحالة التدريسية قبل توظيف الأجهزة الإلكترونية في التعليم، ودور الأجهزة الإلكترونية في تعزيز التعليم الديني، وأنواع الأجهزة الإلكترونية والبرامج التي يتم استخدامها في التعليم والتربية. ومن خلال هذا البحث تظهر جهود الأساتذة وشيوخ المدارس السرية في التدريس وتنمية معرفة الطلاب في العلوم الشرعية بكل الوسائل والأساليب، منها: تحميل الكتب المتنوعة من الانترنت وتعريفها للطلاب، وتزويدهم بمواد التدريس كعلوم الحديث والتخريج، والمثل والنحل، والفقه المقارن، والاقتصاد الإسلامي وغيرها، والاستماع إلى بث المحاضرات الصوتية والمرئية للعلماء الكبار في العالم الإسلامي ليعيش الطلبة والناس على علم بالوضع في العالم الإسلامي، ولا يتخلفون عن هذا المؤكب العظيم. وأخذت المعلومات في هذا البحث غالبا من الأساتذة الذين اشتغلوا بالتدريس في تلك الظروف القاسية وسع طاقتهم ليلا ونهارا، ثم لجأوا إلى تركيا منذ ثلاث سنوات عندما تضاعف الظلم في تركستان الشرقية.

الكلمات المفتاحية

دور، الأجهزة الإلكترونية، التعليم الديني، تركستان الشرقية.

Abstract

With the development and progress in the field of technology which has led to the emergence of many technological innovations in their use in the educational and teaching process that have many benefits, especially in areas where religious education has become a major crime in which all those who attended the Education Council or supported financially or morally are punished and tried, and no They find paper books both in teaching and education. This gap has been bridged in recent years, through the use of electronic devices, multimedia in education, and the adoption of virtual classrooms, whether in the education of legitimate students or the people. Not only educational sources, but also saved them from being condemned to a number of books that sometimes get to them in difficult ways or not, and if that happens, these books cannot be kept at home. In this research, the researcher presented the definition of East Turkestan, the teaching situation before the use of electronic devices in education, the role of electronic devices in promoting religious education, and the types of electronic devices and programs that he used in teaching and education. Through this research, it shows the efforts of professors and sheikhs of secret schools in teaching and developing students' knowledge in Sharia sciences with all means and methods, including downloading various books on the Internet and introducing them to students, supplying teaching materials such as Hadith and Graduation sciences, promotes and bees, comparative jurisprudence, Islamic economics and others, and listening. To broadcast the audio and video lectures from the great scholars in the Islamic world to live aware of the situation in the Islamic world, and not to be left behind by this great procession. The researcher in this research often draws on the professors who taught in those harsh conditions in the capacity of day and night, and then they sought refuge in Turkey three years ago when the injustice in East Turkestan multiplied.

Key words

role, electronic devices, religious education, East Turkestan.

المقدمة:

كانت بداية الوحي على رسول الله صلى الله عليه وسلم بخمس آيات من سورة العلق تتحدث حول القراءة والعلم والتعليم، لأن العلم هو الطريق الوحيد لإزالة مشكلة الجهل، كما أن العلماء هم المحرك الرئيسي في تقدم المجتمعات وتطوراتها، وعلى ذلك كان ميزان الإسلام في تحديد درجة الناس بالعلم، ودرجة العلم بالقرآن الكريم. فاستخدم رسول الله صلى الله عليه وسلم في نشره العلم كل الوسائل التي أتاحت له، كإقامة الأماكن المخصصة للتعليم، فكانت دار الأرقم بمكة المكرمة مركزا للتعليم يدرس فيها النبي صلى الله عليه وسلم العلم لكل من دخل في الإسلام، وكتتابته في العظام واللخاف وعظام الأكتاف والحجر وغيرها من وسائل الكتابة، والحث على التحفيظ وإعادة قوله مرة بعد مرة حتى يسهل الحفظ والفهم على أصحابه.

وسار أصحابه - عليه السلام - على منهجه في التعليم، واستخدموا الوسائل العديدة، ومنها: جمع القرآن الكريم بين دفتين، وجلس بعضهم للتدريس في المسجد النبوي، وغيرها، وهكذا بدأت وسائل التعليم تتطور وتتقدم، ولكن إقليم تركستان الشرقية بعد نصف القرن العشرين لم يتح لأبنائها أن يلتقوا بأي فكر عصري ولم يحدث أي تطور بمنهج التعليم بسبب إغلاق المنطقة بأكملها عن الخارج وقطع علاقتها مع دول الإسلام بالكامل أولاً، وإلغاء المدارس الشرعية وحظر تعليمها وإعدام مشايخها وأساتذتها بالآلاف باسم الثورة الثقافية الكبرى التي قادها الزعيم الصيني ماو، في فترة ١٩٥٠ حتى ١٩٨٠م، ففي هذه الفترة لم يستطع شعب تركستان أن يسمعوا الأخبار ولا معرفة الجديد في الخارج، بسبب منع دخول الكتب الدينية سواء العصرية أو التراثية، وبعد هذا الانقطاع الذي دام ثلاثين سنة واصل العلماء الذين خرجوا من سجون الشيوعيين التعليم بوسع طاقتهم، ولكن ذلك التعليم كان منحصراً في عدة كتب تراثية لم تتوفر لديهم إلا بثمان باهظ، كما انحصرت المواد الدراسية في إطارات ضيقة لعدم وجود الكتب الدراسية، لأن كل الكتب سواء الشرعية أو غيرها قد أحرقت في تلك الفترة، واقتصر أسلوب التدريس على الطريقة التقليدية الخالية من أفكار المفكرين والمصلحين لعدم توفر كتبهم. واستمر التدريس على هذا المنوال، حتى ابتكرت في عصرنا عدة مخترعات، وظهر دورها في تسجيلات الدروس والأفكار وتوصيلها إلى العالم من الشرق والغرب حتى صار التعليم أمراً سهلاً في المناطق التي لا يستطيع أهلها أن يلتقوا بالأفكار الجديدة التي حدثت في العالم الإسلامي، إضافة إلى انعدام الكتب العلمية والمناهج التعليمية وغيرها، نظراً للضغط السياسي لتركستان الشرقية.

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

- معرفة المدارس الشرعية وتاريخها في تركستان الشرقية.
- أهمية المدارس وأثرها في مجتمع شعب الأويغور في المقاومة ضد الفكرة الشيوعية والحادية والنصرانية التي انتشرت تحت حكم احتلال الصين والاتحاد السوفيتي منذ قرن في تركستان الشرقية.
- دور الأجهزة الإلكترونية في تعزيز التعليم الشرعي.

اختيار البحث:

تم اختيار البحث لإعطاء صورة واضحة عن الحالة العلمية والمدارس الدينية في تركستان الشرقية، وإبراز دور الأجهزة الإلكترونية في تعزيز التعليم الشرعي فيها.

مشكلة البحث:

- إظهار تاريخ المدارس في تركستان الشرقية.
- إبراز دور المدارس في المقاومة ضد احتلال الصين والاتحاد السوفيتي، ومقاومتها للإلحاد والأفكار الباطلة.

-تبيين دور الأجهزة الإلكترونية في تعزيز التعليمي الشرعي.

أسئلة البحث:

- ما دور المدرسة في انتشار الإسلام في المجتمع شعب الأويغور؟
- كيف كانت المدرسة الإسلامية قبل سنة ٢٠٠٧ في تركستان الشرقية؟
- ما هو دور الأجهزة الإلكترونية في تعزيز التعليم الديني؟
- ما هو حاضرم المدارس في تركستان الشرقية؟

الجهود السابقة:

بعد البحث الطويل ما وجدت في هذا الموضوع دراسة متخصصة، ولكن وجدت بعض الرسائل العلمية التي تتقاطع في بعض المواضيع مع البحث، إن الجهود السابقة كانت لتعريف المدارس الدينية وأثر المدارس في الناس، أو كانت لتعريف المدارس الدينية في دول أخرى وموقعها في ثقافتهم وتعليمهم.

منهج البحث:

اعتمدت في هذا البحث على المنهج الاستقرائي والوصفي والتاريخي.

أولاً: المدارس الدينية نشأتها وتاريخها في تركستان الشرقية:

المدرسة لغة: من فعل (درس) ومن معانيه: قرأ وتلا، يقال: درست الكتاب أدرسه، أي ذلته بكثرة القراءة حتى خف حفظه علي، ومنه درست السورة أي حفظتها، والمدارس، والمدرّس: الموضع الذي يدرس فيه، والمدرس: الكتاب. (ابن منظور، ١٤١٤. ٦ | ٨٠). المدرسة بالمعني الاصطلاحي: مؤسسة نظامية اجتماعية تربوية أنشأتها الحكومة أو المجتمع، للعمل على تربية الأفراد وإعدادهم في إطار معيّن من البرامج والمناهج المحددة. (عبد الله بن رشدان، ١٩٩٤. ص ٢٨٠).

من خلال هذا التعريف يظهر أن المدرسة هي مؤسسة أنشأتها الحكومة أو المجتمع على نظام معين، بهدف بناء مجموعة من الناس في إطار معين، وذلك مثل: إعداد الدعاة، ورجال الدولة، وأئمة المساجد، والقضاة، والإداريين، وغيرها، فالمدرسة تلعب دوراً هاماً في المجتمع يزداد تأثيرها إذا كان الهدف واضحاً وسليماً.

وقد كانت المساجد في المدن الإسلامية مركزاً لدائرة العلم، والأدب في بداية عصر الإسلام، حيث يجتمع المعلمون والمتعلمون في حلقاتها العلمية لدراسة أسس عقيدتهم الدينية وأركانها، ولتعليم كلام الله وسنة رسوله، وكانت قصور الخلفاء والأمراء ومنازل العلماء والمكاتب إضافة للمساجد كانت ميادين علمية تقوم بها منتديات الأدب والعلم لرجال الفكر والأدب. واستمرت المساجد تقوم بوظيفتها كمراكز للإشعاع العلمي حتى أنشأت المدارس. فكانت للمدرسة مكانة بارزة في الحضارة الإسلامية، وكان التعليم بداية الإسلام في المساجد، التي لم تكن أماكن للصلاة فقط، بل كانت مجلس للعلم، وقراءة القرآن الكريم، وتعلم الكتابة والعلوم الدينية والأحكام الشرعية، ثم تطور التعليم من المساجد إلى مؤسسات التعليم الخاصة زمن الخلافة العباسية والتي تعتبر امتداداً للكتاتيب التي كانت موجودة منذ عهد النبي صلى الله عليه وسلم في المدينة (ملكة أبيض، ١٩٨٠. ص ٢٢٤)، وانتشر ظهورها في العالم الإسلامي، يقول الكتاني: (فلما كثرت الفتوحات وأسلمت الأعاجم وأهل البوادي وكثر الولدان أمر عمر ببناء المكاتب، ونصب الرجال لتعليم الصبيان وتأديهم. (الكتاني، بلا ت. ص ٢٠٠) وفي عصر الدولة العباسية تزايد عددها نظراً للازدهار العلمي الذي شهده العصر العباسي الأول (١٣٢هـ-٢٣٢هـ | ٧٤٧-٨٤٨م) على وجه الخصوص، بسبب التشجيع المادي والمعنوي من قبل الخلفاء العباسيين لطلاب العلم. (مفتاح يونس، ٢٠١٠. ص ٥٩) ولم تكن الكتاتيب في العصر العباسي موجودة في المدن فقط، بل وجدت في بعض

القرى، بل حتى قصور الخلفاء العباسيين كانت أيضا تعتبر مؤسسة تعليمية لأولادهم، فكان الخلفاء والأمراء والأغنياء من الناس يختارون لأولادهم بعض المعلمين لتعليمهم وتأديبهم في القصور، فيجلس الأولاد إليهم يتلقون منهم ما استطاعوا من الثقافة والمعرفة (محمد حسين، ٢٠١١، ص ١٣٩) والسمة البارزة في التعليم بالقصور هو أن تعلم ولاية العهد (أولاد الخلفاء) يقف على رغبة الوالد، أي أن الخلفة نفسه يشترك في تخطيط ما يتعلمه ابنه من معلمه الخاص (سمية محمد، ٢٠٠٧، ص ٧٩) وأما منازل العلماء وبيوتهم فقد كانت من المؤسسات التعليمية المستمرة على امتداد الحضارة الإسلامية، كما اتخذ محمد صلى الله عليه وسلم دار الأرقم مركزا علميا يلتقي فيه بالمسلمين ليعلمهم ويزكيهم. (ابن سعد، ٢٠٠١، ص ٢٢٤)

وعلى الرغم من أن استعمال كلمة المدرسة لتطلق على المؤسسة التعليمية كان أول مرة في عصر الدولة العباسية في القرن ما بين الثالث والرابع، كانت بخارى هي المعهد الأول للمدارس الإسلامية في العالم الإسلامي، فقد جاء في تاريخ بخارى: أن إسماعيل ابن أحمد بن أسد بن سامان المتوفي سنة 295 هـ/907 م، كانت له مدرسة كان يقصدها طلاب العلم ليستكملوا دراستهم فيها، وليبحثوا بدار كتبه التي وقف عليها الأوقاف. (أرمينوس فامبيري، تاريخ بخارى، ص 106) وقبل هذه المدرسة كانت مدرسة الإمام أبي حفص الفقيه البخاري، وهو من الفقهاء الذين تزعموا الحركة الفكرية في مدينة بخارى، ثم نشطت حركة إنشاء المدارس في بلاد المشرق بعد هذا التاريخ. (الصلاحي، ٢٠١٧، ص ٣٤٨) كما ذكر مدرسة أخرى يقال لها مدرسة (كولار تكين) كانت موجودة ببخاري قبل سنة 348 هـ/960 م وهي سنة وفاة أبي بكر البرسخي، أسسها الأمير: قديرخان جبرائيل بن عمر. ويدعي هاينز هالم أن النص الذي نقلناه والمدون في تاريخ بخاري هو: «أقدم نص عن المدرسة في الإسلام». (هالم، 1981م) وبعض الباحثين قالوا: أنشأ أول مدارس في نيسابور في أواخر القرن الثالث وبداية القرن الرابع الهجريين معتمدا على مجموعة نصوص تاريخية تشير إلى إنشاء ثلاث مدارس في النصف الأول من القرن الرابع الهجري في مدينة نيسابور، هي: مدرسة أبي الوليد النيسابوري (277 هـ/349 هـ، ومدرسة دار السنة بنيت على الوقف أوقفها أحمد بن إسحاق بن أيوب الصبغي، 342 هـ، ومدرسة محمد بن حبان البستي التميمي، معروف: مدارس قبل النظامية، وإذا تجاوزنا النصف الأول من القرن الرابع الهجري إلى النصف الثاني، فإننا نعثر على نصوص تشير إلى إنشاء مدارس في هذا الوقت مع ذهاب من أئخ لها بأنها أول مدرسة. فهنا رأي ثاني فهو رأي الحاكم النيسابوري: «إن أول مدرسة هي تلك التي بنيت لمعاصره أبي إسحاق الإسفراييني المتوفي سنة 418 هـ/1027 م» (ميز، بلا ت. 1/ 254)

فهناك رأي ثالث، وهو رأي الزركشي والمقريري، فذهبا أن أول من بني المدارس في الإسلام هو نظام الملك الطوسي، وزير شاه السلجوقي، في أواسط القرن الخامس الهجري في مدينة بغداد عندما أنشأ المدارس التي حملت اسمه (النظامية) «وقد افتتحت تلك المدارس للدراسة يوم السبت عاشر من ذي القعدة 459 هـ/1066 م.

أرى أن هذا القول لا يتناسب مع عصر نظام الملك أولا، وطبيعة مدرسة نظام الملك ثانيا، لأن الاعتراف بهذا الرأي يدل على أن المسلمين خلال هذه القرون الخمسة لم يؤسسوا أي مؤسسة للتعليم، أو أنهم أخذوا العلم عشوائيا من هنا وهناك بدون منهج وترتيب، والواقع غير ذلك، لأننا إذا نظرنا إلى الحضارة الإسلامية قبل نظام الملك نرى تطور العلوم والفنون في كل المجالات، فهذا النضج والتقدم في العلم لن يخرج بدون تنظيم دقيق سلكه المسلمون في طريق العلم، ألا وهي المدرسة. ثم إذا رأينا طبيعة مدرسة نظام الملك ومنهجها ندرك أن المدارس مثلها لا يمكن أن تنشأ في مرحلة واحدة شكلا وصفة، بل لا بد أن تكون مسبقة بتطور تسلسلي حتى أخذت صورتها تلك والتي كيفها نظام الملك وجعل نفقاتها تابعة للدولة.

بعد عرض أهم الآراء حول تاريخ المدارس الإسلامية في العالم الإسلامي يمكننا أن نقول بأن أهل نيسابور وبخارى أخذوا زمام المبادرة في إنشاء المدارس الدينية في النصف الأول من القرن الرابع الهجري، كما نستطيع أن نقول بما قال هالم: أن المدرسة نشأت

في أواخر القرن الثالث الهجري وأوائل القرن الرابع في نيسابور بخراسان، وما وراء النهر. (هالم، بلا ت. 1981م) وبحث الدكتور ناجي معروف في هذا الأمر، ونقّب فيه فتوصل إلى أن مدارس كثيرة تمّ إنشاؤها قبل مدارس نظام الملك بأكثر من مئة وستين عاما، (معروف، ١٩٧٣. ص ٤) وذكر أسماء عشر مدارس يعود إنشاء بعضها إلى سنة (354 هـ/ 965 م)، بل إنه عاد وكتب بحثا عنونه ب (مدارس قبل النظامية) بحث فيه في ثلاث وثلاثين مدرسة فقهية أنشئت كلها في الفترة الواقعة بين أواخر القرن الثالث الهجري حتى منتصف القرن الخامس الهجري أي قبل النظامية ببغداد بأكثر من قرن ونصف، مع تراجع موجزة لمؤسسيها ومدرّسيها ونظّارها وطلبتها والمتفّقين فيها.

ولم تكن المدرسة عند الدولة العباسية مؤسسة تابعة للدولة، بل كانت أكثر المدارس تؤسس من جانب أهل الخير والوقف، يقول المقرئزي: أول من حفظ عنه أنه بنى مدرسة في الإسلام هم أهل نيسابور، فكانت فيها المدرسة البيهقيّة والمدرسة السعيدية، ومدرستان أخريان لأبناء سُبُكْتِكِين السلاطين. وأشهر ما بُني في القديم المدرسة النظاميّة ببغداد، لأنّها أول مدرسة قُرّر فيها للفقهاء معاليم - أرزاق ومرتبّات -، وهي منسوبة إلى الوزير نظام الملك أبي عليّ الطوسي، شرّع في بنائها سنة سبع وخمسين وأربعمائة، واكتملت في ذي القعدة سنة تسع وخمسين وأربعمائة. (المقرئزي، بلا ت. ١٩٩/٤).

تاريخ المدارس في تركستان الشرقية: يرجع إنشاء المدرسة في تركستان إلى عهد إمارات القاراخانيين. (Atilla)، ٢٠١٧، s34. وتعرف هذه الدولة في بعض كتب التاريخ باسم (دولة آل افراسياب) و(دولة خانات تركستان) وسمّاها الأوربيون بالدولة الإيليكخانية. (عبد العزيز جنكيز خان، ١٩٤٥. ص ٤٨. علي بن صالح ١٤١٧ هـ، ص ٢٧٧) أما محمود الكاشغري أطلق عليها اسم الدولة: الخاقانية. (الكاشغري، ١٣٣٣ هـ. ١٠/١).

تعد الإمارة القراخانية من أول الإمارات التركية الإسلامية التي ظهرت في تركستان، (إدريس محمد، بلا. ت. ص ١٧٨. الداوقوي، ١٩٩٣. ص ١٤٠) وذلك بإشهار السلطان عبد الكريم سطوق بغراخان إسلامه في عام (٣١٥-٣٤٤ هـ/ ٩٢٧-٩٥٦) (ابن الأثير، ١١٦/٩. ابن خلدون، ١٩٨٨. ٥١٢/٤. بارتولد، بلا ت. ص ٣٨٨. سعد حذيفة الغامدي، ١٩٩٦. ص ٤٤٩. Ömer Soner. s.121. Skrine and Ross. P.119).

وامتد حكمهم بعد إعلانهم الإسلام زهاء ٣١ سنة (٩٢٦-١٢٢٧) فأسلم في سنة (٣٤٩ هـ/ ٩٦٠م) مقتا ألف خيمة (أسرة) من الأتراك في بلاد ما وراء النهر. (ابن الأثير، ١٩٩٧. ٢٦٧/٧. مسكويه، ١٩١٥. ١٨١/٢. ابن الورد، ١٩٩٧. ٣٩٩/١. ابن كثير، ١٩٧٧. ٢٣٦/١١. الديار بكري، ١٨٦٦. ٣٥٩/٢. مؤلف مجهول. ١٩٧٣. ٢١٤/٢. ص ٣٩١. بارتولد، تاريخ الترك، ص ٧١. زبيدة عطا، بلا ت، ص ٣٦. الداوقوي، ص ١٤٠) واتبعوا المذهب الحنفي. وفي أواخر حياة سطوق بغراخان امتدت إمارته من نهر سيهون (سير دريا) إلى قراقوم على تخوم الصين جنوبا، ومن كاشغر غربا، إلى طورفان أقصى الحدود الشرقية شرقا، وتضم بلاساغون وطراز، وأصبحت الإمارة القراخانية إمارة قوية (f.s. dark, vol.8, p.37).

والسلطان سطوق بغراخان أنشأ أول مدرسة إسلامية في كاشغر عاصمة الدولة تحت اسم الصباحية، (هاجي ص ١٠٢. عبد الله أوميد يار، ٢٠٠٠). ثم سرعان ما افتتحت لها الفروع في مدن أخرى، وبعد فترة وجيزة افتتحت المدارس في مدن أخرى بواسطة الأمراء والوزراء، وكانوا يتولون نفقة المدارس، والأساتذة والطلاب، وأنشأوا الوقف مصدرا لتمويل المدرسة كالدكاكين، والفنادق، وتنافس الأغنياء والتجار للتوقيف لها، وأصبحت الأعمال الخيرية عرفا عاما في المجتمع.

ولم يمض وقت طويل حتى ازدهرت العلوم والفنون، وصارت كاشغر مركزا أساسيا للسياسة والثقافة والتعليم للإمارة القاراخانية، تشهد على ذلك الرسالة التي بعثها السلطان محمود الغزنوي للأمير القاراخاني ناصر الحق والتي تضمنت ما يأتي:

قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: ١٣]، وقد اتفق أرباب الحقائق وأصحاب الدقائق على أن المراد التقوى من الجهل، فليس نقصان لأرواح الناس أسوأ من نقصان الجهل، و أدناً من قلة العلم، والكلام القديم يشهد بصحة هذه القضية وصدق هذا الخبر ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ [المجادلة: ١١]، فنحن نريد من أئمة ما وراء النهر وعلماء الشرق وأفاضل الحضرة الخاقانية أن يبينوا لنا ضروريات هذه المسائل: ما النبوة؟ وما الولاية؟ وما الدين؟ وما الإسلام؟ وما الإحسان؟ وما التقوى؟ وما الأمر بالمعروف؟ وما النهي عن المنكر؟ وما الصراط؟ وما الميزان؟ وما الرحمة؟ وما الشفقة؟ وما العدل؟ وما الفضل؟

وعندما وصلت هذه الرسالة إلى الأمير القاراخاني أمر بعض كبار الأئمة والفقهاء والعلماء أن يؤلف كل واحد منهم في هذا الباب كتاباً، ويضعوا أجوبة واضحة لجميع هذه المسائل. (النظامي، بلا ت. ص ٣٢). ولم يتوقف التعليم والتدريس على العلماء فقط، بل شمل قصور السلاطين، فمن أهم الشواهد. على ذلك أن الأمير محمد مجد الدين الختني، (عبد القادر، بلا ت. ص ٣٧٣) قد ترك إماراته لأخيه الأصغر ليتفرغ لطلب العلم، وبدأ ينتقل بين سمرقند وبخارى وبلاد الشام طلباً للعلم، وقد قلده السلطان محمود بن نور الدين زنكي إدارة المدرسة الصادرة عندما كان هذا الأمير في الشام لتلقى العلم، وفي مصر تولى إدارة المدرسة الصوفية وهو أول من درّس فيها، وواصل رحلته إلى الأندلس ثم عاد بعدها إلى مصر وأقام فيها حتى وفاته، ودفن في جبل المقطم في سنة ٥٧٦ هـ. (الجواهر المضئية في طبقات الحنفية، عبد القادر بن أبي الوفاء، بلا ت. ص ٣٧٣)

ثانياً: أهم المدارس التي أنشئت، والتعليم قبل 2007م:

لعبت الإمارات القاراخانية دوراً هاماً في نشر الإسلام في شعوب آسيا الوسطى، وانتقلت الثقافة من أرض القاراخانيين إلى الأرض العباسية مع دخول الأتراك القاراخانيين إلى الإسلام، وكانت في هذه الإمارات في القرن التاسع العديد من مدارس العلوم الإسلامية العالية، ويدل على ذلك أن هذه المدارس ظهرت أول الأمر في شرق العالم الإسلامي، إن المدارس التي كانت في البلاد القاراخانية لعبت الدور الأهم في آسيا الوسطى لنشر الإسلام، ولنشر العلوم الإسلامية، وكان تطور الحياة العلمية والثقافية والعمرانية في عهد الإمارات القاراخانية نموذجاً ومعيّاراً وأساساً للمدارس التي أنشأت في سلطنة السلاجقة والغزنوية. ومن بعض أشهر المدارس التي أنشأت في الإمارات القاراخانية:

1. المدرسة الصاجية:

أنشئت هذه المدرسة في سنوات ٣٤٣ - ٣٤٤ هـ، وتعد هذه المدرسة أول مدرسة إسلامية تأسست على مستوى جامعي في العالم الإسلامي (بارتولد، ١٩٩٦. ص ٧٥. 陈慧生). ١٠٧٠. ٢٠٠١ يقول جمال القرشي عن هذه المدرسة؛ يسافر في كل سنة من أنحاء العالم كثير من الطلاب إلى هذه المدرسة، ما كان هنا يدرسون التعليم الديني فقط، بل يدرسون أيضاً من فلسفة أرسطوطاليس، وسقراط، والفارابي، وابن سينا، والخوارزمي. (جمال القرشي، ل ٣) فهذه المدرسة تميزت على غيرها في عدة جوانب:

- كانت هذه المدرسة أول مدرسة إسلامية حكومية أنشئت بنفقة الحكومة وكفلت الحكومة نفقاتها بالكامل من نفقات الطلاب والمساكن إلى راتب الأساتذة والشيخوخ تقدماً على غيرها بنيت بمساعدة المالية الخيرية والوقف.
- كانت هذه المدرسة تحتوي على مكتبة إسلامية وهي المكتبة الصاجية التي أسست في الشرق الأقصى تحت رعاية الحكومة، فكان السلاطين يحرصون بقوة على جلب الكتب المؤلفة في شرق بلاد الإسلام وغيرها، يقول جمال القرشي: بعد البذل الكبير في البحث عن كتاب "الصحيح تاج اللغة وصحاح العربية" وجدته في مكتبة المدرسة الصاجية، (جمال القرشي، ل ٣).

- لم يكن دور المدرسة هو تخريج العلماء وبناء طلبة العلم فقط، بل كانت كذلك مركزاً أساسياً لخدمة الشعب وتنقيحهم ورفع وعيهم بكل الوسائل، ومن أجل هذا الهدف ترجم القرآن أول مرة إلى اللغة التركية في ذلك العصر، (عبد العزيز جينكيز خان، ١٩٤٥. ص ٥٧) وألفت الكتب باللغة التركية حتى يستفيد منها عامة الناس.

لم تكن هذه المدرسة مقتصرة على تدريس العلوم الإسلامية كما هو متعارف عليه في ذلك الوقت، بل كانت تشمل العلوم والفنون بكل أنواعها، كالطب، والجغرافيا، والسياسة، ومقارنة اللغات، وغيرها. ومن العلماء الذين تخرجوا من هذه المدرسة:

- العلامة، المفسر، النحوي، اللغوي، المؤرخ، محمود الكاشغري (تورغون آلماس، ٢٠١٧. ص ٣٧٠) وقد ألف عدة كتب، منها: «ديوان لغات الترك» الذي يعتبر من أهم المراجع في معرفة اللهجات التركية بالنسبة للغويين، ويتضمن أيضاً معلومات متعلقة بمجالات مختلفة، مثل الفلك، والطب، والفن، ووصف السلالات البشرية، والجغرافيا، والتاريخ، والأدب، وعلم اللغة كما يعد عمدة في المقارنة بين اللغة التركية والعربية، وقد رسم محمود الكاشغري في كتابه خريطة العالم، وقدم معلومات تتعلق بالمناطق التي رآها، وتناول فيها شخصياً والتي عاشت فيها القبائل التركية، لذلك لم يكن هذا الكتاب موجه لتعليم اللغة التركية للعرب وحدهم، لكنه في نفس الوقت موسوعة للشعب التركي في موضوعات السلالات البشرية والتاريخ، والجغرافيا، والمنطق، والفلك، والفن، والطب، وفنون الحرب، (م، س، ٣٦٩) وأهدى محمود الكاشغري كتابه إلى الخليفة العباسي أبو القاسم عبد الله المقتدي بالله، وعاد من بغداد إلى كاشغر، وجلس في التدريس إلى آخر حياته في المدرسة المحمودية التي أنشأت تحت راية الإمارة القاراخانية، ودفن بعد وفاته بجانب هذه المدرسة، (TÜRK eğitim bilim ve teknoloji dergisi, 2015,1, s. 49. EĞİTİM SEN AKADEMİ, s. 7) وآثار المدرسة موجودة جنب قبره إلى الآن.

- العلامة، الأديب، العالم السياسي، الفيلسوف، يوسف خاص حاجب، ولد في مدينة بلاساغون إحدى عواصم الدولة القاراخانية في عام ١٠١٩م الموافق ٤١٠هـ، وتوفي في سنة ١٠٨٥م في كاشغر، عمل طول حياته بمنصب الحاجب (رئيس الوزراء) في سلطنة القاراخانيين، وألف في هذه الفترة كتاباً ضخماً في إدارة الدولة والمجتمع، والعوامل التي تؤدي إلى قيام الدولة والعوامل التي تؤدي إلى انهيارها. ولهذا السبب وصفه المفكرون الباحثون بأنه ابن خلدون الشرق. وقد أشهر كتابه باسم «قوتادغو بيليك» أي علم السعادة، فهو أول كتاب اجتماعي وتربوي موسوعي كتب باللغة التركية في ظل الإسلام، إذ تتجلى فيه الروح التركية، ويمثل خلاصة الحكمة الإسلامية، ومضمونه يؤكد على الأسس الرئيسة للسياسة الشرعية وإدارة الحكم، ويظهر من خلال كتابه أنه كان عالماً في التاريخ والفلسفة والأديان وشؤون الدولة والمجتمع، والسياسة الشرعية، والمعارف، والأخلاق، والطب والجغرافيا وعلم الحساب وعلم الفلك والعلاقات الدولية واللغة والأدب والأمور الحربية كما يتحدث عن تشكيلات الدولة القاراخانية ويوضح مستواها الاجتماعي والثقافي وعن تشكيلات الدولة التركية القديمة قبل الإسلام، فقد قدم أفكاراً عن علم الاجتماع، ومن خلال ذلك يكون يوسف البلاساغوني قد سبق ابن خلدون في عرض هذه الأفكار وتحليلها، لهذا أحدث اكتشافه ضجة كبرى في تاريخ العلم، وكتب هذا الكتاب باللغة الأويغورية الخاقانية قبل ابن خلدون بقرنين. وحينما انتهى من التأليف كان معاصره محمود الكاشغري قد انتهى من تأليف كتابه «ديوان لغات الترك». ويرشدنا تشابه أسلوبهما إلى أنهما اكتسبا العلم من البيئة العلمية الواحدة التي كانت موجودة في الإمارات القاراخانية، وأهدى يوسف خاص حاجب كتابه للسلطان أبو علي حسن طاوغاج بغراخان بن سليمان أرسلان خان. فقدره السلطان وعززه بحيث عينه مستشاراً خاصاً للقصر الملكي، وعمل في القصر الملكي حوالي عشرين سنة.

ورغم تدمير المدرسة الصحابية بيد ملك إمارة قارا قطاي كوجلوك، إلا أن والي المغول مسعود أعادها في سنة ١٢٦٠ وسماها المدرسة المسعودية، (هاجي، ب ١٤٩. İbrahim Muti, 2002. s1). أنشأ جوارها مكتبة وسماها مكتبة السعادة، ويقول

جمال القرشي عن هذه المدرسة، (جمال القرشي، ل ٣) يسافرون في كل سنة من أنحاء العالم كثير من الطلاب إلى هذه المدرسة، ما كان هنا يدرسون التعليم الديني فقط، بل يدرسون أيضا من فلسفة أرسطوطاليس، وسقراط، والفارابي، وابن سينا، والخوارزمي.

- المدرسة بي بي مريم:

كانت هذه المدرسة أيضا واحدة من أهم المراكز التعليمية في الفترة القاراخانية (S, 180, ٢٠١٤. III.Türkiye Lisansüstü Çalışmalar تهزنازه قهشقهر، ١/٢٣٣) بنيت بجوار ضريح السيدة العذراء السلطانة بي بي مريم الابنة الثانية للسلطان سطوق بغراخان (SATUK BUĞRAHAN DESTANI, 2017, s.69) من مجمع يضم أكثر من ٤٠ غرفة. تقع آثار هذه المدرسة على الطريق بين خان أوي وبشتوغراق في مدينة كاشغر اليوم.

- المدرسة الحامدية:

كانت هذه المدرسة من أهم المدارس الدينية في كاشغر ولعبت دورا مهما في تطوير آل الخانات، وتدريبهم فضلا عن العلماء وكان شيخ محمود الكاشغري حسين بن خلف الكاشغري يشغل بالتدريس فيها كما أشار إليه في ديوان لغات الترك. فأصبحت هذه المدارس التي تم بناؤها في كاشغر خلال فترة القاراخانيين مركز نشاط للعلماء والأدباء الذين أتوا من جميع أنحاء آسيا الوسطى في مختلف المجالات، حيث تحدث جمال القرشي عن كاشغر في ذلك الوقت، أنه "أرض الإسلام، وطن الأولياء، مشهد المشاهير، مكان الأمراء المحترمين، المدينة التي ولد فيها العلماء الكبار وترعرعوا فيها، كانت كاشغر مدينة متطورة وجميلة للغاية في عصره" (جمال القرشي، ل ١) والمؤرخون يؤكدون الرأي القائل بأن كاشغر كانت في ذلك الوقت واحدة من أعظم مراكز الحضارة في آسيا الوسطى.

وهناك مدراس كثيرة شيدت في العهد القاراخاني تحت عناية الأمراء، فصارت هذه المدراس بنية أولية لنشر أفكار المدرسة إلى العالم الإسلامي، ومنشأ للعلم والعلماء، والفقهاء كما ذكرنا، وازدهرت المدارس في الإمارات القاراخانية برعاية الأمراء، وتطور إنشاء المدراس الحكومية لإعداد الكوادر الحكومية في مؤسسات الدولة كالقضاء، والإدارة، ومكتبات الدواوين، وغيرها.

العلماء الذين عاشوا في الدولة القاراخانية: منهم الفارابي صاحب الصحاح في اللغة، ت ٣٩٣ هـ. (الحموي، بلا ت. ١٥٢/٦. ابن الوردي، ١٩٩٦. ١/٢٣٠) والإمام الأخسيكي، (السمعاني ١٩٦٢. ١/٩٥٠. الحموي، بلا ت. ١٩/٤٤) والإمام اللغوي الأخسيكني الملقب بذي الفضائل، من أهم كتبه "تاريخ فرغانة" أو "تاريخ أبي رشاد" و"الزوائد" شرح فيه ديوان أبي العلاء المعري وزاد عليه. (البغدادي، ١٩٩٥. ١/٨٣) وأبو الفتوح عبد الغفور بن الحسين الألمعي الكاشغري صاحب تاريخ كاشغر، والعلامة حسين بن خلف الكاشغري، (هاجي، ٢٠٠٩. ٣٩٧) والعلامة بن صاين الفرغاني النحوي، (السيوطي، ١٩٦٤. ١/٣٧٤) العلامة أحمد بن الحسين الشاشي الخرقاني من تلاميذه عبد الكريم السمعاني (السمعاني، م خ. ل ١٠) وأبو الفضل جمال الدين القرشي، وعماد الدين الكاشغري، (هاجي، ٢٠٠٩. ٣٩٧) والعلامة أثير الدين الإخسيكني. (ذبيح الله، ٢/١١٥٠) وابن مسعود الخجندي (دهخدا، ١٩١٨. ص ٢٩٩) وعلي بن محمد الشاشي. (الثعالبي ١٩٨٣. ١/٣٠١) وأبو الريحان البيروني (هاجي، ٢٠٠٩. ٣٩٧) والعلامة ابن فرعون الشاشي، (ابن النديم، ١٩٧١. ٤/١٨٧). ونجيب الفرغاني، (النظامي، بلا ت. ص ٥٦) ومحمد بن أحمد بن عثمان الطرازي (ابن الجزري، ١٩٥٢. ٢/٢٣٧) والحسين بن علي بن خلف بن جبريل، أبو عبد الله الألمعي الكاشغري، ويعرف بالفضل، (الذهبي، ٢٠٠٣. ١٠/٥٣١) والمقرئ أبو الطيب الخوقندي المخزومي (السمعاني، بلا ت. ٢/٤١٢). الحموي، بلا ت. ٢/٣٩٩) والمقرئ والفقهاء الكاساني (القرشي، بلا ت. ٢/١٤٥) وأبو حفص الأندكاني الفرغاني (السمعاني، ١٩٦٢. ٢/٤١٢) السفير القاراخاني الإمام القفال الشاشي الكبير، (السيوطي، ١٤٠٣. ص ٩٤) ابن الشيخ الهمداني، (ابن ماكولا، ١٩٦٥.

٩٧/٥) وأبو سعيد بن ميكائيل البدخشي (الحموي، ١٩٩٥. ٣٥٨/١)، وأبو القاسم المظفر بن حاجب بن أركين الفرغاني (ابن العديم، ١٩٨٨. ١٨١٢/٤) وأبو منصور الخجندي (السمعاني، ١٩٦٢. ٣٢٨/٢) ومحمد بن سفيان الأسبانيكثي (السمعاني، ١٩٦٢. ١٢٨/١) وأبو الربيع الإيلاقي الشاشي، (م، س، ٢٣٨/١) وأبو المظفر الخجندي (ابن كثير، ١٦٣/١٢) وفخر الإسلام الشاشي المستظهري (ابن كثير، ٧٧/١٢) وإذا كانت المدارس قد ازدهرت الى هذه الدرجة الفائقة فقد اضمحلت بعد استيلاء كوجلك خان، وتعرضت كل المدارس والمكاتب للإحراق في كاشغر وختن حيث تسبب في إتلاف الكتب القيمة واختفاءها، وأجبرت الشعوب الأصلية على التخلي عن الإسلام واعتناق الديانة النستورية.

ويذكر أن كوجلك تناقش مع علماء الإسلام، بقيادة الشيخ علاء الدين محمد الختني، وبعد أن فشل في المناقشة، قام بإهانة الإسلام ورسول الله صلى الله عليه وسلم، وقتل بوحشية ٣٠٠٠ من العلماء في وقت واحد، وعذب علاء الدين وعلقه بمسمار من قدميه ويديه على باب المسجد، ودمر كوجلك المكتبة العظيمة للشيخ، وهدم المساجد في ختن، وأحرقت المكاتب في كل المدن، وغاب في هذه الحرائق غالبية الكتب التي كتبها العلماء القاراخيون في هذه الفترة المزدهرة. (رهجهب يولسول، ١٩٩٧. س ٩٣). وبعد هذه التدميرات المهلكة تم إعادة بناء المدارس وتطورت بسرعة كما قال جمال القرشي وأصبحت كاشغر مركزا من مراكز العلوم والفنون حتى احتل المغول غالدان سنة ١٦٧٩ بعد اغتيالهم السلطان إسماعيل خان آخر سلطان للسلطنة السعدية، فدمروا الحضارات والثقافات في تركستان الشرقية، وتسببوا في أكبر ضرر في تاريخ تركستان وقتلوا أكثر من ١٥٠٠٠٠ شخص، وأحرقت جميع الكتب الموجودة في المكتبة الملكية للسلطنة، وقوض تطور الأويغور ثقافة وحضارة بشكل كبير، لأنه قد دمرت كل الثقافات والحضارات التي بنوها خلال القرون. (ئؤمهرجان سديق: ٢٠٠٥. ب ١٤١. ديلدار ئهزى، ١٩٩٩. ب ٣٠. شىنجائى تهزكبرىسى، ١٩٩٤. ب ٤٣. مؤختهر مامؤت، ٢٠٠٠. ب ٩).

وبعد ذلك قام الحاكم الصينى شينغ شي ساي بطمس وتدمير ثقافة الأويغور، فتم إحراق مكتبة القصر وجميع الكتب الموجودة في مدرسة إمارة لوكجون، وأحرق الكتب في كل مناطق تركستان الشرقية في فترة حكمه ١٩٤٤/١٩٣٣ م، ولذلك فإنه لم تصل إلينا الكثير من المعلومات القديمة عن تركستان الشرقية، فالمعلومات التي بين أيدينا تعتبر قليلة جدا بالنسبة للتطورات الثقافية والحضارات العلمية التي نشأت في تركستان الشرقية.

الدور السيء للثورة الثقافية الصينية: ثم جاءت الثورة الثقافية الكبرى والتي تعد إحدى نتيجات السياسة الصينية الرديئة في تاريخ تركستان الشرقية، فقد عبر أديب مجيد حسن في كتابه عن أسفه لأن أكثر من ٣٠٠٠ من كتبه قد أحرقت في فناء منزله على يد القوات السوداء التي اجتاحت منزله خلال الثورة الثقافية الكبرى. (مجى ههسه، ٢٠٠٥. ب ٦٧) وسجن الوراق نصوح داملام خلال الثورة الثقافية الكبرى بتهمة العنصرية القومية، وأطلق بعد سبعة سنوات، وقبل اطلاقه تم تفتيش منزله، وجمعت الكتب وأحرقت منها أكثر من ٣٠٠٠ كتاب، يقول نصوح داملام وتشمل هذه الكتب مخطوطات من "تاريخ أمينية" للملا موسى سايرامي و"تاريخ الحميدية" وغير ذلك من كتاب موسى جارالله، وقاري رضاء الدين بن طاهر، وأحمد باري، والعديد من الكتب القيمة الأخرى في التاريخ والأدب حيث تم حرق الكتب القديمة والآثار الثقافية في جميع أنحاء تركستان كرمز للعصور القديمة وغير ذلك. (ئلتهبر، ٢٠٠٠. ب ١٠٨)

المدارس التي دمرت في كاشغر: ودمرت المدارس ذات التاريخ الطويل في كاشغر مثل: مدرسة خانليغ، مدرسة عمر حكيم بگ، مدرسة دورغا بگ، مدرسة كنجازه، مدرسة أحرار خان تورم، مدرسة في شارع تغارجي، مدرسة مسجد دونغ، مدرسة قازانجي، مدرسة طقام، مدرسة الساقية، مدرسة صاجية، مدرسة لاي بشتاق، مدرسة كسكئيار وغيرها. كان من ١٩٤٩ إلى ١٩٨٠ م في

تركستان الشرقية فترة البناء الشيوعي والسيطرة الشيوعية الصينية، وتم القضاء على الزعماء الوطنيين والعلماء المسلمين، وتطبيق النظام الشيوعي بمصادرة الأملاك والأوقاف واعتقال الأثرياء وتكوين المليشيات الشعبية من اللصوص والمنحرفين، وبسط السيطرة الصينية على تركستان الشرقية. (عز الدين الورداني، ٢٠١٢. ص ٣٠٤).

التعليم قبل 2007:

كان التعليم قبل ٢٠٠٧ يسير بأسلوب منهج مدرسة خانليغ بيد العلماء الذين تخرجوا من هذه المدرسة قبل الاحتلال الشيوعي ١٩٤٩م، فأقاموا في السجن عشرات السنوات بعد ١٩٨٠ ثم أفرج عنهم ومنهم العلامة عبد العزيز بن عبد القادر داملام الذي أقام أربعين سنة من حياته في السجن، فقام هؤلاء العلماء بفتح المدارس في بيوتهم،

مدرسة خانليغ أنشأت "المدرسة خانليغ" (المدرسة الملكية) في كاشغر على يد عبد الله خان السلطان الثامن للسلطنة السعيدية، بعد توليه العرش عام ١٠٤٨ هـ (١٦٣٨ م)، وهذه المدرسة لعبت دورا مهما في تاريخ تركستان الشرقية، لأنها المدرسة الأساسية واصل التعليم الشرعي الى يومنا الحاضر، وهذه المدرسة عرفت بثاني بخاري، فكان يقدم الطلاب إليها من كشمير، الهند، أفغانستان، وسمرقند، فرغانة، وغيرها من البلاد المجاورة، (قهمه رجان، 1997. ص 3) فتعد المركز التعليمي العالي الوحيدة في تركستان، لأن الطلاب عندما يتخرجون من مدارسهم في مدنهم يقوم أساتذتهم بتركية وإرسال النابغين منهم إلى كاشغر لكي يلتحقوا بهذه المدرسة، وعندما يتخرجون منها يحصلون على اسم "داملام" ويلقبون به في مدنهم، وكانت المدرسة تمثل نموذج العمارة الإسلامية المتقنة والمحفوظة في كاشغر، وقد تدمر جزء منها خلال الثورة الثقافية الكبرى عام ١٩٦٦ م، وبقي منها القليل من الحجرات أضيفت جزء منها إلى المدرسة السياسية الإقليمية للصين في كاشغر، وجزء آخر أضيف إلى المدرسة الابتدائية الأولى، ثم دمرت بالكامل في عام ٢٠٠٩ وما بقي من أثارها شئ.

ويتميز العلماء في هذه المدرسة بأنهم موسوعيون، فلهم دراية بكل العلوم التي تُدرّس في المدرسة، وكان من أساتذتها في بداية القرن العشرين إلى نصفه مجدد تركستان عبد القادر داملام، ومؤسس جمهورية تركستان الشرقية الإسلامية (١٩٣٣) العلامة ثابت داملام، وثمس الدين داملام، وقاضي القضاة هاشم داملام، وأمين مولوي، وسلطان العلماء بهاء الدين مخدوم، وشيخ الإسلام، إسماعيل داملام، وأفندي مخدوم، وغيرهم العشرات من العلماء الكبار، ومن السمات المهمة لهذه المدرسة، أن مستوى الكتب التي تدرس فيها مرتفع ويستمر تدريسها بانتظام، والمواد والكتب المقررة موحدة.

وكانت هذه المدرسة تلعب دورا مهما في توحيد صفوف المسلمين وأفكارهم، وحفظ عقيدة المسلمين من كل الانحرافات الخارجية، تشهد على ذلك حركة العلامة عبد القادر داملام ضد حركة المبشرين السويديين في نشر النصرانية في كاشغر، فقد خرج الشباب المسلمون في سنة ١٩٢٤ وبترتيب عبد القادر داملام في مظاهرات لصد المبشرين (المنصرين) المسيحيين في كاشغر، وكان المبشرون من بريطانيا والسويد قد فتحوا المستشفيات والمدارس في مدينة كاشغر، وكانوا يتسترون وراء ذلك لتنصير المسلمين. ولم يكتف هؤلاء المبشرون من النصارى بذلك، بل كانوا يحاولون طبع الإنجيل في مطابعهم الخاصة في كاشغر، ونشره بين الشعب، وبسبب هذه المظاهرات طرد السويديين من كاشغر، وتم اغتيال عبد القادر داملام في هذه السنة. (ثمه سد، 2006. 173) ويعتبر الشيخ عبد القادر سيد حركة التجديد في تركستان الشرقية، لأنه شجع أفكار المفكر إسماعيل غاسبرالي الذي كان شعاره: "وحدة في اللغة والفكر والعمل" وكان يشتغل بالتدريس ويقوم بوضع المنهج الجديد الإصلاحي، ويسهل العلوم الإسلامية على الطلاب، ويجمع في المنهج الجديد ما بين العلوم الإسلامية والعلوم الحديثة، وألّف عدة كتب باللغة الأويغورية والعربية لكي يجدد المناهج التقليدية في المدارس الابتدائية، وكذلك لعب دورا هاما في الأمور السياسية تشهد عليه حركة العلامة ثابت بن عبد الباقي داملام، (مؤهممه د

منهج مدرسة خاليف: كان منهج المدرسة ثمانية عشر نوعا من العلوم: ١- علم الكلام والعقيدة ٢- علوم القرآن والتفسير ٣- علوم مصطلح الحديث والحديث ٤- علم أصول الفقه ٥- الفقه ٦- علم التصوف، ٧- علم الفرائض، ٨- علم المنطق والفلسفة، ٩- علم الصرف، ١٠- علم النحو، ١١- علم البلاغة، ١٢- علم الفلك، ١٣- علم الأدب، ١٤- اللغة الفارسية وأدبها، ١٥- علم الطب، ١٦- علم العروض والقوافي، ١٧- علم القراءات، ١٨- علم الرياضة والجبر. (عبد الخبير داملا، ل ١٢/٢٢).

انقطاع التعليم: وفي هذه الفترة انقطع التعليم الإسلامي، وأغلقت المدارس والمساجد، وسجنت الأدباء والعلماء، وألغيت دروس التاريخ من الكتب والمناهج الدراسية، وفتحت المدارس الشيوعية، ودرس فيها الفكر الشيوعي.

وموت رئيس الصين الشيوعي ماو، نفذت سياسة الإصلاح والانفتاح، فبدأت الحكومة تخفف بطشتها على جميع أصحاب المعتقدات الدينية بشكل نسبي، وإن أتيحت لمجموعة واسعة من الثقافات والقيم والمعتقدات فرصاً كبيرة للولادة الجديدة والتجديد.

والعلماء العاملين في الشؤون الدينية في المؤسسات الدينية التي تدير منظمات دينية وطنية مختلفة، فأهم واجبات هذه المدارس هو تطوير مجموعة من الشخصيات الدينية الشابة الوطنية الاشتراكية الموالية للحزب الشيوعي (Department of Party

مدرسة العلامة عبد الحكيم مخدوم في مدينة قاغليق التابعة لكاشغر، وكان عبد الحكيم مخدوم قد ذهب مع أبيه إلى مكة ١٩٣٦
لبنهم فريضة الحج، ويعود إلى تركستان الشرقية بتوصية من بعض زملائه. وخلال السنوات الخمس من عام ١٩٣٧ إلى عام ١٩٤٢

(لكونه صغيراً). مؤهله محمد تۇرسۇن، ۲۰۱۷. ۴۹۱/۲).

ودرس عبد الحكيم مخدوم حاجي في مدرسة خانليق في كاشغر سنة ١٩٤٠ على كبار المعلمين مثل؛ شمس الدين داملام، وهاشم دامولام، وأمين مولوي، وهم من أشهر العلماء في ذلك الوقت، وفي سنة ١٩٤٦ تم سجنه وتعرض لتعذيب شديد، وفي سنة ١٩٤٨ أطلق سراحه من السجن بواسطة محمد أمين بوغرا، وكان في ذلك الوقت نائب رئيس الحكومة العميلة، وفي عام ١٩٥٥ تم القبض على عبد الحكيم مخدوم وسجنه للاشتباه في دعمه للانتفاضة، وذلك بعد الانتفاضات المناهضة للحكومة في مناطق مثل ختن، وكاشغر. وفي ١٩٥٦ أطلق سراح عبد الحكيم مخدوم، وعند معرفة ذلك بدأ طلاب مخدوم السابقون أيضا في التجمع حوله وهكذا استأنف عبد الحكيم مخدوم عمله في التربية الإسلامية.

وما بين ١٩٥٧ و ١٩٥٨ حدثت بعض الانتفاضات في ختن وكاشغر وأماكن أخرى، ولا يزال من تولى القيادة أو كان في طليعة الحركة يُعرف بأنه درس عند عبد الحكيم مخدوم، وأغلقت مدرسة مخدوم على الفور بعد هذه الانتفاضات، وتم تفريق الطلاب، ومصادرة جميع ممتلكات المدرسة. واعتقل عبد الحكيم مخدوم حاجي بعد الحادث، بموجب القانون الجنائي للحكومة الصينية في ذلك الوقت، كان الحد الأقصى لمدة السجن ٢٠ عاما، وحُكم على عبد الحكيم مخدوم حاجي في ١٢ مارس ١٩٥٩، بالسجن ٢٠ عاما، وأطلق سراحه من السجن في ١٢ مارس ١٩٧٩. كان خروج عبد الحكيم مخدوم حاجي من السجن في آخر أوقات الثورة الثقافية، وبعد خروجه بوقت قصير، افتتح قاري خانه - مركز تحفيظ القرآن - سرىا، في سنة ١٩٨٠ حين كانت الصين تنتهج سياسة فتح الباب أمام العالم الخارجي وإعلان الحرية الدينية، وقد وفر هذا ظروفا رائعة للتعليم الديني لعبد الحكيم مخدوم، فأصبح الطلاب يتوجهون إليه من كل مدن تركستان الشرقية بعد إتمامهم المرحلة الابتدائية والمتوسطة على شيوخ بلدهم، وعندما يصلون إلى مستوى معين ينتقلون إلى مدرسة الشيخ للتعليم العالي، حتى بلغ عدد الطلاب أكثر من أربعة آلاف في سنتين، ويذكر في وثائق المعلومات الصينية أن عدد الطلاب في زمن اغلاق المدارس بلغ ١٢٠٠٠ طالبا، واعتقل بعض الطلاب الذين سجلوا أسماءهم في الدفاتر الصينية، بتهمة التعلم عند الإرهابيين، لأن الدفعة الأولى من هذه المدرسة هاجروا إلى خارج البلاد واشتغلوا بالحركة السياسية والجهادية.) مؤهدهم تدوّن، ٢٠١٧. ٤٩١/٢

وكان التعليم في هذه المدرسة أشبه بمنهج مدرسة خانليق في كاشغر وذلك كونه متخرجاً عن مدرسة خانليق، لذلك تعتبر مدرسة قاغليق مضاهية لمدرسة خانليق في زمانها، وربط الشعب الأويغوري بمنهجه التعليمي والمعرفي الذي توارثه العلماء منذ قرون، وانتشر طلابه في أنحاء تركستان الشرقية قبل وفاته وبعدها واشتغلوا بالتعليم السري في البيوت والكهوف والبيوت السرية تحت الأرض وغيرها وفق منهج شيوخهم في التدريس، كانت الكتب التي تدرس في هذه المدارس هي: عقيدة الطحاوية، وشرح العقيدة النسفية للتفتازاني، وأنوار التنزيل وأسرار التأويل للقاضي البيضاوي. وتفسير الجلالين للسيوطي. وتفسير القرآن العظيم لابن كثير، والكتب الستة المشهورة في الحديث - صحيح البخاري، وصحيح المسلم، وسنن أبي داود، وسنن الترمذي، وسنن النسائي، وسنن ابن ماجه - أيضا يدرس مشكاة المصابيح للتبريزي، وحجة الله البالغة للشاه ولي الله الدهلوي. ومختصر الوقاية في مسائل الهداية، لصدر الشريعة. والهداية لبرهان الدين المرغيناني، وأصول الشاشي لنظام الدين الشاشي، ونور الأنوار في شرح المنار لملاحيون الحنفي، وشرح التلويح على التوضيح لمتن التنقيح في أصول الفقه لصدر الشريعة، والمثنوي المعنوي لجلال الدين الرومي. والمكتوبات الربانية للإمام الرباني السهرندي. والسراجية لسراج الدين أبو طاهر السجواندي. وشرح السراجية للشريف الجرجاني. وإيساغوجي أثير الدين المفضل بن عمر بن المفضل الأبهري السمرقندي. والرسالة الشمسية في القواعد المنطقية لنجم الدين علي بن عمر الكاتبي القزويني، وحاشية شرح الشمسية نجم الدين عبد الله بن الحسين البهابادي اليزدي، والمراقبة في علم المنطق لفضل حق بن فضل إمام بن محمد أرشد العمري الخير أبادي، وحكمة العين لنجم الدين القزويني، وشرحه لشمس الدين البخاري، والكافية لابن حاجب، والألفية لابن

مالك، ومختصر المعاني للقزويني، وشرح تلخيص للتفتازاني، وقصيدة البردة للبوصيري. والقصيدة الهمزية للبوصيري، ومفتاح الأدب لعبد القادر داملام ومقامات الحريري للحريري، وديوان الحماسة لأبي تمام، والمعلقات العشر في الأدب الجاهلي، وبرق تجلي للعلامة حسين تجلي الكاشغري، وسبق مجلي أيضا له، وديوان بدّل لأبي المعاني ميرزا عبد القادر بن عبد الخالق أراس، وگلستان، وبوستان لسعد الشيرازي.¹

ولو نظرنا الى هذه المواد نرى بعض المواد قد درست في مدرسة خانليغ ولم تدرس في هذه المدرسة، ولعل العلامة عبد الحكيم مخدوم عرف أن هذا الوقت القصير في أواخر حياته لا يسع أن يدرس كل هذه المواد، كما كانت غايته أن يتخرج الطلاب من المدرسة وينتشروا في البلد لنشر التعليم الشرعي في الأماكن التي محيت عنها كاملا، ومن المواد التي لم يدرسها في هذه المدرسة: علم الجرح والتعديل وعلوم الحديث، وعلم التخرّيج، وعلم القرآن، وعلم الجبر، وعلم الطب الإسلامي الأويغوري، واستمر الشيخ في التدريس حتى توفي في عام ١٩٩٣ م، وإلى الآن بقيت وفاته سرا عند الناس، وهناك مزاعم بأن أطباء صينيين استخدموا حقنة بطيئة لاغتيال الشيخ بحجة الفحص الطبي.

ثالثا: دور الأجهزة الإلكترونية في تعزيز التعليم الشرعي:

استمر التعليم غالبا في أنحاء تركستان الشرقية بمنهج بقايا مدرسة خانليغ، وحدثت نسبة قليلة من التغيرات والتجديدات في المناهج والكتب الدراسية بدخول أفكار المفكرين الإسلاميين كجمال الدين الأفغاني، والشيخ محمد عبده، وتلاميذهم، وسيد قطب وأخيه محمد قطب والسيد سابق بجانب دخول فكر ومنهج محمد بن عبد الوهاب، وحزب التحرير، وإخوان المسلمين وغيرها من الأفكار التي انتشرت في أنحاء العالم بواسطة الكتب والمقالات، وبيع زوارين أو الطلاب الذين رحلوا لطلب العلم بباكستان والسعودية ومصر بوقت زيارتهم ودراساتهم فتأثروا بها ورجعوا إلى البلاد بكتبهم وأفكارهم سواء سلبيا أو إيجابيا، ولكن هذه الأفكار أو الكتب لم يتغير مناهج الدراسة والأسلوب في أكثر من المدارس إلا قليلا، لأن المدرسين الكبار في المدارس غالبيتهم كانوا متأثرين بمنهج قديم يعتمد على الكتب التراثية في التعليم، وعلى أسلوب قديم يشرح عبارة الكتب واحدا واحدا ويحلل في تراكيبها وجملها، ثم يعبر الأستاذ التحليلات والأقوال، ويطلب عن الطلاب أن يحفظ المتن العلمية والكتب الأدبية العربية بعيدا كاملا عن الكتب العصرية والفكرية، وهناك كان بعض الشيوخ يدرس في المستوى التعليم العالي المنطق والفلسفة بحد مفرط يشتغل الطالب عدة سنوات بمناطق يونانية عقيمة، يبدأ تسلسلا من إيساغوجي ثم قال قل، ثم مرقات، ثم الشمسية ثم الحاشية، ثم السلم، ثم حكمة العين وغيرها، وهناك بعض المدارس يهتم إلى الأدب بحد مفرط، يدرس للطلاب بداية ببعض القصائد، كبانت سعاد، قصيدة البردية وقصيدة الهمزية، وقصيدة البائية، ومفتاح الأدب، وسبق مجلي، ومقامات الحريري، وديوان الحماسة وديوان المتنبي، وسبع معلقات، كما يهتم بعض العلماء الذين تأثروا بالتصوف على اللغة الفارسية وأدبها، كأستاذي الشيخ محمود داملام وغيرها، كان هذا الشيخ — رحمه الله — يدرس الأدب الفارسية بشكل تسلسل بداية من فنج گنج، وبوستان، وگلستان، ومثنوي رومي، وبدیل، ديوان خوجا حافظ، وغيرها كالمكتوبات من الأدب الفارسي المصبوغ بالتصوف.

ويرى الباحث أن اهتمام هؤلاء الأساتذة بتلك العلوم وعدم إحداث التغييرات في الكتب الدراسية يرجع الى عدة أمور:

الأول: درايتهم ومعرفتهم العميقة بهذه الفنون.

¹ مقابلات شخصية مع الشيخ عطاء الله الختني وعبد المجيد أنس من علماء تركستان الشرقية الذين تخرجوا في دفعة الأولى عن مدرسة العلامة عبد الحكيم مخدوم، ورأوا واشتركوا المحاضرات والدروس العلمية في المدارس واشتغلا بعد تخرجهم بالتدريس سرّيا منذ عقود.

الثاني: عدم توفر الكتب غيرها عندهم ، لأن الكتب في تركستان الشرقية كانت قليلة جداً، لا يتم الحصول عليها إلا بصعوبة بالغة، وبذلك اعتمدوا على الكتب التي وجدت عندهم في التدريس ولا ينتقل إلى غيرها، وتشهد على ذلك شكاية العلامة قاسم وآخرين من علماء كاشغر بأن الكتب العلمية غير موجودة عندنا أصلاً، ولقد بلغ الأمر ببعض طلبة العلم، ومحبي الكتب الإسلامية أنهم ينسخون ما يريدون منها نسخاً، فيلجؤون إلى الكتابة في زمن الطباعة، وذلك لعدم الحصول على تلك الكتب، وإذا وجدت فإنها تباع بأثمان غالية، قد تفوق الخيال، حتى إن نسخة مطبوعة من ألفية بن مالك بيعت بما يعادل ألف ريال سعودي، مع إن قيمتها في مكة المكرمة لا تزيد على خمسة ريالات. (العبودي، ٢٠١٥، ص ١٥٧).

وهذا ليس أمراً عجيباً في عدم وجود الكتب وأسعارها العالية، فقد أخبرني أمي أن أبي باع بقرّة كبيرةً سمينّة واشترى بثمنها مصحفاً لي. قال الشيخ عبد المجيد الختني - من شيوخ تركستان - قال: إن أبي اشتري تفسير الصاوي لشرح تفسير الجلالين بمقابل ٣٦٠٠ كيلوغرام قمح. فيكون غالباً هذه الكتب قديمة، ومطبوعة بالطبعة الحجرية ومملوءة بالهوامش، فقراءتها تكون بالصعوبة، فهذه الكتب كانت محفوظة في أيدي الناس منذ زمن طويل، وحفظها الناس عندما أحرقت الكتب في وقت الثورة الثقافية ونجت من الإحراق، وقد توجد بعض الكتب التي جلبت من الدول العربية بأيدي بعض الذين زاروا تلك البلاد للتجارة أو الحج بعد سنة ١٩٩٠م، لكنها لم تكن منتشرة بل كانت مقصورة على من ملكها، أولاً: لأن أسعارها كانت غالية، وطريقة وصولها إلى تركستان تمت بطريقة خطيرة ومغامرة مكلفة ، لأن القوانين الأساسية في الصين سنة ١٩٩٥م نصت على أن : "الأنشطة التعليمية في الصالح العام للدولة والمجتمع، ففصلت الدولة التعليم عن الدين، لا يمكن لأي منظمة دينية، أو شخص التدخل في أنشطة نظام التعليم الحكومي" وثانياً: لأن كمية هذه الكتب محدودة لا تزيد عن الواحد أو الإثنين. ولم تنتشر بين الطلاب، ولقد اشترت تفسير الكشف للزمخشري سنة ٢٠٠٥ م بقيمة ثلاثة آلاف يوان صيني، (خمسمائة دولار أمريكي) وهذا الكتاب لا يزيد في السوق المصري من خمسة عشر دولار، وسمعت من بعض أصحابي أنه اشترى "منجد الأعلام" بقيمة ٣٥٠ دولار.

وبعد ٢٠٠٥م قام بعض التجار بطباعة بعض الكتب التراثية والعصرية بطرق سرية في المدن الصينية، ثم أرسلها إلى تركستان ككتب يوسف القرضاوي، ومحمد الغزالي، ومحمد عمارة وغيرها من كتب المفكرين الإسلاميين، فانتشرت في تركستان بشكل سري بثمن معقول، واشترها الطلاب والعلماء وقد تحصلت على العديد من الكتب الإسلامية في ذلك الوقت وكنا نستفيد منها ونقرؤها خلال أيام ثم نخفيها فيما يمكن الإخفاء فيه من الأماكن، كدفنها تحت الأرض، والإخفاء في جدران البساتين، والمقابر وحظائر الغنم وغيرها، لأن الحكومة الصينية قد حظرت جميع الكتب التي كتبت باللغة العربية بدون تفريق بين أنواعها، وكان يكفي للحظر وجود كلمة عربية فيها، ولكن هذا الأمر لم يستمر طويلاً فقد تم اعتقال كل الذين جلبوا الكتب إلى تركستان من الصين، أو الذين قاموا بطباعتها، وقامت الحكومة الصينية بحملات تفتيش واسعة باستعمال وسائل تقنية متطورة، وقامت باستخراج الكتب المخفية ومعقبة من أخفاها حتى إنهم كانوا يحكمون بالسجن لمدة تصل إلى عشر سنوات على من يجدون عنده جزءاً من المصحف الشريف .

بدء استخدام الوسائل التقنية: في هذه البيئة الضيقة بدأ الطلاب والأساتذة باستخدام الأجهزة الإلكترونية، فاستفادوا منها استفادةً كبيرةً في تطوير التعليم الشرعي للناس عامةً وللطلبة خاصةً وذلك بعد سنة ٢٠٠٧م، واستفاد الناس منها في زيادة الثقافة الإسلامية، والعلم الشرعي، وإن كان ذلك لا يتم دائماً بمنهج متقن.

جوانب الاستفادة من الوسائل التقنية:

هناك مظهران للاستفادة من الوسائل التقنية:

الأول في الجانب العلمي، ويشمل استفادة الأستاذ والطالب، ويمكن تلخيص صورة ذلك في نقاط:

1. تطوير التعليم الشرعي: كانت الكتب الدراسية منحصرة ومقيدة في كتب معينة لا يعرف الطلاب غيرها، للأسباب التي سبق ذكرها، وعندما عاد بعض الطلاب من دراستهم في الخارج أتقنوا استخدام الشبكة الإسلامية وعرفوا أسماء الكتب المتعلقة بالعلوم والفنون وحملوا هذه الكتب في الأجهزة الإلكترونية مثل الحاسوب الآلي والأيباد وغيرها، فبدأ العلماء استخدام هذه الأجهزة واطلعوا على الكتب المنتشرة في العالم الإسلامي، وزادت ثقافتهم العلمية في كل الجوانب، وتطوروا الكتب الدراسية، ولم يقتصروا على كتاب معين في التعليم، بل اختاروا كتباً لكل مستوى من مستويات الطلاب، وعرفوا أساليب التعليم العصري في المناهج الدراسية وطبقوها على الطلاب بقدر الإمكان.

2. تأثير المواد العلمية: أشرنا سابقاً إلى أن التعليم في تركستان الشرقية كان مبنياً على منهج مدرسة خانليغ إلى حد كبير، ونظراً للحظر الصيني للتعليم الشرعي بالكامل وتدمير المدارس وإعدام العلماء، لم يبق من العلماء إلا القليل من الذين انتهت مدتهم في السجن وخرجوا منه بعد عشرين أو ثلاثين سنة، فحاول هؤلاء العلماء أن يحيوا التعليم والشريعة والدين بوسع طاقتهم، وعزموا على نشر تعاليم الدين وأحكامه وتكميل العلماء والدعاة في المدن والقرى في أقصر وقت، فقصروا المدة السنوية للدراسة، فغابت لذلك في المدارس بعض العلوم الإسلامية، كعلوم القرآن، وعلوم الحديث، وعلم الجرح والتعديل، والفقه المقارن، والتاريخ الإسلامي، وغاب الاهتمام بصحة الحديث أو ضعفه، فلما دخلت هذه المواد إلى التعليم بعد ٢٠٠٧م بأيدي الشيوخ الذين تعلموا في الدول الإسلامية، وانتشرت من خلال أجهزة الإلكترونيات صوتياً، حرص العلماء على أن يستفيد بها الطلاب في كل أنحاء تركستان الشرقية، وغالب هذه المواد لم تدرس ورقياً بل استخدمت فيها الأجهزة الإلكترونية بسبب عدم وجود الكتب، وكذلك كان علم العقيدة منحصراً على عدة كتب كلامية، فتوسع استخدام الإنترنت وحملوا كتب العقيدة والفرق والمذاهب، والتيارات المعاصرة، ومقارنة الأديان، وسرعان ما ظهر تأثير هذه الكتب بين الطلاب الشرعية، فاستطاع الطلاب أن يقارنوا بين حقيقة الإسلام وبين خرافة الشيوعية وفلسفة الماركسية التي انتشرت في البلاد تحت الحكم الصيني، وبحثوا تحت توجيهات أساتذتهم بحثاً عميقاً في قسم الإلهيات بالعقيدة الإسلامية، وفلسفة الماركسية والداروينية وغيرها من التيارات الإلحادية التي انتشرت في مناهج التعليم الحكومي، فجادلوا مع المثقفين الذين تأثروا بفكر الشيوعية أو الأفكار الغربية، فأقنعوهم بالأدلة والبراهين وأصلحوهم، وأوضحوا لهم فساد الفكرة الشيوعية وبطلانها.

فمن المواد العلمية التي أضيفت: الفرق والمذاهب، ومقارنة الأديان، والفلسفة الغربية والإسلامية، والتيارات المعاصرة، وعلوم القرآن، والتفسير الموضوعي، وعلوم الحديث، وعلم التخريج، وعلم الجرح والتعديل، والفقه المقارن، والاقتصاد الإسلامي، وقواعد الفقهية، وعلم المقاصد، والسياسة الشرعية، وأصول الدعوة وأساليبها، كما أدخل الأساتذة تدريس تاريخ تركستان، وتاريخ الصين، والأدب الأويغوري، والاقتصاد العالمي لمواد الدراسة، وكلفوا الأساتذة المتخصصين بتلك العلوم بتعليمها.

3. تعميق قوتهم العلمية وزيادتها: لعبت الأجهزة الإلكترونية دوراً مهماً في زيادة قوة الأساتذة والطلاب العلمية في كل التخصصات، لقد كان الطالب يدرس صحيح البخاري في الحديث، لأنه كان أكثر الكتب المتداولة والموجودة من الكتب الستة غالباً، ثم يسمع شروحه وفقهه من أستاذه، وكانت تحيط بكمال استفادته من استاذة معوقات عدة منها:

أ. قلة فرص مراجعة الدروس، فبعد تلقي الطالب الشروح، يتذكر ما يتذكره وينسى ما ينساه، وقد لا تتوفر له فرصة استمرار تلك اللقاءات.

ب. قلة استفادة الأساتذة من شروح صحيح البخاري المنتشرة في المكاتب الإسلامية كفتح الباري وعمدة القاري، وإرشاد الساري وغيرها لعدم توفرها، لذلك بعد استخدام الأجهزة الإلكترونية كان الأستاذ يقوم بتوجيه الطلاب للاستفادة منها حتى يفهم الأحاديث بشكل جيدة، وهذه الحالة تشمل كل المواد الدراسية كأصول الفقه، وفقهه.

4. توفير الأوقات وتقليل المخاطر: لقد لعبت الأجهزة الإلكترونية دوراً كبيراً في حفظ أوقات الطلبة والأساتذة، وذلك لأن الدروس لا تتم بشكل منتظم أو مستمر، ولا تكون طوال اليوم أو أكثره، بل في اليوم قد تكون ساعتين في الأسبوع، وذلك لشدة البطش والتفتيش والاعتقال من جهة، وعدم وجود الوقت الكافي للأساتذة بسبب كثرة مجموعة الطلاب، وذلك لأنه لا يمكن تجميع الطلاب فوق خمسة أو ستة في مكان واحد خوفاً عن انتباه الناس، كما لا يمكن أن تستمر الدروس في مكان واحد أكثر من مرة في الأسبوع، ولذلك يضطر الأستاذ أن يلقي الدروس أحياناً في المقبرة العامة لكونها بعيدة عن انتباه الناس وعادة ما تبعد المقبرة عشرات الكيلومترات من المدينة في بعض المناطق، أو غيرها من الأماكن التي يمكن فيها التعليم، كالحدايق الكبرى، والسيارة الخاصة، وحتى أحياناً في المطاعم بحيث الأستاذ والطالب للناس كأخما يتناولان الطعام في المطاعم مع الناس، وكان الأستاذ يعلم الطالب والطالبين بحسب استطاعته وبحسب ما يحيط به من ظروف، ثم يقوم الأستاذ بتكليف الطالب بالواجبات لكي يبحث الطالب في بقية أيامه التي لا دراسة فيها، ولا يمكن أن تتم هذه البحوث والواجبات إلا بالأجهزة الإلكترونية.

5. تثقيف الطلاب: حاول الأساتذة من خلال الانترنت والمواقع الشبكية تثقيف الطلاب وتوسيع أفكارهم، وقد كان الطلاب لا يعرفون أي أفكار جديدة أو أخبار عن المسلمين، أو عن النوازل في العالم الإسلامي بسبب عدم الارتباط مع الدول الإسلامية بأي شكل من الأشكال، فوجدوا من خلال الانترنت المؤتمرات، والندوات التي فتحت أو ستفتح في العالم الإسلامي، ووجدوا الفتاوى العصرية التي أفتيت في المسائل الجديدة، والنشاطات العلمية كما وجدوا أخبار المسلمين في كل العالم ورأوا معاناتهم وجهودهم وتضحياتهم في حفظ هويتهم ووطنهم، وأغراض الأعداء وهدفهم في تدمير بلاد المسلمين.

6. تلقي الدروس على علماء العالم الإسلامي: كان التعليم الشرعي محصوراً على شيوخهم، ثم وفرت الأجهزة الإلكترونية الفرصة لهم لتلقي العلم على العلماء العرب الكبار في العالم الإسلامي واستفادوا منهم كثيراً من خلال استماعهم للدروس المرئية في يوتيوب إلى أن أغلقت الحكومة عام ٢٠٠٩م، وقد وفر لهم هذا إمكانية التوفيق بين طلب العلم والعمل من أجل لقمة العيش، لأن الطلاب كانوا لا يستطيعون أن يستمروا في دروسهم بشكل منتظم لأسباب متعددة، منها: صعوبة المعيشة التي تَجبر الطلاب على أن ينقطعوا مدة شهور عن الدراسة لكي يشتغلوا ويتحصلوا على المبلغ الكافي لكراء البيت أو توفير القوت، لكن الأجهزة الإلكترونية جعلتهم لا ينقطعون عن دراستهم فترة عملهم بل استفادوا من هؤلاء الشيوخ الكرام.

7. تقوية وتعزيز مستوى اللغة العربية لديهم: كان الطلاب لا يسمعون في حياتهم كلمة عربية من أصحاب اللغة نفسها كما كانوا لا يستطيعون أن يتكلموا اللغة العربية بطلاقة بسبب عدم لقائهم مع العرب، فحثهم الأساتذة أن يتعلموا الحوارات واللهجات العربية حتى يفهموا الدروس والوعظ والمحاضرات بشكل جيد، ويستفيدوا استفادة كاملة، وبهذا الهدف انتشرت كتب اللغة العربية، وألفت القواميس والمعاجم بجهود الأساتذة النابغين، حتى تم نشرها بشكل قانوني وكانت تشتري في المكاتب الحكومية.

8. نشر الوعي والثقافة الإسلامية بين عامة الناس. باستماعهم لعلماء وسط اسيا وتركيا.

9. تعليم التجويد: كان من الأمور الصعبة في تركستان تعليم علم التجويد وأحكامه، بشكل متقن، بسبب الظروف القاسية والضيقة، لأن غالبية الطلاب الشرعيين يشتغلون بالعلوم الشرعي ولا يجدون أستاذاً يجيد التجويد لقلتهم ولضيق الوقت للأساتذة، فأتاح برنامج

تعليم التجويد أمام الطلاب فرصة كبيرة، فتعلموا التجويد من البرامج كبرنامج طارق سويدان، وتعلموا أداء القرآن بصوت جميل من خلال تقليد القراء المشهورين في الدول الإسلامية.

10. القنوات الفضائية: أصبح دور القنوات الفضائية في تعزيز التعليم الشرعي أكبر مما يتصوره الناس، لأن الطلاب والأساتذة كانوا بعد سماعهم المحاضرات والمناقشات في القنوات الفضائية يثرون الحوارات والمناقشات والمحاضرات، وقد أثر ذلك في تطوير أفكارهم وسلوكهم. فمن البرامج والقنوات: قناة الجزيرة، وقناة إقرأ، وبرنامج الشريعة والحياة، ومحاضرات الشيخ عبد المجيد الزنداني في فهم الاعجاز، والردود على الملاحدة وغيرهم بطريق علمي، وأفلام التاريخ الإسلامي.

11. نشر الكتب المترجمة باللغة الأويغورية:

ترجم الأساتذة والطلاب عدد كثير من الكتب الفكرية في داخل تركستان وخارجها ووضعوها في الانترنت، وهذا العمل المبارك أثر أثراً كبيراً في تربية المجتمع وإصلاحه، لا سيما في طبقات الطلاب والطالبات الجامعيين، فقد استفادوا من هذه الكتب وفهموا دينهم بشكل صحيح، وعرفوا أن الدين الإسلام ليس كما علّمه لهم الأساتذة في المرحلة الثانوية على أن الدين هو فكر الإنسان الذي تطور نتيجة التاريخ. ومن الكتب المؤثرة: واقعنا المعاصر، ومفاهيم ينبغي أن تصحح لمحمد قطب، وماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين للندوي، والمفاهيم الأربعة لمحمد قطب، والإيمان والحياة ليوسف القرضاوي، وغيرها من كتب التفسير والفقه والحديث.

12. دور المصاحف الإلكترونية في التعليم:

الإرهاب الصيني لمنع تحفيظ القرآن والتعليم الديني: فبعد احتلال الصين سنة ١٩٤٩م، منعت كل الأشياء التي تتعلق بالدين، وحذفت كل الأسطر التي تشتم منها رائحة الدين بحجة "الدين أفيون الشعوب"، وبطشت بكل من خالف أو تحدث في الدين بتهمة معاداة الاشتراكية، وحاولت بكل الأساليب والوسائل تغيير عقيدة الشعب وتقلب أفكاره، فصنعت صناعة الجوع، والنفي عن البلاد، والإعدام أمام الشعب بتهمة عداوة الشعب، وغيرها مئات التهم المزورة، لكي تسمح العقيدة الإسلامية من قلوب المسلمين، واستمرت هكذا ثلاثين سنة، حتى كانت الثمانينيات من القرن العشرين خففت الموانع بموت ماو في المدارس الحكومية، وأدخل المحتوى الديني في المرحلتين الإعدادية والثانوية من التعليم، ولكن اقتصر على تعريف تواريخ ظهور الديانات الرئيسية وبعض الثقافات ذات الصلة في العالم (Nanbu ، 2008)، كما استمرت في منع الطلاب من دخول المساجد والمجالس الدينية أو المشاركة فيها، حتى أصدرت قراراً رسمياً أن "مجلس الدولة هو الذي يحدد اللوائح الخاصة بإدارة التعليم المدرسي الديني" كما نصت المادة 82 من قانون التعليم في جمهورية الصين الشعبية.

وعلى هذا القانون تجبر الحكومة بضغط شديد أهالي الأطفال عندما يصلون إلى سن السابعة لإرسالهم إلى المدارس الحكومية، فيتعلمون منذ أول يوم في المدرسة المبادئ الإلحادية والشيوعية، ولكن بعض الوالدين اهتم بتربية أولادهم، وتحفيظهم القرآن الكريم، وتعليمهم العلوم الشرعية الإسلامية رغم وجود التهلكة، والموانع، والزواج، والظلم، وذلك بأساليب متعددة، كعدم تسجيلهم للهوية، وحفظ الأولاد في البيت سرّاً، وإلا سيضطرون للدراسة في المدارس الشيوعية، وكانوا عندما تأتي الشرطة لتفتيش البيوت في هذا الأثناء يحفظ الولد في المخازن أو الصناديق. وغامروا بحياتهم لتعليم القرآن والعلوم الدينية رغم أنهم يعرفون ما سيعانونه في السجن من الإجبار والظلم والاضطهاد وأنواع التعذيب. وبذلوا جهودهم في التعليم الديني رغم ظروف معيشتهم القاسية مع كون بعضه قد خرج حديثاً من السجن بعدما قضوا فيها عدة سنوات، وكذلك اهتم الأساتذة والشيخوخ فدرسوا ليلاً ونهاراً منتقلين من مكان إلى مكان ومن بيت إلى بيت أخرى خوفاً من أن يعرفهم جواسيس الحكومة أو يكتشفون مكان التدريس، سواء كان عدد الطلاب قليلاً أو كثيراً، وخوفاً من أن تفوتهم هذه الفرصة، ولم يطلبوا أي أجر مقابل تحفيظ القرآن أو تدريس العلوم الشرعية بل ساعدوا الناس إذا

وجدوا الإمكانية لمساعدتهم، وأحياناً يذهب الشيوخ إلى الطلاب البيوت في نصف الليل ويعترضهم الأذى أثناء الذهاب إلى أماكن التدريس كإزعاج الكلاب وععضها وسقوطهم في الحفر من شدة ظلمة الليل. ويذهبون ويعودون من إلى بيوتهم مشياً حذراً من الشرطة والجواسيس حتى لا تكتشف أماكنهم، ولأنه لو عرفت الحكومة فإن مصيرهم السجن والتعذيب فقد يصل حكم سجنهم من خمس سنوات إلى عشر سنوات أو أكثر، وتخدم بيوتهم وتصادر أملاكهم، وأحياناً يموتون في السجن بسبب التعذيب، والتنكيل، أو بالحقن، ولا يعطى جسده لأهله حتى يدفن، بل يكون دفنه سرياً من الحكومة الشيوعية، ويجبر أهله أن يوقعوا ورقة مزورة مكتوبة فيها: مات بسبب مرض القلب أو غيره. ويتوعدون أهله كي لا يقول أي كلمة بين الناس في موته، ولو قال: يسجن بتهمة نشر الإغواء والفتن، وتخريض الناس ضد الحكومة ودعم الإرهاب وغيره من التهم التي هيأها الشيوعيون لاضطهاد المسلمين، ولو خرجوا من السجن تضع في هويتهم الشخصية المنع وتمنع خروجهم من مدينتهم إلى مدينة أخرى، أو من ريف إلى ريف آخر إلا بأخذ تسريح من الحكومة المحلية. كما تحمل الشيوخ المعاناة في التعليم وتحمل الشعب المعاناة التي لا تقل من معاناتهم، بل أكثر، وأحياناً يتولى صاحب البيت الإنفاق على الطلاب الذين يحفظون القرآن الكريم، والعلوم الشرعية، بإعطاء بيوتهم وتجهيز الطعام لهم وغيرها، سواء كان عدد الطلاب كثيراً أو قليلاً، ولا يشعر الحرج، بل يكون في غاية السرور، لأنهم يعلمون أنهم إن لم يعطوا بيوتهم للطلاب فلن يُحفظ القرآن أبداً، ولن تدرس العلوم الشرعية أبداً تحت ظلم حكومة الشيوعية الغاشمة.

وأثناء هذه الفترة يواجه أصحاب البيوت معاناة عديدة كالعيش في القلق والخوف من بطش الحكومة الشيوعية، وهدم بيوتهم أحياناً بذنب إعطاء بيوتهم إلى طلاب العلوم الشرعية وبتهمة تأييد الإرهاب، وحبسهم إلى عشر سنوات بتهمة تأييد القوى الثلاثة — القوة الدينية، القوة الانفصالية، والقوة الدينية السرية — أو الأحزاب الانفصالية عن الصين، كما يزعمون، وتسجيل صاحب البيت بقائمة الإرهاب، والكتابة إلى بطاقته الشخصية، (هذا شخص خطير، لا يجوز الإذن له بالسفر)، وبهذا تمنع خروجهم من مدينتهم إلى مدينة أخرى، وتغلق طرق المعيشة والكسب أمامهم.

ظهور المصاحف الإلكترونية: في هذه الظروف القاسية ظهرت المصاحف الإلكترونية وصنعت في الصين لتصديرها إلى دول العالم الإسلامي وغيرها، فأتاحت للناس هذه الفرصة وأدخلوها إلى تركستان بوسائل مختلفة، فانتشرت المصاحف في أنحاء تركستان الشرقية سرياً، واشترها الناس وحفظت في بيوتهم لأجل تعليمهم وتعليم أبنائهم قراءة القرآن، وسرعان ما أصبح عدد كثير من الناس يستطيع أن يقرأ القرآن، كما استطاعوا أن يعلموا أبناءهم في البيوت.

أنواع الأجهزة التي استخدموها في التعليم: الأجهزة الإلكترونية التي استخدمها الناس في التعليم ونشر الدعوة، منها:

1. الحاسوب العالي، والأبياد، وهذان الجهازان استخدمتا في سماع المحاضرات العلمية، وقراءة الكتب المنزلة من الإنترنت وغيرها.
2. البرامج الهاتفية: ويشات، لاين، يايا، وغيرها، ومن خلال هذه البرنامج تعلم الطلاب من بعد، كما تربي بها الشعب بنشر الوعظ والتبليغ، ونشر المقالات القصيرة وغيرها، ولكن لم يستمر هذا العمل الكبير طويلاً بل عرفت الحكومة فنشرت زبائنها في الشوارع، وفتشت هواتف الناس، فإذا وجدوا أي شيء يتعلق بالإسلام حتى صورة الكعبة اعتقلوا صاحبه وحكموه بالسجن، فحذف الناس كل البرامج من هواتفهم ولكن كثيراً ما تقوم الشرطة بتفتيش الهواتف بأجهزة تقنية فتعرف بها ما هي البرنامج التي استخدمها وما هي في ملفاتها، وبهذا الشكل اعتقلت آلاف من عوام الناس والطلاب، وكذلك فتشوا بيوت الناس التي اشتبهوا أن فيها أدنى شبهة وبحث عن الحاسوب الآلي والاي فاد وغيره من الأجهزة الإلكترونية، واعتقلوا أصحابها بتهمة خيالية لا تعقل، مثل: الدخول إلى مواقع الإرهاب، ونشر الفكر المتطرف، وحفظ صورة التطرف الديني — صورة الكعبة، أو شخص في السجادة، أو صورة المسجد الأقصى وغيرها من الصور التي تنتمي إلى الإسلام، فتوقف الناس عن استخدام الأجهزة الإلكترونية والبرامج الاتصالية بعد ٢٠١٣م،

وبعد نهاية ٢٠١٤ اعتقل من الشعب التركستاني أكثر من خمسة ملايين صغارا وكبارا، رجلا ونساء، وأرسلوا إلى المعسكرات النازية وقتلوا الكثير منهم بأساليب وحشية، وشاهد ذلك من شاهده من العلماء والمثقفين، وعامة الناس، كما هو منتشر في الأخبار، حتى رفعوا جرائم الحكومة الصينية إلى درجة الإبادة الجماعية في وقتنا الحاضر. ولا نجد كلمة إلا أن نقول حسبنا الله نعم الوكيل. (هذا المبحث أخذته من مقابلة شخصية، منهم: الشيخ نياز دامولام، والشيخ عطاء الله خلفتيم، والشيخ عبد المجيد أنس خلفتيم، ومن حياتي عشت في الأسرة الدينية التي اشتغلوا بالتدريس والتربية).

خاتمة:

- تطور التعليم من المساجد إلى مؤسسات التعليم عند الخلافة العباسية امتدادا من الكتاتيب التي كانت موجودا منذ عهد النبي صلى الله عليه وسلم في المدينة.
- إن السلطان سطوق بغراخان أنشأ أول مدرسة الإسلامية في كاشغر حدود الإسلام في الشرق، وسرعان ما افتتحت الفروع في مدن أخرى بواسطة الأمراء والوزراء، وأنشأوا الوقف مصدرا لتمويل المدرسة.
- لعبت الإمارات القاراخانية دورا هاما في نشر الإسلام إلى شعوب آسيا الوسطى.
- جاءت الثورة الثقافية الكبرى والتي تعد إحدى تنويعات السياسة الصينية الرديئة في تاريخ تركستان الشرقية، ودمرت المساجد والمدارس ومحيت التعاليم الشرعي.
- بدأ الطلاب والأساتذة باستخدام الأجهزة الإلكترونية، فاستفادوا منها استفادة كبيرة في تطوير التعليم الشرعي بعد سنة ٢٠٠٧م، في الجانب العلمي، وتزويد المواد العلمية.
- ظهرت الاستفادة بأجهزة الإلكترونيات في كل المجال، كالترجمة والوعظ، والتدريس، وتقوية اللغة العربية، والتعرف بالعالم الإسلامي، والتجديدات، والتطورات فيها، وغيرها.

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن الأثير أبو الحسن علي بن محمد، ١٩٩٧. الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، بيروت: دار الكتاب العربي.
2. ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد، ١٩٥٢. غاية النهاية في طبقات القراء، مصر: مكتبة الخانجي.
3. ابن العديم، كمال الدين عمر، ١٩٨٨. بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق: سهيل زكار، دمشق: دار الفكر.
4. ابن النديم، ١٩٧١. الفهرست، طهران: مطبعة دانشگاه.
5. ابن الوردي، عمر بن مظفر بن عمر، ١٩٩٧. تاريخ ابن الوردي، لبنان: دار الكتاب العربي.
6. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، ١٩٨٨. ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، بيروت: دار الفكر.
7. ابن سعد، ٢٠٠١. الطبقات الكبرى، تحقيق: علي محمد عمر، القاهرة: مكتبة الخانجي.
8. ابن كثير، ١٩٧٧. البداية والنهاية، بيروت: طبعة مكتبة المعارف.
9. ابن ماكولا، ١٩٦٥. أبو نصر علي بن هبة الله، الإكمال في رفع الارياب عن المؤلف والمختلف من الأسماء والكنى والأسماء، الهند: مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية.

10. إدريس محمد محمود، ١٩٨٥. تاريخ العراق والمشرق الإسلامي خلال العصر السلجوقي الأول، القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.
11. بارتولد، ١٩٨١. تركستان من الفتح العربي إلى الغزو المغولي، ترجمة: صلاح الدين عثمان هاشم، الكويت: قسم التراث العربي بالمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
12. البغدادي، إسماعيل بن محمد، ١٩٩٥. هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إسطنبول: مطبعة وكالة المعارف.
13. بارتولد، ١٩٩٦. تاريخ الترك في آسيا الوسطى، ترجمة: أحمد السعيد سليمان، مصر. الهيئة المصرية العامة.
14. الثعالبي: عبد الملك بن محمد، ١٩٨٣. يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، المحقق: مفيد محمد، بيروت: دار الكتب العلمية.
15. جمال القرشي، محمد بن عمر، المخطوطات بجامعة تورونتو-كندا، رقم المخطوط-٦٦٢٠، ل ٣).
16. الحموي، ياقوت بن عبد الله، ١٩٩٥. معجم البلدان، بيروت: دار صادر.
17. الداوقوي، حسين علي، ١٩٩٣. الحركة الفكرية في عهد الدولة القراخانية، عمان: الجامعة الأردنية.
18. الداوقوي، حسين، ١٩٩٣. الحركة الفكرية في عهد الدولة القراخانية، الأردن: الجامعة الأردنية.
19. دهخدا، علي أكبر، ١٩١٨. لغت نامه، تهران.
20. الديار بكري، حسين بن محمد بن الحسن، ١٨٦٦. تاريخ الخميس في أحوال أنفس نفيس، مصر: المطبعة الوهبية.
21. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان، ٢٠٠٣. تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، المحقق: الدكتور بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي.
22. زبيدة عطا، بلا ت. الترك في عصور الوسطى بيزنطية وسلاجقة الروم والعثمانيين، دار الفكر العربي.
23. سعد حذيفة الغامدي، ١٩٩٦. الفتوحات الإسلامية لبلاد الهند والسند وتاريخ الدول الإسلامية في المشرق حتى الغزو المغولي، السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
24. السمعاني، عبد الكريم بن محمد بن منصور، ١٩٦٢. الأنساب، المحقق: عبد الرحمن بن يحيى وغيره، حيدر آباد: مجلس دائرة المعارف العثمانية.
25. السمعاني، كتاب المعجم، مخطوط محفوظ في المجموع العلمي العراقي تحت رقم ١١٠٠، ق ١، ورقة ١٠.
26. سمية محمد فرج الوافي، ٢٠٠٧. التعليم في الشام في العصر الأموي، مكة المكرمة: جامعة أم القرى - رسالة ماجستير.
27. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، ١٩٦٤. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي.
28. السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، ١٤٠٣. طبقات الحفاظ، بيروت: دار الكتب العلمية.
29. صفا ذبيح الله، بلا ت. تاريخ ادبيات، در إيران.
30. عبد الخبير دأملام، إجازة من عبد الخبير دأملام إلى سليمان الصنيع، مكتبة المدينة، رقم المخطوط ١١٠٨.
31. عبد العزيز جنكيز خان، ١٩٤٥. تركستان قلب آسيا، القاهرة: طبعة الجمعية الخيرية التركستانية.
32. عبد القادر بن أبي الوفاء، الجواهر المضئية في طبقات الحنفية، بيروت: دار الكتب العلمية.
33. عبد الله رشدان، ١٩٩٤. المدخل إلى التربية والتعليم، عمان: دار الشروق.

34. علي بن صالح الحميميد، ١٤١٧. القرخانيون وجهودهم في نشر الإسلام، السعودية: مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
35. القرشي، عبد القادر بن محمد بن نصر الله، بلا ت. الجواهر المضية في طبقات الحنفية، كراتشي: مير محمد كتب خان.
36. الكاشغري، محمود بن حسين، ١٣٣٣. ديوان اللغة الترك، إسطنبول: طبعة دار الخلافة العليا.
37. الكتاني، محمد عبد الحي، بلا ت. نظام الحكومة النبوية المسمى التراتيب الإدارية، تحقيق: عبد الله الخالدي، بيروت: دار الأرقم.
38. مؤلف مجهول، ١٩٧٣. العيون والحدائق في أخبار الحقائق، تحقيق: نبيلة عبد المنعم داود، بغداد: مطبعة الإرشاد.
39. محمد حسين محاسنة، ٢٠١١. أضواء على تاريخ العلوم عند المسلمين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
40. مسكويه، أبو علي بن محمد ١٩١٥. تجارب الأمم، مصر: مطبعة شركة التمدن الصناعية.
41. مفتاح يونس الرباضي، ٢٠١٠. المؤسسات التعليمية في العصر العباسي الأول، ليبيا: دار الكتب الوطنية.
42. المقرئ، أحمد بن علي بن عبد القادر، ١٤١٨. المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، بيروت: دار الكتب العلمية.
43. ملكة أبيض، ١٩٨٠. التربية والثقافة العربية الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الأولى للهجرة، بيروت: دار العلم للملايين.
44. آدم متز، بلا ت. الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري، بيروت: دار الكتب العربي.
45. هالم، ١٩٨١. أصل المدرسة في الإسلام، بيروت: مجلة الفكر العربي.
46. ياقوت الحموي، معجم الأدباء، بيروت: دار المستشرق.
- المصادر الأجنبية:
- رهجيب يولس وپ، ١٩٩٧. ئەللامە مۇھەممەت ئەللەلدىن خوتەن ھەققىدە، «يېڭى قاشتېشى» ژورنىلى، ٤ سان.
- ئۆمەر جان سىدىق، ٢٠٠٥. سېھىرلىك زىمىن تۇرپان، شىنجاڭ خەلق نەشرىياتى.
- دىلدار ئەزىزى، ١٩٩٩. تاشاخۇنۇم ۋە ئۇنىڭ تۆھپىكار ئەۋلادلىرى، مىللەتلەر نەشرىياتى.
- شىرىپ خۇشتار. ئىلى، تارباغاتاي، ئالتاي ۋىلايەتلىرىنىڭ كۈتۈپخانىچىلىقى.
- شىنجاڭ تەزكىرىسى، 1994-يىللىق 2-سان.
- مۇختەر مامۇت مۇھەممىدىن، ٢٠٠٠. تەجەللى شىئىرلىرىدىن، مىللەتلەر نەشرىياتى.
- مىجىت ھەسەن، ٢٠٠٥. ئاھ، مېنىڭ كىتابلىرىم، كىروران ژورنىلى، 3-سان.
- ئابدۇلھەپىز ئىلتەبەر، ٢٠٠٠. ھازىرقى زامان تارىخىدىكى تۇنجى كىتابچى - ئەھمەتخان ئىبراھىم، قەشقەر: پىداگوگىكا ئىنستىتۇتى ئىلمىي ژورنىلى 4-سان.
- ئابدۇكەرىم رەھمان، ٢٠٠٩. ئەزىزانە قەشقەر، ئۇرۇمچى: شىنجاڭ ئۇنىۋېرسىتېتى نەشرىياتى.
- ھاجى نۇرھاجى، ٢٠٠٩. قەدىمكى ئۇيغۇرلار ۋە قاراخانىلار، ئۇرۇمچى. خەلق نەشرىياتى
- ھاجى نۇرھاجى، ١٩٩٥. شىنجاڭ ئىسلام تارىخى، بېيجىڭ. مىللەتلەر نەشرىياتى.
- ئابدۇللاھ ئۆمىد يار، ٢٠٠٠. ئۇيغۇرلارنىڭ مەدرىسە مائارىپى ۋە تارىخى ئېڭ مەشھۇر مەدرىسىلەر، شىنجاڭ تەزكىرىسى. ٣ سان.

النظامي العروضي السمرقندي، بلا ت. چهار مقاله - المقالات الأربعة. إيران. (باللغة الفارسية)
باللغة الإنجليزية:

1. Dilmurat mahmut. 2019. Controlling Religious Knowledge and Education for Countering Religious Extremism – Case study of the Uyghur Muslims in China. FIRE: Forum for International Research in Education Vol. 5, Iss. 1, 2019.
2. Hilal, M. (2017, September 11). The war on terror has targeted Muslims almost exclusively. Foreign Policy in Focus. Retrieved from <http://fpif.org/the-war-on-terror-has-targeted-muslims-almost-exclusively/>
3. Department of Ethnic Religion Theory, Central Institute of the Party (Zhongyang Dangxiao Minzu Zongjiao Lilunshi). (1998). Xin shiqi minzu zongjiao gongzuo xuanchuan shouce [Handbook of the propaganda of ethnic affairs in the new
4. 陈慧生 Chen Huisheng, 2007. Minguo Xinjiang shi. 乌鲁木齐 :新疆人民出版社
5. Edward Denison Ross, 2015. The Heart of Asia A History of Russian Turkestan and the Central Asia. P.119
باللغة التركية:
1. dark, mohammedanism in Tang-Dynasty, vol.8, p.37
2. Ömer Soner Hunkan, 2014. ORTAK VE FARKLI YÖNLERİYLE ORTA ASYA'DA DEVLETLER ÜZERİNE ELEŞTİREL DEĞERLENDİRME. Türkiye.
3. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı, 2014
4. TÜRK EĞİTİM SEN AKADEMİ, TÜRK EĞİTİM TARİHİ. Türkiye.
5. Uluslararası eğitim bilim ve teknoloji dergisi, 2015, Türkiye.
6. İbrahim Muti, 2002. Uygurların İslam'ı kabul ettikleri ilk Dönemlerdeki islam Medreseleri, Türkiye. DÎVÂN.
7. Necatı Demır. 2017. SATUK BUĞRAHAN DESTANI. Türkiye ötüken neşriyatç.
8. İslam ansiklopedisi, Türkiye, TDV.
9. Ömer Soner Hunkan, 2011. Türk Hakanlığı (Karahanlılar): Kuruluş-Gelişme-Çöküş (766-1212).

جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي

(جامعة ورقلة نموذجاً) من وجهة نظر طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر)

دراسة ميدانية استكشافية لدى عينة من الطلبة بجامعة قاصدي مرباح-ورقلة (الجزائر)

The quality of comprehensive management in the higher education institution (University of Ourgla as a model) from the point of view of second-year university students in the second phase(Master).

An exploratory Field study among a sample of students at the University of Kasdi Merbah-Ouargla (Algeria)

أ.د. زينب بن رعدة

أستاذة في الإرشاد النفسي التربوي قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة-(الجزائر)

D.r Zineb Benraghda

-Professor of Educational Psychological Counseling in the Department of Psychology and Educational Sciences at the University of Kasdi Merbah, Ouargla (Algeria).

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف عن مستوى إدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة سنة ثانية جامعي، وعن تأثير كل من المتغيرات (الجنس، فئات العمر، الوظيفة) في متوسط دراجاتهم على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي الملائم لهذا التناول، وشمل البحث على 69 طالب وطالبة من السنة الثانية جامعي من الطور الثاني (الماستر) اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت الباحثة مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي ل: يزيد قادة (2011)، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في المعالجة الإحصائية للدراسة الأساسية أشارت البحث الحالي إلى النتائج الآتية: إلى أن مستوى جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) مرتفعة، كما وكشفت على عدم وجود فروق دالة إحصائية في مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) تبعاً لمتغير الجنس، بينما يوجد فروق دالة إحصائية في مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر أفراد عينة البحث تبعاً للمتغيرين: (فئات العمر والوظيفة)، وتم مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها للبحث الحالي في ضوء ما وجد في الإطار النظري والدراسات السابقة وختمت الدراسة بمجموعة من التوصيات الموجهة إلى طلبة السنة الثانية جامعي ومؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية:

جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي، طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر)

Abstract

The current study aimed to identify the level of total quality management in the higher education institution from the point of view of the second year university students and the effect of each of the variables (gender, age groups, occupation) on the comprehensive management quality scale at the higher education institution, and the curriculum was relied on The descriptive exploratory appropriate for this approach, and the study included 69)male and female students of the second year of the university of the second phase(the master) were chosen by a simple random method, and the researcher used a scale Quality of Comprehensive Management in the Higher Education for : Yazid kada2011), and 128tw as confirmed that The psychometric characteristics of the scale, and after using the appropriate statistical methods in the statistical treatment of the basic study, the current study indicated following results : The level of comprehensive management quality in the higher education institution from the point of second-year university students in the second phase(master) is high, and also revealed the absence of differences Statistically significant in the comprehensive management quality scale at the higher education institution from the point of view of the second year students of the second phase(master) according to the gender variable, while there are statistically significant differences O in the Comprehensive management quality scale from the point of view of the study study sample members according to the two variables age groups and occupation), and the results reached for the current study were discussed and interpreted in light of what was found in the theoretical framework and previous studies. The study concluded with a set of recommendations directed to second-year university students in the second phase.(Master) and higher education institutions.

Key words

The quality of comprehensive management in the high education institution,
second-year university students in the second phase(Master).

أولاً: مشكلة البحث واعتباراتها:

1-مشكلة البحث:

تعد مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل بالنسبة للطلاب والطالبات، فيها يتوجه لمسارات البحث والاستكشاف العلمي والدراسي والاجتماعي، ويتمثل لبناء قدراته من حيث الاستفادة العلمية التعليمية للتخصص المرغوب جامعياً، وكذا يتمثل اجتماعياً ونفسياً وذلك في بناء ذاته للتعامل مع المواقف والعلاقات الاجتماعية بأنواعها من أساتذة ومدراء ورؤساء أقسام وزملاء دراسة، واعتباراً لهذه الأهمية التي يتوجه الطالب إليها للإطار الجامعي. وهذا ما أشارت إليه دراسة "علاوة" (2004) "إلى أن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في التعليم لا يعني أنه يخطط لجعل المؤسسات التعليمية، وخصوصاً الجامعات منشآت تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفات أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها، ولكن ما ينبغي الاستفادة منه من مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم هو تطوير الأساليب الإدارية التعليمية تحقيقاً لجودة المنتج وسعيًا إلى مضاعفته لإفادة المستفيد الأول لكافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته وجماعته وأفراده في مجال التعليم وإطلاق شرارة المنافسة بين الجامعات من أجل تحقيق أفضل النتائج. (علاوة، 2004، ص05)

فالققطاع التربوي التعليمي بمؤسسة التعليم العالي يسعى إلى تهيئة جميع الظروف، والسبل التي ترفي من مستوى الآلية العملية له في كافة جوانبه البيداغوجية داخل القاعات التدريسية، والعلاقات المهنية مع الطاقم التربوي والالتزام بأبجديات التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والتقييم فيما يخص الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة للإنتاجية التربوية بمؤسسة التعليم العالي بالإضافة إلى الاهتمام بتجهيز، والتهيئة للموارد المادية المتعلقة بالمناخ التدريسي التعليمي الملائم للإنجاز الأكاديمي، وعليه فالوقوف الجدي على كافة هذه الاعتبارات والحرص على الالتزام بها من قبل المشرفين بمؤسسة التعليم العالي يضمن لهم مدى الوصول إلى مرتبة الجودة الشاملة التي قد يدركها المشرفين والأساتذة من ضمن القطاع، وتنعكس بمقتضاها على الواقع المعرفي الإدراكي لدى الطلاب، وبالتالي الوصول إلى الإنتاجية التعليمية المنشودة للموارد البشرية ضمن مؤسسة التعليم العالي، الأمر الذي أمكننا لأن نتسأل عليه في البحث الحالي، وهو: ما مستوى جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر)؟ و قد تم توجيه تساؤلات البحث وكالاتي:

- 1- ما مستوى جودة الإدارة بمؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر).
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات طلبة سنة ثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي باختلاف الجنس: (ذكور/ إناث)؟
- 3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات طلبة سنة ثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي باختلاف فئات العمر: (22-40) / (40 فما فوق)؟
- 4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات طلبة سنة ثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي باختلاف الوظيفة: (الطلبة الموظفين/ الطلبة غير الموظفين)؟
- 2- أهداف البحث:

- 1- الإجابة على تساؤلات البحث الحالي.
- 2- الكشف عن مستوى جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة سنة ثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر).
- 3- الكشف عن تأثير العوامل التي قد تؤثر في مستوى جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة سنة ثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، فئات السن، الوظيفة).
- 3- أهمية البحث: تتوجه أهمية البحث إلى جانبين هما:

3-1- الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للبحث كونها تسلط الضوء على مستوى الإشراف والرقابة البيداغوجيتين والإنتاج

التعليمي التحصيلي للطلاب الجامعيين، الذي يعكس مدى جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي

3-2- الأهمية العملية التطبيقية: يساهم البحث الحالي في تبصير القائمين بمؤسسة التعليم العالي من أساتذة، ومشرفين، ورؤساء

الأقسام بضرورة التحلي بالعمل البيداغوجي الجاد الذي يذهب إلى مستوى الجودة في الإشراف التربوي الإداري بالمؤسسة، وبدوره

يحقق مكاسب بشرية بمستوى تعليمي وتربوي راقى.

4- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

4-1- جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي:

4-1-1- تعرف جودة الإدارة الشاملة اصطلاحاً كالآتي:

- تعرف جودة الإدارة الشاملة بأنها جزء من مفهوم جودة الخدمة فأنها تعني النظام الذي يتم من خلاله تفاعل المدخلات (الهيئة

التدريسية، الطالب، الإدارة، المناهج العلمية، القاعة، المختبر الدراسي... إلخ من المدخلات) لتحقيق مستوى عالي من الكفاءة

والتحسين العلمي المعرفي المستمر الجودة المخرجات وإرضاء المستفيدين في مؤسسات حكومة وخاصة. (التربوي، جويجات، 2006،

ص76)

- تعرف أيضاً بأنها تتمحور في عنصر الإنسان والبيئة التنظيمية والنظم والقدرات التي تحكم العمل الإداري في جميع

المستويات (التخطيط، التنظيم، القيادة، الرقابة، الأداء... إلخ)، فكلما زادت جودة العملية الإدارية حسن استخدام الموارد البشرية

والمادية: (مثل المباني والمكتبات والمعامل والتجهيزات) والمالية والمعلوماتية حتى وإن تواضع قدرها وهذا يتطلب اختيار قيادات وأفراد

كفؤين وملتزمين بالجودة. (برقعات، 2010، ص85)

- تعد إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M) فلسفة إدارية عصرية تركز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة، التي تقوم على

المنهج بين الوسائل الإدارية والجهود الابتكارية وبين المهارات المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير

المستمرين. (الخطيب، 2000، ص04)

- تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها فلسفة إدارية لقيادة الجامعات تركز على إشباع حاجات الطلبة والمجتمع المحيط وتحقيق للجامعة

النمو والتطور المستمرين، وتوصلها إلى تحقيق أهدافها وهي تضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة في الحقلين العلمي والبحثي،

وتؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز والمنافسة وتشتمل الجودة الشاملة الجامعية جميع الكليات والإدارات والعاملين والطلاب المستفيدين

من عمليات التحسين المستمرة، والمستفيدين من مخرجات هذا القطاع. (النجار، 1999، ص67)

4-1-2- وتعرف جودة الإدارة الشاملة إجرائياً: بأنها تلك الممارسات البيداغوجية الإدارية، والتربوية المتمثلة في الإشراف والتسيير

الجادين للكوادر البشرية المفيدة تربوياً (الأساتذة والإداريين)، والمستفيدة تربوياً (الطلاب)، وحسن انتقاء الكوادر التربوية المشرفة تربوياً

وتهئية جوانب المناخ التعليمي الملائم بوسائله وطرائقه التربوية الملائمة والفاعلة، والتوزيع الزمني والفئة العمرية للطلاب، ونوع فحوى

المادة التعليمية الموجهة للمشرفين والطلاب، وهي الدرجة التي يتحصل عنده طلبة سنة ثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) على مقياس

جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي من إعداد "يزيد قادة": (2011)

5- حدود الدراسة:

5-1- الحدود الزمنية: يتحدد البحث الحالي زمنياً بالسنة الدراسية (2021).

5-2- الحدود المكانية: يتحدد البحث الحالي مكانياً بالمؤسسة التعليم العالي بورقلة-الجزائر- (نموذجاً).

5-2-الحدود البشرية: يتحدد البحث الحالي بشرياً بعينة من طلبة سنة ثانية جامعي بالطور الثاني.

5-3-الحدود الموضوعية: يتحدد البحث الحالي موضوعياً بموضوع جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي.

ثانياً: الإطار المنهجي والميداني:

1-المنهج المتبع: تم الاعتماد في البحث الحالي للمنهج الوصفي الاستكشافي الملائم لهذا التناول، والذي يعرف على أنه "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كمياً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (بوحوش والذنيبات، 2001، ص130).

2-الدراسة الاستطلاعية:

2-2-وصف عينة الدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة على عينة قوامها (30) طالب وطالبة من السنة ثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) باختلاف: جنسهم وفئات عمرهم وكونهم طلاب وموظفين وغير موظفين، وأجريت الدراسة الاستطلاعية بمؤسسة التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة كما هو موضح في الجدول الآتي أدناه.

جدول (01): يوضح خصائص أفراد العينة الاستطلاعية

المتغيرات	الجنس		فئات العمر		الوظيفة		المجموع
	الذكور	الإناث	(22-40)	40 سنة فما فوق	الطلاب	الطلاب غير الموظفين	
المؤسسة	08	22	17	13	12	18	30
جامعة قاصدي مرباح ورقلة							

2-3-أدوات جمع البيانات المستخدمة :

2-3-1-مقياس جودة الإدارة الشاملة: تم الاعتماد على مقياس جودة الإدارة الشاملة من إعداد يزيد قادة (2011) المؤلف من

(26) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، أو مجالات رئيسة كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (02): يوضح توزيع العبارات على أبعاد مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي.

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	العدد
01	جودة أداء التلميذ	بن العبارة 01 إلى العبارة 07.	07 عبارات
02	جودة أداء الأستاذ	من العبارة 08 إلى العبارة 14.	07 عبارات
03	جودة المناخ التعليمي أو ملائمته	من العبارة 15 إلى العبارة 26	12 عبارة

(قادة، 2011، ص196)

مفتاح التصحيح: تم اعتماد مفتاح التصحيح ليكرت الخماسي الذي يظم المستويات الخمسة للبدائل الإجابة وبالأوزان الممثلة لها: كالآتي: موافق بشدة (05 درجات)، موافق (04 درجات)، محايد (03 درجات)، غير موافق (02 درجتان)، غير موافق بشدة (01 درجة واحدة). (نفس المرجع السابق)

2-4-الخصائص السيكمترية لأدوات جمع البيانات المستخدمة:

أ- مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي:

1- الصدق:

1-1- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): حيث نأخذ مجموعة الدرجات التي يحصل عليها كل فرد في العينة على المقياس، ثم نقوم بترتيبها ترتيباً تنازلياً أي من أعلى قيمة إلى أدنى قيمة وبعدها نأخذ نسبة 27% من كلتا الفئتين، ثم نقوم بحساب الأسلوب الإحصائي t-test والذي تم حسابه بالبرنامج الإحصائي spss بنسخة (22)، والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول الآتي: جدول (03): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي.

الفئتان	العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الفئة العليا	08	112.87	3.13	10.43	14	0.000	دالة
الفئة الدنيا	08	81.62	7.87				

من خلال نتائج الجدول رقم (03) المدونة أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يقدر بـ: (112.87)، وهي قيمة تنحرف عن المتوسط الحسابي بدرجة قدرت بـ: (3.13)، إذ أن المتوسط الحسابي للفئة الدنيا يقدر بـ: (81.62)، وهي قيمة تنحرف عن المتوسط الحسابي بدرجة قدرت بـ: (7.87)، وبحساب درجة الحرية المقدر بـ: (14) نجد أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تقدر بـ: (10.43) عند مستوى دلالة (0.000)، وهذه القيمة أصغر من (0.05)، ومنه يمكن القول أن مقياس جودة الإدارة الشاملة على قدر عال من الصدق.

2- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (04): يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال، والدرجة الكلية لمقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي.

المجال: (البعد)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال (01): جودة أداء التلميذ	0.800**	0.000
المجال (02): جودة أداء الأستاذ	0.841**	0.000
المجال (03): جودة المناخ التعليمي أو ملائمته	0.919**	0.000

من خلال الجدول رقم (04) أعلاه نلاحظ أن جل مستويات الدلالة للمجالات الأربعة لمقياس جودة الإدارة الشاملة لمؤسسة التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر) في درجة ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس قدرت بـ: (0.000)، وهي قيمة أقل 0.05 مما يدل على دلالتها ويعبر عن مدى انتماءها للخاصية المقاسة: (جودة الإدارة الشاملة).

2- الثبات:

2-1- التجزئة النصفية: تم تقسيم مقياس جودة الإدارة الشاملة إلى جزئين: جزء علوي يمثل الفقرات ذات الأرقام الفردية، وجزء سفلي يمثل الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وبعد التطبيق تم حساب معامل الارتباط بيرسون، وتم التعديل بمعادلة سيرمان بروان والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (05): يوضح نتائج التجزئة النصفية لمقياس جودة الإدارة الشاملة قبل وبعد التعديل.

معامل الارتباط المحسوب		المؤشرات الإحصائية
(ر) قبل التعديل	(ر) بعد التعديل	
0.713	0.830	النصف الأول: (الفقرات الفردية)
		النصف الثاني: (الفقرات الزوجية)

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن قيمة (ر) المحسوبة قبل التعديل ذات القيمة 0.713 وبلغت قيمة (ر) بعد التعديل بـ: 0.830، ومنه يمكن القول أن مقياس جودة الإدارة الشاملة يتمتع بقدر عال من الثبات يجيز لنا الاعتماد عليه.

2-2- معامل ألفا كرونباخ: وقدرت نتائج ألفا كرونباخ لمقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي (الجامعة قاصدي مرباح ورقلة) بـ: (0.868)، وهذه القيمة يمكن الاعتماد عليها كمؤشر لثبات المقياس.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- العينة وموصفاها: تضم عينة الدراسة الأساسية للبحث الحالي والمتمثلة في طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) والبالغ عددهم بـ: (69) طالبا باختلاف جنسهم: (ذكور/إناث)، وفئات عمرهم: (22-40) (40 فما فوق) والوظيفة: (طلاب موظفين/طلاب غير موظفين)، حيث كانت نوع المعاينة المتبعة هي الطريقة العشوائية البسيطة، وتم تطبيق الدراسة الأساسية بمؤسسة التعليم العالي لجامعة قاصدي مرباح ورقلة.

وفيما يلي سوف يتم توضيح خصائص العينة المختارة التي تم التطبيق عليها في الجداول الآتية:

جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير: (الجنس)

المؤسسة	الجنس		النسبة المئوية %		المجموع	المجموع %
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
جامعة قاصدي مرباح ورقلة	29	40	42.02%	57.97%	69	100%

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ أن عدد الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) الذكور بلغ عددهم بـ: (29) طالبا ونسبة مئوية قدرت بـ: (42.02%)، في حين بلغ عدد الطالبات الإناث بـ: (40) طالبة ونسبة مئوية قدرت بـ: (57.97%).

جدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير: (فئات العمر)

المؤسسة	فئات العمر		النسبة المئوية %		المجموع %
	(22-40)	40 سنة فما فوق	(22-40)	40 سنة فما فوق	
جامعة قاصدي مرياح ورقلة	46	23	66.66%	33.33%	69
					100%

من خلال الجدول رقم (07) نلاحظ أن عدد الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) ذات فئة العمر: (22-40) بلغ عددهم ب: (46) طالبا وبنسبة مئوية قدرت ب: (66.66%)، في حين بلغ عدد الطلبة بفئة العمر: (40 سنة فما فوق) ب: (23) طالبا وبنسبة مئوية قدرت ب: (33.33%).

جدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير: (الوظيفة)

المؤسسة	الوظيفة		النسبة المئوية %		المجموع %
	الطلاب الموظفين	الطلاب غير الموظفين	الطلاب الموظفين %	الطلاب غير الموظفين %	
جامعة قاصدي مرياح ورقلة (الجزائر)	19	50	29.53%	72.46%	69
					100%

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن عدد الطلاب السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) الموظفين بلغ عددهم ب: (19) طالبا وبنسبة مئوية قدرت ب: (29.53%)، في حين بلغ الطلاب غير الموظفين ب: (50) طالبا وبنسبة مئوية قدرت ب: (72.46%).

3-2- أداة جمع البيانات المستخدمة: اعتمدنا في جمع البيانات في هذا البحث على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي المصمم من طرف يزيد قادة: (2011) ويضم في أصله ل: (26) عبارة، وتم التأكد من خصائصه السيكمترية في الدراسة الحالية، وتم الاعتماد عليهما للكشف عن أهداف الدراسة الأساسية للبحث الحالي.

3-3- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية: أجريت الدراسة الأساسية في المدة الممتدة ما بين 27 ماي إلى غاية 01 جوان من السنة الدراسية: (2020/2021)، حيث تم تطبيق مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي على عينة من الطلبة بالسنة الثانية جامعي من الطور الثاني (الماستر) تخصص علم النفس العيادي، وأجري التطبيق بشكل فردي في كل قسم على حدا، وهذا بعد الاتفاق رئيس القسم والأساتذة وأخذ موافقتهم، كما تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات بالنسبة للطلبة من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية من حيث: (طريقة الإجابة على المقياس، وتسجيل كافة البيانات فيما يتعلق: الجنس، فئات العمر، الوظيفة).

ثالثا: عرض وتحليل وتفسير نتائج تساؤلات البحث الحالي:

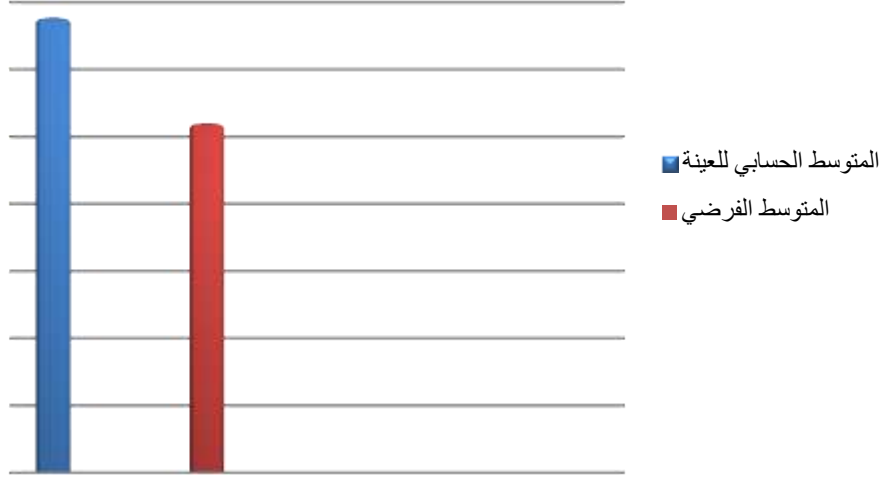
1- عرض وتحليل وتفسير نتيجة السؤال الأول والذي ينص على الآتي: ما مستوى جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح، ورقلة من وجهة نظر طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني(الماستر) ؟
ولمعرفة مستوى جودة الإدارة الشاملة من وجهة نظر عينة البحث تم الحساب بمعامل t-test لعينة واحدة والجدول الموالي يوضح نتيجة ذلك:

جدول رقم(09): يوضح نتيجة t-test في الكشف عن مستوى جودة الإدارة الشاملة لدى عينة الدارسة

المؤشرات الإحصائية متغير الدراسة	عدد العينة	المتوسط الحسابي للعينة	المتوسط الفرضي	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
جودة الإدارة الشاملة	69	67.71	52	10.22	68	0.000	دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن العينة المقدرة ب:(69) طالبا من السنة الثانية من الطور الثاني(الماستر) تخصص علم النفس العيادي، ونلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للعينة على مقياس جودة الإدارة الشاملة قدر ب:(67.71)، وقيمة المتوسط الفرضي التي قدرت ب:(52) وقيمة (ت) المحسوبة، والتي تقدر ب: (10.22) عند درجة حرية: (68)، ومستوى دلالة:(0.000)، ومنه نلاحظ أن هذه القيمة أقل من: (0.05) ونلاحظ أن متوسط العينة على المقياس أكبر من المتوسط الفرضي، وعليه نقول هناك فروق دالة بين المتوسط الحسابي للعينة، والمتوسط الفرضي على مقياس جودة الإدارة الشاملة لصالح المتوسط الحسابي للعينة، مما يدل على أن جودة الإدارة الشاملة من وجهة نظر الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني(الماستر) مرتفع، ومنه نقبل الفرض البحثي وهو: نتوقع مستوى توافر جودة الإدارة الشاملة من وجهة نظر طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني(الماستر) مرتفع، وعليه نقول أن الفرضية الأولى تحققت، والشكل رقم(01): يوضح ذلك كالاتي:

الشكل رقم: (01) يوضح الفروق بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي



ويمكن تفسير نتيجة السؤال الأول بمجموعة من المسلمات والعوامل من أهمها:

إلى البرمجة القاعدية بمؤسسة التعليم العالي من حيث التهيئة الجادة، والعالية المستوى من التخطيط والتنظيم والضبط في حسن انتقاء وتسيير الموارد البشرية من حيث تكوين، وانتقاء طاقم وكابر تربوي من الكفاءة والشهادة العلمية الراقية من أساتذة وإداريين القائمين على التنفيذ الفعلي للأهداف التربوية بما يستلزم من المهارات والطرائق التعليمية والوسائل الملائمة والمهيئة لها، وكذا في سعي مؤسسة التعليم العالي على توفير جميع الأجهزة اللازمة، والمناخ التربوي الملائم في تفعيل الاستفادة التعليمية للطلاب، وتحريض طاقاتهم وقدراتهم بما يحقق أهدافهم التعليمية، والأهداف التربوية المسطرة ضمن المقررات بمؤسسة التعليم العالي، وعليه هذا ما أدى بدوره إلى إدراك الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) لمستوى العالي من جودة الإدارة، والتسيير الشامل لمؤسسة التعليم العالي، وهذا ما تشير إليه دراسة الباحثين "بن فرج" و"نوي" التي هدفت إلى إبراز أهمية تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي كمدخل لتحقيق جودة التعليم العالي، وقد توصلت الدراسة إلى أن قطاع التعليم العالي في الجزائر سجل نتائج بارزة مست بالعدد من المستويات كالآتي: (مستوى مؤسسة التعليم العالي، على المستوى الجهوي وعلى المستوى الوطني)، والوقوف عند مجالات عدة: (مجال التأطير، مجال التنظيم، مجال تسيير وتقييم المؤسسات الجامعية، مجال البيداغوجيا، مجال الخريطة الجامعية، مجال التعاون الدولي، كمجال تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية). (كيحلي، 2017، ص 29)

فضلاً عن ما يقر به "الخطيب" (2000) إلى أن تحسين أداء مؤسسات التعليم الجامعي يشكل اهتماماً عالمياً في جميع دول العالم، وإن من أهم خصائص التي تميز أي مجتمع عن غيره من المجتمعات، هو قدرته على إدارة مؤسساته وبرامجه الحيوية، ليس فقط بفاعلية وكفاءة بل بعدالة وابتكار، بحيث يرتبط حجم وجودة الخدمات في مؤسسات التعليم الجامعي بالمنظومة الإدارية التي تجعل الرسالة الجامعية بوصلة الحركة عن طريق المبادئ الإرشادية والأخلاق الجامعية، فنجاح أية مؤسسة هو نجاح الإدارة فيها، ومن هنا تبرز أهمية

التزام إدارة مؤسسات التعليم الجامعي بفلسفة شاملة للتحسين المتواصل من أجل الوصول إلى الجودة الشاملة في الجامعات، والتي هي نتاج مشاركة من الجميع لضمان البقاء للجامعات. (الخطيب، 2000، ص 18)

فضلاً عن ذلك هو مدى إرادة وإصرار الطلبة على تمكين أنفسهم وقدراتهم تعليمياً، وذلك باغتنام واستثمار كافة الجوانب الجودة من حيث التلقين البيداغوجي من قبل الأستاذ، والمناخ التربوي ومقتنيات العلمية من المراجع والمصادر بالمكتبة، وكافة ما تسعى على توفيره مؤسسة التعليم العالي سعياً منهم في انعكاس عامل الجودة الإدارية للموارد البشرية، والمادية، وعلى الناتج العلمي التكويني التحصيلي، وعليه فالعامل الذاتي بدوره يساهم في النظر إلى عوامل التهيئة الجادة، والبسيطة مع ما لديهم من أهداف تربوية وتعليمية منشودة، وبالتالي ما أدى إلى إدراكهم للمستوى العالي من الجودة للإدارة، والتسيير الشاملين بمؤسسة التعليم العالي (الجامعة)، ولعل هذا ما يشير إليه "عبد القادر (2003)" إلى أنه لم تعد مؤسسات التعليم العالي الجامعي وإدارتها مجرد أجهزة ومؤسسات مسؤولة ومؤمنة على التراث الثقافي، ونقله للأجيال الصاعدة، بل أصبحت أجهزة فاعلة في تطوير المعرفة وتنمية المجتمع، وتطويره ومساعدته في مواجهة التحديات والصعوبات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهذا يفرض على مؤسسات التعليم الجامعي العمل على تغيير أساليبها الإدارية ووسائلها التعليمية، إذا ما أرادت أن تحقق أهدافها بكفاءة وفاعلية. (عبد القادر، 2003، ص 03)

وما تؤكد كذلك دارة "بدح" (2003) التي هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نموذج لإدارة الجودة الشاملة والتعرف إلى درجة إمكانية تطبيقية في الجامعات الأردنية العامة، وقد اعتمد الباحث الأسلوب التحليلي التركيبي النظري للتعرف إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة لتطوير أنموذج لتطبيقه في الجامعات الأردنية العامة، وأظهرت النتائج حول درجة إمكانية تطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة المقترح لتطوير الإداري في الجامعات الأردنية العامة أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الاستبانة قد جاءت بدرجة كبيرة ومتوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (4.22) و (2.78)، فقد أظهرت الدراسة أنه يمكن تطبيق بجميع هذه الفقرات بدرجات متفاوتة في الجامعات الأردنية العامة. (بدح، 2003، ص 76.77)

وقد يكون من أهم العوامل التي بسببها كان إدراك الطلبة عينة البحث مستوى الجودة للإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي؛ هو إحكام ووضوح التخطيطات والتساير الإستراتيجية، وحسن توزيع المهام عند الأكفاء من القائمين التربويين عليها، ووضوح الأهداف المسطرة عند القائمين عليه هذا بدوره ما يعكس مستوى الأداء التربوي والإداري الجاد ويعكس أثره واستشهاده عند الطلبة أفراد عينة البحث، ولعل ما يؤكد ضمن هذا الصدد "جولي" (2002) إلى أن الجودة لا تحدث من تلقاء ذاتها بل تحتاج إلى تخطيط، ولا بد أن تكون الجودة أساساً لسياسة المؤسسة، وعملية تخطيط وجودة السياسة للمؤسسة تكون متعلقة، ومسايرة لنظرة اقتصادية وتجارية مع وجود أدوات لهذه الجودة البسيطة وسهلة التطبيق، مع تحديد الوظائف والأهداف وحصر فرص العمل، وترجم هذه العوامل في إطار قابل للتطبيق. (جولي، 2002، ص 95)

ومن هذا الصدد كذلك ما تؤكد دراسة "مونوز (MUNOZ, 1999)" تناولت هذه الدراسة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مكتب تكنولوجيا المعلومات التابع لجامعة "لويسفل (Louisville University)" منذ العام (1992)، وابتاع الأسلوب التعليمي قام الباحث بدراسة الأدب التربوي الذي يربط بين إدارة الجودة الشاملة، ومؤسسات التعليم العالي كما عمد الباحث إلى الاستعانة بأسلوب المقابلة الشخصية مع بعض المسؤولين وتحليل الوثائق والبيانات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة. إن إدارة الجودة الشاملة أحدثت تغييراً جذرياً في نط الإدارة المعمول به بالجامعة المذكورة، كما ساعدت إدارة الجودة الشاملة على تسهيل الإجراءات المتبعة في الجامعة، والحصول على تغذية راجعة، ومحاولة استمرار تحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين،

ويضيف الباحث إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة وجود أهداف واضحة واستراتيجيات محددة، كما يجب فهم الصعوبات التي قد تنجم عن تطبيق هذا الأسلوب، والذي يختلف عن الأسلوب التقليدي في الإدارة. (MUNOZ, 1999, P82)

2- عرض وتحليل وتفسير نتيجة السؤال الثاني، والذي ينص على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) الذكور، ومتوسط درجات الطلبة الإناث على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي؟"

وللكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين الطلبة عينة البحث: (الذكور) (الإناث) في متوسط درجاتهم على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي، وتم الاعتماد على الأسلوب الإحصائي المناسب وهو: t-test لعينتين غير متجانستين كما هو موضح في الجدول الآتي:

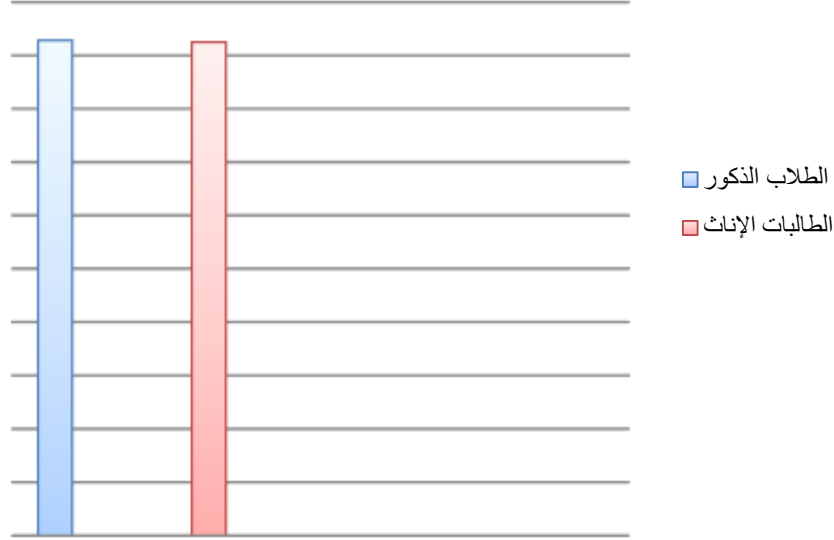
جدول رقم (10): يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر): (الذكور)، ومتوسط درجات الطلبة: (الإناث) في مقياس جودة الإدارة الشاملة

لؤشرات الإحصائية الفئتين	عدد العينة	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الطلبة الذكور	29	92.82	14.43	0.09	67	0.92	غير دالة
الطلبة الإناث	40	92.52	11.50				

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن عدد الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) الذكور البالغ عددهم ب: (29) وقدر المتوسط الحسابي لهم ب: (92.82)، وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط بقيمة قدرها: (14.43)، في حين بلغ عدد الطلبة الإناث ب: (40) وقدر المتوسط الحسابي لهم ب: (92.52)، وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرها: (11.50)، ويتضح أن قيمة "ت" المحسوبة قدرت ب: (0.09) عند درجة حرية: (67)، وعند مستوى الدلالة ب: (0.92) هذه القيمة أكبر من (0.05) ومنه فهي غير دالة، وعليه نقول أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الذكور)، ومتوسط درجات الطلبة الإناث في مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي.

والشكل رقم (02): يوضح ذلك كالآتي:

الشكل رقم: (02) يوضح الفروق بين المتوسطات لدى طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) تبعاً لمتغير الجنس: (الذكور والإناث) في مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي



ويمكن تفسير نتيجة السؤال الثاني بمجموعة من العوامل والمبررات منها:

إلى أن الطلبة سنة ثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) هم ضمن واقع تربوي بظروف بيداغوجي، ومناخ تعليمي تربوي واحد بنفس القوانين والالتزامات البيداغوجية التي فيها لا تستثني طالب ذكر أو طالبة أنثى، إضافة إلى العامل الآخر وهو المستوى العمري الإنمائي للطلبة كونهم بمتوسط عمري واحد الذي بمقتضاه يعكس نفس الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية، والتي بدورها يكون لهم من طلاب ذكور أو إناث نفس المدركات نحو الوقائع البيداغوجية لجودة التسيير، والإدارة الشاملة لجوانب مؤسسة التعليم العالي بالجامعة الكفيلة بهم، ويكون اهتماماتهم بدوره يحتل ويشغل نفس الدرجة والنوع وعليه فيإدراك المستوى من الجودة واستثمارها عندهم يكون بنفس القدر وغير متفاوت بينهم، وهذا ما تتفق مع نتيجة الفرضية دراسة "علاونة" (2004) التي هدفت للتعرف إلى مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، ومعرفة أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كبيرة، وأن أكثر مجالات إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً في الجامعة العربية الأمريكية إنما هو في مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة في الجامعة العربية الأمريكية تعزى إلى متغيرات الدراسة الست. (علاونة، 2004، ص 59.60)

فضلاً عما يؤكد ذلك دراسة" لويس "و"سميت (LEWIS AND SMITH.1997)"استهدفت هذه الدراسة توضيح أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وقد توصلت إلى أن تطبيق الجودة سمح للجامعة بالارتباط بالمجتمع بصورة أفضل، ويساعدها في التغلب على مشكلات الانعزال والتفرق بين أقسامها وكلياتها، ويعالج كثيراً من جوانب القصور في إعداد

الطلاب، وقد استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي من خلال التحليل النظري للعديد من الدراسات التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة، وقد حددت تلك الدراسة الأعمدة الأساسية التي تقوم عليها الجودة الشاملة في التعليم العالي وهي: الالتزام بتحسين المستمر، الالتزام بإرضاء العمل (الطلاب من ذكور وإناث)، التحدث بالحقائق، بمعنى أن البيانات والمعلومات التي تستخدم تكون صادقة وحقيقية، احتلام الأفراد من خلال بث الثقة فيهم وتشجيعهم على التعاون والإنجاز. (LEWIS AND S MITH,1997,P71)

وقد يكون عامل التسيير الجيد للجودة والإدارة الشاملة المتضمن لحسن التعامل التربوي المتكافئ، والمتوازن لكافة القائمين بمؤسسة التعليم العلمي من أساتذة، وإداريين وموظفين مع الطلاب بكافة جنسهم من ذكور وإناث، وهذا ما أدى بدوره إلى ذلك التوازي وعدم التفاوت في مستوى الجودة الشاملة لمؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني(ماستر)، وهذا ما قد يؤكد "السعود"(2002) التي هدفت إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة، واقتراح نموذجها لتطبيقه في المدرسة الأردنية، وبيان أهم الصعوبات التي قد تعيق ذلك التطبيق ومن أجل تحقيق ذلك اتبع الباحث في هذه الدراسة الأسلوب التحليلي التركيبي الذي يقوم على مراجعة الأدب الإداري والتربوي في هذا المجال، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة على صعيد الإدارة المدرسية، وبينت أن هناك إمكانية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة الأردنية، كما توصلت الدراسة إلى تصميم نموذج لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة الأردنية يقوم على ستة مبادئ هي: القيادة، الهدف، الاستراتيجية والنشاطات والعمليات والنتيجة والتغذية الراجعة. (السعود، 2002، ص ص64.65)

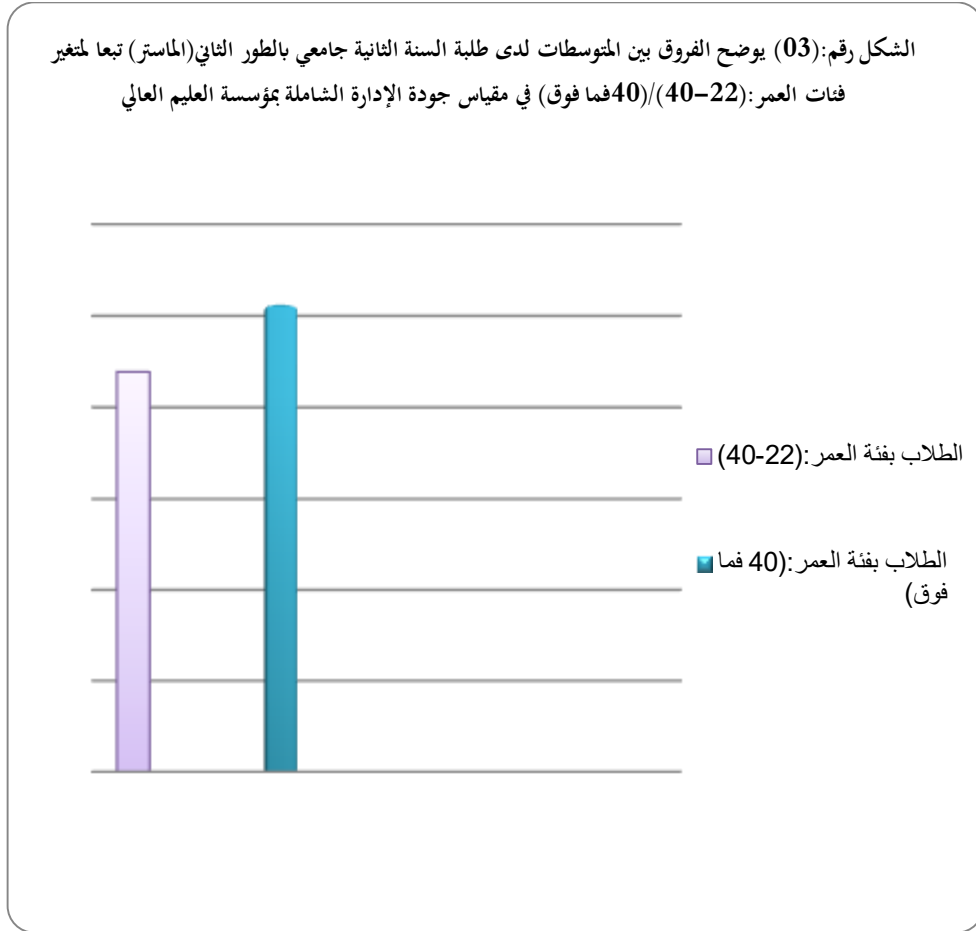
3- عرض وتحليل وتفسير نتيجة السؤال الثالث والذي ينص على الآتي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني(الماستر) ذوو فئة السن:(22-40 سنة)، ومتوسط درجات الطلبة ذوو فئة السن(40 سنة فما فوق) على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي؟" وللكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني(الماستر) بين فئة العمر: (22-40)- ومتوسط درجات الطلبة بفئة العمر:(40 سنة فما فوق) على مقياس جودة الإدارة الشاملة تم الاعتماد على الأسلوب الإحصائي المناسب وهو: t-test لعينتين غير متجانستين كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (11): يوضح نتائج t-test لعينتين غير متجانستين لدى طلبة السنة الثانية جامعي بفئة العمر:(22-40)، والطلبة بفئة العمر:(40 سنة فما فوق) في مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي.

المؤشرات الإحصائية الفئتين	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
(22-40)	46	87.76	11.05	5.96-	0.000	دالة إحصائية
(40 سنة فما فوق)	23	102.43	9.97			

نلاحظ من جدول رقم (11) أن عدد الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني(الماستر) تخصص علم النفس العيادي بفئة العمر:(22-40) بلغ عددهم ب:(46)، وقدر المتوسط الحسابي لهم ب:(87.76)، وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب:(11.05)، في حين بلغ عدد الطلبة السنة الثانية جامعي بفئة العمر:(40 سنة فما فوق) بلغ عددهم ب:(23)،

وقدر المتوسط الحسابي لهم ب: (102.23)، وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب: (9.97)، ويتضح أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي (-5.96)، وقدرت مستوى الدلالة ب: (0.000) وهذه القيمة أصغر من (0.05) ومنه فهي دالة، وعليه نقول أنه توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (ماستر) بفئة العمر: (22-40)، ومتوسط فئة العمر: (40 فما فوق) في مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي لصالح فئة السن الأكبر، لأنه كما يتضح من الجدول أن القيمة المرتفعة للمتوسط الحسابي يعود بفئة العمر: (40 فما فوق)، والشكل رقم (03): يوضح ذلك كالآتي:



ويمكن إرجاع نتيجة السؤال في وجود فروق دالة إحصائية في مقياس إدارة الجودة الشاملة لدى طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) باختلاف فئات العمر: (22-40)/(41 فما فوق) لصالح فئة العمر الأكبر، الأمر هنا قد يعود إلى الفئة العمرية وتقدم فترة وزمن السن لدى المجموعة ذوي فئة السن الأكبر، لأنه بالرجوع إلى أدبيات علم النفس النمو أو علم النفس الارتقائي التطوري لوحظ أن فئة السن الأولى تمثل: مرحلة الرشد المبكر أما الفئة الثانية تمثل مرحلة أواسط العمر، فالفئة الأكبر قد تأخذ من الاستقرار التغيرات المعرفية الفيزيولوجية القدر الأكبر من الفئة الأولى بحكم أن ذلك الاستقرار قد يعكس طابعاً من الاحتكام، والاتزان، والإدراك الرشيد الحكيم لحثيات الأمور الحياتية وأولوياتها بشيء من المنطقية والجدية والمعنوية في ذلك على غرار فئة السن الأخرى التي وإن كانت في مرحلة النضج؛ لكن النضج لديها باعتباراته المعرفية والنفسية والاجتماعية لم يأخذ ذلك الاستقرار بعد، فهو يتأرجح بين مراهقة متأخرة ورشد عابر مبكر الأمر الذي أدى بدوره لآليات الإنمائية أن تعكس مستوى الإدراك والوعي الحكيم

لمستوى الجودة من الإدارة والتسيير لمؤسسة التعليم العالي على خلاف فئة السن الأكبر، وهي ذات فئة العمر ما بين: (41- سنة فما فوق) لأن مرحلة أواسط العمر التي تعكسها تلك الفئة أخذت من الاستقرار النفسي والإدراكي، والقدرة الكافية في النظر لزوايا الأمور الجادة والجيدة بما يليج أسمى الأهداف وأرقاها، وليس التبنى والقبول لأي منها وعليه كان لهم الفرق في متوسط درجاتهم على الجودة في الإدارة الشاملة لمؤسسة التعليم العالي على فئة السن الأخرى الأصغر، ولعل هذا ما تسير إليه دراسة "درياس" (1994) التي تناولت مفهوم الجودة الشاملة في المملكة السعودية، وقد استهدفت الدراسة تقديم إطار عام لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، ونموذجها وتطبيقاتها في القطاع التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في القطاع التربوي السعودي، مع إشارة خاصة لتجربة مدينة "ديترويت" في ولاية "ميتشغن" الأمريكية في قصف نموذج إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية، وخلصت الدراسة إلى أنه من الضروري تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات المختلفة، وأن الظروف مهيأة للبدء بتطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة في مرحلتها التعليم الثانوي، والجامعي مع تكثيف ذلك في كليات التربية، وضرورة أن يتبنى القطاع التربوي عملية تصميم برامج لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع البيئة السعودية من حيث معتقداتها وقيمها، وتقاليدها وعاداتها والعمل على إنشاء أقسام لإدارة الجودة الشاملة تعنى بأمور الجودة، وتكون ملحقه بإدارات التعليم والقيام بالتعرف إلى حاجات المستفيدين الطلاب الإنمائية والتعليمية ورغباتهم من خدمات القطاع التربوي. (درياس، 1994، ص68)

فضلاً عما يؤكد ذلك دراسة "هوانج" (HUANG, 1994)، وهي دراسة مسحية وصفية والهدف منها هو البحث عن الصلة التي تربط بين أساليب القيادة لدى رؤساء المؤسسات التعليمية العالية (ذات الأربع سنوات)، وبين أدائها لسلوكات قيادة الجودة الشاملة وأستخدم الباحث استبانة تظم النمط القيادي لرئيس الجامعة والسلوك الناتج عنه في تحقيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، وقد بينت نتائج الدراسة أن رؤساء الجامعات أدّو سلوكيات قيادة الجودة الشاملة إلى درجة محدودة فقط، كما أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين بعدي أساليب القيادة المتمثلة في الدراسة والهيكل التعليمي من جهة وأداء الرؤساء لسلوكات جودة القيادة من جهة أخرى، وأن الرؤساء ذوي الأسلوب القيادي التشاركي ميالون لأداء سلوكات قيادة الجودة الشاملة أكثر من غيرهم من الرؤساء ذوي الأساليب القيادية الأخرى، وهناك علاقة قوية إيجابية بين طول زمن استخدام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وأداء الرؤساء لسلوكات قيادة الجودة الشاملة. (HUANG, 1994, P88)

4- عرض وتحليل وتفسير نتيجة السؤال الرابع والذي ينص على الآتي: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) في مقياس جودة الإدارة الشاملة باختلاف الوظيفة: (الطلاب الموظفين/الطلاب غير الموظفين)؟"

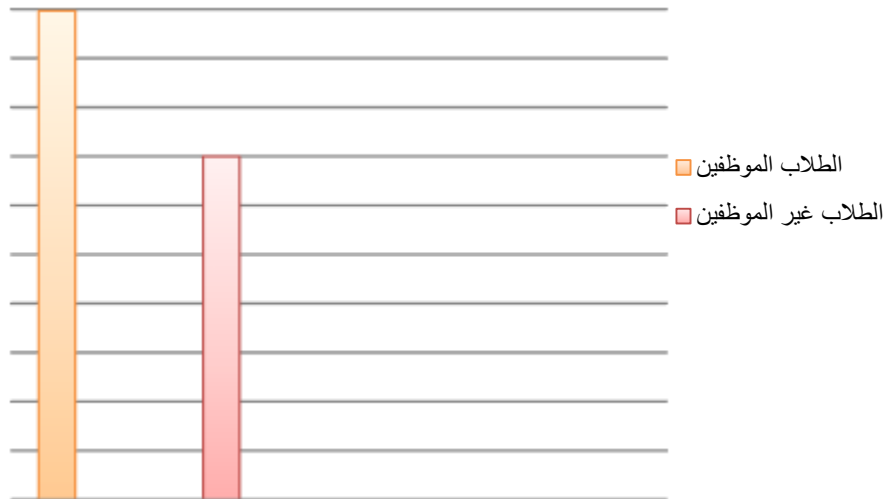
وللكشف عن دلالة الفروق تبعاً للوظيفة: (الطلاب الموظفين/الطلاب غير الموظفين) في متوسط درجات الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي، وتم الاعتماد على الأسلوب الإحصائي المناسب، وهو: t-test لعينتين غير متجانستين كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (12): يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) تبعاً للوظيفة: (الطلاب الموظفين/الطلاب غير الموظفين) في مقياس جودة الإدارة الشاملة.

المؤشرات الإحصائية الفتتين	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	درجة الحرية	ستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الطلاب الموظفين	19	99.68	11.50	-2.99	67	0.004	دالة
الطلاب غير الموظفين	50	69.98	12.21				

نلاحظ من الجدول رقم (12) أن عدد الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) الموظفين البالغ عددهم بـ: (19) وقدر المتوسط الحسابي لهم بـ: (99.68) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط بقيمة قدرها: (11.50)، في حين بلغ عدد الطلاب غير الموظفين بـ: (50)، وقدر المتوسط الحسابي لهم بـ: (69.98) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرها: (12.21)، ويتضح أن قيمة "ت" المحسوبة قدرت بـ: (-2.99) عند درجة حرية: (67)، وعند مستوى الدلالة بـ: (0.004) وهذه القيمة أصغر من (0.05) ومنه فهي دالة، وعليه نقول أنه توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) الموظفين ومتوسط درجات الطلبة غير الموظفين في مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي لصالح الطلبة الموظفين، والشكل رقم (04): يوضح ذلك كالآتي:

الشكل رقم: (04) يوضح الفروق بين المتوسطات لدى طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) تبعاً لمتغير الوظيفة: (الطلاب الموظفين)/(الطلاب غير الموظفين) في مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي



ويمكن تفسير نتيجة السؤال الرابع بمجموعة من العوامل والمبررات منها:

الأمر الذي يمكن إرجاع نتيجة الفرضية التي تمثلت في الفارق الإحصائي الدال في متوسط درجات طلبة سنة ثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر) في مقياس جودة الإدارة الشاملة باختلاف الوظيفة: (طلاب موظفين/طلاب غير موظفين) لصالح الطلاب الموظفين فعلى الرغم من عبء وكَم المسؤوليات التي يتعرض لها الطلاب الموظفين لكن كانوا أكثر إدراكاً لجودة التسيير والإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي والأمر الذي قد يعود إلى أن الطالب الموظف بحكم أنه قد خضع ومن خلال الممارسة العملية للمهنة لجملة من الشروط والقوانين التي قد يكون من الواجب بمكان الالتزام والوفاء بها بحكم دوره المناط به الأمر الذي قد يجعله يلم بجملة المحكات القائمة على التسيير الجيد من حيث الموارد المادية والبشرية بحكم أنه يمارس عمله بمؤسسة ليست آلياتها بذلك الاختلاف العملي بمؤسسة التعليم العالي من حيث التسيير الإداري لعمل القائمين والأهداف العملية المهنية المرجوة، والمناخ المهني الملائم والآليات والأجهزة المتوفرة الأمر الذي بدوره قد يلم إدراكياً وعملياً بمعنى الجودة القائمة للإدارة والتسيير الشاملين لمؤسسة التعليم العالي، وقد يستجيب لها عمله من الآليات الذكية الرشيدة أكثر من أولئك الطلاب زملائه من نفس المستوى الدراسي غير الموظفين فعامل مزاوله المهنة والإلمام بآلياتها الإدارية التسييرية والقانونية يجعله يدرك جيداً معنى الجودة في كافة الاعتبارات القائمين عليها، ومدى تقييمه للإنتاجية المهنية المحصلة وعليه ما يجعل، ويسهل من عملية المطابقة الإسقاطية الموازية للجودة للإدارة الشاملة لمؤسسة التعليم العالي. وهذا ما قد تشير إليه دراسة "ناجي" (1998) "دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف إلى مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأساليبها وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن وإمكانية تطبيقها في جامعة عمان الأهلية كحالة دراسية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم فيه استقراء آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومديري الدوائر والبالغ عددهم (22) فرداً، والطلبة المسجلين والمتحقين في مرحلة البكالوريوس والبالغ عددهم (3752) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إلى مستوى رضا طلبة الجامعة كان مرتفعاً فيما يخص تجهيزات الجامعة، ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية والكادر الأكاديمي والخدمات الجامعية والأنظمة والتعليمات الداخلية، وتتوفر لدى إدارة الجامعة عمان الأهلية الفعالية والرغبة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، كما أن لدى إدارة جامعة عمان الأهلية تقوم بالتطبيق الفعلي لبعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة مثل تقديم نظام رواتب وحوافز مناسبين للموظفين والعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من الطلبة وأولياء الأمور ومختلف المجتمع المحلي. (ناجي، 1998، ص 67.68)

فضلاً عما تؤكدته دراسة "تومسون 1996 (Thomson)" التي أشارت هذه الدراسة إلى تجربة جامعة ولاية ميسوري الشمالية: (Northwest Missouri State University)، والتي طبقت مدخل إدارة الجودة الشاملة كأسلوب الجديد في دائرة العلوم وأنظمة المعلومات لديها وقد هدفت هذه الدراسة إلى: استخدام مفهوم إدارة الجودة الشاملة في تصميم مساقات في "إدارة أنظمة المعلومات"، تطوير اتجاهات وسلوكيات ترتبط بنوع تفكير الطلبة، وتزويد مساقات السنة الجامعية الأولى بمرونة تساعد على التطوير وتوسيع عملية التعليم، لتتخطى الحواجز التقليدية، كما يساعد على تطوير خبرة الطالب التربوية في موضوع معين فحسب، وإنما تضمنت فهم عملية التعلم نفسها، ويضيف الباحث أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة قد جعل الطلبة مشاركين فعالين في عملية بناء المعرفة، مما زادهم ثقة بأنفسهم وأضحى لديهم إلمام بنوعية الجهد اللازم في العملية التعليمية التعليمية. (THOMSON, 1996. P87))

رابعا: الأساليب الإحصائية المعتمدة: تم معالجة بيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1- معامل t-test: لعينتين مستقلتين (غير متجانستين)، لحساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس: (جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي).

2- معامل الارتباط (ر) بيرسون: للتأكد من الصدق الاتساق الداخلي للمقياس: (جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي)، ومعرفة ثبات المقياس في صدق التجزئة النصفية.

3- معامل ألفا كرونباخ: لحساب ثبات المقياس: (جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي)

4- معامل t-teste: لعينة واحدة لمعرفة مستوى جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر)، وهذا فيما يتعلق بالسؤال الأول للبحث الحالي.

5- معامل t-teste: لعينتين مستقلتين: (غير متجانستين)، لحساب دلالة الفروق في متوسط درجات الطلبة السنة الثانية جامعي بالطور الثاني (الماستر)، على مقياس جودة الإدارة الشاملة بمؤسسة التعليم العالي تبعا للمتغيرات الآتية: الجنس: (ذكور/إناث)، وفئات العمر: (22-40/40- سنة فما فوق)، الوظيفة: (الطلاب/موظفين/طلاب غير موظفين) وهذا فيما يتعلق بالسؤال الثاني والثالث والرابع.

خامسا: أهم الاقتراحات والتوصيات: توصي الدراسة الحالية بالآتي:

1- إشراف مؤسسات التعليم العالي على إقامة الدورات والإعداد للبرامج التكوينية، والوقفات والتظاهرات العلمية التي تساهم في أكثر في توضيح، والفهم العلمي والعملية لاعتبارات الجودة ضمن القطاع التربوي بمؤسسة التعليم العالي من كافة جوانبها المادية والبشرية والمعنوية، قصد المحافظة على مستوى الجودة الإيجابية والمرتفعة كما أدركها المستفيدين في الدراسة الحالية (الطلاب)، وأطراف النظام التربوي القائمين على تطبيق نظام الجودة الإدارية تربوياً.

2- الحرص على الموازنة الفاعلة لاحتياجات الطلاب بكافة صفاتهم من موظفين وغير موظفين، أو على اختلاف فئاتهم العمرية حين تخطيط جوانب تطبيق نظام الجودة الإدارية الشاملة بمؤسسة التعليم العالي، مما يتسنى لهم الفهم الواضح لهذا المفهوم للجودة الإدارية الشاملة، والعمل وفقه بمستويات عالية من التحصيل والإنتاج التربوي لديهم من طلاب، وأساتذة وإداريين ورؤساء قائمين على تفعيل هذا النظام من الجودة.

3- الوقوف الجدي على كافة اعتبارات نظام تطبيق الجودة الإدارية الشاملة بمؤسسة التعليم العالي، وذلك بتوجيه وتكليف المهام المستهدفة للأطراف والقائمين والمتسمين بطابع الكفاءة والخبرة العلمية التربوية المقصودة، الأمر الذي بدوره ينبئ فعلياً للاقتناع والافتناء والامتثال المعرفي والعلمي والعملية لمفهوم الجودة ضمن الوسط التربوي وانعكاسه عملياً على الموارد البشرية من طلاب مستفيدين وأساتذة وإداريين قائمين على نظام الجودة بما يحقق الجودة في الإنتاجية التربوية التعليمية بمستويات متفردة من التفوق والتميز والكفاءة.

قائمة المراجع:

الكتب:

- 1- التربوي، محمد عوض، حويجات، أغادير عرفات، (2006). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتسبات المركزية، ط01، الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 2- النجار، فريد، (1999). إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، ط01، القاهرة. أيتراك للنشر والتوزيع.
- 3- بوحوش، عمار، الذنبيات، محمد محمود، (2001). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ط3، القاهرة. ديوان المطبوعات الجامعية.

4-جولي، مها، (2002). المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الرسائل الجامعية:

5-الخطيب، أحمد،(2000). إدارة الجودة الشاملة "نموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية،(رسالة دكتوراه غير منشورة)،عمان-الأردن. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

6-العباسي، عمر،(2004). واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، (رسالة ماجستير غير منشورة)،القدس-فلسطين. جامعة القدس.

7-بدح، أحمد،(2003). إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)،عمان-الأردن. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

8-قادة، يزيد،(2011).واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، (دراسة ماجستير غير منشورة)،تخصص حوكمة الشركات، تلمسان-الجزائر. جامعة أبي بكر بالكايد.

المجلات العلمية:

09-السعود، راتب،(2002). إدارة الجودة الشاملة (نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن)، دمشق. مجلة جامعة دمشق، المجلد18-العدد02، ص 55. 105.

10-برقعات، أحمد محمد،(2010). معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي(التحديات والآفاق)، المؤتمر العربي الثالث، المنظمة العربية للسمة الإدارية، جامعة الدول العربية.

11-درباس، أحمد،(1994).إدارة الجودة الشاملة مفهوما وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي، (رسالة الخليج العربي)، مجلد14، العدد50، ص 15. 49.

12-عبد القادر، علي،(2003). التعليم العالي والجودة الشاملة، مقال نشر في جريدة اليوم بتاريخ: 2003/01/05 على موقع شؤون التعليم <http://www.alhramain.com/text/iecomaljazerah/45/Fhst-ht> :

13-علاونة، معزوز،(2004).مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، بحث مقدم إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، رام الله: فلسطين. جامعة القدس المفتوحة، 03-07/05.

14-كيحلي، عائشة سليمة،(2017). حتمية تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، (نموذج إنشاء خلية ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر: جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي)،خنشلة-الجزائر. مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، العدد الثاني، جامعة عباس لغرور.

15-ناجي، فوزية،(1998).إدارة الجودة الشاملة والإمكانات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي، المجلة التربوية، العدد67، ص 89. 115.

المراجع باللغة الأجنبية:

16-HUANG.Chang Chiou.(1994). Assessing the Leadership styles and total quality leadership of presidents of four. Year Universities and colleges that have implemented the principles total quality management Unpublished Doctoral Dissertation the Ohio State University.

17-LEWIS.R.G and Smith D.H.(1997).why quality improvement of total quality management at Five research University Unpubtshed Doctoral Dissertation Michigan state University U.S.A.

18-MUNOZ.M. (1999) .Total quality management in higher education lessons Learned From an information technology office .University of Louisville KY ERICNO ED462882.

19-THOMSON.N. (1996).Using Tom; A New teaching model; Northwest Missouri state University ERIC.NO.ED405 835.

محور علم النفس والعلوم التربوية

خطوات بناء وتخطيط برامج المعلمين أثناء أداء الخدمة في ضوء المقاربة بالكفاءات

Steps to build and plan teachers' programs during service performance in light of the competency approach.

الباحثة: حاج كولة عقيلة

ط.د-جامعة لونيسي علي البلدية 2 الجزائر

Hadj koulah akila

University of Lounici Ali Blida 2. Algeria.

ملخص:

لقد سعت الجزائر لتطبيق بعض الإصلاحات على النظام التربوي تماشيا مع متطلبات العصر والتطورات الحديثة ، فكانت المقاربة بالكفاءات من بين المقاربات التي تبنتها الجزائر بعد المقاربة بالأهداف، حيث تهدف المقاربة بالكفاءات إلى جعل المتعلم يمتلك القدرة على بناء كفاءات معينة، واستثمارها ضمن وضعيات تواجهه دون إهمال دور المعلم الذي يعد الموجه في العملية التعليمية، والذي يتوقف عليه نجاح العملية التربوية؛ لذا وجب الاهتمام به وتكوينه وتنميته مهنيًا في مجال عمله انطلاقًا من التخطيط لكيفية تدريبه وفقًا لهذه المقاربة من أجل أداء عمله بشكل جيد، وتحقيق الأهداف المرجوة .

الكلمات المفتاحية

المعلم، الكفاءات، تدريب المعلمين، برنامج التدريب

Abstract

Algeria has sought to apply some reforms to the educational system in line with the requirements of the times and the recent developments, and the approach to competencies was among the approaches adopted by Algeria after the approach to the goals. This approach aims to make the learner have the ability to build and invest specific competencies within their own situations without neglecting the role of the teacher, who is the mentor in the learning process and on which the success of the educational process depends, so it must be considered, configured, and professionally developed in his or her field based on planning how he or she is trained According to this approach, in order to do its work well and achieve the desired goals.

Keywords

Teacher, Competencies ,Teacher training, training program.

مقدمة:

يرتبط تطور أي مجتمع وتقدمه ارتباطاً وثيقاً بكفاءة المعلم الذي يقع على عاتقه عبء إعداد أجيال، فإذا أراد مجتمع أن يحقق هدفاً معيناً من الأهداف التي يصبو إليها، فإنه يلجأ إلى الاهتمام بالتربية والتعليم، ولذا يستوجب الاهتمام بالمعلم من خلال بعض الشروط الواجب توافرها فيه من أجل تحقيقه للرسالة النبيلة التي أوكلت إليه، حيث يجب أن يكون مؤهلاً أكاديمياً وتربوياً كما عليه امتلاك الكفايات المهنية باعتباره أحد أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، وكذا الاهتمام بتحسين وتطوير أدائه وذلك بتدريبه المستمر وفقاً لتطورات تغيرات المجتمع.

حيث اعتبر الخطيب "تدريب المعلمين أثناء الخدمة تربية مستمرة للمعلم من بداية دخوله المهنة حتى خروجه منها، وهذا يعني إن تربية المعلم لا تنتهي بانتهاء مرحلة الإعداد قبل الخدمة من بداية في كليات ومعاهد إعداد المعلمين بل تدوم وتستمر طيلة حياته المهنية، وذلك من أجل الإلمام بكل مستحدث في مجال التربية وعلم النفس والمجال الأكاديمي، ومن أجل إتقان استعمال ما تبتكره تكنولوجيا التعليم من مواد تعليمية وطرق تدريس جديدة، ومن أجل الوقوف على ما يطرأ من تغيرات وتطورات اجتماعية واقتصادية وسياسية". (الخطيب ، 1994 ، ص344)

ويمكننا القول بأن تدريب المعلمين في مهنتهم تتطلب التجديد واكتشاف مشكلات ووضعيات تعليمية جديدة خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات، وهنا أكد جون ديوي على أهمية تدريب المعلمين بقوله "إن كافة الإصلاحات التعليمية مرتبطة بنوعية العاملين في مهنة التعليم وشخصيتهم".

ويرى آخرون إن مهنة التدريب تكمن في كونه نشاطاً مستمراً يزود المعلمين بالخبرات والاتجاهات والمهارات التي تمكنهم من تطوير كفاياتهم المهنية، وتزويد من كفاياتهم الإنتاجية مما ينعكس إيجاباً على تعليم الطلبة وتحصيلهم. (عطوي، 2001 ، ص204) ومن هذا المنطلق يمكننا التساؤل عن معنى التدريب لدى المعلمين وفيما تكمن أهميته والهدف منه؟ كما يمكن طرح التساؤل حول أهم الخطوات التي يمكن وضعها من أجل بناء وتخطيط برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة؟ وهل نال المعلم في المقاربة بالكفاءات الاهتمام الكافي، باعتباره طرفاً هاماً في العملية التعليمية؟

أولاً : الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التدريب:

لقد تناول العديد من الباحثين مفاهيم التدريب من زوايا مختلفة، إلا إن مضامينها تتشابه إلى حد كبير حيث يهدف التدريب بشكل كبير إلى تطوير المعارف، واستثمارها وفق متطلبات العصر والاحتياجات و المراحل التي يمر بها الفرد .

ويعرف توفيق علي عبد الرحمان (1994) التدريب " هو عملية منظمة محورها الفرد، تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة أو مستقبلية يتطلبها الفرد، والعمل الذي يؤديه المنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير الذي يعيش فيه ". (توفيق، 1994، ص24)

أما المومني يعرفه " بأنه عملية منظمة مستمرة محورها الفرد تهدف إلى إحداث تغيير دائم يمكنه من النمو في المهنة التعليمية والحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية ". (المومني، 1994، ص15)

ويعرفه أبو الروس (2001) " بأنه جميع البرامج الطويلة أو القصيرة أو الورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو ما شابه ذلك، والتي تهدف في مجموعها إلى رفع مستوى المعلم في ناحية أو أكثر من النواحي التي تشكل الأداء الكلي في المهنة ". (أبو الروس، 2001 ، ص12)

تتفق التعاريف السابقة في كون التدريب نوع من التغيير في عدة جوانب من شخصية المعلم بغرض نموه وتطوره في مهنته حسب متغيرات المجتمع، وهي عملية مستمرة قابلة للتجديد الدائم رغم منحه المؤهل العلمي يبقى الاستمرار في التكوين لتجديد المعارف والخبرات. وفي هذا الصدد يبين الجبالي سعد احمد (1998) أن التدريب " هو كل نشاط من خلاله الارتقاء بكفاءة وفعالية العاملين لتحقيق أهداف وغايات للمنظمة ". (الجبالي، 1998، ص15)

إذن يمكن تعريف التدريب على أنه عملية تكوينية مستمرة بغرض تجديد المعارف من أجل تحقيق الأهداف والغايات التي يسمو لها المعلم في العملية التربوية، والتي تتطلب مواكبة التكنولوجيا في استعمال الوسائل البيداغوجية، وكذا تطوير المناهج بما يتماشى مع متطلبات المراحل العمرية، لذا تعتبر عملية تدريب المعلمين عملية ضرورية.

أهداف تدريب المعلمين:

إن الهدف الرئيسي لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو إعداد المعلم الذي يمتلك قدرًا كبيرًا من المعارف من أجل إحداث التغيير الإيجابي في سلوك المتعلمين ويتم من خلال:

معالجة نواحي النقص في إعداد المعلم أثناء التعليم الجامعي.

مساعدة المعلم على التعامل مع المناهج الجديدة.

تزويد المعلم بكل ما هو جديد في عالم التكنولوجيا والتربية والثقافة.

رفع الكفايات المهنية والفنية لدى المعلمين.

إكساب المعلمين المفاهيم والخبرات والمهارات لتطوير الأداء وإتقانه.

تزويد المعلمين بمفاهيم واضحة حول أخلاقيات مهنة التعليم وتنمية الممارسات والسلوكيات الإيجابية لدى المعلمين.

تخفيف العبء عن المشرفين التربويين ومدراء المدارس مما يؤدي إلى توفير الوقت والجهد والمال. (حجازي، 2002، ص14)

فتح مجال الابتكار والتجديد أمام المعلمين.

تنمية الوعي السياسي والوطني لدى المعلمين. (جير، 2002، ص67)

كذلك من بين أهم أهداف التدريب ما يلي:

اكتساب الأفراد، المعارف والمهارات والقدرات التي تمكنهم من أداء أعمالهم.

تطوير أساليب الأداء التي يقوم بها الأفراد والجماعات.

زيادة الكفاءة الإنتاجية للفرد من خلال تزويده بما يستجد من اتجاهات وأساليب عمل تساعد على مواكبة التطور المستمر.

زيادة روح الابتكار والإبداع لدى الفرد، ليتمكن من التكيف مع عمله والقدرة على مواجهة المشكلات وحلها. (الزيايدي، 1999،

ص15، 14)

تأهيل الموظف بمتطلبات الوظيفة الحالية والشاغرة.

تحسين وتطوير العمل الإداري للارتقاء بمستوى أداء من هم على رأس العمل وذلك من خلال تطوير نظم أساليب العمل.

استمرار التدريب أو إعادته بما يتماشى مع احتياجات العمل. (الضحيان، 2001، ص11)

من هنا يتضح؛ إن أهداف تدريب هو رفع مستوى العملية التعليمية ورفع مستوى تحصيل الطلبة ويكون ذلك بتأهيل المعلمين للقيام

بأدوار جديدة لم يتم تأهيلهم لها في الجامعات، فالتعليم في تطور مستمر والمعرفة تزداد خاصة في عصرنا هذا، لذا يجب تدريب المعلمين

للقيام بدورهم بطريقة فاعلة.

(4) أهمية تدريب المعلمين

تكمن أهمية التدريب في أهمية العملية التعليمية التعلمية من أجل تكوين جيل من الطلبة يستطيع مواجهة التغيرات الثقافية والعلمية، والمعلم القادر على ذلك يجب أن يملك المعارف والمهارات، ولذلك أن تدريب المعلمين ينطوي على أهمية خاصة وهناك العديد من الفوائد للتدريب نذكر منها:

النهوض بالعملية التعليمية التعلمية من حيث الكم والنوع، فالمعلم الذي يملك مهارات عالية وكبيرة له القدرة على التأثير في الآخرين مما يمكنه من الارتقاء بأداء الطلبة.

تقليل العنف ضد الطلبة من قبل المعلمين، وما ينشأ عنه من حوادث وإصابات وأزمات نفسية تؤدي إلى تسرب الطلاب. المعلم المدرب بطريقة جيدة يتقن عمله، ولا يحتاج إلى الكثير من الزيارات من قبل المشرف، أو مدير المدرسة في حين أن المعلم الجديد بحاجة إلى زيارات إشرافية متتابة من أجل مساعدته على الأداء بطريقة أفضل.

إن المعلم المدرب تدريباً جيداً يستطيع القيام بالعديد من الأدوار في المدرسة، فهو المساعد والمعين لمدير المدرسة، ويساهم إلى حد كبير في نجاح العمل الإداري والفني في المدرسة ولا يشكل عبئاً على إدارة المدرسة.

رفع الروح المعنوية للمعلم، حيث يؤدي ذلك إلى رفع كفاءته وروحه المعنوية؛ لأنه سيحقق من خلاله ذاته ويشعر بالرضا ويحوز الاحترام والتقدير من قبل طلابه ومسؤوليه، كما ستكون له فرصة في الارتقاء في السلم الوظيفي، فالمعلم الكفء الماهر يقبل عليه كثير من الطلبة ليدرسوا عنده بعض دروس التقوية مقابل أجر إضافي. (عليش، د، ت ، 449)

(5) خطوات تخطيط برامج تدريب المعلمين: تمر عملية تخطيط البرامج التدريبية بالعديد من الخطوات نذكر منها:

تحديد الاحتياجات التدريبية :

يتم تحديد الاحتياجات التدريبية وتحديد الأهداف العامة لحظّة التدريب على النطاق القوي وفقاً لفلسفة المجتمع، وظروفه الاجتماعية، واقتصادية، والسياسية، وفي إطار الصورة التي يرغب المجتمع في تحقيقها في المستقبل. (الخطيب والعيلة، 1998، ص108)

يتم وضع البرنامج التدريبي وفقاً لما يتطلبه المجتمع، وما يجب أن يكسبه المعلم لمتعلميه من خلال البيئة التي يعيش فيها المعلم والمتعلم، والتي يحددها خبراء في التربية ويكون الهدف من العملية التربوية هو تحقيق الأهداف المسطرة في تدريب المعلمين لتطبيقها في الميدان، فلا يمكن تدريب معلم في دولة أجنبية وفق مقارنة لا تتفق مع المقاربة بالكفاءات المطبقة في الجزائر، ولا تتفق احتياجات تدريبه مع احتياجات المعلمين في الجزائر لذا يجب تحديد الهدف من هذا البرنامج التدريبي، وهذه الخطوة الثانية بعد تحديد مختلف الاحتياجات التي يتدرب فيها المعلم .

تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

بعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يسهل على مخططي التدريب تحديد أهداف البرنامج التدريبي تحديداً واضحاً ودقيقاً، فالأهداف هي التي تحدد النشاطات والمواد والوسائل ومعايير الأداء، والإتقان مرتبط بالأداء فالمتدرب لا يهتم بالمادة الدراسية أو الكتب والوسائل بمقدار ما يهتم بالهدف الذي يتدرب على تحقيقه. (جرادات وآخرون، 1983، ص4)

وهنا يمكن القول عند وضع أي مخطط يجب تحديد الهدف المراد تحقيقه، والهدف من تدريب المعلمين هو تنمية الروح المهنية، وتزويد المعلم بأهم الأهداف المراد تحقيقها في العملية التعليمية التعلمية وفقاً لمتطلبات العصر ومع مراعاة المراحل العمرية، والفروق الفردية للمتعلمين، وهذا ما تسعى له المقاربة بالكفاءات.

تحديد الفئة المستهدفة من المعلمين المتدربين:

بعد تحديد أهداف البرنامج التدريبي يجب تحديد شريحة المعلمين المراد تدريبهم في إطار احتياجاتهم المهنية والأكاديمية، والذي يتم في ضوء الإمكانيات المتاحة والتي تتماشى مع عمر وجنس وكفاءة المعلم المتدرب، وهذا الأمر يتطلب إذا كانت أعداد هذه الشريحة كبيرة الإكثار من الدورات التدريبية، أو إعداد خطة طويلة المدى لتدريبهم، ومن المستحسن لكي يحقق البرنامج التدريبي أهدافه بفاعلية ألا يتجاوز عدد المعلمين المتدربين من 20 إلى 25 متدرِّجًا في الشعب الاختصاصية، كما أن نوعية المعلمين المتدربين يتم التعرف بسهولة منها على نوعية المتدربين كالمعلمين غير المؤهلين تربويًا وهؤلاء يسهل حصرهم، و بالتالي إعداد الدورات اللازمة لهم. (زيادة، محمد، 1985، ص 236).

يتم تحديد الفئة التي يجب أن تدرب وفق برنامج يحدده القائمون على التربية في كل المراحل الدراسية وذلك منذ بداية مشوار المعلم المهني، يبدأ تكوينه وتدريبه ثم تقل أو تكثف فيما يسمى الأيام التكوينية والندوات بين فترات خلال العام الدراسي، وبعد الزيارات التي يقوم بها المفتشون في كل المراحل وفي كل المواد الدراسية من أجل معالجة النقائص، والمحفوات التي يقع فيها المعلم خاصة في بداية مشواره المهني.

تحديد محتوى المادة التدريبية:

يجب أن يشمل محتوى البرنامج التدريبي على جملة من الحقائق والمفاهيم، والمبادئ والقوانين، والمهارات الأدائية العملية والعقلية والفكرية، والاتجاهات والقيم الاجتماعية، والدينية والإنسانية التي تتبناها المؤسسات التعليمية، والتي يحقق التفاعل معها ومع المدرسين، والمعلمين المتدربين أهداف البرنامج التدريبي المنشودة والمحددة مسبقًا، ويتم تحديد محتوى البرنامج التدريبي من خلال ما يلي:

أن يرتبط المحتوى مع وظيفة المدرب.

أن يكون المحتوى ذا قيمة لتنمية الأداء المطلوب.

أن يكون المحتوى عمليًا وذا جدوى.

أن يؤكد المحتوى على الاستمرارية.

يهدف المنهج التدريبي إلى الوفاء بالاحتياجات التدريبية للمتدربين (توفيق، 1994، 248)

يمكن تحديد محتوى البرنامج التدريبي وفقًا لما يحتاجه المعلم المتدرب ويعكس اهتماماته وأهدافه، ويكون ذا قابلية للاستمرار، وليست به قطيعة ابستمولوجية، فالمعارف القديمة هي امتداد لاكتساب معارف جديدة، كما يجب أن يكون المحتوى مساريًا للمتطلبات المجتمع فلا يمكن تطبيق برنامج لتدريب المعلمين لدولة أجنبية ونطبقه على المعلم الجزائري، فلكل واحد بيئته التي تحتاج لنوع معين من الاحتياجات التي يتدرب عليها المعلم.

تحديد أساليب التدريب:

يعد أسلوب التدريب أحد العناصر الفعالة في تسهيل استفادة الدارسين لما يقدم إليهم، لذلك يلزم تحديد واختيار الأسلوب الأمثل الذي يتناسب مع كل برنامج تدريبي، وهناك ارتباط وثيق الصلة بين المحتوى التدريبي، وأسلوب التدريب المستخدم الذي يمنح الحياة للبرنامج التدريبي، وإذا لم يكن أسلوب التدريب مناسبًا، فقد يؤدي إلى جمود البرنامج وربما إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة منه مما يؤدي إلى فشله، ولذلك يجب على مخططي البرنامج التدريبي اختيار الأساليب التدريبية المناسبة لموضوعات المحتوى التدريبي. (درويش وتكلا، 1980، ص 248).

تختلف أساليب التدريب للمعلمين باختلاف المحتوى الدراسي الذي سيدرسه المعلم لمتعلميه، فلا يمكن تعميم أسلوب موحد لكل المواد الدراسية ولكل المراحل العمرية والدراسية، تختلف أساليب تدريب المواد العلمية عن تدريب المواد الأدبية، فالمواد العلمية مثلاً تتطلب نوعاً من التجريب وغيرها من الطرق عكس المواد الأدبية التي تتطلب طرقاً ابتكارية ونقدية في تعلمها.

تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة:

عند تخطيط المحتوى التدريبي لا بد من حصر الإمكانيات المادية، والوسائل التعليمية المتوفرة، والتي يمكن استخدامها في تنفيذ البرامج التدريبية، وكذلك يجب أن ينتبه مصمم التدريب إلى الوسائل التعليمية الواجب استخدامها، وتحديد وقت استعمالها ومن أهم الوسائل ما يلي:

الأجهزة فهناك العديد من الأجهزة التكنولوجية التي تساعد في عملية التدريب ومنها الحاسوب، جهاز عرض الشرائح، التلفزيون والفيديو والسينما.

المختبرات العلمية (للفيزياء والكيمياء).

وسائل الإيضاح (الصور، البطاقات، الخرائط والمجسمات، الحفائب التعليمية).

المكتبات والمراجع. (توفيق، 1994، ص171).

كما هو معلوم كلما توفرت الوسائل التكنولوجية الإيضاحية كلما كانت نتيجة التدريب ناجحة، فالوسائل تساعد على توصيل المعلومات بسرعة ووضوح أكثر سواء للمعلم أو المتعلم، وحين يدرّب المعلم على استعمال مختلف الوسائل يمكنه استخدامها في العملية التربوية بدوره.

الإمكانيات البشرية:

من أهم عناصر العملية التدريبية المدرب، فهو الذي يقوم بتنفيذ التدريب ولذا ينبغي أن تتوفر فيه خصائص ومقومات رئيسية لا تتوفر في الشخص العادي، وأهم هذه الخصائص:

المعرفة العلمية المحيطة بموضوعات التخصص التي يتولى التدريب فيها.

الخبرة العملية والتطبيقية بأساليب استخدام تلك المعلومات والأسس العلمية ووضعها في التطبيق العملي.

القدرة على توصيل المعاني والمفاهيم إلى المتدربين من خلال الاستخدام السليم للغة ووسائل الإيضاح المناسبة.

تكامل الشخصية وتوازنها لإعطاء المتدربين قدوة سليمة وكسب احترامهم وثقتهم بما يقدمه لهم من معلومات.

القدرة على الفاعل مع الجماعات والعمل الجماعي.

القدرة القيادية وإمكانية السيطرة على سلوك الآخرين. (السلمي، 1985، 382).

يتضح هنا جلياً إن المدرب يجب أن تكون لديه شخصية قوية يمكنها التأثير في الغير لكي يكون تدريبه ذا بصمة إيجابية، كما يجب أن يكون كفاء ولديه الرغبة والحماس في تدريب المعلمين وتنفيذ المحتوى من أجل نجاح البرنامج.

الإمكانيات المادية:

إن الإمكانيات المادية المتاحة تساهم إلى حد بعيد في نجاح التدريب ومن هذه الإمكانيات التي ينبغي توفرها:

مكان التدريب المناسب وتسهيلات.

وقت البرنامج والذي يجب أن يناسب الموضوع ويراعي حاجات المتدربين.

الميزانية وتتم الميزانيات من خلال وزارة التربية والتعليم أو المديريات.

تنفيذ البرنامج التدريبي: تنقسم مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي إلى ثلاثة أجزاء وهي:

إجراءات ما قبل تنفيذ البرنامج: وهنا تتم الإجراءات الفنية والإدارية والتي تم إعدادها لتنفيذ البرنامج وتشمل:

تحديد مواعيد وأيام التدريب.

اختيار القاعات ومواقع الزيارات الميدانية.

إعداد الاختبارات وتحديد مواعيدها.

إجراءات تتم أثناء التنفيذ تشمل هذه الإجراءات:

المتابعة اليومية لتنفيذ البرامج .

متابعة المدربين والتأكد من حضورهم.

العناية بالقاعة ومتابعة النظافة.

حل المشكلات الطارئة فور التعرض لها.

توزيع استمارات التقييم واستطلاع الرأي عند نهاية البرنامج.

تجميع تقارير المدربين عن المتدربين.

إجراء اختبارات نهاية البرنامج إن وجدت.

ج- إجراءات ما بعد التنفيذ وتشمل:

تفريغ البيانات الواردة في استمارات استطلاع الرأي للمتدربين.

تحليل النتائج للتعرف على نقاط القوة والضعف.

تصحيح أوراق الامتحانات إن وجدت.

تفريغ تقارير المدربين عن المتدربين وأساليب التدريب.

إعداد تقرير شامل عن البرنامج مع ذكر مقترحات التدريب.

إنجاز الأمور المالية.

تدوين بيانات البرنامج في السجل الخاص بمركز التدريب. (باشات، 1978، ص50، 57)

مرحلة التقييم:

تتركز عملية التقييم على الأهداف والنتائج التي تم تحقيقها، والتي اكتسبها المعلمون المتدربون نتيجة لإشراكهم في البرنامج التدريبي في ضوء الأهداف المنشودة، والمحددة في خطة البرنامج التدريبي، ويتم تحديد أسلوب تقييم البرنامج التدريبي على أساس ما يلي:

أهداف البرنامج التدريبي المحددة في خطة التدريب.

طبيعة البرنامج التدريبي.

ج- نوعية المعلمين المتدربين.

أما مجالات التقييم فهي:

أ- تقييم المعلمين المتدربين.

ب- تقييم البرنامج التدريبي.

ج-تقييم المدربين.

-مرحلة المتابعة:

هي مرحلة لا غنى عنها في البرنامج التدريبي، وهي تهدف إلى التأكد من تحقيق الفوائد المرجوة، وهي لا تنتهي بانتهاء البرنامج بل تمتد إلى أبعد من ذلك، فتتم المتابعة في الميدان للوقوف على أثر البرنامج ومستوى التحسن في الأداء.

هذا ويتم المتابعة بواسطة مدراء المدارس أو المشرفين التربويين من خلال الزيارات الصفية والاجتماعات، اللقاءات، ملاحظة اختبارات وتحصيل الطلاب. (عطوي، 2001، 225).

بعد توفير كل الإمكانيات المادية والبشرية والوسائل التي تسهل عملية تدريب المعلمين تأتي مرحلة التقييم والمتابعة، وهي المرحلة التي تظهر نتيجة نجاح أو فشل البرنامج التدريبي وهي عملية مستمرة تستمر باستمرار تدريب المعلمين.

الخاتمة

تكمن أهمية تدريب المعلمين في أهمية العملية التعليمية التعلمية من أجل الخروج بجيل من الطلبة يستطيع مواجهة التغيرات الثقافية والعلمية في ظل متغيرات العصر، والمعلم دائماً يبقى أحد العناصر المهمة والتي لا يمكن الاستغناء عنه في كل المجتمعات، ولذا وجب على المجتمعات والأهم الاهتمام به من كل الجوانب وتوفير له كل المتطلبات والاحتياجات التي تثري مهنته النبيلة، وتكوينه الدائم والمستمر يمكن النهوض بالعملية التربوية خاصة إذا كان يملك مهارات عالية وكبيرة إذ تجعله يتقن عمله بكل ثقة وجدية. لذا وجب الاهتمام من طرف جميع الأطراف الفاعلة في علم التربية والتعليم بتكوين المعلمين وتدريبهم خاصة في ظل الإصلاحات التي شهدتها الجزائر، وتغيير نظام التعليم من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، وتوضيح مختلف المفاهيم للمعلم التي تخص هذه الأخيرة، ابتداءً من تقديم الدرس إلى مرحلة التقييم، وهذا ما يطبق على المعلمين في تدريبهم من تحديد وتخطيط برنامج بتدريبهم من أجل تنمية منظومة التربية والنهوض بالمجتمع.

المصادر والمراجع:

- أبو الروس ، فضل ، تحديد الحاجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس ، فلسطين،(2001) ص 12.
- باشات ، احمد إبراهيم، أسس التدريب ،(القاهرة ، دار النهضة العربية،1978)ص50، 57.
- توفيق، عبد الرحمن ، التدريب على الأصول و المبادئ ، (القاهرة ، مركز الخبرات المهنية والإدارة)1994ص24، 248.
- توفيق ، عبد الرحمن، العملية التدريبية، (القاهرة ، مؤسسة التدريب و التنمية البشرية ،1994)ص171.
- الجبالي، سعد، إشكالية التدريب في الوطن العربي ،(الإمارات ، منشورات المنظمة الإدارية، 1998)ص15.
- جبر ، نبيل داود ، تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة ، رسالة ماجستير ، (كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة 2002)ص67.
- جرادات، عزت وآخرون، التدريس الفعال، الطبعة الرابعة، (عمان، الأردن دار الفكر للنشر والتوزيع، 1983)ص4.
- حجازي، وجيه، الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير ،(جامعة النجاح نابلس ، فلسطين، 2002)ص14.

- الخطيب، عامر، التربية وأصولها الثنائية والاجتماعية، (جامعة الأزهر، غزة، 1994) ص344.
- الخطيب ، عامر ، والعيلة ، رياض ، تخطيط وتصميم برنامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في فلسطين ، مجلة البحوث و الدراسات التربوية الفلسطينية المجلد الأول ، العدد الثاني ، ديسمبر 1998 ، غزة، ص108.
- درويش ، عبد الكريم ، وليلى تكللا ، أصول الإدارة العامة، (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1980) ص248.
- زيادة، حسان، محمد ، تقييم المنهج ، (عمان، دار التربية المدنية ، 1985) ص236.
- الزيايدي ، عادل رمضان ، تدريب الموارد البشرية، (القاهرة ، مكتبة عين شمس ، 1999) ص 14، 15.
- السلمي ، علي ، إدارة الأفراد و الكفاءة الإنتاجية ، (القاهرة ، مكتبة غريب ، 1985) ص382.
- الضحيان ، سعود والغادمي، بعض العوامل الاجتماعية و التنظيمية التي تعوق استفادة الموظف من عائدات التدريب ، الرياض ، معهد الإدارة العامة، 2001) ص11.
- عطوي، جودت عزت، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها و تطبيقاتها ، الدار العلمية الدولية، (عمان، الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع ، 2001) ص204، 225.
- عليش، محمد ماهر، إدارة الموارد البشرية، (القاهرة ، مكتبة عين شمس ، دت) ص449.
- المومني، عاطف ، فاعلية برنامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الاجتماعية والوطنية كما يراها المعلمين والمشرفون التربويون في الأردن، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن1994، ص 15.

محور اللغة العربية وآدابها

تعدد المصطلح النحوي وأثره في تدريس النحو العربي
**The multiplicity of the grammatical Term
and its impact on teaching Arabic grammar**

د. مليكة ناعيم

جامعة القاضي عياض - المغرب

Dr Malika Naaïm

Qadi Ayyad University

الملخص:

تعد المصطلحات مفاتيح العلوم، وتقتضي مجموعة من الشروط منها وحدة المفهوم ووضوحه ووجود المناسبة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي فضلا عن اتفاق أهل الاختصاص، ولأن النحو العربي عرف عبر مراحل التاريخ مجموعة من التطورات؛ منها ما نتج عن الخلاف بين المدارس ومنها ما ارتبط بتطور الفكر النحوي وإعادة النظر في بعض قضاياها، الأمر الذي أسفر عن تعدد المصطلح النحوي سواء على مستوى المفهوم أو على مستوى الرمز (اللفظ)، يلحظ غموض في الدرس النحوي خاصة بالنسبة للمبتدئين وحاجته إلى مراجعة مصادره وضبط مصطلحاته. وتسعى هذه الورقة البحثية إلى بيان هذا التعدد من خلال نماذج وتوضيح كيف يؤثر في تدريس النحو العربي واقتراح مقترحات عملية لتجاوزه.

الكلمات المفتاحية

التعدد، المصطلح النحوي، التدريس، النحو العربي

Abstract

Terminology is the key to the sciences, and it requires a set of conditions, including the unity and clarity of the concept and the presence of the appropriateness between the linguistic and idiomatic meanings, as well as the agreement of the specialists. Because Arabic grammar has known through its historical stages a set of developments; Including what resulted from the controversy between schools, including what was related to the development of grammatical thought and the reconsideration of some of its issues, which resulted in the multiplicity of the grammatical term whether at the level of concept or at the level of symbol. It is noted that there is ambiguity in the grammatical lesson, especially for beginners and the need to review its sources and adjust its terminology. This research paper seeks to demonstrate this diversity through models and to clarify how

it affects the teaching of Arabic grammar and to propose practical proposals to overcome it.

Keywords:

Multiplicity, Grammatical Term, Arabic Grammar, Teaching.

توطئة:

تعد المصطلحات مفاتيح العلوم، والمدخل الرئيس إلى فهمها ودراستها وتدريسها، وتمثل أيضا ترجمة حقيقية لنضج العلم كما أنها تسطر مراحل التطورية. ولأن النحو العربي مر أساسا عبر مراحل لخصها معظم من درسه من الناحية التاريخية في ثلاث، ومن حيث المذاهب قسموه إلى مدارس نحوية اختلف عددها من باحث لآخر، غير أن ثمة أمصار حاضرة في التقسيمات كلها، وهي البصرة والكوفة وبغداد. وتعاقبت على النحو عبر التاريخ أسماء كثيرة كل يدلي بدلوه في وضع مصطلحاته وحد مفاهيمه وسن قواعده... وعلى الرغم من أهمية هذا التعدد في إغناء المكتبة النحوية العربية بمادة علمية غزيرة قد تكون هي الأغنى عبر التاريخ، والحرص على ضبط قواعده، فقد أسفر عن التعدد في المصطلحات من حيث اللفظ ومن حيث المدلول، الأمر الذي أثر في فهم النحو ويؤثر في تدريسه، لاسيما للمبتدئين في دراسة النحو والذي يرتبط في معظم برامج التعليم في العالم العربي بالالتحاق بالتعليم الجامعي. فما مظاهر التعدد في المصطلحات النحوية؟ وما أثره في النحو؟ وما هي الحلول المقترحة للخروج من هذه الأزمة؟ ذلكم ما ستحاول هذه الدراسة مقارنته من خلال نماذج عبر منهج وصفي تاريخي.

I/ المصطلح والمصطلح النحوي: محددات نظرية:

1/ مفهوم المصطلح:

- في اللغة:

تعددت تعريفات المصطلح قديما وحديثا، لكنها تتفق جميعها في المضمون والضوابط الرئيسة؛ فمن حيث اللغة يجمع المعجميون على أن "مصطلح" مصدر ميمي اشتق من "صلح"، ويوظف أيضا توظيف الاسم فيفيد اسم المفعول مع افتراض حذف "عليه"، ويفيد السلم والاتفاق ونقيض الخلاف والفساد، فقد عرفه الخليل بن أحمد الفراهيدي بالقول: "الصلاح نقيض الطلاح، ورجل صالح في نفسه ومصلح في أعماله وأموره، والصلح: تصالح القوم بينهم. وأصلحت إلى الدابة أحسنت إليها" (الفراهيدي، د.ت، ج3/117). وجاء في لسان العرب "الصلاح ضد الفساد. صلح ويصلح صلاحا، وصلوحا، والصلح تصالح القوم بينهم، والصلح: السلم؛ وقوم صلوح متصالحون وأنشد أبو زيد :

فَكَيْفَ بِأَطْرَافِي إِذَا مَا شَتَّمْتَنِي * * * وَمَا بَعْدَ شَتْمِ الْوَالِدَيْنِ صَلُوحُ

ورجل صالح في نفسه من قوم صلحاء، ومصلح في أعماله وأموره. (ابن منظور، 1990، ص.374) وورد في المعجم الوسيط: "اصطلاح القوم: زال ما بينهم من خلاف، واصطلاحوا على الأمر، تعارفوا عليه واتفقوا (...). وإزالة ما بينهم من عداوة، وشقاق. وقوله تعالى في تنزيله العزيز: (إِنَّ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلَحُوا بَيْنَهُمَا) والاصطلاح مصدر اصطلاح، وهو اتفاق طائفة على شيء مخصوص، ولكل علم اصطلاحاته" (أنيس، 2004، 52/1). من خلال هذه التعريفات التي انتخبناها من عصور مختلفة، تبين أن معنى المصطلح والاصطلاح يدور حول (السلم، والمصالحة، والاتفاق، والتعارف) وكل ما هو نقيض الفساد والخلاف، وتجمع كلها على أنه اتفاق قوم على أمر معين أو مخصوص بينهم.

- في الاصطلاح:

تعددت التعريفات الاصطلاحية لمفهوم المصطلح، إلا أننا ارتأينا إدراج أهمها، وهو تعريف الجرجاني: "الاصطلاح عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول". (الجرجاني، د.ت، ص.28) يتضح لنا من خلال هذا التعريف أن المصطلح لا يعمل به إلا إذا تمّ التواضع عليه من قبل عشيرة مخصوصة، أو أهل الاختصاص في مجال معين. ويعقب محمود فهمي حجازي على هذا التعريف بالقول: "يوضح التعريف السابق سمتين أساسيتين من سمات المصطلح، فالمصطلح لا يكون إلا عند اتفاق المتخصصين المعنيين على دلالاته الدقيقة، والمصطلح يختلف عن كلمات أخرى في اللغة العامة نتيجة تغير دلالي يطرأ على الكلمة العامة فيجعلها مصطلحاً ذا دلالة خاصة ومحددة" (حجازي، 1993، ص.10). يدعم هذا التعليق تعريف الجرجاني للمصطلح كما يشرحه من خلال تفكيكه إلى سمتيه الأساسيتين. ثم قدم حجازي تعريفاً للمصطلح - مترجماً تعريف الدارسين الغربيين - بالقول: "الكلمة الاصطلاحية أو العبارة الاصطلاحية مفهوم مفرد، أو عبارة مركبة استقر معناها أو بالأحرى استخدامها، وحدد في وضوح؛ هو تعبير خاص ضيق في دلالاته المتخصصة، وواضح إلى أقصى درجة ممكنة، وله ما يقابله في اللغات الأخرى، ويرد دائماً في سياق النظام الخاص بمصطلحات فرع محدد فيتحقق بذلك وضوحه الضروري" (حجازي، 1993، ص 11-12). وهو من أدق التعريفات العربية الحديثة وأوضحها؛ إذ ضمنه صاحبه الضوابط الأساس للمصطلح.

إذن؛ فالمصطلح يوضع باتفاق القوم كما هو وارد في التعريفات السابقة، واتفاق القوم على شيء معين يستدعي بالضرورة أنهم قد اختلفوا فيه من قبل. وهذا يؤكد العلاقة بين المعنيين اللغوي والاصطلاحي، وفي هذا الصدد تقول رجاء وحيد الدويدري: "وأما المعنى الاصطلاحي فله صلة بالمعنى اللغوي للمادة. وبفقد أن القوم اختلفوا عند ظهور مدلول جديد على تسميته؛ كل يعطيه اسماً يقترحه [...] وأخيراً يصطلحون أو يتفقون على تسمية واحدة لذلك المدلول." (الدويدري، 2010، ص.22).

بناء على مفهوم النحو لدى القدماء، ومنه قول ابن جني والذي يعد من أكثر التعريفات تداولاً: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شدد بعضهم عنها رد به إليها" (ابن جني، د.ت، 34/1). والمصطلح الذي حددناه أعلاه، يمكن حد المصطلح النحوي بالقول: "جملة العبارات التي استعملها النحاة في خطاباتهم النحوية المتنوعة، لتعيين متصور أو لوصف مبدأ نحوي أو لتعليل فكرة أو لإصدار أحكام أو غير ذلك من الإجراءات التي تتطلبها النظرية النحوية" (قريرة، 2003، ص.13.14). إن المصطلح النحوي شكل من أشكال الاصطلاح الذي تجتمع فيه طائفة متخصصة (النحويون) في مجال محدد (النحو) على تسمية مدلولات ذلك المجال بدوال وأسماء معينة، كما تسمى الكلمة الواصفة نعتاً أو صفة، لهذا عرفه القوزي بالقول: "هو اتفاق بين النحاة على استعمال ألفاظ معينة في التعبير عن الأفكار والمعاني النحوية" (القوزي، 1981، ص.87). وذلك كله من أجل ضبط التواصل العلمي بين هؤلاء النحويين وتيسيره.

2/ شروط المصطلح النحوي:

تضمن التعريفات السابقة؛ سواء تعريفات المصطلح أو تعريف المصطلح النحوي، الشروط الأساس التي تضبط المصطلحات جملة، سواء الرمز (اللفظ) أو في المفهوم، وهي شروط لا يكتسب اللفظ صفة المصطلح ما لم يستوفها، ومدارها جميعها أن تكون المصطلحات دقيقة في صياغتها، واضحة في دلالاتها، خاضعة في صياغتها لقواعد اللغة ذاتها، وهي باختصار:

1/ النقل من المعنى اللغوي الأصل إلى المعنى الخاص، وهذا يقتضي من جهة اختلاف الدلالة الجديدة عن المعنى اللغوي الأصل، ومن جهة ثانية الإبقاء على العلاقة، وقد تكون مناسبة أو مشاركة أو مشابهة، بين مدلوله الخاص ومعناه اللغوي العام الأصل، وهذا حاضر في معظم المصطلحات التي استقر عليها النحويون المتأخرون، ومنها: النحو والتمييز والحال.

2/ الاتفاق؛ وهو عمدة الشروط، فلا يمكن البحث في الشروط الأخرى ما لم يتحقق شرط الاتفاق، لهذا يحضر في مقدمة كل تعريف باللفظ أو ما يفيد معناه، في حين قد لا تحضر فيه معظم الشروط الأخرى على الرغم من أهميتها، يقول البوشيخي: "المواضعة أساس الاصطلاح، فإذا كانت اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، يستفاد من ذلك أن اللغة لا توجد إلا بوجود جماعة تتكلمها، ووظيفتها التعبير عن الأغراض المختلفة ولا تتحقق هذه الوظيفة إلا بمشاركة المتخاطبين في معرفة الألفاظ التي يتخاطبون بها ومعرفة مدلولها، وطبيعة هذه المعرفة قائمة على المواضعة. فأكثر أهل النظر على أن أصل اللغة تواضع واصطلاح فلا يتصور التواصل بها إلا على أساس من المواضعة التي هي اصطلاح واتفاق بين عموم المتكلمين، وإذا كان هذا شأن الكلمة فإن شأن المصطلح الذي هو جزء من اللغة، كذلك قيامه على أساس من الاصطلاح الخاص الذي هو الاتفاق والمواضعة بين فئة من المتكلمين متميزين بعلم أو معرفة أو صنعة معينة. فالاصطلاح بمعنى المواضعة والاتفاق إذاً هو أساس وضع اللغة اللغة، سواء تعلق الأمر بوضع كلمات فهو اصطلاح عام أم بوضع مصطلحات فهو اصطلاح خاص" (البوشيخي، 2008، ص. 52). ولا يعني الاتفاق بالضرورة الاتفاق على الوضع فهذا لم يتحقق لمعظم المصطلحات سواء منها في النحو أو في العلوم الأخرى، لكن يتحقق في التداول والشيوع، فكثير من مصطلحات سيبويه تحقق فيها شرط الاتفاق وإن لم يتم الإجماع أول الوضع على وضعها ولا على تعريفها، لكن لما لقيت القبول وشاعت في التداول والاستعمال اكتسبت الصفة فاستوفت الشرط، لهذا لم يوظف حجازي لفظ اتفاق، وإنما اعتمد الاستقرار في المعنى والاستخدام، الذي هو ترجمة حقيقية لحصول القبول وهو المعادل الموضوعي للاتفاق، ويؤكد مذهبنا هذا قول هاني محي الدين عطية: "الاتفاق شرط للمصطلح إذا كان القول على تداوله، أما بشأن الوضع فالاتفاق ليس بشرط، فالمصطلحات التي جاء بها الإسلام لم يكن للعرب عهد بها، ليست نتيجة اتفاق بل هي مصطلحات جاء بها الشارع بهذا المعنى وهذا المدلول" (عطية، 1997، ص. 10).

3/ الوضوح في الدلالة: وهذا يتحقق بشروط لخصها قول الجاحظ: "إن من حق المعنى أن يكون الاسم مطابقاً، وألا يكون له فاضلاً ولا مفضولاً ولا مقصراً ولا مشتركاً ولا مضمناً" (الجاحظ، د.ت، 116/1)، وتفصيلها:
أ/ عدم الترادف في المصطلح بحيث يوضع للمفهوم الواحد مصطلح واحد، احتراساً من التعدد وما يترتب عليه من اللبس والتداخل.

ب/ عدم الاشتراك في المفهوم، وذلك بأن لا يحدد للمصطلح الواحد إلا مفهوماً واحداً، للعلة نفسها التي ذكرت في الترادف.
ج/ تجنب كل ما يؤدي إلى اللبس في اللفظ وفي المفهوم.
د/ اجتناب صيغة الفعل، لأن المصطلح من ضوابطه الاستقرار والثبات، والفعل على خلافه يتسم بالحركة والتغيير، مع مراعاة ميزان الصيغ العربية حتى لا يشذ المصطلح المنقول صيغة ودلالة.

4/ إعطاء الأولوية للكلمة العربية المتواترة على الكلمة المعربة إلا عند التعذر.

5/ تقديم الكلمة المفردة على غيرها، لأنها تساعد على تسهيل الاشتقاق والنسبة والإضافة والتثنية والجمع.

6/ تفضيل الكلمة العربية المتواترة على الكلمة المعربة، والكلمة الشائعة في التداول على النادرة ما لم يلتبس المعنى الخاص بالعام.

7/ اجتناب الكلمات العامة إلا عند الاقتضاء، ويشترط لها عند الضرورة أن تكون مشتركة بين لهجات عربية عديدة، مع التنصيص بطريقة أو بأخرى على أنها عامية، وأرى التنصيص أيضاً على سبب اختيار اللفظ العامي.

تلكم إذن هي الشروط التي تخول للفظ اكتساب صفة المصطلح، غير أنه أحياناً قد تتحقق الشروط في معظم المصطلحات المعتمدة في دلالة معينة، فيقدر لبعضها الاستقرار والاستمرار في التداول على حساب غيرها، مما يفيد أن الاستيفاء أيضاً درجات وأن الشروط مراتب، ويبقى أقواها الشيوع في التداول والاستعمال والاتفاق.

3/ آليات وضع المصطلح وطرق تعريفه:

هناك آليات عدة ووسائل لغوية مختلفة لتوليد المصطلحات وفق ترتيب معين توصي به مؤتمرات التعريب في توصياتها وهو الآتي: "التراث فالتوليد وفيه الاشتقاق، المجاز، التعريب، الترجمة، النحت" (واضح، 2014، ص. 420). ولكون اللغة العربية لغة اشتقاقية، فإن علومها التراثية بالخصوص ركزت في توليد المصطلحات على الاشتقاق بجانب المجاز، وهو أمر واضح في النحو. وكما تنوعت طرق التوليد، تنوعت أساليب تعريف المصطلح النحوي عبر تطوره الزمني؛ وذلك لتعدد المعرفين والمنظرين في شأن هذا الفن، كما تعددت مشاربهم العلمية وتوجهاتهم الثقافية، الأمر الذي أسفر عن تعدد مفهوم المصطلح الواحد. فمن هؤلاء المنظرين من اعتمد سبيل المثال في تعريف بعض المصطلحات النحوية، وهي طريقة اطردت في كتاب سيبويه وتناسب كونه يؤسس للنحو ومن ثم لم تبلغ مصطلحاته وحدودها بعد مرحلة النضج، ومنها تعريفه الاسم بالقول: "الاسم: رجل وفسر وحائط" (سيبويه، 1982م، 12/1).

ومن الأقدمين من ينهج سبيل التعريف بالموقع الإعرابي للمصطلح المراد تعريفه من الجملة أو الكلام، كما فعل الزجاجي في تعريف الاسم بقوله: "فالاسم ما جاز أن يكون فاعلاً أو مفعولاً أو دخل عليه حرف من حروف الجر" (ابن عصفور، 1998، 22/1). ويناسب هذا التركيز على الوظيفة النحوية تعريف بعض النحويين للنحو بكونه الإعراب ومنهم الزجاجي.

ومنهم من كان يسلك مسلك التعريف بالنقيض: وهو أن يذكر ضد المصطلح المراد تعريفه، كما فعل النحويون في تعريف الحرف، ومنه قول ابن السراج: "الحروف: ما لا يجوز أن يخبر عنها ولا يجوز أن تكون خيراً" (ابن السراج، 1996، 37/1).

من هذه الأساليب -أيضاً- التعريف بالمهاية، وهو تعريف يتم التركيز فيه على تصنيف المعرف جنساً وفصلاً، كما جاء عند الزمخشري في تعريف النعت قائلاً: "الاسم الدال على بعض أحوال الذات" (ابن يعيش، د.ت، 46/3)، فقد صنف النعت ضمن الأسماء جنساً، وضمن الواصف من الأسماء فصلاً؛ بمعنى أن النعت يندرج ضمن الأسماء فهو من جنس الأسماء، ويندرج ضمن الأسماء الواصفة فهو من فصل الواصفات.

من هذه الأساليب كذلك التعريف بالعمل (أو الوظيفة النحوية)، مثال ذلك ما عرّف به ابن يعيش "أفعال المقاربة" قائلاً: "هي ترفع الاسم وتنصب الخبر حملاً على كان" (ابن يعيش، د.ت، 119/7)، أو كما أتى في تعريف "النواسخ الفعلية" عند ابن مالك بقوله: تَرْفَعُ كَانَ الْمُتَبَدِّلَ اسْمًا وَالْخَبَرَ تَنْصِبُهُ كَمَا كَانَ سَيِّدًا عُمَرُ (ابن مالك، د.ت، ص. 11)

يأتي ضمن هذه الأساليب أسلوب التعريف بالوظيفة الدلالية؛ كما ورد عند ابن عصفور في تعريف "التوكيد": "اللفظ يراد به تثبيت المعنى في النفس وإزالة اللبس عن الحديث أو المحدث عنه" (ابن عصفور، 1998، 262/1). وهذا مما يؤكد حضور المعنى والوظائف الدلالية في ذهن النحويين واستثمارها في بناء النحو.

إلى جانب هذه الأساليب، نجد أسلوب التعريف بالحكم الإعرابي، "وقد صنفت المصطلحات النحوية في معظمها إلى زمر ومجموعات استناداً إلى الحكم النحوي. ولعل ابن السراج أول تبنى هذا التصنيف، فقد صنف المادة النحوية إلى أبواب متتابعة، أولها باب المرفوعات،

وثانيها باب المنصوبات، وثالثها باب المجزورات" (القريات، 2001/2002)، مثال ذلك تعريف الرضي الاسترباذي "الفاعل" بقوله: "الفاعل رفع أي مرفوع" (الاسترباذي، 1998م، 68/1)، وأيضاً في تعريف ظرف المكان المتصرف بقوله: "ما جاز رفعه وخفضه ودخلته الألف واللام" (الاسترباذي، 1998م، 50/1-51).

ينضمّ إلى هذه الأساليب أسلوب التعريف بالميزان الصربي، فقد عرّف السيوطي اسم الفاعل واسم المفعول بقوله: "ومنه أي الثلاثي زنة فاعل في الفاعل كضارب، وزنة مفعول في المفعول كمضروب" (السيوطي، 1998م، 287/3). ونجد ضمنها التعريف بالسماوات: وهو أن يعرف المصطلح بسماواته التي يختص بها عن غيره، كما عرف ابن مالك الاسم والفعل بذكر خواصهما بالقول:

بِالْجَرِّ وَالْتَّنْوِينِ وَالْيَدَا وَأَلْ وَتُسْنَدُ لِلْإِسْمِ تَمَيُّزٌ حَصَلَ
بِنَا فَعَلْتُ وَأَنْتَ وَ يَا أَفْعَلِي وَتُونُ أَقْبَلَنَّ فَعْلٌ يَنْجَلِي (ابن مالك، د.ت، ص. 3)

تعددت طرق التعريف إذاً كما صرحنا بذلك سلفاً، إلا أن السؤال الجدير بالبحث والتمحيص هو: أي من هذه الأساليب أجدي في الإحاطة بالمصطلح النحوي ونقل مفهومه إلى الأذهان؟

من الجدير بالملاحظة أن هذه الأساليب التي تنازعت المصطلح النحوي، لم تخضع لشرط التعريف الكامل: وهو أن يكون جامعاً لسماوات المعرفة وخصائصه، ومانعاً من دخول مميزات غيره فيه. فالتعريف بالمهاية يضع المصطلح النحوي في تشارك مع آخر؛ فالزمخشري في تعريفه لمصطلح "النعت" يذكر خاصيتين تنازعهما أكثر من مصطلح. مثال ذلك يقال في أسلوب التعريف بالحكم؛ ففي تعريف الرضي الاسترباذي للفاعل، نلاحظ تنازع أكثر من مصطلح للحكم الإعرابي. أما أسلوب التعريف بالضد، فإنه يستلزم أن يكون أحد الضدين معروفاً لدى المتلقي. في حين يعيب أسلوب التعريف بالمثال مشكل الجمع ونقص في إتمام التصور والإدراك.

خلاصة الأمر إن الأساليب التي انتهجها النحويون في بعض الأحيان، أمثال ما تم الحديث عنه سلفاً، لا تستوفي شروط التعريف الصحيح التي وضعها المنطقة، ويمكن إجمالها في الشكل الآتي:

أ. أن يكون جامعاً مانعاً.

ب. أن يكون واضحاً: وهو أن يكون التعريف أوضح من المعرفة.

ت. أن لا يشتمل على سلب: وهو تعريف الشيء بنقيضه أو ضده.

نعتقد أن مشكل الأساليب التعريفية التي أسهمت في بناء المصطلح النحوي، على تعددها وتنوعها لا يكاد يخلو من تدخل الباعث وراء ذلك بالدرجة الأساس، ذلك أن من المنظرين في الشأن النحوي - وهي الطائفة الغالبة في الصدر الأول - من وجهته نزعة الدينية، ومنهم من وجهته النزعة المذهبية، ومنهم من دفعه تيسير تعلم اللغة وتعليمها، فأسفر ذلك كله عن غموض في المصطلحات وضبابية في المفاهيم، ومن ثم تحتاج طرق التعريف إلى إعادة النظر بالمرج المعقلن بين أكثر من طريقة من الطرق سالف الذكر..

II/ المصطلح النحوي بين تعدد اللفظ وتنوع المفهوم: نماذج مختارة

أشرت في مقدمة هذه الدراسة إلى أن النحو العربي مر بمراحل متعددة وتوالت عليه أعلام ومدارس كثيرة، وهو أمر له أهميته في تطور النحو ونضج تصوره، فقد قيل مثلاً كان النحو العربي مجنوناً حتى عقله ابن السراج، ولم يكن الأمر طبعاً متعلقاً بالشخص في ذاته وإنما هو وليد ما تراكم في المراحل السابقة التي مهدت للنضج، غير أنه له آثار من ناحية أخرى على الجانب الاصطلاحي خاصة مسألة التعدد الناتج عن أسباب عدة جعلت بعض مصطلحات النحو لم تستوف مجمل الشروط، ولم تتمثل مفهوم المصطلح، وقد انتبه إلى هذا الأمر من القدماء أبو حاتم السجستاني، وفيه يقول: "وإنما هم أحدهم إذا سبق إلى العلم أن ييسر اسماً يخترعه

لينسب إليه؛ فيسمى الجر خفضاً، والظرف صفة، ويسمون حروف الجر حروف الصفات، والعطف النسق، ومفاعيلن في العروض فعولان، ونحو هذا التخليط" (أبو الطيب، د.ت، 102). أدرك السجستاني مشكل تعدد المصطلح وانتبه إلى أثره المتمثل في الخلط وما يعنيه من الاضطراب والغموض. وهو أمر ازدادت حدته مع تقدم الزمان وتعدد المذاهب النحوية وما صاحبه من التنوع في الاصطلاحات وفي التعريفات، لهذا قال أبو الطيب معقبا على كلام السجستاني السابق: "والأمر في زماننا هذا - أصلحك الله - على أضعاف ما عرف أبو حاتم" (أبو الطيب، د.ت، 102). وما لوحظ على اللفظ يلحظ على المفهوم أيضا حتى بلغت تعريفات بعض المصطلحات ما ينيف عن سبعين تعريفا، يقول أبو البركات الأنباري عن الاسم ومثله يمكن أن نقوله عن الفعل: "وقد ذكر فيه النحويون حدودا كثيرة تنيف عن سبعين حدا" (الأنباري، د.ت، ص. 9-10). وهذا مما أثر في فهم النحو وصعب تدريسه خاصة بالنسبة للمبتدئين، وهي مسألة طبيعية، ذلك أن المصطلحات مفاتيح العلوم وكلما تعدد المفتاح استغلق العلم. وسأكتفي هنا بنماذج توضيحية.

1/ الفعل: يعد الفعل عمدة الجملة الفعلية، ومن ثم فتداوله في علم النحو مطرد إلى درجة يصعب أن تخلو فقرة من فقرات المصنفات النحوية دون أن يذكر فيها الفعل بلفظه أو معناه أو إحدى الكلمات التي عبر بها عنه. ويكاد المنظرون والمؤرخون يجزمون بأن مصطلح الفعل ورد في صحيفة علي رضي الله عنه التي ألقاها إلى أبي الأسود الدؤلي، ومن ثم فهو من أول المصطلحات النحوية التي ظهرت واستقرت منذ المراحل الأولى للنحو، غير أن هذا الزعم سيصطدم بحقيقة ما ورد في كتب النحو، وما عرف فيها الفعل لفظا وتعريفا من اضطراب وتعدد. فسيبويه، بوصفه المؤسس الحقيقي للنحو العربي نظيرا من خلال كتابه الكتاب، لم يلتزم بمصطلح "الفعل" في كتابه وإنما اعتمد مصطلحات ثلاثة للدلالة عليه؛ وهي:

أ/ الفعل: وهو المطرد في الكتاب.

أ/ العمل؛ ومنه قوله: "وأما كل عمل لم يتعد إلى منصوب فإنه يكون فعله على ما ذكرنا في الذي يتعدى، ويكون الاسم فاعلا، والمصدر يكون فعولا، وذلك نحو: قعد قعودا وهو قاعد، وجلس جلوسا وهو جالس، وسكت سكوتا وهو ساكت، وثبت ثبوتا وهو ثابت، وذهب ذهبوا وهو ذاهب. وقالوا: الذهاب والثبات، فبنوه على فعال كما بنوه على فعول، والفعول فيه أكثر. وقالوا: ركن يركن ركونا وهو راكن. وقالوا في بعض مصادر هذا، فجاءوا به على فعل، كما جاءوا ببعض مصادر الأول على فعول، وذلك قولك: سكت يسكت سكنا، وهذا الليل يهدأ هدهاء، وعجز عجزا، وحرد يحرد حرذا وهو حارد، وقولهم: فاعل يدلك على أنهم جعلوه من هذا الباب" (سيبويه، 1982، 9/4). فهذا النص صريح في توظيف العمل بمعنى الفعل، وقد يكون من باب المجاز بالتعبير عن الشيء بخاصيته الأساس، فمما يميز الفعل العمل، وسيبويه في النص يتحدث عن الأفعال الخمسة، وقد يكون من باب توظيف العمل لكون الفعل أقوى العوامل النحوية. وقد يكون من باب المعنى اللغوي ذلك أن الفعل والعمل يلتقيان في المعنى الأساس المرتبط بإنجاز أمر ما، وهذا هو الراجح.

ب/ الأمثلة في النص المحدد ضمن المقدمات النظرية للكتاب، وفيه يقول معرfa الفعل: "وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء وبنيت لما مضى ولما هو كائن لم ينقطع ولما سيكون" (سيبويه، 1982، 19/1). فالأمثلة هنا صفة للفعل تفيد أنه صيغ مشتقة وليس بالأصل وفق مذهب البصرة الذي يجعل المصدر أصلا للفعل وليس العكس، ومن الصفات المقبولة في التعريف التعبير بأحد المصطلحات المفيدة للمفهوم غير المصطلح الذي تعرفه.

هكذا نلاحظ في كتاب واحد تعاور ثلاث مصطلحات للدلالة على مفهوم واحد الذي هو الحدث المقترن بالزمن كما نفهم من تعريف سيبويه، ثم ما استقر عليه الأمر عند المتأخرين، وهذا التعدد في الكتاب المؤسس، وإن كان الأمر مقبولا في تلك المرحلة؛

إذ لم تبلغ المصطلحات النحوية بعد مستوى النضج، وإنما لا تزال في مرحلة التجريب، ثم إن سيبويه يعتمد لغة واصفة تحضر فيه المعاني المعجمية للفظ ومن ثم رادف بين الفعل والعمل فغير مجزا عن المفهوم نفسه، مع أن بينهما من الفوارق الشيء الكثير، أكثر مما هي اصطلاحية، إلا أن هذا التعدد سيكون له الأثر في من جاء بعده خاصة نحوي البصرة لما كان المرجع الأساس في النحو هو الكتاب، فيستمر التعدد في بعض المصنفات من ذلك كتاب الأصول لابن السراج الذي تردد فيه التعبير عن الفعل بالحدث على الرغم مما لوحظ عليه من تعقيل النحو والسعي نحو ضبط مصطلحاته ومفاهيمه، بل سيظهر في وقت متقدم من تاريخ النحو مصطلح جديد، وهو خبر الفاعل، مع ابن يعيش ومنه قوله: "وهذا الكلام عندي ليس بمبرضي، لأن خبر الفاعل، الذي هو الفعل، لم يتقدم لمجرد كونه خبراً؛ إذ لو كان الأمر كذلك لوجب تقديم كل خبر نحو: زيد قائم، وعبد الله ذاهب، فلما لم يجب ذلك في كل خبر، علم أنه إنما وجب تقديم خبر الفاعل لأمر وراء كونه خبراً، وهو كونه علاقة فيه؛ ورتبة العامل أن يكون قبل المعمول؛ وكونه عاملاً فيه سبب أوجب تقديمه" (ابن يعيش، د.ت، ص. 200-201).

وعلى الرغم من هذا التعدد على مستوى الرمز؛ أي المصطلحات ذلك أن معظمها اختفى نظراً لعدم استيفائها شروط المصطلح خاصة وحدة الدلالة الناتجة عن الاشتراك والترادف في المقترحات من مثل الخبر والعمل وعدم الاتفاق في التداول واللبس في المعنى، ويفيد هنا عدم حضور مفهوم المصطلح في ذهن النحويين الأوائل، ومن ثم عبروا عنه بالمعاني اللغوية فجعلوا الفعل والعمل والحدث من قبيل المترادفات، وانفرد مصطلح الفعل بالاستقرار والشيوع في التداول إلى يومنا هذا في كتب المتأخرين لكونه مستوفياً لمعظم الشروط من الإيجاز في اللفظ وعدم الترادف في المعنى، وثبوت المناسبة بين اللغة والمعنى الاصطلاحي، ثم الاتفاق الذي يجسده التداول، أقول على الرغم من هذا التعدد، فإن المشكل الأكبر الذي يجابه المشتغل بالنحو من جهة الفعل في تعدد المفهوم؛ إذ تعددت التعريفات وبلغت ما يناهز السبعين تعريفاً لتعدد الخلفية الفكرية للتعريف والطرق المعتمدة في التعريف، مما يؤثر سلباً في تلقي النحو ونقله خاصة إلى الطلاب المبتدئين، وسأكتفي فقط بأمثلة توضيحية:

قال أبو علي الفارسي: "الفعل ما أسند إلى غيره، ولم يسند غيره إليه". وقال الزجاجي: "الفعل ما دل على حدث وزمان ماض أو مستقبل نحو قام يقوم، وقعد يقعد" (الفارسي)، وعرفه الحريري بالقول: "والفعل ما يدخل قد والسين عليه مثل بان أو يبين أو لحقته تاء من يحدث كقولهم ليس لست أنفت أو كان أمراً" (الحريري، د.ت، ص. 5-6). وعرفه الزمخشري بالقول: "الفعل ما دل على اقتران حدث بزمان، ومن خصائصه صحة دخول قد، وحرفي الاستقبال والجوازم ولحوق المتصل البارز من الضمائر، وتاء التأنيث الساكنة نحو قولك: قد فعل يفعل وسيفعل وسوف يفعل ولم يفعل وفعلت ويفعلن وافعلي وفعلت" (الزمخشري، د.ت، 319/1). وهو حد على الرغم من أنه أكثر من غيره تفصيلاً واحتواءً لخصائص الفعل تعوزه العبارة في البداية، ومن ثم تعقبه النحويون بعده وانتقدوه لكونه ركز على خاصية ليست هي محور دلالة الفعل، فكأن الزمخشري جعل دلالة الفعل هي اقتران الحدث بالزمان، لكن الأصوب أن الفعل يفيد الحدث والزمان معاً، لذلك يرفض ابن يعيش هذا الحد لأنه يوهم بغير حقيقة الفعل الفعل، ويدعم تعليق ابن الحاجب الذي يرى أن قول الزمخشري: "ما دل على اقتران حدث بزمان ليس بجيد لأن الفعل يدل على الحدث والزمان جميعاً" وقول صاحب المفصل يوهم بأن "الاقتران نفسه هو المدلول وبالتالي أخرج، دون أن يشعر، الحدث والزمان من الدلالة".

ويقول ابن الحاجب: "الفعل ما دل على معنى في نفسه مقترناً بأحد الأزمنة الثلاثة، ومن خواصه دخول (قد) والسين، و(سوف) والجوازم ولحوق تاء (فعلت) أو تاء التأنيث الساكنة" وقال أبو جعفر النحاس: "ما دل على المصدر وحسن فيه الجزم والتصرف" (ابن الحاجب، د.ت، 44/1).

إن المتتبع لهذه النماذج من التعريفات، وغيرها كثير ينيف عن سبعين تعريفاً، سيلحظ من جهة الكثرة وعدم الاتفاق في معتمد التعريف وطريقته، ومن جهة ثانية كون هذه التعريفات على كثرتها غير جامعة ولا مانعة، فمنها ما ركز على جانب الإسناد فقط، ومنها ما ركز على الصيغ الصرفية، ومنها ما اقتصر على الدلالة على الحدث والأزمنة مع تباين في عددها بين تقسيم ثلاثي وآخر ثنائي ومضطرب بينهما (الزجاجي في التعريف أنكر الحال ثم عاد ليقر به ويسميه الفعل الدائم لكن يقصد به ما يسميه غيره المضارع وليس الفعل الدائم عند الكوفيين الذي يفيد المشتقات التي تعمل عمل الفعل خاصة اسم الفاعل والصفة المشبهة) ثم رباعي خاصة عند أبي جعفر النحاس (ماض ومستقبل وأمر ونهي)، مع الاضطراب في تحديد الزمن فالمضارع والأمر ليسا بزمنين، ثم من اقتصر على الجانب التركيبي من خلال الأدوات التي تدخل على الفعل دون غيره، وما جنح نحو التعريف الوظيفي، ثم ما ركز على الجانب الدلالي، ومنها صيغة الأمر وما يقابلها من النهي. ولكل تعريف استثناءات في الفعل وخاصة وجود أفعال بإقرار من النحويين لا تدل إلا على الزمن، ولمن اعتمد التصرف يرد عليه بالأفعال الجامدة وهناك اعتمد الخاصية والعلامة من مثل ما يلحق الأفعال وما يدخل عليها من الأدوات، ومن ركز على الجانب الشكلي الدلالي من خلال فكرة الإسناد توجد شبهة فعل الأمر والخبر.

والخلاصة أن هذه التعريفات غير جامعة ولا شاملة من جهة، ولا تتمثل مفهوم التعريف وخواصه¹، ثم إن تعددها وعدم انسجامها يخلق اضطراباً كبيراً في نقل المفهوم ومحتواه إلى الطلاب لاسيما المبتدئين، ذلك أن عمدة المدرسين ومراجعهم وأيضاً توجهاتهم تختلف، ومن ثم قد يقع التناقض فيكون الطالب ضحية اختلاف المواقف والآراء كأن يأخذ أحدهم برأي النحاس وتقسيماته ثم يأتي الآخر فيأخذ برأي الزجاجي وتعريفه ثم يتبنى ثالث موقف سيبويه في مرحلة متقدمة أو أبي علي وهكذا من دون تنسيق بين هؤلاء جميعهم، ومن ثم يبدو أن مادة المصطلح النحوي ينبغي أن تقرر في المستويات الأولى من التدريس حتى يكون الطالب على بينة من الخلاف أو الاختلاف قبل الإقدام على دراسة المادة، وهذا سيسر له استيعابها بعد أن مهد لها بفهم مرجعية الخلاف وأسبابه التي منها ما هو مذهبي ومنها ما هو ذاتي يتعلق بطريقة التعريف التي يتبناها النحوي؛ وهكذا سيحقق المصطلح وظيفته الأساس في كونه مفتاح العلم وإلا سيكون مستغلقاً من مستغلقاته.

ويبدو أن أدق تعريف للـ"فعل" هو تعريف سيبويه، وفيه يقول محمود محمد شاكر: "لا نعلم أحداً أتى في معنى هذا الكلام بما يوازيه أو يدانيه، ولا يقع في الوهم أيضاً أن ذلك يُستطاع. ألا ترى أنه إنما جاء في معناه قولهم: "والفعل ينقسم بأقسام الزمان، ماض وحاضر ومستقبل"، وليس يخفى ضعف هذا في جنبه وقصوره عنه. وتبيان ذلك ما يلي، فسيبويه حين حُدَّ الفعل في أول كتابه، لم يُرد أمثلته التي هي عندنا: فعل ماضٍ نحو "ذهب"، ومضارعٌ نحو "يذهب"، وأمرٌ نحو "اذهب"، بل أرادَ بيان الأزمنة التي تقتُرُّ بهذه الأمثلة، كيف هي في لسان العرب، فجعلها ثلاثة أزمنة..."، وعلى الرغم من أهمية تعريف سيبويه للفعل والذي يعد من أدق الحدود في الكتاب، فإنه لم يعتمد في كتب النحو التي جاءت بعده وإنما تأوله النحويون تأويلات بعيدة عن مقاصده وصاغوا تعريفات بعيدة عن مفهومه، مما جعل التعريفات المعتمدة في الكتب التعليمية، على كثرتها، غير واضحة وغير مستوفية لشروط الحد، وهنا تتضح أهمية الرجوع إلى المصدر مباشرة من غير وساطة كتب الشراح والميسرين، كما تتضح الحاجة إلى معجم تعليمي واضح للحدود النحوية.

¹ عرف القاسمي "تعريف المصطلح" بالقول: "بلاغ يصف مجموعة من السمات الدلالية التي تنتمي إلى المفهوم الذي يدل عليه مصطلح ما ويخبر عن طبيعة هذا المفهوم نفسه، وهذا البلاغ الذي ينبغي ألا يظهر فيه المصطلح المحدد يجب أن يكون دقيقاً". مقدمة في علم المصطلح، ص. 249.

ب/ الخبر: يعد الخبر من أكثر المصطلحات النحوية إشكالا نظرا لتقاسمه معه الكثير من العلوم من مثل البلاغة والمنطق وعلم الحديث، ومن ثم يلزم في التعريف تعيين المجال المعرفي وهو ما لا يتم إلا نادرا حتى في الكتب التعليمية، بأن يقول المعرف: الخبر في النحو كذا... على سبيل المثال، يضاف إلى ذلك ما عرفه عبر تاريخ النحو العربي من اضطراب وتعدد خاصة على مستوى اللفظ. حسب الروايات المتداولة فإن "الخبر" من أقدم المصطلحات النحوية التي تزامن ظهورها مع بداية التفكير النحوي، ورد في الطبقات للزبيدي عن يونس بن حبيب قال: "قال الحجاج لابن يعمر: أسمعني ألحن على المنبر؟ قال: الأمير أفصح من ذلك، فألح عليه: فقال: حرفا. قال: أيا؟ قال: في القرآن. قال الحجاج ذلك أشنع له. فما هو. قال تقول: "قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ إِلَى قوله عز وجل: "أحب" فتقرؤها بالرفع. والوجه أن تقرؤها بالنصب على خبر كان. قال لا جرم. لن تسمع لي لحنا أبدا" (الزبيدي، د.ت، ص. 28). إذا صحت الرواية فهذا يعني أن المصطلح وصل إلى مرحلة متقدمة من النضج منذ ولادة النحو، وهذا لا يصح في عرف العلوم، خاصة وأن التوظيف يبدو اصطلاحيا وليس بمعناه اللغوي، وهنا يثار سؤال ثبوت الروايات والمناظرات النحوية؟ وهي مسألة أثرت كثيرا في تاريخ النحو العربي وتحتاج إلى دراسة تاريخية توثيقية. وسنجد المصطلح نفسه معتمدا لدى شيخ النحويين الخليل بن أحمد الفراهيدي في سياقات مختلفة ويفهم منه ما نفهمه الآن من الخبر في سياق النحو، ومنه قوله في باب المبتدأ والخبر: "زيد خارج... رفعت ويد بالابتداء ورفعت خارج لأنه خبر الابتداء" (الفراهيدي، د.ت، ص. 118). ويبدو أن الخليل يميز بين أنواع الخبر ومن ثم يوظف الخبر المجرد عن الوصف لخبر المبتدأ، وخبر كان للنواقص الفعلية، أي أن ثمة نضجا في التوظيف. وبالانتقال إلى سيبويه المؤسس الحقيقي للنحو من خلال كتابه الكتاب نجد أنه لم يستقر على مصطلح واحد، وإنما وظف مصطلحات عدة من مثل: المبني عليه والمستقر والمسند إليه أو المسند والخبر، ثم نجده يوظف الخبر نفسه لمفاهيم نحوية مختلفة منها: الحال والنعت. وتتبع مواطن توظيف هذه المصطلحات يتضح أنه لم يكن على سبيل الترادف وإنما كل لفظ يوظف لنوع خاص من الأخبار وفق طبيعته. ف"المبني عليه" يقصد به الخبر الذي يعقب المبتدأ مباشرة ويكون مسندا إليه وهو المبتدأ نفسه في المعنى، يقول: "فالمبتدأ كل اسم يتبدئ ليبني عليه كلام، والمبتدأ والمبني عليه رفع، فالابتداء لا يكون إلا بمبني عليه، فالمبتدأ الأول والمبني ما بعده عليه مسند ومسند إليه... فأما الذي يبني عليه شيء هو هو، فإن المبني عليه يرتفع به كما ارتفع هو بالابتداء، وذلك قولك (عبد الله المنطلق) ارتفع عبد الله لأنه ذكر ليبني عليه المنطلق، وارتفع المنطلق لأن المبني على المبتدأ بمنزلة" (سيبويه، 1982، 126/2).

ومن مصطلحات سيبويه في هذا الباب "المستقر" ويعبر به سيبويه عن الخبر شبه الجملة من الظرف أو الجار والمجرور، والتسمية مشتقة من لفظ الخبر؛ إذ البصريون يجمعون على أن الخبر محذوف يتعلق به شبه الجملة، وأنه يقدر بـ مستقر أو استقر إذا تعلق بالمكان وبكائن إذا تعلق الأمر بظرف الزمان. فهذا لفظ مشتق من الخبر نفسه ومن ثم هو وصف ولم يرق إلى مستوى المصطلح، وسيغيب في النعت ويبقى لفظ التقدير "مستقر" هو المعتمد في النحو إلى اليوم. ومن مظاهره في الكتاب قوله: "هذا باب ما يثنى فيه المستقر توكيدا" وذلك كقولك: فيها زيد قائما فيها، فإنما انتصب قائما باستغناء زيد بفيها". أي إن فيها شبه جملة متعلق بالخبر المحذوف الذي يقدر مستقرا، فلما استغنى المبتدأ بهذا الخبر نصب قائما على التوكيد.

ومن مصطلحات سيبويه في هذا الباب أيضا المسند، لأنه يكون مسندا إلى المبتدأ، ومعلوم أن سيبويه لم يذكر مصطلح الجملة وإنما ذكر ركنيها المسند والمسند إليه، ومنه قوله: "هذا باب المسند والمسند إليه، وهما مما لا يستغني واحد منهما عن الآخر، ولا يجد أحد منه بدا، فمن ذلك المبتدأ والمبني عليه، وهو قولك: (عبد الله أخوك)، ومثل ذلك يذهب عبد الله" (سيبويه، 1982، 23/1) والمشكل في هذا المصطلح هو اشتراكه بين الجملة الفعلية والاسمية من جهة، ثم التداخل بين المسند والمسند إليه وتعدد الآراء بشأن أيهما المبتدأ وأيها الخبر، وإن كان يبدو من نص سيبويه أن الأول هو المسند أي المبتدأ في الاسمية والفعل في الجملة الفعلية، والثاني

هو المسند إليه وهو الخبر في الاسمية والفاعل في الفعلية¹، وهي مسألة خلافية غير محسومة بين النحويين، وإنما لكل رأيه وحججه. وهنا يصعب اعتماد المسند والمسند إليه بديلاً أو مرادفاً للخبر لما فيه من اللبس وتوهم الاشتراك. ولهذا لم يطرد في كتب النحويين المتأخرين وإنما اعتمد كثيراً في كتب البلاغيين.

ومن مصطلحات سيبويه في باب الخبر التعبير عن خبر لات بالمفعول به لأنه شبيه به، قال في: "هذا باب ما أجري مجرى ليس في بعض المواضع، وذلك مع الحين خاصة، لا تكون لات إلا مع الحين، تضرع فيها مرفوعاً وتنصب الحين لأنه مفعول به" (سيبويه، 1982، 57/1).

هكذا تعددت مسميات الخبر عند سيبويه من غير ترادف، لكن أكثرها اعتماداً المبني وأقلها الخبر الذي يفيد الخبر بشكل عام، أي إنه المصطلح الجامع للباب ثم تأتي بقية المصطلحات لتنفيد التنوع والتدقيق في الوصف، مما يفيد أن سيبويه يعتمد الألفاظ بمعناها اللغوية لتوصيف الظاهرة النحوية، ولم ترق بعد إلى مستوى المصطلحات بمعناها الحديث وفي ضوء شروطها وطرق توليدها. وبالانتقال إلى شيخ الكوفيين الفراء من خلال معاني القرآن سنلاحظ ظهور مصطلحات جديدة؛ اتفق مع سيبويه في الخبر مع التدقيق بتقييده أحياناً نحو قوله خبر إن. وأضاف مصطلحات آخر منها المرافع وفق مبدأ الكوفيين الذي يقول إن كلا من الخبر والمبتدأ رفع الآخر. ومن مواضع اعتماده عند الفراء قوله: "أفرايت ما جاء منها ليس بعده ما يرافعه، مثل قوله: حم، عسق، ق، وص، مما يقل أو يكثر، ما موضعه إن لم يكن بعده مرفاع؟" (الفراء، د.ت، 369/1)، ولأن كل من المبتدأ والخبر في تصوره يرفع الآخر، فإن هذا المصطلح غير دقيق لأن فيه اشتراك في المعنى بين المبتدأ والخبر. والفعل وخبر التقريب، وقد جمع بينهما في نص واحد محمداً معاني المثال الآتي: "ما كان من السباع غير مخوف وهذا الأسد مخوفاً": "والمعنى الثالث أن يكون ما بعد "هذا" واحداً لا نظير له فالفعل حينئذ منصوب وإنما نصبت الفعل لأن "هذا" ليست بصفة للأسد وإنما دخلت تقريباً" (الفراء، د.ت، 12/1). جمع الفراء إذن بين مصطلحي الفعل والتقريب للتعبير عن الخبر، والتقريب يراد به عند الكوفيين إعمال اسم الإشارة عمل كان وأخواتها (تابري، 1990، 217). ويبدو أن خبر التقريب عند الكوفيين هو ما سماه سيبويه خبراً حين تأتي الكلمة منصوبة بعد معرفة، قال أبو حيان في إطار تفسير قوله تعالى: "وهذا بعلي شيخاً": انتصب شيخاً على الحال عند البصريين وخبر التقريب عند الكوفيين" (الغرناطي، 1420هـ، 184/6).

غير أن مصطلح الخبر، على الرغم من الاضطراب الذي تقدم، سريعاً ما وجده طريقه إلى الاستقرار والوحدة منتصراً على غيره من المصطلحات منذ أواخر القرن الثالث الهجري وبداية القرن الرابع، فمع تلميذ سيبويه المبرد سستمر مصطلحات الشيخ في التوظيف، ومنها المستقر بالمعنى نفسه والمسند، لكن كان الاطراد والغلبة للخبر مع التقييد للتدقيق في الأنواع من مثل توظيف خبر كان وخبر إن.

ثم سنجد أن أبا إسحاق الزجاج اقتصر على الخبر، واستغنى عن باقي المصطلحات المعتمدة عند شيوخه، فتبين أن المصطلح في هذا العصر بدأ يسلك طريقه نحو الاستقرار، فلقى القبول واكتسب صفة الاتفاق في التداول، وتغلب على غيره من المصطلحات التي لا توظف إلا نادراً استعمالاً لغوياً، وليس اصطلاحياً كما نجد عند ابن السراج الذي وظف المستقر والمبني عليه مرة واحدة فقط، ذلك أن "الخبر" داخل مجاله مستوف لشروط الاصطلاح من الإيجاز وقصر اللفظ ووضوح الدلالة وعدم الترادف أو الاشتراك، كما

1. أشار رشاد يونس السواد إلى "أن تركيب جملة الخبر عند سيبويه يختلف عن تركيبها عند النحاة، فالخبر عنده مسند إليه والمبتدأ مسند، ففي معرض حديثه عن قولهم: هذا عبد الله منطلقاً قال: "فهذا اسم مبتدأ يبنى عليه أو يبنى على ما قبله، فالمبتدأ مسند والمبني عليه مسند إليه". الحد النحوي وتطبيقاته حتى نهاية القرن العاشر الهجري، 149-150.

صاغ ابن السراج تعريفا للخبر، غير أنه جمع فيه بين النحو والبلاغة، قال: "الاسم الذي هو خبر المبتدأ هو الذي يستفيده السامع منه ويصير به المبتدأ كلاما، وبالخبر يقع التصديق والتكذيب... وخبر المبتدأ ينقسم على قسمين" (ابن السراج، د.ت، 62/1-64). وهو ما اطر في تعريف النحويين للخبر مما يستلزم ذكر المجال المعرفي في مستهل التعريف احتراسا من اللبس، ومن أوضح التعريفات وأكثرها اختصارا قول ابن مالك:

والخبر الجزء المتم للفائدة كالله بر والأيادي شاهدة

ومفردا يأتي ويأتي جملة حاوية معنى الذي سيقى له (ابن مالك، 2007، ص. 15)

ورافق استقرار مصطلح الخبر بؤادر للنقد الاصطلاحي، من ذلك قول ابن هشام معلقا على تسمية اسم كان فاعلا وخبرها مفعولا: "وأما تسمية الأقدمين الاسم فاعلا والخبر مفعولا فهو اصطلاح غير مألوف وهو مجاز كتسميتهم الصورة الجميلة دمية، والمبتدئ إنما يقوله على سبيل الغلط فلذلك يعاب عليه" (ابن هشام، 2009، 329/2)، وهي إشارة منه إلى شرط الوضوح في المصطلح بالتزام وحدة اللفظ والمفهوم.

لكن في الدراسات اللغوية المعاصرة بدأت بؤادر الاضطراب تعود من جديد مع الدعوة إلى التجديد لا في المصطلح ولكن في بعض متعلقاته، من ذلك الدعوة إلى تصنيف الخبر ضمن التوابع، بل يرى إبراهيم مصطفى أن الخبر أولى ما يذكر ضمن التوابع (مصطفى، 1937، 125) وهو رأي لم يلق القبول. وهناك من دعا إلى تجميع أنواع الخبر كلها ضمن مسمى الخبر من غير قيد بخبر كان وخبر إن مثلاً، ومن ثم يجتمع باب خبر كان وخبر إن وأخواتها والمنصوب بعد إن وأخواتها، إنه اسم لها لا معنى له، وإنما هو كلام نردده ويقلد فيه آخرا "قولهم في إعراب المرفوع بعد كان وأخواتها والمنصوب بعد إن وأخواتها، إنه اسم لها لا معنى له، وإنما هو كلام نردده ويقلد فيه آخرا أولنا، إذ لا معنى لكون اسم كان واسم إن اسما لها، وكذلك لا معنى لتسمية خبرها خبرا لها" (الصعيدى، د.ت، 128-129). لكن هذه المقترحات لم تلق القبول لأنها لا تضيف جديدا بل تثير مشكلات تعليمية بعد أن استقر المصطلح وضبط التقسيم في مستواه التعليمي على الأقل.

ج/ الاشتغال: يعد الاشتغال من المباحث التي شغلت النحويين كثيرا، نظرا لوروده كثيرا في كتاب الله تعالى، وقد أشكل وروده في كتب النحويين من حيث المصطلح ومن حيث التعريف، وإن كان معناه واردا لغة في المعاجم بمعنى "تلهى به عن غيره" (أنيس، د.ت، ش غ ل). والاشتغال حاضر في النحو منذ القدم خاصة عند النحويين البصريين، ولعل أول من وظفه عيسى بن عمر 149 هـ؛ إذ روي أنه كان يختار نصب المشغول عنه في باب الاشتغال بدون مرجع خارجي، وعليه قرأ قوله تعالى: "سورة أنزلناها وفرضناها" (سورة النور) بالنصب على الاشتغال. ولا نعرف أوظف اللفظ أم ما يفيد معناه؟ ولم يوظف الخليل حسب ما انتهى إلينا من أعماله وما نسب إليه الاشتغال، وإنما وظف لفظا قريبا منه وهو المشاركة، وعنون به الباب قائلا: "النصب بالمشاركة في قولك ضربت زيدا، وعمرا أكرمته أخاه، ومثله كنت أخاك، وزيدا أعنتك عليه، قال الله جل ذكره (فريقا هدى وفريقا حق عليهم الضلالة). نصب فريقا الثاني على المشاركة ومنه في الفرقان: (وعادا وثمود وأصحاب الرس وقرونا بين ذلك كثيرا وكلا ضربنا له الأمثال وكلا تبرنا تتبيرا). نصب كلا بالمشاركة" (الفراهيدي، 1986، ص. 105-106). والغريب أن سيبويه تلميذ الخليل لم يعتمد المشاركة ولا الاشتغال، وإنما عنون الباب على عادته في معظم أبواب كتابه بما يصف الظاهرة النحوية بالقول: "باب ما يكون فيه الاسم مبنيا على الفعل قدم أو آخر"، وقد فصل الحديث عن الظاهرة في الكتاب وأكثر من الأمثلة التوضيحية غير أنه لم يوظف الاشتغال توظيفا اصطلاحيا، وإنما وظف الفعل بمعناه اللغوي في سياق آخر حين قال عن تقديم المفعول به وتأخيره ووصف الظاهرة ببناء الفعل على الاسم والمنصوب على إضمار فعل يفسره: "فإذا بنيت الاسم عليه قلت: 'ضربت زيدا' وهو الحد؛ لأنك تريد أن تعمله أو تحمل الاسم

عليه، كما كان الحد "ضرب زيد عمرا"، حيث كان "زيد" أول ما تشغل به الفعل" (سيبويه، 2014، 41/1). فمن الغريب أن يظهر المصطلح جليا عند الشيخ ثم يختفي ليعبر بما يصفه عند التلميذ، وكأن النحو بدأ ناضجا في مصطلحاته ثم تقهقر، وهذا لا يصح في تاريخ العلوم، ويتيح التشكيك في نسبة كتاب الجمل في النحو إلى الخليل بل قد يتيح الجزم بأنه ليس له. وحذا حذو سيبويه تلميذه المبرد فلم يعتمد الاشتغال ولا المشاركة وإنما وصف الظاهرة بتعبير سيبويه نفسه مع توضيح يسير بالقول: شغل الفعل عنه، مما يفيد أنه في عهده أيضا لم يتبلور المصطلح بعد لكن بدأت بوادر اعتماده من خلال حضور معناه، قال: "واعلم أن الفعل إذا وقع في هذا الموضع وقد شغل الفعل عنه انتصب بالفعل المضمر، لأن الذي بعده يفسر له" (المبرد، د.ت، 77/2)، وأما عند نحوي الكوفة الأوائل فلنحظ التحفظ عن الاشتغال بحيث يرجحون الرفع على الابتداء على النصب، ومن ثم لم يوظفه الفراء وسار على نمجه النحاس.

وظهرت البوادر لاستقرار مصطلح الاشتغال عند الزجاجي حيث وظفه في عنوان الباب "باب اشتغال الفعل عن المفعول بضميره"، لكن استعمله مقيدا بعبارة واصفة، وليس بشكل مجرد مما يفيد أن المفهوم لم يشتهر بعد في التداول، وإن وظفه في تحليل الظاهرة النحوية، يقول: "إذا اشتغل الفعل عن المفعول بضمير، ارتفع بالابتداء وصار الفعل خبره كقولنا (زيد ضربته...) هذا هو المختار، وقد يجوز نصبه، وإن اشتغل عنه الفعل تنصبه بفعل مضمر يدل عليه هذا الظاهر فنقول زيدا ضربته والتقدير ضربت زيدا ضربته ولكنه فعل لا يظهر" (الزجاجي، 1984، ص.39).

ومع هذا التوظيف الظاهر والجلي للزجاجي سنعود إلى الغموض مع الزمخشري البغدادي بظهور مصطلح جديد حيث وسمه ب "ما أضمر عامله على شريطة التفسير"، وتلقاه عنه ابن يعيش في شرح المفصل ولم يعقبه ثم ابن الحاجب في شرح الكافية، غير أنه زاوج بين اعتماد عنوان الزمخشري وتوظيف لفظ سيبويه والمبرد في التعريف، قال: "ما أضمر عامله شريطة التفسير وهو كل اسم بعده فعل أو شبيهه مشغول عنه بضميره أو متعلق لو سلط عليه أو مناسبة لنصبه نحو زيدا ضربته وزيدا مررت به وزيدا ضربت غلامه وينصب بفعل يفسره ما بعده أي ضربت وجاوزت وأهنت" (ابن الحاجب، 2010، 21/1). هكذا إذن وفق ابن الحاجب بين مصطلح البغداديين الذي اعتمده أس الباب ومصطلح البصريين الذي أدرجه في التعريف، وهي خاصية مقبولة في التعريفات، فتمثل بذلك منهج المدرسة القائم على الانتخاب والتوفيق. ولم يعرف المصطلح الاستقرار إلا في القرن السادس الهجري ومع النحويين الأندلسيين، وفي مقدمتهم ابن مضاء القرطبي الذي عنوانه بباب اشتغال الفعل عن المفعول بضمير، ولا يزال المصطلح يقيد بوصف الظاهرة مما يفيد أنه لم يشتهر مفهومه بعد، قال مصرحا بكون الباب مشكلا: "ومن الأبواب التي يظن أنها تعسر على من أراد تفهيمها أو تفهمها لأنها موضع عامل ومعمول، ولا داعي إلى إنكار العامل والمعمول، باب، باب اشتغال الفعل عن المفعول بضميره مثل قولنا (زيداً ضربته)" (ابن مضاء، د.ت، 103). ثم جاء ابن عصفور ليفصح عن استقرار المصطلح ونضجه ووضح دلالة في ذهنه باتخاذ عنوانه للباب مجردا عن أي وصف أو تقييد فعنون بباب الاشتغال ثم يعود أبو حيان إلى التقييد في التذييل والتكميل بالقول: باب اشتغال العامل عن الاسم السابق بضمير أو ملابسة، ثم يزكي ابن هشام مذهب ابن عصفور فيعنون الباب بالاشتغال وهكذا استقر المصطلح بإجماع من جاء بعده في كتب النحو وعند اللغويين المعاصرين وكذا اللسانيين، مع صياغة تعريف دقيق ففاضل السامرائي يعرفه بالقول: "الاشتغال عند النحاة هو كل اسم بعده فعل أو ما يشبه الفعل، كاسم الفاعل، واسم المفعول، اشتغل عنه بضمير أو بمتعلقة، لو سلط عليه هو أو مناسبة لنصبه" (السامرائي، 2000، ص.128). ويقول انطوان الدحداح: "الاشتغال Occupation: تسليط عاملين على معمول واحد على أن يحذف العامل الأول قبل الاسم الظاهر ويكرر كعامل ثان قبل الضمير العائد إلى ذلك الاسم: هل زيدا ضربته؟" (الدحداح، م.تري، د.ت، ص.35). وأبقى اللسانيون العرب على

المصطلح النحوي من غير قيد ولا وصف مع التغيير في طريقة دراسته وفق النماذج اللسانية، فقد عنوان الفاسي الفهري الباب بسؤال مفاده: "الاشتغال: تفكيك أم تبئير؟"، وفسره بالقول: "تخصيص الاشتغال بالجوء إلى الخاصيتين المذكورتين (التفكيك، التبئير) ليس باليسير، فإعراب البؤرة ليس مطابقا في كل الأحوال لإعراب العائد، ولكنه مقيد مع ذلك. والمسافة بين البؤرة والعائد لا تحترم دائما القيود الميدانية" (الفهري، 1985، 142).

هكذا يلحظ المتتبع لحركة مصطلح الاشتغال في تاريخ النحو العربي ما لحقه من تغيير وتعدد واضطراب على مستوى التوظيف ناتج عن موقف النحويين من الظاهرة النحوية بالأساس، وما واكب الموضوع من تطور في النحو العربي ومصطلحاته، فمن النحويين من أنكر الظاهرة جملة فلم يوظف المصطلح ولا ما يصفه؛ ومنهم زعيما المدرسة الكوفية الكسائي والفراء، ومنهم من اعتمد الوصف وهي مسألة طبيعية في البداية مع سيبويه؛ إذ إنه يمثل البداية الفعلية للتأسيس ومن ثم لم تصل المصطلحات بعد مرحلة النضج وإنما اكتفى في معظمها بالتعبير بالمعنى اللغوي للفظ ووصف الظاهرة فيعبر بالفعل أو بعناوين طويلة مع أن من شروط المصطلح ألا يكون بصيغة الفعل، غير أن المشكل تفاقم بعد مرحلة سيبويه نتيجة التعدد الذي رافق حركية هذا الموضوع في كتب النحو بحيث عبر عنه بما يزيد عن خمس مصطلحات منها ما تردد في كتاب واحد، وهذا طبعا يؤثر في فهم النحو ويعقد تمريره إلى الطلاب المبتدئين. طبعا استقر المصطلح في الأخير على الاشتغال لكن بعد مخاض عسير في الأصول التي تمثل مرجع الدارسين للنحو والمدرسين أيضا من مثل الكافية لابن الحاجب والمفصل للزمخشري وشروحهما بجانب كتاب سيبويه. وفي تتبعنا لتطور هذا المصطلح تواجهنا مسألة أصالة التراث النحوي المنسوب إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي وظف مصطلح المشاركة عنوانا للباب قبل أن نلاحظ غياب المصطلح بمفهومه العلمي في كتاب سيبويه، مما يعطي إشارة دقيقة إلى ما وقع من تدليس وتحريف مقصود أو غير مقصود في تاريخ النحو العربي، فلا يمكن أن يكون كتاب الجمل في النحو من إنتاج الخليل. وهب أننا تجاوزنا هذا المشكل وإذا قرأنا هذه المصطلحات في ضوء الشروط وطرق التوليد سيتضح أن "المشاركة" لم يلق القبول ومن ثم لم يحقق الاتفاق في الاستعمال، وذلك راجع إلى اللبس في المعنى وعدم تمثله للظاهرة النحوية، فالأمر لا يتعلق باشتراك في العامل وإنما في اشتغال العامل بمعمول عن آخر، فكان مصطلح الاشتغال دقيقا وواضحا في الدلالة على الباب وخالصا له أيضا ثم هناك علاقة دقيقة ومناسبة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي تتمثل في الإلقاء عن الشيء بشيء آخر، وهذه من أدق الشروط التي حققت له البقاء والاستمرار وتحقيق الاتفاق في التداول، في حين اختفت العبارات الواصفة الأخرى من العناوين على الأقل وكذا المصطلحات الأخرى من مثل المشاركة والتفسير الذي وظفه النحويون في أبواب كثيرة منها التمييز والخبر وغيرها كثير.

III/ أثر تعدد المصطلحات في تدريس النحو:

إن العلم والمصطلح متلازمان، وكل واحد منهما يسهم في تنمية الآخر، لهذا قال التهانوي: "إن المصطلح هو الركن الذي يغني اللغة في معجمها وحقل دلالتها، فيحدث تأثيرا في البناء المعرفي للناطقين بها، أي: ينقلهم من حال إلى حال، ويغني فكرهم: (التهانوي، 1996، ص.). فللمصطلح إذن أثر في الفكر وفي العلوم، ولهذا تم وضع المصطلحات لتيسير فهم العلوم ونقلها إلى المتعلمين، قال بشر بن المعتمر: "والنحاة خلقوا لنا مصطلحات جديدة لم يكن للعرب بها عهد؛ لأنهم لو لم يضعوا هذه العلامات لم يستطيعوا تعريف القرويين وأبناء البلديين علم العروض والنحو، وكذلك أصحاب الحساب قد اختلقوا أسماء وجعلوها علامات للتفاهم" (الجاحظ، د.ت، 140/1)، وهذا نص صريح في كون المصطلحات خلقت لخدمة التعليم والتواصل والعلوم بشكل عام من خلال ما تحققه من وظائف حددها بعضهم في خمس؛ وهي:

- الوظيفة اللغوية؛ إذ تكشف المصطلحات مدى سعة اللغة وغنى جذورها المعجمية واستيعابها للمفاهيم المتداولة في المجالات المختلفة، وقد بينت مصطلحات النحويين مدى سعة اللغة العربية فأغلب مصطلحاتهم بنيت عن طريق الاشتقاق، غير أن التعدد يوحى بإيمانهم بالترادف التام، وهذا لا يناسب عبقرية اللغة العربية التي تجعل في كل لفظ معنى يميزه عن غيره مما يشترك معه المعنى الأصل، فالتفسير والتبيين والتمييز لا يمكن أن تكون مترادفة وإن وظفها الفراء كلها لمفهوم التمييز. والفعل والعمل ليس مترادفين وقد رادف بينهما سيبويه في الكتاب.
- الوظيفة المعرفية: ذلك أن المصطلحات كما قال القدماء هي مفاتيح العلوم وعمدتها، ومن ثم يصعب أن نتصور علما قائما دون جهاز اصطلاحي، يقول محمد عزام: "وإذا لم يتوفر للعلم مصطلحه الذي يعد مفتاحه، فقد هذا العلم مسوغه وتعطلت وظيفته" (عزام، د.ت، ص.7). ولا يكفي وجود مصطلحات لتحقيق هذه الوظيفة، وإنما ينبغي أن تستوفي الشروط المتعلقة بوحدة اللفظ ووحدة المفهوم مع الشهرة في التداول والاتفاق في الاستعمال، وإلا فلا دور للمصطلح إذا تعدد واضطرب وتشتت، وهذا ما يجعل مصطلحات النحو بالشكل الذي تداولت به في كتب التراث النحوي بعيدة عن هذه الوظيفة ما لم تعالج معالجة تاريخية تظهر أسس التعدد ومراحل التطور قبل الانتهاء إلى مقترحات عملية لتوحيدها.
- الوظيفة التواصلية: وهي من أهم وظائف المصطلح المبرزة لدوره الرئيس في العملية التعليمية التعلمية، ومن ثم ينبغي في مستهل كل وحدة أو مساق تحديد المصطلحات وضبطها لتحقيق التواصل بين الأستاذ والطلاب، لكن هذا يكون معقدا عندما تكون مصطلحات المجال المعرفي غير مضبوطة شأن ما نلاحظه في النحو من التعدد والتغيير عبر التاريخ والتداخل بين التعريف والشرح والتمثيل، وهذا يقتضي العمل على توحيد مصطلحات المجال بعد دراستها دراسة تاريخية، وضبط المفاهيم وفق شروط الحد، وضبط طرق التعريف وتوحيدها، وهذا ما حاولت اللسانيات الحديثة تحقيقه لكنها أخفقت في بعض المقترحات من مثل مقترح تجميع المفعولات تحت مسمى الظرف.
- الوظيفة الاقتصادية: ذلك أن المصطلح يحتمل اللغة ويحقق الإيجاز؛ إذ يحمل مفهومه في ذاته، وهذه خاصية من خصائص لغة العلوم، يقول عبد السلام المسدي: "ليس من مسلك يتوصل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحية، حتى لكأنها تقوم من كل علم مقام جهاز من الدوال، ليست مدلولاته إلا محاور العلم ذاته" (المسدي، 1989، ص. 27)، غير أن تحقق هذه الوظيفة واستثمارها في مجال التدريس يقتضي وضوح المصطلحات بوحدة اللفظ والاتفاق على المفهوم بحيث متى وظف ذلك المصطلح لم يفهم منه غير ذلك المفهوم، وهذا لا يتحقق ما لم توحد المصطلحات بحيث "تحكم العلاقة بين المصطلح وبين مفهومه في مجال ما، مبدأ أحادية العلاقة. ومضمونه: أن يدل المصطلح الواحد على مفهوم واحد، وأن يكون للمفهوم الواحد مصطلح واحد داخل المجال الواحد (البوشيخي، 2008، ص.63). وهذه الوظيفة لن تتأتى لكثير من المصطلحات النحوية لأنها لم تحقق هذه المعادلة القائمة على الوحدة من جهتين، ومن ثم يصعب توظيفها في تيسير العملية التعليمية مع العلم بأن هذا مما يعتمد فيه على المصطلح، وهو الاقتصاد في الوقت والجهد والعمل، وهذا ما يجعل الطلاب ينفرون من مادة النحو بحجة الغموض والتعقيد.
- الوظيفة الحضارية: تتمثل في انخراط اللغة في مجالها وفي محيطها، بحيث تستوعب مصطلحات العلوم بوصفها الجسر الذي يربط اللغات بعضها ببعض، ذلك أن المصطلحات ملكية مشتركة ومن ثم تتيح قوة مصطلحات لغة معينة اقتراضها وتوظيفها في ثقافات وحضارات مختلفة، وهنا تبرز أهمية المصطلح في نقل المعارف وفي عملية التدريس.

إن هذه الوظائف على الرغم من أهميتها في تدريس العلوم، تبدو صعبة التحقق في مجال النحو ؛ نظرا لما يبناه من خلال النماذج مما تعانيه معظم مصطلحات النحو العربي من ضبابية وغموض ناتج بالأساس عن التعدد في اللفظ والمفهوم، والتداخل بين التعريف والشرح والتمثيل، وهي مسألة لا تنحصر في النحو بل تبدو مشتركة بين علوم العربية، وذلك ناتج عن الجهود الفردية التي ساهمت في بناء المصطلحات وتحديد المفاهيم، ثم تدخل بعض المشكلات غير اللغوية من مثل الصراعات السياسية والتعصب المذهبي للمصطلحات، كما لاحظنا بالنسبة للفعل والاشتغال، فالخلاف حول أصل الاشتقاق أثر في تحديد الفعل وتوحيد مصطلحه، وحروف الزيادة التي تدخلت في تحديد مصطلحاتها العقيدة فسميت بالحشو والصلة وسيف خطيب...، ثم إن الهدف الذي من أجله خلقت علوم العربية وهو خدمة النص الديني، وحماية اللغة من اللحن صرف اهتمام النحويين إلى سن القواعد وجمع اللغة، ومن ثم لم يركزوا جهودهم في المراحل الأولى على الأقل على ضبط المصطلحات، وإن ظهرت بعض بوادره لدى بعضهم لكنها لم تصل إلى مستوى النضج المطلوب، وهي مسألة طبيعية في حياة العلوم، ذلك أن "صياغة تعريف للمصطلح لا يستقر غالبا إلا بعد نضج العلم، ووضع أسس صياغة التعريفات، لهذا لم تضع التعريفات الأولى للمصطلحات النحوية الصياغة نفسها التي صيغت فيما بعد، وهو أمر مألوف في مسيرة العلوم، لأن إدراك دلالة المصطلح شيء وصياغة هذا الإدراك شيء آخر" (الملخ، 2002، ص. 141)، غير أن العكس حصل أيضا في النحو فهناك مفهومات دقيقة في المصادر المؤسسة من مثل تعريف سيبويه للفعل، ثم اضطرب المفهوم بعد ذلك لاعتبارات أغلبها مرتبط بالصراعات المذهبية بين النحويين كما رأينا بالنسبة للفعل. ومن ثم يصعب أيضا ضبط المفهوم في التدريس لأن اختيار أي مفهوم يعني بالضرورة مساندة مذهب أو الانتساب إليه، ومن ثم اختلاف مواقف المدرسين يؤثر في التدريس ويخلق الاضطراب لدى الطلاب نتيجة تغيير في المفهوم وفي المصطلح من مدرس إلى آخر ومن درس إلى آخر. فما السبيل إلى تجاوز هذا المشكل لتتوأ المصطلحات المكانة التي تستحقها في تيسير النحو وأداء وظيفتها بوصفها مفاتيح العلوم؟

مقترحات عملية لتجاوز مشكل المصطلحات النحوية:

يقتضي تجاوز أثر تعدد المصطلح النحوي واضطرابه في التدريس وتيسير العملية التعليمية التعلمية إجراءات عملية؛ منها ما يتعلق بالمدرس ومنها ما يتعلق بالمؤسسات التعليمية خاصة الجامعية، ومنها ما يتعلق بالجهات المعنية بصياغة البرامج والمناهج التعليمية ومنها ما يتعلق بالمجامع العلمية ومنها ما يتعلق بالحكومات لاسيما وزارات التعليم على الصعيد العربي من أجل التوحيد ومد الجسور بين الأقطار وإلغاء الحدود الجغرافية والخلافات الإقليمية في مجال تدريس النحو ومصطلحاته.

يقتضي بالضرورة التمهيد لكل درس بضبط المفاهيم وتحديد المصطلحات مع مد الجسور بين المفاهيم المختلفة حتى يستوعب الطالب مادة النحو، وهذا طبعا يقتضي إدراج مادة تاريخ المصطلح النحوي وتطوره ضمن برامج الجامعات على الأقل المتخصصة، والتنسيق بين المؤسسات المعنية بتدريس النحو والحرص على تأليف كتب تعليمية تيسر الخلاف للطلاب وتوحد المصطلحات على المستوى العربي على الأقل.

إن المصطلح النحوي يعاني من مشكلات جعلت تدريسه عملية معقدة تنفر منه الطلاب وفي المستويات كلها، وهي مسألة ينبغي أن تلتفت إليها الجهات المعنية لتيسير هذه المادة التي تمثل عماد علوم العربية، وهنا ينبغي للمؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات أن تساهم في معالجة المشكل عبر ندوات ومؤتمرات تعالج موضوع المصطلح وتبحث سبل توحيده في التعليم الأساسي، المراحل الأولى من التعليم الجامعي وما قبل الجامعي على الأقل، وكذا بإدماج مادة المصطلح النحوي ضمن برامجها خاصة في التخصصات اللغوية. يقول صلاح بلعيد: "كان على الجامعة أن تقود تيار وضع المصطلحات العلمية عن طريق تبني تدريس مقياس المصطلح، وتشجيع الباحثين والمؤلفين على التأليف بالعربية، وتشكيل لجان محلية لمتابعة نشر المصطلحات المتفق عليها ونشر الرسائل

الجامعية ذات الاختصاص العلمي وتشجيع فرق البحث في المصطلحات، والعمل على التوعية بأهميته العلمية حاضرا ومستقبلا، كما يجب على الجامعة أن تعمل على تجسيد اتفاقية أو معاهدة على مستوى الجامعة العربية لحماية حقوق المؤلفين والمترجمين والمبدعين عموما، فقيام هذه الاتفاقية سيشجع حركة التأليف والترجمة في مجالات العلوم، وسيكون له أثر طيب في العمل على توحيد المصطلحات وإشاعتها بين الأقطار العربية" (بلعيد، 2003، ص.84).

يقصد صاحب النص المصطلحات الوافدة في عصرنا الحالي عن طريق الترجمة ونقل العلوم، وبها يربط مشكل المصطلح في التعليم العربي على الأقل، غير أن مضامينه تصدق على المصطلحات النحوية ومقترحاته تفيد في توحيدها وتخليصها مما شابها من الضبابية والغموض، فالدرس النحوي يحتاج إلى تحيين وفق ضوابط المصطلح وشروطه.

ويقتضي تجاوز مشكل المصطلح والمصطلح النحوي بشكل خاص إعادة ترتيب الأولويات، بالتركيز على الأسس في صياغة البرامج التعليمية وإعداد المسالك والملفات الوصفية، وفي مقدمتها مداخل العلوم ومفاتها ومنها المصطلحات بإقرارها في وحدات أساسية وبطريقة تيسر أداء وظيفتها واستثمارها في تيسير العلوم. وإشراك المختصين في مجال المصطلح في صياغتها.

ويقتضي تحقق هذا المقترح إحداث مختبرات ومراكز بحثية لهذا الغرض ووضع معاجم خاصة بالمصطلحات النحوية ومفاهيمها، وهنا ينبغي الانفتاح على التقنيات الحديثة فقد أصبح الحاسوب يوفر إمكانيات هائلة، وتعددت مجالات استخدامه كهدف تعليمي، أو كعامل مساعد في العملية التعليمية، أو كمساعد في الإدارة التعليمية (الدريج، 2003، ص.77).

ينبغي أيضا على الجماعات اللغوية أن تعبر هذا المجال الاهتمام الذي يستحقه. فبجانب الاهتمام بالمصطلحات الجديدة الوافدة عن طريق الترجمة والتعريب، ينبغي أن تلتفت هذه المؤسسات إلى التراث وتتولى مهمة توحيد المصطلحات وضبط المفاهيم، فالمشكل الذي تحكم في اضطراب المصطلحات العربية الحديثة هو نفسه الذي أثر في مصطلحات النحو وخاصة غياب مؤسسات متخصصة وغلبة الجهود الفردية واستثمار الصراعات السياسية والشخصية والعقدية في بناء العلوم، وما المناظرات النحوية إلا نموذج من نماذج تحكم السياسة في بناء العلوم اللغوية.

ينبغي أيضا تجديد طرق التدريس، وذلك بتجاوز الطرق التقليدية في تعليم النحو والانفتاح على الطرق الحديثة التي تعتمد التحليل والنقد أكثر مما تركز فقط على تلقين المتعلم القواعد النحوية والتعصب للتراث، وهذا من شأنه أن ييسر للمدرس مناقشة المصطلحات من داخل النصوص ويمكن الطلاب من استيعاب المفهوم وسبب الخلاف.

وينبغي أيضا استثمار الحوسبة في تيسير ضبط المصطلحات النحوية عبر إحداث قاعدة بيانات خاصة بتخزين المصطلحات النحوية من بداية التأسيس إلى الآن ومعالجتها.

ويقتضي تيسير النحو عبر ضبط مصطلحاته أيضا إعداد كتب نحوية تعليمية للمستويات المختلفة بشكل متسلسل ترعاها مؤسسة مختصة، ومن ثم تراعي مستويات المتدربين وتدرجهم في المستوى التعليمي، وتستثمر ذلك في تقديم المعارف وانتخاب المصطلحات والمفاهيم ودراساتها بطريقة علمية تراعي الشروط والوظائف، مع مراعاة شروط المصطلح النحوي لفظا ومفهوما. وهذا من شأنه أن يبدد الخلاف بين المدرسين، وبين المؤسسات الجامعية بل بين الأقطار العربية خاصة بين المشرق والمغرب، ومن ثم يسهل مد الجسور والتعاون في المجال وتوحيد المعطيات في المراحل التعليمية الأساسية على الأقل.

خاتمة:

اتضح مما سبق أن تعليم النحو العربي يعاني من معوقات وتواجهه تحديات جعلت الطلاب ينفرون منه ويستصعبونه، ومن أسباب الغموض الاضطراب في المصطلحات الناتج بالأساس عن التعدد في المصطلحات ومفهوماتها، وهذا يترتب عليه صعوبة الانتقاء بالنسبة للمدرس، واضطراب في الفهم والتلقي لدى المتعلم، وهنا تنشأ الهوة بين الطلاب ومادة النحو. وهذا الاضطراب في المصطلحات لا في مجال النحو فحسب، بل في العلوم العربية كلها قديماً وحديثاً ناتج عن الاجتهادات الفردية وغياب العمل المؤسسي وغياب المبادرات الاستباقية التي تعمل على مواجهة المشكل قبل تفاقمه، وتحكم الصراعات السياسية والمذهبية في بناء العلوم ومنها طبعاً اختيار المصطلحات وتحديد المفاهيم.

وتجاوز المشكل يقتضي تضافر جهود جهات كثيرة منها الحكومات بربط الجسور بين الأمصار المختلفة. والمؤسسات المعنية بالعمل على التوحيد والضبط والفهرسة وصناعة معاجم تاريخية تفصيلية للمصطلحات النحوية. والمعنون بصياغة البرامج التعليمية بمراجعة المناهج وإعادة ترتيب الأولويات بالتركيز على المداخل الرئيسة للعلوم؛ وفي مقدمتها المصطلح بإدراجها ضمن البرامج وتنظيم طرق تدريسها مع مراعاة الترتيب وفق مستويات المتعلمين. والأطر التربوية بإعادة النظر في طرق التعليم والتركيز على المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية وفتح الباب للحوار أمامهم وإشراكهم في بناء المواقف واقتراح البدائل وحسن اختيار المصطلحات والمفاهيم وفق مستوياتهم.

وتبقى الإرادة والرغبة في التغيير وإواحة صفة التقديس عن التراث دون التنقيص من قيمته ولا الإساءة إلى أصحابه بقراءته داخل سياقه الذي أنتجه، وتقبل حاجته إلى النقد وإعادة البناء وفق مقتضيات المناهج والتصورات الحديثة أقرب منفذ إلى تجاوز هذه المشكلات وغيرها مما يقف حاجزاً أمام تدريس العلوم اللغوية.

المصادر والمراجع:

- الاستريادي، الرضي (1998)، شرح كافية ابن الحاجب، قدم له ووضع فهرسه إميل بديع يعقوب، ط.1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (د.ت)، أسرار العربية، عني بتحقيقه محمد بهجت البيطار، دمشق، مطبوعات المجمع العلمي العربي.
- أنيس، إبراهيم وآخرون (2004)، المعجم الوسيط، د.د.ط.
- البوشيخي، عز الدين (2008)، عملية الاصطلاح - قضايا ونماذج، ضمن: أعمال اليوم الدراسي حول منهجية العمل الاصطلاحي تكريماً للأستاذ حمزة شريف الكتاني، الرباط، منشورات معهد الدراسات والأبحاث والتعريب.
- ابن الحاجب جمال الدين عثمان بن عمر (2010)، الكافية والشافية، تحقيق صالح عبد العظيم الشاعر، القاهرة، مكتبة الآداب.
- ابن الحاجب (1982)، الإيضاح في شرح المفصل، تحقيق موسى بناي العلي، العراق، وزارة الأوقاف.
- حجازي، محمود فهمي (1993)، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
- الدريج، محمد (2003)، مدخل إلى علم التدريس، ط.1، دار الكتاب الجامعي.

- دويدري، رجاء وحيد (2010)، المصطلح العلمي في اللغة العربية: عمقه التراثي وبعده المعاصر، ط.1، دار الفكر.
- الزبيدي الأندلسي الإشبيلي، محمد بن الحسن (د.ت)، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط.2، دار المعارف.
- الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق (1984)، الجمل في النحو، حققه وقدم له علي توفيق الحمد، ط.1، الأردن: دار الأمل.
- السامرائي، فاضل صالح (2000)، معاني النحو المؤلف، الناشر، ط.1، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن السراج (1996)، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتيلي، ط.3، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- سيوييه، عمرو بن عثمان، (1982)، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، ط.3، القاهرة، مكتبة الخانجي.
- السيوطي، جلال الدين (1998)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، ط.1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- أبو الطيب اللغوي (د.ت)، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، المكتبة العصرية.
- ابن عصفور (1998)، شرح جمل الزجاجي، قدم له ووضع فهارسه: فواز الشعار، ط.1، بيروت، دار الكتب العلمية.
- عطية، هاني محي الدين (1997)، نحو منهج لتنظيم المصطلح الشرعي مدخل معرفي معلوماتي، ط.1، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- الفاسي الفهري، عبد القادر (1985)، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، د.ط، الدار البيضاء: دار توبقال.
- الفراهيدي، الخليل ابن أحمد (د.ت)، معجم العين، تحقيق المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (د.ت)، الجمل في النحو، تحقيق فخر الدين قباوة، ط.1، مؤسسة الرسالة.
- القريات، ماجد شتيوي (2002/2001)، أساليب تعريف المصطلح النحوي، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور حسن خميس الملخ، قسم اللغة العربية، جامعة آل البيت-المفرق -الأردن، السنة الجامعية.
- قرية، توفيق (2003)، المصطلح النحوي وتفكير النحاة العرب، تونس، دار محمد علي.
- القوزي، عوض حمد (1981)، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، السعودية، نشر عمادة شؤون الجامعات، دار الرياض.
- ابن مالك الأندلسي (2007)، ألفية ابن مالك في النحو والصرف، ط.3، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن مضاء القرطبي (د.ت)، كتاب الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، ط.3، دار المعارف.
- الملخ، حسن خميس (2002)، التفكير العلمي في النحو العربي، ط.1، عمان، دار الشروق.
- ابن منظور، أبو الفضل (1990)، لسان العرب، بيروت لبنان، دار صادر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن هشام الأنصاري، أبو محمد جمال الدين بن يوسف (2009)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، دار الطلائع للنشر والتوزيع.
- واضح، عبد العزيز، 2014، المصطلح العربي مشاكل وحلول، في: "الملتقى الوطني حول المصطلح والمصطلحية، الجزائر، جامعة تيزي وزو.
- ابن يعيش (د.ت)، شرح المفصل، صححه وعلق عليه جماعة من العلماء، مصر، إدارة الطباعة المنيرية.

اللغة العربية وسؤال التوظيف

Arabic language and employment question

د. حمادي الموقت

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين – جهة بني ملال خنيفرة – المملكة المغربية

Dr. EL MOUKET Hammadi

Académie régionale d'éducation et de formation Beni mellal– Khenifra / Maroc

الملخص:

تروم الدراسة الموسومة بـ "اللغة العربية وسؤال التوظيف" البحث في قوام اللغة العربية، ومسوغات توظيفها ووجودها الاعتباري بين أبنائها، في الشارع كما في المدرسة، وفي المؤسسات الحكومية كما في نظيراتها الخاصة... باعتبارها لغة بشرية طبيعية لها من المقومات الذاتية ما يؤهلها لأن تتطاول مع مستجدات العصر وتطوراتها التقنية، بحكم غناها الصوتي، والمعجمي، والصرفي، والدلالي... إلى جانب أبعادها الدينية والحضارية والعلمية، التي تُكوّن لها المناعة الذاتية الداعمة لبلورة حضورها الفاعل في الساحة التنموية المحلية والدولية، على أمل أن تنالها بطاقة زمرة اللغات المعرفية والتكنولوجية.

ولهذا الغرض؛ انطلقنا من فرضية تُعزي السبب في تراجع مكانتها، وانحسار توظيفها إلى قرار سياسي يفتقد للجرأة، وتنبهنا دساتير الأمم العربية في ظل سيادتها، بعيدا عن الإفتئات الخارجية، في سياق إشكالية ترصد مكان قوتها، وانحسار توظيفها، وهو ما دفعنا إلى التوسل بالمنهج الوصفي التحليلي، إلى جانب بُعد التاريخي الذي ارتأينا أنه سيُسعفنا في التنقيب عن حفريات القوة في هذه اللغة وموقع حضورها في المحافل الدولية، إلى جانب البحوث العلمية، واستعمالاتها اليومية.

الكلمات المفتاح

اللغة العربية، الحضارة، التنمية، الوظيفة

Abstract

The purpose of this study: Researching the consistency of the Arabic language, the rationale for its employment and its legal presence among its children, in the street as well as in the school, in government institutions as in its private counterparts ... as a natural human language that has self-foundations that qualify it to adapt to the developments of the age and its technical developments, by virtue of its phonological richness The lexical, morphological, and semantic ... in addition to its religious, cultural and scientific dimensions, which make it an autoimmune support to crystallize its active presence in the local and international development arena, in the hope that it attains the energy of the group of cognitive and technological languages.

For this purpose; We started from an assumption that attributes the reason for the decline in its status and the decline in its employment to a political decision that lacks courage, and which the constitutions of Arab nations adopt in light of their sovereignty, away from external fatwas. This prompted us to resort to the descriptive and analytical method, which we thought would assist us in exploring the fossils of power in this language and the location of its presence in international forums, in addition to scientific research and its daily uses ...

Keywords

Linguistics, arabic language, employment, developpement

مقدمة:

تعدُّ اللغة "في البدء والانتها" هي الثقافة، وهي الحضارة، وهي العلم، وهي التنمية، وهي التفكير، وهي التعبير ... هي الشخصية، بكل قسماتها وسماتها، وذاكرتها، وفلسفتها، ورؤيتها... فاللغة تضعف بضعف الأمة، والأمة تتقهقر وتتأهل للعمالة الثقافية والعلمية بتراجع اللغة وعزلها عن العقل والكتاب والمنهج والمعهد والجامعة والمدرسة والأسرة، والإذاعة والناطور (التلفزيون) وسائر وسائل الإعلام والإعلان.. التي يُنَاط به إجراء العمليات والمعادلات والموازنات التفكيرية." (بودرع وآخرون، 2004، ص9)، وهي بهذا؛ أيا كانت هويتها؛ شخصية الأمة التي تتحدَّثُها، وعامل وُحْدَتها ووجودها على اعتبار أنها "أداة مركبة ومعقدة... تتألف من حوادث (صوتية) يبحثها علم الفيزيولوجيا والفيزياء، و(نفسية) يقتفيها علم النفس، و(اجتماعية) يرصدها علم الاجتماع، و(تاريخية) يسجلها علم التاريخ، و(جغرافية) يراقبها علم الجغرافيا اللغوي...". (المبارك، محمد، فقه اللغة وخصائص العربية، ص6).

أولا: العربية في التوظيف الديني

يُعد تعلم اللغة العربية من إقامة الدين، ومعرفتها فرض عين، لأن فهم القرآن والسنة لا يتأتى إلا بها (آيت الأعشير، 2004، ص143)، ولقد نبه الإمام ابن تيمية شيخ الإسلام رحمة الله عليه، منذ وقت إلى هذا فقال: إن "نفس اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب" (ابن تيمية، 1998، ص527). مؤكداً كلامه بقول آخر يُنسب إليه يقول فيه: "ومعلوم أن تعلم العربية فرض على الكفاية، وكان السلف يؤدبون أولادهم على اللحن، فنحن مأمورون أمر إيجاب أو أمر استحباب أن نحفظ القانون العربي، ونصلح الألسنة المائلة عنه، فيحفظ لنا طريقة الكتاب والسنة والاقتداء بالعرب في خطابها" (ابن تيمية، 1998، ص527).

وبهذا يكون لتعلم العربية أثر بارز في التفكير وصياغة الشخصية العربية، حتى تكون فاعلة في مجتمعتها، ومُساهمة في تنميته وتقدمه، ذلك أن "اعتیاد اللغة يؤثر في العقل والخلق، والدين، تأثيراً قوياً بيناً" (ابن تيمية، 1998، ص527)، فقد أثر عن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال: "من يُحسن أن يتكلم بالعربية فلا يتكلم بالعجمية فإنه يورث النفاق" أخرجه الحاكم في المستدرك. وثبت عن عمر بن الخطاب أيضاً أنه قال: "تَعَلَّمُوا الْعَرَبِيَّةَ؛ فَإِنَّهَا تُنَبِّتُ الْعَقْلَ، وَتَزِيدُ فِي الْمُرُوءَةِ". (المقرئ، أخبار النحويين، ص32). وعلى هذا ينبغي على لغة الرسالة الخالدة "أن تتبوأ مكانة رفيعة لدى أصحابها، ولدى الناس أجمعين، فإن الله باختياره هذه اللغة وعاء لوحيه الباقي على الزمان، قد أعلى قدرها وميزها على سواها". (الغزالي، 1990، ص157)، والواقع أن اللغة العربية ما

دامت لسان القرآن الكريم وسياجه، فإن تضعضها وإقصاءها من ميادين الحياة اليومية، و"التخاطب والأداء ولغة العلم والحضارة يُوشك أن يضع القرآن نفسه في المتاحف". (الغزالي، 1990، ص 157).

ولا مناص إذن؛ من التفقه في العربية، ذلك لأنه السبيل إلى التفقه في السنة والقرآن، وقد ثبت عن الخليفة عمر بن الخطاب في رسالته إلى أبي موسى الأشعري أنه قال: "أما بعد: فتفقهوا في السنة، وتفقهوا في العربية، وأعربوا القرآن، فإنه عربي" (ابن تيمية، 1998، ص 527). كما زوي عن أبي منصور الثعالبي قوله: "...من أحب الله أحب رسوله محمدا صلى الله عليه وسلم، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية التي نزل بها أفضل الكتب على أفضل العرب والعجم، ومن أحب العربية غني بها، وثابر عليها، وصرف همته إليها، ومن هداه الله للإسلام، وشرح صدره للإيمان وأتاه حسن سريرة فيه؛ اعتقد أن محمدا صلى الله عليه وسلم، خير الرسل والإسلام خير الملل... والعربية خير اللغات والألسنة، والإقبال على تفهمها من الديانة؛ إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين" (الثعالبي، 1938، ص 1).

ثانيا: العربية وحضورها العلمي:

إذا كان القرآن رسالة الله الخالدة إلى العالمين، ومعجزة نبيه صلى الله عليه وسلم التي حوت أمور الدين والدنيا، فلا عجب من أن يكون هذا الخلود والإعجاز مُنطلقاً من أمر القراءة الذي عبر عنه القرآن الكريم بفعل "اقرأ"، باعتباره أول الأوامر التي استهدفت نبي الله تعالى وأُمَّته، دافعا إياهما إلى التعلم واحتضان مضان العلم والمعرفة، التي جاءت في رحابه، من باب أن القرآن يحوي من المعارف الدينية والدنيوية التي أسعفتها التوصيف "بلسان عربي مبين"، ما يغني متأمله عن تبرير علمية العربية أو أدبيتها، ضعفها أو قوتها، ثرائها أو شحها (الموقت، 2018، ص 138)، لأنها وببساطة معرفة نابعة من ربانية القرآن الذي اتصف مُنزلُه بالعلم المطلق.

وحقائق القرآن العلمية التي وسعتها العربية ولم تعجز عن وصفها تجل عن الحصر أو العد، فهي من كل حذب معرفي تنسل: فهي فيزيائية، وقلبية، وحسابية، وهندسية، وإحيائية... وغيرها كثير؛ مما أشار إليه القرآن الكريم إجمالاً، أو تفصيلاً، وفسرته السنة النبوية إمتاعاً أو إقناعاً. ومنه ما ورد في قوله تعالى عن خلق الإنسان: ﴿أَفَرَأَى بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2)﴾ (العلق، آية 1 و 2، حيث فصله قوله تعالى في سورة المؤمنون: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ (12) ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ (13) ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ (14) ثُمَّ إِنَّكُمْ بَعْدَ ذَلِكَ لَمَيِّتُونَ (15)﴾ (المؤمنون، الآيات 12-15، وهو ما أثبتته العلم الحديث، وأقر به، بعد أربعة عشر قرناً وما يزيد، عبر تقنيات جينية متطورة شرحت مراحل خلق الإنسان، وأطوار تشكيله، من النطفة حتى اكتمال النمو. (مبيوع، 2011، ص 77).

ولعله الأمر الذي يدفعنا إلى تسجيل حقيقة لغوية مفادها: أن هذا التوصيف الرباني الدقيق لمراحل خلق الإنسان؛ إنما كان بمفاهيم ومصطلحات عربية فصيحة، لم تحتج إلى من يقويها، أو من يعمل بديلاً عنها، كما يُراد لها اليوم من بعض المنتطعين أتباع الغرب، وأتباع لغاتهم على حداثتها مقارنة بعنقاة العربية، ممن ينظرون إلى العربية على أنها لغة "تفتقر إلى المصطلحات والمراجع العلمية، التي يحتاجها الدارس والباحث، لذلك فهي لا تخرج عن كونها لغة دين، وممارسة عبادة معزولة عن المجالات العلمية، حيث لا مفر لنا اليوم من الإقرار بالازدواج اللغوي بين لغة العلم ولغة الدين، لغة المعهد ولغة المعبد، بحيث تُخرج العربية من المدارس والمعاهد والجامعات والمعابد، شأنها في ذلك شأن اللغة السريانية القديمة، التي باتت لا تخرج عن أصوات يرددوها الكاهن، وقد يعلمها أو لا

يعلمها، لا هو ولا المستمعون". (بليل، 2001، ص22). والحال؛ أن العربية أثبتت كفاءتها في مجالات علمية كثيرة منذ قرون طويلة، لم تكن اللغات المحدثثة تُزاحمها على ذلك خلا اللاتينية، ذلك أن التاريخ يسجل حقيقة معرفية تقول: إن اللغة العربية "كانت إحدى لغتين في العالم القديم، تكتب بهما الفلسفة والعلوم فيما بين القرنين الثاني والسادس عشر، حينما كانت العربية في الشرق واللاتينية في الغرب" (سامح، 2003، ص88)، وهو الأمر الذي يزيكه الدكتور حمزة الكتاني حين حاول إثبات قدرة اللغة العربية على مسايرة المستجدات التقنية والطبية، بقوله: "إن اللغات التي تبوأ عرش اللغة العالمية خلال القرون الماضية هي أربع لغات:

- 1- اللغة الإغريقية التي انتشرت أيام حكم اليونان؛
- 2- اللغة اللاتينية لغة أوروبا في العصور الوسطى؛
- 3- اللغة العربية التي أصبحت عالمية أيام ازدهار الحضارة الإسلامية؛
- 4- اللغة الفرنسية التي صارت لغة عالمية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين" (الكتاني، 1997، ص22).

وفي مجال الطب أيضا؛ أثبت التاريخ العلمي أن العربية كانت وعاءً لتدريسه، ووسيلة البحث في مجالاته، فقد أصدرت حركة نشطة - في عشرينيات القرن العشرين ولا زالت مستمرة في شخص مكتب تنسيق التعريب - عددا من المعاجم العلمية¹ بعد مجهودات جبارة، مفندة القول الداعم لفكرة انعدام المصطلحات العلمية الكفيلة بتعريب الطب². بالإضافة إلى وفرة المراجع والكتب العلمية ذات التخصص المتناثرة في رفوف المكتبات المغربية أو العربية، ولعل التجربة السورية الناجحة لتعريب الطب في جامعاتها³ تبقى شاهدة على صمود أساتذتها الأجلاء، وعلمائها الأفذاذ، أمام العواصف المدمرة والتيارات المعادية للتعريب... فضلا عن بعض الدول العربية الأخرى كالسودان، (الإدريسي، 1997)، ص97 ومصر (الرخاوي، 1997)، ص83).

ومن جانبها أثبتت تجربة المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية عكس ما يروج له دعاة التغريب في عدم قدرة العربية على توفير المصطلح الطبي، والجملة العلمية، والمقالة عالية التخصص... "فلغتتنا العربية المكتزية أثبتت أنها وعاء فكري بلا حدود، يتضمن قدرة على الاشتقاق لا مثيل لها، وفيضا لغويا يعتمد النحت والقياس لا وراء في قوته وعظمته (...). ولقد نجح المركز حتى الآن في إصدار أكثر من خمسين كتابا باللغة العربية كلها في مجالات الطب المتخصصة ويخطط للوصول إلى ثلاثمائة كتاب في خطة خماسية طموحة". (العوضي، 1997، ص70). ولنا في هذا السياق ثَمَلُ كتاب "القانون" لابن سينا كدليل مادي على حضور

1 لك في هذا الشأن أن تطلع على المجهودات التي قام بها مكتب تنسيق التعريب حيث أنجز العديد من المعاجم العلمية المتخصصة كالمعجم الموحد لمصطلحات الفيزياء العامة والنووية، والمعجم الموحد لمصطلحات الرياضيات والفلك، والمعجم الموحد لمصطلحات الكيمياء، والمعجم الموحد لمصطلحات علم الأحياء، والمعجم الموحد لمصطلحات التجارة والمحاسبة، والمعجم الموحد للمصطلحات المعلوماتية، والمعجم الموحد لمصطلحات الأرصاد الجوية، والمعجم الموحد لمصطلحات الهندسة الميكانيكية، والمعجم الموحد لمصطلحات علم الوراثة، والمعجم الموحد لمصطلحات الصيدلة... وغيرها كثير. للمزيد انظر: <http://www.arabization.org.ma> أو انظر إلى معجم المرحوم الدكتور محمد شرف، وهو معجم علمي هام جدا، مر على إصداره أكثر من ستين سنة. ومعجم النبات للدكتور أحمد عيسى، والمعجم الطبي الموحد الذي أنجزه اتحاد الأطباء العرب والمنظمة العالمية للصحة، معجم الألفاظ الزراعية للأمير مصطفى الشهابي...

2 في سنة 1849 أنجز أول معجم علمي متخصص بالمصطلحات الطبية وهو "الشذور الذهبية بالمصطلحات الطبية" من قبل فريق كبير مؤلف من أطباء وشيوخ الأزهر.

3 نذكر مثلا: الكلية السورية الإنجيلية وكانت أولى فروعها "مدرسة الآداب والعلوم" سنة 1866. ومدرسة الطب سنة 1867، ومدرسة الصيدلة سنة 1876. والجدير بالذكر هنا أن هذه المؤسسات كانت تدرس المواد العلمية باللغة العربية إلى غاية 1883.

البحث العلمي في مجال الطب ومختلف تخصصاته، على رأسها تخصص: "طب العيون" أو ما سماه ابن سينا بـ "الكحالة" (ابن سينا، 1999، ج2، ص161)، ومن ثم كان مبرراً قويا إلى الاهتمام بالمصطلح التراثي والعمل على اكتشافه والتنقيب عنه بدل خلقه أو توليده أو اقتباسه عله ينفذ اللغة العربية ويغنيها ويدراً عنها شوائب العجمة، في إطار ما تتميز به عن باقي اللغات الطبيعية الأخرى، من كونها لغة اشتقاقية (الكتاني، 1997، ص22)، غير إلصاقية (نحتية)، وهي الميزة التي لا شك أنها ستفتح لها آفاق كبيرة لإيجاد مصطلحات جديدة، وتوليد مفاهيم حديثة تستوعب كل ما استجد من عالم التكنولوجيا والعلوم الدقيقة، فضلا عن آليات القياس والقلب والإبدال والنحت والتعريب...

ثالثا: العربية في رحاب الأدب وفنونه

يلعب الأدب دوراً مهماً في الحفاظ على اللغة العربية والارتقاء بها، من خلال الخوض في أنساقه الإبداعية المختلفة: شعراً، وقصة، ورواية، ونقد، ومناظرة، وخطابة...، وغيرها مما يسمح لكل نسق بأن يواجه اللغة ببنياته وامتداداته خارج الذات الأدبية والإنسانية... ذلك لأن الأدب هو حياة أخرى للغة كما يقال، ففيه تمارس فعلها بحيوية وفاعلية أكبر، وفيه توسع من دلالاتها باتساع آفاق الأدب، وعبقورية الأديب... فالشاعر مثلاً يتوسل بالعربية في تقريضه، والقاص ينهل من تعابيره في سرده، والمسرحي يركب عليها في أدائه، والناقد يستند إلى قوتها في محاججته، وكلُّ يُدع من زاوية اشتغاله، إبداعاً يختبر به أنساق اللغة، ويثري ذخيرتها من المفردات والتعابير التي تساعدها في الحفاظ على رشاقته، ونظارتها.

أما إذا اعتلت اللغة وأصابها الوهن، فلا شك أن يلحق الأدب ما لحقها؛ فيصبح مثل الطفل الذي انقطع عن أمه، لا يجد له مهذا يؤويه، ولا رائداً يهديه. (المرصفي، 1908، ص1)، وحينها يشمر عُقلاء الأدب على سواعدهم باحثين لها عن العلاج، وعن كل ما يساعد على إحيائها، ونفض الغبار عما طُمس من معالمها، وكأنهم أطباء حاذقون، يتعهدون النظر إليها في مختلف أطوارها، فإن رأوا ذبولاً في نظرتها، ألفتوا أهلها إلى معالجتها. (المرصفي، 1908، ص1).

وهكذا؛ تكون علاقة الأدب باللغة؛ كعلاقة الوظيفة بالمادة، والثمرة بالشجرة. فاللغة تكون مادة الأدب الأولية، ووسيلته إلى إدراك غايته التواصلية. والأدب هو ثمرة اللغة، وناتج توظيفها. لذلك ما نشأت علوم اللغة إلا لإدراك أسرار "أدبية الأدب"، وقوانين "إبلاغية الكلام". فاللغة إذن؛ تتساق وتساند لمستوياتها في أفق كشف عوالم الأدب وإنتاجاته لرسم أبعاد الخطاب، والحياة، والنفس... فأهل اللسان لا ينظرون إلى الأدب إلا وهو ثمار يانعة التي لن تكون سوى الإجابة في المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناحيهم كما يقول ابن خلدون، (ابن خلدون، د.ت، ص553)، حتى يضحي ديوانا لحفظ أشعارهم، وأخبارهم، وتاريخهم، وأنسابهم..

هكذا؛ ظل الأدب واللغة في تاريخ ثقافتنا العربية علمين توأمين، وحقلين متقاطعين متكاملين، وفي أحايين أخرى متصارعين ظاهرياً، ومتكاملين باطنياً. فيكون همّ الأديب الإبحار في المجازات والتوسع في التعبير لبناء نصوص مستحدثة بدلالات جديدة، على غرار ما يستحله الشاعر في شعره من ضرورات تبيح له ما لا تبيح لغيره، مُستقوين بما أثر عن الخليل بن أحمد الفراهيدي حين قال: "الشعراء أمراء الكلام"، بل وثنائين عن العروض وقوانينه كما فعل النابغة الذبياني لما قال: أنا أكبر من العروض... وفي هذا وذاك؛ إشارة إلى الحرية الإبداعية التي يستدعيها الأديب كلما أُتيحت له الفرصة في ذلك، إذ بدون حرية لا يوجد إبداع، كما لا يوجد إبداع بدون لغة. وهكذا؛ تصير اللغة العربية الحاضن الأول لأي إبداع أدبي أو فني.

ومع ذلك؛ يبقى الدور الأكبر على الأدباء في تنمية الوعي بأهمية اللغة العربية، لأن الأدب هو المرآة الصادقة لتطور اللغة، وهو حياة أخرى بالنسبة لها، والمجدد الدائم لأنساقها، وهذا ليس وليد اللحظة الراهنة فقط، بل يمتد عبر تاريخ الأدب العربي منذ العصر الجاهلي حتى الآن، فقدماً كان الشعر الجاهلي هو النموذج للحفاظ على قوة وسلامة اللغة، حتى أن القبيلة كانت تفرح إذا ما ولد ونبغ فيها شاعر، لأنه سيكون المدافع عنها والمبين لمكارمها ومواضع التميز عندها، على غرار ما اشتهر به عمرو بن كلثوم في معلقته التي يقول في بيت من أبياتها:

إذا بلغ الفطام لنا رضيع == تحر له الجبابر ساجدين

فكانت «المعلقات» بهذا؛ وثيقة لغوية وتاريخية مهمة، تؤكد عمق الإحساس بقيمة الأدب والشعر بوجه خاص في ذلك العصر البعيد، وعلى مكانة الشاعر باعتباره حارساً للغة ومجدداً في أنماطها.

وإن كان هذا حول دور الأديب وهمه مع اللغة، فإن اللغوي - في المقابل - يكون همّه هو حماية اللغة والتععيد لها حتى لا تخرج عن معياريتها وقانونها؛ وبالتالي؛ نسقها الذي جاءت به متميزة عن باقي اللغات الطبيعية الأخرى، وفي هذا تنافس المتنافسون، وبحسب الباحثون فأنشأوا نظريات، ومناهج لمدارستها ومقاربة مستوياتها، ذلك لأن قراءة المنتج الأدبي والتبحر في أسرار اللغة ليس بمنأى عن النقد والتمحيص اللساني، ولا عن قراءته التحليلية التي تتوسل باللغة ويقواعدها ومستوياتها لفهم أسرار وفهم مضامينه، صوتاً، وصرفاً، ودلالة، وتركيباً... باعتباره شكلاً جمالياً مرة، وموضوعاً للمعرفة مرة أخرى. لذا على كل من يريد الكتابة الإبداعية أن يدرس اللغة ويتذوقها، لأن اللغة العربية لغة فن وتذوق، وهي أكثر اللغات التي تحتوي على تنوع في المفردات، وتنوع في الجماليات والرؤى. وهكذا؛ كانت العربية تشتغل بوجهين اثنين: وجه إمتاعي يتصل بالشعرية، والإبداع والفن والتخييل، مما يُخاطب الوجدان والقلب، وآخر إقناعي ينصب نحو الحجة والبرهان ويخاطب العقل والمنطق. (بودوخة، 2018، ص5).

رابعا: العربية لغة الإمتاع والإقناع والثراء

يقول عبد الرحيم بودرع: "ما زال اللسان في كل أمة جلاء الأذهان وصقل الخواطر وديوان الأخبار والآثار. وإن لسان العرب المبين، من أبين الألسنة دلالة، وأوسعها معجماً، وأذهبها في فنون القول والبلاغة وصنوف البيان والفصاحة، مما خدم الكتاب المنزل، وكلام النبي المرسل، وكان عوناً على فهمهما". (بودرع، 2004، ص27)، والحديث هنا عن لغة امتازت بخصائص متفردة حيث انتمأوا إلى اللغات الاشتقاقية، وتميزها بالسجع، والاشتراك اللفظي، والإعجاز والإيجاز، وتصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني كما يقول ابن جني، (ابن جني، 2006، ص145)، ودقة التعبير، وخاصة الإعراب، والاقتصاد في الأصوات، ثم تنوع المعنى حسب التراكيب السياقية والنحوية، والأضداد والتضاد، وفوق كل ذلك البعد الرياضي...

وهكذا؛ فاللغة التي لها من مثل هذه الخصائص لا شك أنه لغة فيها مقومات القوة والحضور، وهو الأمر الذي أدركه ابن خلدون في مقدمته قائلاً: "... وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني من المجرور، أعني المضاف، ومثل الحروف التي تُفْضِي بالأفعال إلى الذوات من غير تكلفٍ ألفاظ أخرى، وليس يوجد ذلك إلا في لغة العرب. وأما غيرها من اللغات فكل معنى أو حال لا بد له من ألفاظ تخصه بالدلالة ولذلك نجد كلام العجم من مخاطباتهم أطول مما تقدره بكلام العرب. وهذا هو معنى قوله صلى الله عليه وسلم: "أوتيت جوامع الكلم، واختُصر لي الكلام اختصاراً" فصار للحروف في لغتهم والحركات والهيئات أي الأوضاع اعتباراً في الدلالة على المقصود غير متكلفين فيه لصناعة يستفيدون ذلك منها إنما هي ملكة في ألسنتهم يأخذها الآخر عن الأول كما تأخذ صبياننا لهذا العهد لغاتنا.

فلما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين والسمع أبو الملكات اللسانية ففسدت بما ألقى إليها مما يُغايروها لجنوحها إليه باعتياد السمع. وخشي أهل العلوم منهم أن تُفسد تلك الملكة رأسا ويطول العهد بها فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة شبه الكليات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويُلحقون الأشباه بالأشباه مثل أن الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمبتدأ مرفوع ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات فاصطلحوا على تسميته إعرابا وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا...". (ابن خلدون، دت، ص 546).

وفي معرض حديثه عن العربية وسبل الارتقاء بها في وسائل الإعلام، أدرج بلبل قولاً للعالم اللغوي إرنست رينان Ernest Reanan يؤكد فيه أفضلية العربية وتميزها قائلاً: "إن اللغة العربية بدأت فجأة على غاية من الكمال، وأن هذا أغرب ما وقع في تاريخ البشر، وصعب تفسيره، وقد انتشرت هذه اللغة سلسلة أي سلسلة، غنية أي غني، كاملة لم يدخل عليها منذ ذلك العهد إلى يومنا هذا أي تعديل مهم، فليس لها طفولة ولا شيخوخة، إذ ظهرت أول مرة تامة مستحكمة". (بلبل، 2001، ص 52).

من خلال هذه الأقوال الثلاثة وماشأها مما لم أستطع إدراجه في هذا المقام؛ تتضح أحقية العربية في الافتخار بنفسها في أن تكون لغة الحضارة، ولغة الوجود، ولغة العلم، ولغة الاقتصاد، ولغة الإمتاع، ولغة الإقناع، وفوق ذلك لغة الدين... ضاربة عرض الحائط كل الأفكار الإقصائية التي تريد أن تنال منها، ومما حوته من الدين.

خامسا: العربية لغة التقنية والحوسبة

رؤي عن الخليل بن أحمد أنه قال: "أريد أن أقرب نوعاً من الحساب تمضي به الجارية إلى البياع فلا يُمكنه ظلمها، ودخل المسجد وهو يُعمل فكره في ذلك فصدمته سارية، وهو غافل عنها بفكره، فانقلب على ظهره فكانت سبب موته، وقيل بل كان يقطع بحراً من العروش" (ابن خلكان، 1969، ج 2، ص 248).

كان الغرض من إيراد هذا القول راهنية فكرته؛ تلك التي ترجمها نبيل علي ونادية حجازي إلى دعوة صريحة تحمل من التشديد لأهل العربية ما تحمله تقول: "لقد علمتنا حكمة التاريخ أن اللغة ستظل هي قدر جماعتها وصنعة قدراتهم، ولم يصدق هذا القول قدر ما يصدق الآن بعد أن أوضحت تكنولوجيا المعلومات بصورة غير مسبقة أن اللغة يمكن أن تعني الشيء ونقيضه، فهي إما أن تكون علة العلل وآفة الآفات، أو مصدر إشعال الهمم ووسيلة تحقيق الغايات، (...)، وخير شاهد على ذلك تاريخ لغتنا العربية التي كانت دائما سجلا أميناً لحضارة أمتها في ازدهارها وانتكاسها". (نبيل علي، وحجازي، 2005، ص 306).

والجمع بين فكرة الخليل، ودعوى نبيل يكشفان - في الحقيقة - عما يمكن للعربية أن تستثمره من قوة ومرونة حسابية تجسدها مستوياتها اللغوية من جهة، ونظامها العروضي من جهة ثانية، لتكون لغة طيعة للتطور التقني والتكنولوجي الذي تشهده اللغات البشرية في زمن العولمة، وهو الأمر الذي تنبه إليه نبيل علي فأصدر تصريحه ذاك يدعو فيه العرب إلى التصالح العلمي مع لغتهم، وأن يحتضنوها بكل ما أوتوا من جهد فكري، ومادي، وسياسي جريء يبلور تصوراً بحثياً واضحاً يضع الأسس الركينة لوضعها على سكة اللغات الطبيعية المعالجة آلياً، ومن ثم إظهار قوتها وكفاءتها في مجابهة كافة التحديات التقنية التي قد تواجهها. (حمادة، 2009، ص 113).

ولهذا؛ تعد معالجة اللغات الطبيعية، واللغة العربية بوجه خاص؛ مجالاً واسعاً تتبادره تخصصات عديدة تتراوح بين علم الحاسوب، واللسانيات، والرياضيات، وعلم النفس... وغيرها مما يتضافر لتحقيق أهداف بحثية نوعية على غرار نمذجة كيفية اكتساب الإنسان للغة، وبرمجة تطبيقات ذكاء اصطناعي كالترجمة الآلية، والتعرف الآلي على الكلام، والتلخيص الآلي... (رشوان، وآخرون،

2019، ص17)، على أساس أن اللغة ههنا تبدو كظاهرة حسابية منسوجة صوتاً وتركيباً ودلالة، ومنظمة على نحو متشابك تتوخى تلك العلوم تطويعها ووضعها في أطر وصيغ رياضية (كعدان، 2008، ص22) بقصد معرفتها معرفةً دقيقة لإثبات الفرضية التي وضعها تشومسكي من أن اللغة عبارة عن آلة مولدة ذات أدوات محددة قادرة على توليد ما لا نهاية له من الرموز اللغوية. ومن ثم القدرة على معالجتها في الحواسيب الإلكترونية، على أساس بناء برامج تتصرف آلياً ويرجى بمنطق شبيه بمنطق الخبير البشري في معالجة المسائل المعقدة.

وبالنظر إلى الجهود العملية التي بذلها الأفراد، والمؤسسات العربية المهتمة بهذا المجال، نسجل أن مجهوداً نوعياً لا يُستهان به، يسير على خطى حثيثة نحو التميز والظهور، حمل مشعله: المصري نبيل علي، والمغربي محمد الحناش، (مهديوي، 2018، ص45) والسوري محمد مراياتي، والفلسطيني نهاد الموسى، والأردني وليد العناني... في مقابل مبادراتٍ جامعية وازنة كالمدرسة المحمدية للمهندسين بالمغرب، وشركة صخر المصرية، (منعم، 2015، ص161) ومركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية بالملكة العربية السعودية، ومعهد قطر لبحوث الحوسبة، وجامعة نيويورك أبوظبي، (الحمامصي، تطوير تطبيقات للغة العربية، 2019/9/23)، وغيرها مما يُعهد إليه تعزيز مكانة اللغة العربية في عصر المعلومات.

وبناء على هذه المبادرات؛ حققت معالجة اللغة العربية إنجازات تكنولوجية واقتصادية مهمة على صعيد اللغة المكتوبة، وبدرجة أقل على صعيد اللغة المنطوقة، فقد عُرب نظام "ويندوز" مثلاً، وأمكن تحقيق إنجازات أساسية على مستوى العتاد والبرمجيات، كما طُورت وحدات إدخال وإخراج مع اللغة العربية مثل لوحات المفاتيح، والطابعات، وبرامج لتنسيق الكلمات، وبرامج لقراءة النصوص العربية آلياً، (صالح، حوسبة العربية، (2016-14-05 باستخدام المسح الضوئي للحروف، إضافة إلى تطوير معالجات آلية قادرة على تحليل أي كلمة عربية إلى عناصرها الاشتقاقية والتصريفية وتفكيكها من اللواحق والسوابق وإيجاد جذر الكلمة في إطار ما أصبح يُعرف بالمحللات الصرفية، والنحوية، (منعم، 2015، ص194)، والمكانز اللغوية، والمعاجم الإلكترونية.

ومع اتساع نطاق الاهتمام باللغة العربية قُطريا وعالمياً؛ اتسعت وتنوعت مناهج وبرامج تلقينها، فكان نصيب التكنولوجيا المتقدمة وافرًا في تقديم منصات لسانية متطورة ترتقي بنظام اللغة العربية ومعالجتها آلياً وفق ما جادت به أساليب الذكاء الاصطناعي (منعم، 2015، ص83)، وبرامج الهندسة اللسانية والمعلوماتية التي تتحف البشرية ببرمجيات ذكية يوماً بعد يوم على شكل تطبيقات متطورة حلت مجموعة من الإشكالات التقنية والعلمية على مستويات لسانية كثيرة، صرفية ومعجمية وتركيبية ودلالية وتداولية، وعلى مستوى الترجمة الآلية، والتلخيص الآلي، والتعلم بنوعيه الآلي والعميق، والتنقيب عن المعلومات والبحث عنها في الشبكة...

سادساً: العربية لغة التنمية والاقتصاد

أما عن أهمية اللغة العربية باعتبارها لغة وطنية في تحقيق التنمية المجتمعية، والتقدم الحضاري الذي تتغياه كل أمة تحترم نفسها، وتُقدّر وجودها، وتُدرّك وظيفتها، يقول مصطفى محسن في كتابه: التعريب والتنمية: "لم يسجل التاريخ قط أن أمة حققت التنمية والتقدم الحضاري الحقيقي بلغة غيرها من الأمم"، وفي هذا رسالة لم يفهمها، ولم يستوعب مغزاها غير الذي يُقدرون لغاتهم الوطنية وجعلوها سلاحهم نحو القيادة الدولية في كافة تجلياتها. لذلك يؤكد الدكتور مصطفى محسن دائماً على أن "اللغة الوطنية هي أس التنمية ودعامتها، وأنه لا يمكن - كما تؤكد ذلك دروس التاريخ العيني الملموس - توقع أي إنماء أو تحديث تربوي، أو علمي، أو ثقافي، أو اقتصادي، أو اجتماعي شامل، إلا باعتماد هذه اللغة الوطنية أداة رئيسة للتعليم، والتكوين، والبحث العلمي، والتواصل

الثقافي، وتدبير شؤون المجتمع... وهكذا، فقد أصبح جلياً أن العالم لن يستمع إلى أمة تتحدث بلسان غيرها - كما قال الرئيس الفرنسي السابق فرانسوا ميتران لشعبه المتعلم في تحذيره له من طغيان اللغة الإنجليزية- يضاف إلى ذلك أن العلم والتكنولوجيا لن يستتبنا على الأرض العربية إلا باللسان العربي". (محسن مصطفى، 1999، ص75).

وبنية العربية ليست بمنأى عن هذه الوظيفية، لما تمتاز به من خصائص بنائية ونسقية وجمالية متفردة، لاسيما في جانبها الاقتصادي، وما يُنتظر منها تحقيقه في سياق الحرب الدائرة حول الوقت والتكلفة وسرعة الإنتاج، فاللغات باعتبار العمليات المنفقة في صياغة العبارات المحققة للتواصل، أنسأفها متفاوتةً بياناً، واقتصاداً؛ فلا يأتي نفس المفهوم الوظيفي، كالخسر والاختصاص، والمشاركة والمغالبة في كل اللغات بنفس الدقة والوضوح.. والاقتصاد هو ما تجرّبه العربية من عمليات صرفية وتركيبية وصوتية لبناء العبارة اللغوية الدالة على المفهوم الوظيفي الواحد... فلا يكاد أحد ينفي عن العربية "مبدأ الاقتصاد عنها كخاصية أو كمحصول تجنيه من توظيفها، فاتصافها بالبساطة وخلوها من التعقيد، وإمكان تعلمها بالقليل من الجهد الثقافي بالقياس إلى غيرها". (الأوراعي، 2010، ص140). ولهذا؛ وعندما يُتناول موضوع اقتصاديات اللغة العربية؛ أو اللغات بصفة عامة، يُنظر عادةً إليها من جانبين: أحدهما خارجي يخص اللغة في علاقتها بمستعملها انطلاقاً من اعتبارات حضارية، ويحدد سهم اللغة في بورصة اللغات بمقياس الجني الحضاري، والربح المادي، والآخر داخلي يتناول اللغة في حد ذاتها، ومما يُعهد إليه في هذا الجانب هو الجهد الثقافي، والوقت المنفقين في تعلمها. (الأوراعي، 2010، ص140). وإذا ما قسنا العربية بمذتين المقياسين تُلّفِي لهما وجوداً فيها، زيادة على الجانب الجمالي وما تخلفه من متعة في الحديث بها مشافهة أو كتابة.

إن اللغة بهذا وبغيره؛ هي الدعامة المركزية في تراث كل أمة، فقد اتخذ المستعمر الفرنسي زمن الحماية في المغرب مثلاً؛ من استبدال اللغة الوطنية للمجتمع المغربي بلغته الأجنبية مدخلاً رئيساً إلى مشروعه الحداثي المزعوم (محسن مصطفى، 1999، ص20) الذي استتصر تجريد الأمة المستعمرة من تراثها وتاريخها وهويتها، وبالتالي تبقى تحت سلطتها غير قادرة على رافع فأس التغيير والتقدم. وبناء على هذا؛ اعترف المستشرق الفرنسي لويس ماسينيون بقيمة العربية عندما درسها وفقها وتعلم أسرارها قائلاً: "وباستطاعة العرب أن يفأخروا غيرهم من الأمم بما في أيديهم من جوامع الكلم التي تحمل سمو الفكر، وأمارات الفتوة، والمروءة ما لا مثيل له". (أمهر، 2020، ع6).

إنّ العربية تشكل اليوم، أكثر من أي وقت مضى؛ بمضامينها ووظائفها الثقافية والاجتماعية عامل توحيد وقوة للأمة، بل وتعبير عن قيمها وأهدافها ونمط عيشها ومستواها الحضاري. من منطلق أنّ اللغة الأمّ هي أساس كلّ إبداع وابتكار، وما من نخصة تقوم على وجه الأرض إلا بلغة وطنية. وهذه دعوة صريحة للعرب من أن يبذلوا قصارى جهودهم لفرض لغتهم الأمّ لغةً أساسيةً في مجال المعرفة والعلم، والتكوين الجامعي والتّقني، لأنّها -ومن دون شك- ستسهم في الإبداع، والابتكار، ولأنّها ستكون أهمّ عامل مشكّل، ومكوّن للقيم الثقافيّة، والسلوكيّة لهم، بل وعاملاً من عوامل تحقيق نهضته وتنميته. "فإذا علّمت شخصاً بلغته فقد نقلت العلم إلى تلك اللغة، أمّا إذا علّمته بلغة أخرى فلم تزد على أنّك نقلت ذلك الشخص إليها. (أمهر، 2020، ع6).

ومع تحوّل الفكر التنمويّ اليوم إلى الاهتمام بمجتمع المعرفة الذي يؤدّي إلى حدوث تنمية شاملة، لا بدّ من الاهتمام بتطوير المحتوى الرّقمي، وتوحيد اللغة بين البلاد العربيّة، وتوظيف التكنولوجيا باللغة الوطنية لجعلها متداولة على مستوى النّاس العاديين لأنّ الحديث عن مجتمع المعرفة لا يعزل عن الحديث عن المحتوى الرّقمي، وكلاهما لا يمكن أن يكون إلّا باللغة العربيّة في الوطن العربي، لأنّ من خصائص مجتمع المعرفة أن تكون المعرفة منتشرة بشكل موسع، وليست مقصورة على فئة معيّنة. (أمهر، 2020، ع6).

سابعاً: العربية لغة الحضارة والوجود

لقد تحولت العربية إلى لغة حضارية، ولم تبق لغة قومية منذ اختارها الله عز وجل وعاء لكلامه، وأداة لتبليغ رسالته إلى الخلق (الأوراعي، 2010، ص51)، فبالعربية دَوّن المسلمون حضارة القرآن، وتاريخهم، وتفكيرهم، وأنسابهم، حتى كانت منطلق الإنسان المعاصر في بناء حضارته الحالية. (الأوراعي، 2010، ص51).

فبالعربية دونت العلوم الدقيقة، وارتاد العلماء عوالم الرياضيات، والفلك، والهندسة، والجغرافيا، والفلسفة، وعلوم الكلام، والشعر... وبالعربية يستمر تواصل الأجيال في الإسهام في بناء حضارة إنسانية توازي أو تكون بديلاً عن الحضارة المادية السائدة الآن، تلك التي تحاول القطبيات المتصارعة أن تستحكمها في سياق عوامة مقيتة ظاهرها خير وباطنها شر، إذ هي: "آخر مستجدات الحضارة المادية، ظاهرها منهاج لتنظيم الروابط والمبادلات بين ساكنة الأرض بما يعود بالنفع على الجميع، وباطنها جهاز للضغط من أجل إكراه عامة الأرض" (الودغيري، 1993، ص53)، وما محاولات طمس هوية اللغة العربية، والانتقاص منها لأوضح سبيل لفهم أهداف العوامة، واستجلاء الخطاب الاستعماري حولها.

فاللغة روح الحضارة وحارسها الأزلي، وهي كائن ينمو ويتطور إن توافرت له شروط النمو والتطور. والتطور الحضاري يفترض لغة قادرة على استيعاب مفردات التطور والمدنية، لغة قادرة على التواصل مع حضارات وثقافات الأمم الأخرى، وهذا لا يكون دون جهود من أبناء اللغة لتطويرها. فاللغات الحية المتصدرة في العالم اليوم هي ثمرة جهود مضنية نهض بها علماءها لكي يطوروها فأُمست تنبؤاً للمقام العالي الذي هي فيه اليوم. ثم إن الإنسان لا يطرح موضوع هويته إلا حين يكون مهدداً من طرف خارجي يفوقه قوة وتطوراً. وتشير الهوية، بهذا المعنى، إلى الاختلاف والتهديد والنقد الذاتي واقتراح الأدوات والوسائل التي على الهوية المهددة أن تأخذ بها كي تواجه هوية أخرى مهددة لها. (صالح، 2016، ص90) لذلك، ونظراً لأن العرب لم يستطيعوا لحد الساعة إثبات حضورهم ووجودهم اللغوي، اكتفت ثقافتهم العربية التي لم تحقق هويتها، بالتعامل مع ظواهر الحضارة الغربية، دون أن تستطيع وعي وجودها.

الخاتمة:

في ختام هذه الورقة البحثية؛ لا يسعني إلا أن أؤكد على أن قرار التوظيف اللغوي للعربية مشافهة أو كتابة يُعزى إلى الجانب السياسي بالدرجة الأولى، وما تلا ذلك تبع له، لأن القرار السياسي هو من يحدد توجهات الأمة الواحدة في العناية بلغتها الوطنية وتنصيبها المكانة اللائقة بها من عدمه حضارياً، ووجودياً، دينياً وأديباً، لأن: "من أدمن الحديث بلغة غيره أدمن التفكير بعقله، ومن أدمن التفكير بعقل غيره، انسلخت منه كينونته ووجوده وهويته، وعاد تابعا لا متبوعا، فقيرا لا غنيا، مُعدما عاريا يبلع ما لا كهُ غيره، ويُطعم مما صنعه غيره، ويستتر مفضوحا بما حاكه غيره..."، وعلى هذا تأتي النتائج البحثية -في مجملها- معزة مكانة العربية في تنمية مجتمعاتها، وتطويرها، بالقدر الذي تعني به هذه الأخيرة بلغاتها الوطنية. وهكذا؛ نوصي عقب هذه الدراسة بما يأتي:

- ضرورة احتضان اللغة العربية واستغلال ما حباه الله بها من خصائص ذاتية وخارجية؛
- السعي في صياغة قرار سياسي جريء يضمن توظيف العربية في كافة المحافل الدولية والوطنية؛
- وجوب اعتماد العربية كلغة لتدريس العلوم بمختلف تخصصاتها؛
- المسارعة في إحداث مراكز بحوث علمية متخصصة بمعالجة العربية آليا في أفق الكشف عن أسرارها وقوتها التقنية والحاسوبية والرياضية.

قائمة المصادر:

- القرآن الكريم، برواية ورش عن نافع
- 1. ابن تيمية، (1998)، اقتضاء الصراط المستقيم، تحقيق ناصر العقل، ج1، ط2، دار إشبيلية، الرياض.
- 2. ابن جني (2006)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، ج2.
- 3. ابن خلدون، عبد الرحمان، (د.ت) المقدمة، دار الرشد الحديثة.
- 4. ابن خلكان، (1969)، وفيات الأعيان، ج2، دار صادر، بيروت.
- 5. ابن سينا، (1999)، القانون في الطب، دار الكتب العلمية، ط1، ج2، لبنان.
- 6. الثعالبي، أبو منصور، (1938)، فقه اللغة وسر العربية، تحقيق مصطفى السقا وآخرون، ط1، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر.

قائمة المراجع:

- 7. الإدريسي، عبد الوهاب، (1997)، تعليم الطب باللغة الأم (التجربة السودانية)، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، العدد 43، الرباط.
- 8. أمهز، ريم، (2020)، اللغة العربية ودورها في التنمية المستدامة، مجلة أوراق ثقافية، العدد6، السنة 2، لبنان.
- 9. الأوراني، محمد، (2010)، لسان حضارة القرآن، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، لبنان.
- 10. بلبل، نور الدين، (2001) الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، كتاب الأمة، العدد 84، قطر.
- 11. بودرع، عبد الرحمان وآخرون، (2004)، اللغة وبناء الذات، كتاب الأمة، العدد 101، قطر.
- 12. بودوخة، مسعود، (2018)، البلاغة العربية: بين الإمتاع والإقناع، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان.
- 13. حمادة، سلوى، (2009)، المعالجة الآلية للغة العربية، دار غريب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.
- 14. الحمامصي، محمد، تطوير تطبيقات للغة العربية، جريدة العرب، 2019/9/23، السنة 42، العدد 11476.
- 15. الرخاوي، محمد توفيق، (1997) تجربة التعريب في مصر، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، العدد 43، الرباط.
- 16. رشوان، محسن، وآخرون، (2019)، مقدمة في حوسبة اللغة العربية، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ط1، السعودية.
- 17. سامح، كريم، (2003) لغتنا العربية: هل تعاني من الغربة؟، مجلة العربي، العدد 541.
- 18. صالح، عالية، (2016)، حوسبة العربية: نحو لغة قادرة على التغيير، وقفية الأمين غازي للفكر القرآني.
- 19. العوضي، عبد الرحمان، (1997)، التجربة العربية في تعريب العلوم ...، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، العدد 43، الرباط.
- 20. الغزالي، محمد (1990)، اللغة العربية تستقبل قرنًا الخامس عشر، ط3، مكتبة وهبة، القاهرة.
- 21. الكتاني، حمزة، (1997)، قدرة اللغة العربية على مساهمة الإبداعات والتجديدات في مجال العلوم الطبية والطبيعية، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، العدد 43، الرباط.
- 22. الكتاني، حمزة، (1997)، قدرة اللغة العربية على مساهمة الإبداعات والتجديدات في مجال العلوم الطبية والطبيعية، مجلة اللسان العربي، الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (مكتب تنسيق التعريب)، العدد 43، الرباط.

23. كعدان، محمد، (2008)، علم اللغة الرياضي والنظرية العربية اللسانية الحديثة، مؤسسة الرسالة، ط1، بيروت.
24. المبارك، محمد، (1960) فقه اللغة وخصائص العربية، مطابع جامعة دمشق، سوريا.
25. مبيوع، عبد الهادي، (2011)، مراحل تكوين الجنين في الطب الحديث في ضوء الإشارات القرآنية، الكتاب 5، المؤتمر العالمي للقرآن الكريم، المركز الإسلامي الإفريقي، السودان.
26. المرصفي، محمد، (1908)، أدب اللغة العربية، المطبعة الحسنية المصرية ج1، مصر.
27. مصطفى، محسن، (1999)، التعريب والتنمية، سلسلة شراع، ع56.
28. المقرئ، أبو طاهر، (1410هـ)، أخبار النحويين، تحقيق: مجدي فتحي السيد، دار الصحابة للتراث، ط1، طنطا، مصر.
29. منعم، سناء، (2015)، اللسانيات الحاسوبية والترجمة الآلية، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.
30. مهديوي، عمر، (2018)، اللسانيات الحاسوبية واللغة العربية، دار كنوز المعرفة، ط1، الأردن.
31. الموقت، حمادي، (2018)، علمية اللسان العربي وتحديات مجتمع المعرفة، ط1، مطبعة شمس برينت، الرباط.
32. نبيل علي، نادية حجازي، (2005)، الفجوة الرقمية، عالم المعرفة، العدد 318.
33. الودغيري، عبد العلي، (1993)، الفرنكفونية والسياسة اللغوية والتعليمية الفرنسية بالمغرب، كتاب العلم، السلسلة الجديدة 7، ط1، الرباط.

المصطلح العلمي العربي وتنمية اللغة

The arabic scientific term and language development

الباحث: اسماعيل الشقف

كلية الآداب والعلوم الإنسانية؛ جامعة محمد الخامس – المغرب

Researcher: Smail Ech-chkaf

Faculty of letters and Human Sciences; University of Mohammed V– Morocco

الملخص:

شهد العالم تطورا علميا واقتصاديا مذهلا، أصبح معه المصطلح علما تحتاج إليه كل العلوم، لتقنين مصطلحاتها وتنظيمها، وتسهيل التواصل فيما بينها؛ حتى صارت المصطلحية - في القرن العشرين - مبحثا خاصا ومستقلا، اعتمد المنافعون عن استقلاليتها على ركيزتين، أولاهما أن المصطلحية أرسيت أسس إطار نظري أصيل تعالج فيه ظاهرة "التسمية" في اللغات الطبيعية، وثانيهما أن المصطلحية تعد في حقل التواصل ميدانا مكتفيا بذاته. وفي هذا السياق ظهرت عدة مؤسسات عربية وغير عربية اهتمت بالمصطلح العلمي، وبطرق تقييسه وتنظيمه ثم توحيدة قصد رفد لغاتها بالمصطلحات الجديدة التي يفرض عليها التقدم الحضاري بكل صوره، وجعلها قادرة على التعبير عن مناحي الحياة الروحية والمادية، معتمدة مناهج مختلفة، أسعفت بعضها في تحقيق مبتغاها، ولم تنصف البعض الآخر لعدة أسباب فصلها في البحث. **الكلمات المفتاحية:** المصطلح العلمي؛ المدارس المصطلحية؛ مشاكل المصطلح العربي؛ تنمية اللغة.

Abstract:

The world knew an amazing economical and scientific development; as a result, the term became a science which all sciences need to it in order to legalize as organize their vocabularies; so as to facilitating the communication between them, until the terminology seems to be an independent and special research. The searchers depend into two pillars in its independence, the first one is that the terminology focuses on a theoretical basics that mediate the phenomenon of "nomenclature" in the natural languages; the second is the terminology again considered as an independent field in the domain of communication.

In the same context; a several Arabic and foreign schools appear and interest in scientific term and its method of measuring in order to support its languages by new vocabularies that the modern development arrives to by all its types and making it able to express all spiritual and physical sides of life, it depends on a different curriculums which make some of them achieve their objectives and others not because of many causes we will illustrate it in the research.

KEY WORDS: scientific term, terminological schools, Arabic term' problems, development of language.

المقدمة:

عرف العالم تطورا علميا واقتصاديا مذهلا، أصبح معه المصطلح علما تحتاج إليه كل العلوم، لتقنين مصطلحاتها وتنظيمها، وتسهيل التواصل فيما بينها بلغتها الخاصة؛ ولا تعد اللغة لغة إلا إذا كفلت لأبنائها والمتحدثين بها التعبير عن الحياة بمختلف مناحيها الروحية

والمادية، مما يفرض عليها التجدد بتجدد مجالات الحياة، والتمكن من مواكبتها، عن طريق رفردها المستمر بالمصطلحات الجديدة التي يفرض عليها التقدم الحضاري بكل صوره، وهو يجعل العلاقة الوطيدة التي تجمع بين المصطلح وتنمية اللغة واضحة للعيان. وفي هذا الصدد ظهرت مجموعة من المؤسسات الاصلاحية العربية من أجل دراسة المصطلح العربي، وتوحيده، ثم تحقيق الغاية أعلاه، مسلحة بمقاربات ومنهجيات مصطلحية مختلفة مقتنية في ذلك بمدارس غربية.

إلا أن المتفحص للمجتمع العلمي والثقافي والاقتصادي العربي يلاحظ غياب أثر هذه المؤسسات عليه، بحيث أنها لم تحقق جل طموحاتها التي أنشأت من أجلها، بحيث ما زالت العلوم تدرس بلغات أجنبية في الكليات، بحجة قصور اللغة العربية عن مواكبة التطور العلمي، كما أن الكتابات الفردية أضحت يكتبها أصحابها بلغات أخرى يرونها لغة للبحث العلمي، بل حتى المتكلم العربي العادي أضحي يوظف مصطلحات أجنبية بدل العربية. فما سبب هذه المعضلة يا ترى؟ وما الصعوبات التي جعلت هذه المؤسسات لا تقوم بالدور المنوط بها؟ ولماذا لم تصل المؤسسات العربية إلى ما بلغت إليه نظيرتها الغربية؟

إن هذه الإشكالية تدفعنا إلى طرح العديد من الأسئلة التي تمكن من تفكيكها، وتساعد الإجابة عنها على إيجاد حل لها، هي كالتالي: ما المصطلح؟ وما هي المدارس العربية وغير العربية التي اهتمت به؟ وما منهجها في ذلك؟ وما المشاكل التي يواجهها المصطلح العربي؟ وأي علاقة تجمع بين المصطلح وتنمية اللغة؟

ونفترض أن أسباب الإشكالية السابقة تكمن في غياب العمل الجماعي بين المؤسسات الاصلاحية العربية، وعدم امتثال المؤلفين الفرادى لتوصياتها، إضافة إلى احتكارها لحصيلتها العلمية وعدم توزيعها على المؤسسات العلمية والثقافية للاستفادة منها. أما فيما يخص الدراسات السابقة في موضوع بحثنا، فقد تطرق مجموعة من المؤلفين جماعات وفرادى إلى دراسة المصطلحية العربية، بشكل عام، من قبيل، المجامع اللغوية والعلمية العربية، وبعض المراكز الخاصة كمجلة "اللسان العربي"، الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب، ومجلات متخصصة أخرى صادرة عن منظمات عربية، بالإضافة إلى مؤلفات فردية، ومن المؤلفات المصطلحية التي يجدر التنويه بها، واعتمادنا أساسا في البحث، نذكر:

✓ "المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميتها" لمحمد رشاد الحمزاوي.

✓ "الأسس اللغوية لعلم المصطلح" لمحمود فهمي حجازي.

✓ "المصطلحية العربية بين القديم والحديث" (أطروحة لنيل دكتوراه الدولة) لجواد حسني عبد الرحيم سماعة.

✓ "علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية" لعلي القاسمي.

✓ "علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية" لممدوح محمد خسارة.

✓ "علم المصطلح مبادئ وتقنيات" لماري كلود لوم، ترجمة ربما بركة.

وغيرها من المصادر التي لا يتسع المجال لذكرها، تعد أساسا للمكتبة المصطلحية العربية في العصر الحديث؛ إلا أن كل هاته المؤلفات لم تعط دراسة كاملة لموضوع المصطلح العربي، فبعضها ركز على المدارس الغربية دون العربية، وبعضها عكس ذلك، دون جمعها معا، فالمقارنة هي من تتيح لنا تقييم عمل المؤسسات العربية، كما أن بعض هاته الكتب والمجلات تطرقت للمشاكل التي يعاني منها المصطلح العلمي العربي دون إعطاء حلول تجعله في خدمة اللغة العربية؛ ولذلك جاء هذا البحث ليضيف النقطتين الغائبتين فيها. وبغية معالجة هذا الموضوع سنعتمد في هذا البحث منهجا تاريخيا مقارنا نستعين به في الشق الأول لتقديم نبذة تشخيصية عن المدارس الاصلاحية العالمية، إضافة إلى شق تطبيقي نعمل فيه على إيضاح مشاكل المصطلح العلمي العربي، وبعض الحلول التي

تسمو به، وتجعله مساهما في خدمة اللغة العربية، وتنميتها؛ وذلك باتباع خطة لاحبة نسير على منوالها تتمثل في تقسيم البحث إلى: مدخل مفاهيمي، وأربعة مباحث، ثم خاتمة نرصد من خلالها أهم النتائج والتوصيات.

أولاً: مفهوم المصطلح:

اشتقت كلمة "مصطلح" في اللغة من فعل صلح، حيث يقول ابن منظور: "صلح الصلاح ضد الفساد، والصلح، تصالح القوم بينهم، وقوم صالحون، متصالحون". (لسان العرب، 1988، مادة "صلح")

وفي المعجم الوسيط: "صلح، صلاحاً، وصلوحاً، زال عنه الفساد، ومن هنا جاء فعل اصطلاح، فنقول اصطلاح القوم على الأمر: تعارفوا عليه واففقوا ... والاصطلاح مصدر اصطلاح، وهو اتفاق طائفة على شيء مخصوص". (معجم الوسيط، 2004، مادة "صلح") أما من الناحية الاصطلاحية فقد عرّف العرب القدامى المصطلح بأنه لفظ يتوضع عليه القوم لأداء مدلول معين، أو أنّه لفظ تُقل من اللغة العامة إلى اللغة الخاصة للتعبير عن معنى جديد، طبقاً لقول الجرجاني (ت 816 هـ) في كتابه: "الاصطلاح: عبارة عن اتفاق قام على تسمية الشيء باسم ما يُنقل عن موضعه الأول". (الجرجاني، 1983، ص 27)

كما عرّفه أبو البقاء الكفوي (ت 1094 هـ/ 1683 م)، قائلاً: "الاصطلاح هو اتفاق القوم على وضع الشيء، وقيل: إخراج الشيء عن المعنى اللغوي إلى معنى آخر لبيان المراد". (الكفوي، 1992، ص 129)

أما المحدثون، فقد عرفوا المصطلح بأنه: "كل وحدة دالة، بسيطة أو مركبة، تطلق على مفهوم محدد بشكل أحادي، داخل ميدان معرفي معين". (ألكسو، 2002، ص 150)

نستخلص من خلال التعريفات السابقة أن المصطلح مصدر ميمي من الفعل "اصطلاح"، نُقل إلى الاسمية بتخصيصه بهذا المدلول الجديد، وهو في عمومهِ يدل على اتفاق طائفة مخصوصة على رمز مخصوص بمفهوم مخصوص في مجال مخصوص؛ أما من حيث الوصف فهو حصيلة اقتران رمز لغوي بمفهوم.

ولقبول المصطلح العلمي يجب أن تتوافر فيه عدة شروط، لخصها أحمد مطلوب فيما يلي: (مطلوب، 2006، ص 9)

أ. اتفاق العلماء للدلالة على معنى من المعاني العلمية؛

ب. اختلاف دلالاته الجديدة عن دلالاته اللغوية الأولى؛

ج. وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلوله الجديد ومدلوله اللغوي؛

د. الاكتفاء بلفظة واحدة للدلالة على معنى علمي واحد.

ولابد للمصطلح من قانون ينظم وضعه، ويقننه، ألا وهو علم المصطلح الذي يعد: "دراسة علمية لتسمية المفاهيم التي تنتمي إلى ميادين مختصة، ووظيفية من النشاط البشري، ويعنى من جهة بوضع نظرية للاصطلاح، ومنهجية لوضع المصطلح ورصد تطوره، كما يسهر من جهة أخرى على تجميع المعلومات المرتبطة بالمصطلح، وتعمل على تقييسه عند الاقتضاء". (ألكسو، 2002، ص 151) وفي هذا الصدد ظهر اتجاهان للاهتمام بالمصطلح وكل ما يتعلق به، هما الاتجاه الغربي والعربي، سنوردها بحسب السبق الزمني.

ثانياً: المؤسسات الاصطلاحية العربية وغير العربية:

1. الاتجاه الغربي

كان الغرب سباقاً إلى علم المصطلح الحديث، أو المصطلحية بشكل عام، خاصة بعد ظهور مجموعة من المدارس التي عنيت بدراسة بالمصطلح من كل زواياه، النظرية منها أو التطبيقية، معتمدة العديد من النظريات والمقاربات في وضع الأسس التي يستند عليها هذا العلم؛ ويمكن الحديث في المدارس الغربية عن ستة مناهج أو اتجاهات مختلفة، هي كالتالي:

أ. المنهج النمساوي

تعتمد المدرسة النمساوية مجموعة من المبادئ في تأطير المصطلح، تتمثل في: (الميساوي، 2013، ص45)

- ← اعتبار تحديد المفاهيم وتصنيفها أساس كل عمل مصطلحي؛
- ← تخصيص مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد، وذلك بالتخلص من الترادف، والاشتراك اللفظي، وكل ما يؤدي إلى الغموض أو الالتباس في اللغة العلمية والتقنية؛
- ← الانطلاق من المفاهيم والعلاقات القائمة بينها بدلا من الانطلاق من المصطلحات للوصول إلى المفاهيم؛
- ← اعتماد مبدأ الاقتصاد في اللغة ومراعاة الاستعمال عند وضع المصطلحات، وذلك حتى يسهل تداولها بين جمهور المتكلمين؛

← التسليم بأن الجهد المصطلحي ممارسة تقييسية غايتها تحقيق مطلب التوحيد المصطلحي.

ب. المنهج التشيكوسلوفاكي

ركزت هذه المدرسة المصطلحية على عدة نقاط أهمها: (القاسمي، 2008، 271)

- ❖ العناية بالتوحيد المصطلحي على الصعيدين الوطني والدولي؛
- ❖ التأكيد على خصوصية الوحدة المصطلحية (تمييزها عن الكلمة) وبيان العلاقة الضرورية بين المفهوم والتسمية؛
- ❖ فتح الوحدة المصطلحية على النص، ذلك أن دراسة الوحدات المصطلحية تستوجب في نظر دروزد (Drozd) اعتبار كل المظاهر اللسانية الملائمة (أي المظاهر الصرفية والمعجمية والتركيبية، والجملية والدلالية)؛
- ❖ التسليم بأن اللغة العلمية التقنية لغة أحادية الدلالة تتسم بالدقة الدلالية، والانتظام المفهومي والحياد الشعوري.

ج. المنهج الروسي

تبنت المدرسة الروسية عدة مرتكزات في وضع المصطلح، منها: (الميساوي، 2013، ص46)

- ✓ التسليم بأن موضوع علم المصطلح ذو طابع لغوي، وكل معالجة له لا تخرج عن الحيز اللساني؛
- ✓ ضرورة العناية في كل عمل مصطلحي بتحديد المفاهيم، وتعيين ما يناسبها من مصطلحات؛
- ✓ ضرورة مراعاة الاعتبارات الاجتماعية اللسانية عند القيام بالتوليد المصطلحي.

د. المنهج الفرنسي

اتجهت المدرسة الفرنسية إلى اعتماد عدة قواعد في عملها الاصطلاحي، تتجلى في:

- ← إنشاء نظرية للاشتقاق المعجمي خاصة بتوليد المصطلح؛
- ← تحديد خصائص التعريف المصطلحي؛
- ← وصل المصطلح بالسياق الدلالي الذي ينتمي إليه.

هـ. المنهج الكندي

اتبعت المدرسة الكندية المدرسة الروسية في نهجها؛ ومن أهم مبادئ هذه المدرسة، نذكر: (القاسمي، 2008، ص275)

- ← اعتبار المصطلح وحدة لغوية تتكون من تسمية ومفهوم؛
- ← التفريق بين الكلمات العامة والمصطلحات؛
- ← وصل مبدأ التوحيد المصطلحي بالسياق الاجتماعي اللساني.

و. المنهج البريطاني

اتجهت المدرسة البريطانية إلى الجمع بين النظرية والتطبيق، فركزت أعمالها على قضايا التفريق بين المصطلح والكلمة، والتمييز بين اللغة الخاصة والعامة، متجهة نحو تكوين البنوك المصطلحية؛ فيما عالجت المدرسة البلجيكية قضايا المصطلح من زوايا بحثية متعددة تركز على قضايا الترجمة الثنائية للغة، أو متعددة اللغات.

2. الاتجاه العربي

اهتمت مجامع ومعاهد اللغة العربية في الوطن العربي بالمصطلح العلمي على الأصعدة النظرية، والمنهجية، والتطبيقية، وقد انصب اهتمامها على اتخاذ قرارات في شأن وضع أساسيات المصطلح العلمي.

تشابه المجامع اللغوية والعلمية العربية في أهدافها¹، ومنهجها المتبع في توليد المصطلحات، خاصة المجامع الكبرى التي لها باع طويل في هذا المجال، من قبيل: مجمع اللغة العربية بدمشق، ومجمع اللغة العربية بالقاهرة، والمجمع العلمي العراقي، ومكتب تنسيق التعريب، ومعهد الدراسات والأبحاث للتعريب، ثم مجمع اللغة العربية الأردني، إضافة إلى مجموعة من المجامع العربية الأخرى - المجمع الليبي، الجزائري، الفلسطيني، السوداني.. - التي اتبعت نفس المنهج تقريباً، إلا أنها لم تعط ما كان متوقفاً أو مطلوباً منها، وقد اتفقت هذه المجامع على منهجية موحدة عقب مجموعة من الندوات، بغية توحيد المصطلح العلمي العربي، ناصة على: (اللسان العربي، 1981، ص 175-178)

أ. ضرورة وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلول المصطلح اللغوي ومدلوله المصطلحي؛

ب. وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي الواحد ذي المضمون الواحد في الحقل الواحد؛

ج. تجنب تعدد الدلالات للمصطلح الواحد في الحقل الواحد، وتفضيل اللفظ المختص على اللفظ المشترك؛

د. استقراء وإحياء التراث العربي، خاصة ما استعمل منه أو ما استقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث، وما ورد فيه من ألفاظ معربة؛

هـ. مسايرة المنهج الدولي في اختيار المصطلحات العلمية، عن طريق:

✓ مراعاة التقريب بين المصطلحات العربية والعالمية لتسهيل المقابلة بينهما للمشتغلين بالعلم والدارسين؛

✓ اعتماد التصنيف العشري الدولي لتصنيف المصطلحات حسب حقولها وفروعها؛

✓ تقسيم المفاهيم واستكمالها، وتحديدتها وتعريفها، وترتيبها حسب كل حقل؛

✓ اشتراك المختصين والمستهلكين في وضع المصطلحات؛

✓ مواصلة البحوث والدراسات لتيسير الاتصال بدوام بين واضعي المصطلحات ومستعمليها.

و. استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية، طبقاً للترتيب التالي: التراث فالتوليد (بما فيه من مجاز واشتقاق وتعريب ونحت)؛

ز. تفضيل الكلمات العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة؛

¹ * من بين الأهداف التي تتفق عليها جل المجامع العربية، نذكر: الحفاظ على سلامة اللغة العربية، وجعلها مواكبة لمتطلبات الآداب، والعلوم، والفنون الحديثة؛ توحيد مصطلحات العلوم والآداب والفنون؛ وضع المعاجم، والمشاركة في ذلك؛ إحياء التراث العربي والإسلامي في اللغة والعلوم والآداب.. (المصدر: المواقع الإلكترونية الرسمية للمجامع اللغوية والعلمية، ومجلاتها، تجدها ضمن المراجع)

ح. تجنب الكلمات العامية، إلا عند الاقتضاء بشرط أن تكون مشتركة بين لهجات عربية عديدة، وأن يشار إلى عاميتها، بوضعها بين قوسين؛

ط. تفضيل الصيغة الواضحة والكلمة الشائعة، وتجنب النادر والمحظور من الألفاظ؛

ي. تفضيل الكلمة التي تسمح بالاشتقاق على التي لا تسمح به؛

ك. تفضيل الكلمة المفردة لأنها تساعد على تسهيل الاشتقاق، والنسبة، والإضافة، والتثنية والجمع؛

ل. تفضيل الكلمة الدقيقة على الكلمة العامة أو المبهمة، ومراعاة اتفاق المصطلح العربي مع المدلول العلمي للمصطلح الأجنبي، دون تقييد بالدلالة اللفظية للمصطلح الأجنبي؛

م. في حالة المترادفات أو القرينة من الترادف، تفضل اللفظة التي يوحي جذرها بالمفهوم الأصلي بصفة أوضح؛

ن. عند وجود ألفاظ مترادفة أو متقاربة في مدلولها ينبغي تحديد الدلالة العلمية الدقيقة لكل واحد منها، وانتقاء اللفظ العلمي الذي يقابلها؛ ويحسن عند انتقاء مصطلحات من هذا النوع أن تجمع كل الألفاظ ذات المعاني القريبة أو المتشابهة الدلالة، وتعالج كلها في مجموعة واحدة؛

س. مراعاة ما اتفق المختصون على استعماله من مصطلحات، ودلالات علمية خاصة بهم، معربة كانت أو مترجمة؛

ع. التعريب عند الحاجة، خاصة المصطلحات ذات الصبغة العالمية، كالألفاظ ذات الأصل اليوناني أو اللاتيني، أو أسماء الأعلام المستعملة مصطلحات، أو العناصر والمركبات الكيميائية؛

ف. عند تعريب الألفاظ الأجنبية، يراعى ما يأتي:

← ترجيح ما سهل نطقه في رسم الألفاظ المعربة، عند اختلاف نطقها في اللغات الأجنبية؛

← التغيير في شكله، حتى يصبح موافقا للصيغة العربية ومستساغا؛

← تصويب الكلمات العربية التي حرفتها اللغات الأجنبية، واستعمالها باعتماد أصلها الفصح؛

← ضبط المصطلحات عامة، والمعرب منها خاصة بالشكل حرصا على صحة نطقها ودقة أدائها؛

← اعتبار المصطلح المعرب عربيا يخضع لقواعد اللغة، ويجوز فيه عند الضرورة الاشتقاق والنحت.

3. مقارنة بين الاتجاهين

اتبعت المدارس الغربية مناهج مختلفة، حيث اعتمدت المدرسة الأولى النمساوية (الألمانية) على تخصيص مصطلح واحد للمفهوم الواحد في الحقل الواحد، أما الثانية (التشييكوسلوفاكية) فقد ركزت في توليدها للمصطلح على النصوص القديمة، بينما ركزت الثالثة (الروسية) على سياق ورود المصطلح آخذة بعين الاعتبار الجانب الاجتماعي، في حين توجهت الرابعة (الفرنسية) إلى وضع نظرية توليدية تعتمد على الاشتقاق المعجمي.

وقد حققت المدارس الاصطلاحية الغربية من خلال هذه المنهجية الدقيقة مجموعة من الإنجازات، من قبيل، تأسيس الكثير من البنوك الاصطلاحية¹ التي تساعد على تطور علم المصطلح، وبقاء مدونته قيد الحياة، إضافة إلى تصنيف العديد من المعاجم المتخصصة² سواء الأحادية اللغة أو متعددة اللغات.

⁽²⁾ من قبيل بنك المصطلحات الفرنسية المنمطة والموحدة (NORMATERM)، الذي أنشأته الجمعية الفرنسية للتقييس (AFNOR).

⁽²⁾ * من المعاجم الاصطلاحية التي ألفها الغرب نذكر:

بينما سارت المدارس العربية في منهجيتها الموحدة على نهج مدرستين غريبتين، حيث نهلّت من الاثنتين ما تستطيع تطبيقه، فنجدتها أخذت من المدرسة النمساوية التي تركز على المنظور المفهومي، وذلك واضح في أول مبدأ للمنهجية العربية ألا هو، المصطلح الواحد للمفهوم الواحد في الحقل الواحد، واتباع المقاييس التي سارت عليها المنظمة الدولية للتقييس (ISO) من تقييس وتنميط وتوحيد، إضافة إلى اعتماد التصنيف العشري الدولي لتصنيف المصطلحات حسب حقولها وفروعها؛ كما اتبعت المدرسة الفرنسية من خلال تركيزها على الجانب التوليدي المصطلحي، معتمدة الاشتقاق المعجمي، وتقسيم المفاهيم واستكمالها، وتحديدتها وتعريفها، وترتيبها حسب كل حقل.

بيد أنها لم تستطع - المجامع العربية- وضع المصطلحات انطلاقاً من مصدرها الأصلي، ألا وهو، النصوص، كما فعلت المدرسة التشيكوسلوفاكية، بحيث يرى بعض الواضعين العرب أن البحث في المعاجم كاف للعثور على الكلمة المناسبة من التراث، في حين أن المعاجم ليست كل التراث، كما أنها لا تغني عن النظر في النصوص، كون الاستعمال الحقيقي، والحي للغة هو النصوص وليست المعاجم، فالشواهد الواردة في المعاجم قليلة جداً، مقارنة بالنصوص الزاخرة بالحياة. زيادة على عدم مراعاتها للاعتبارات الاجتماعية في وضعها للمصطلح على غرار المدرسة الروسية، بل ظلت حبيسة المعاجم.

وبالرغم من هذه النقائص التي تشوب العمل العربي مقارنة بنظيره الغربي، إلا أنه يعد عملاً مهماً بدأت طفرته في النضج، إذا أخذنا بعين الاعتبار عامل الزمن بين الاتجاهين، فالغرب كان سابقاً بعدة أشواط إلى وضع نظريات علم المصطلح، ومبادئه، كما يعزى هذا النقص إلى وجود مشاكل تخص الاتجاه العربي ذاته، يساهم في توليدها، الواضع، والمترجم، واللغة نفسها، نوضحها في المحور الآتي.

ثالثاً: مشكلات المصطلح العلمي العربي

اتفقت المؤسسات المصطلحية العربية على توحيد المصطلحات والنهوض باللغة العربية، لكن المطلع على إنجازاتها يلاحظ مجموعة من المشاكل التي تعاني منها المنهجية العربية، يمكن اختزالها في محورين كبيرين هما: البطء وسوء المنهج.

أما من حيث البطء فلا يخفى على أحد أن هناك تحديات كبيرة تواجه مسيرة التعريب، أهمها تأثير العولمة بكل أبعادها السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وما ينتج عن هذا التأثير من تحولات كبيرة تتعدى مجرد إشاعة المعلومات، إلى فرض قيم جديدة يعمل على انتشارها ما يجد كل يوم من تطورات علمية ووسائل اتصال حديثة.

ومن خلال الوعي بهذا الوضع، يبدو واضحاً أن المتن الاصطلاحي العربي ضعيف مقارنة بما لدى العلم الغربي، إذ إن هناك تفاوتاً ظاهراً في عدد المصطلحات بين قواميس اللغات الغربية، وقواميس اللغة العربية، وبالتالي فإن هذا المتن يعاني من عدد كبير من الفراغات التي تنتظر سدها وملأها، إضافة إلى قلة المدونات اللغوية التي تسمح باستغلال الأعمال المعجمية القديمة والحديثة.

واللافت للانتباه أن الهيئات التي أنشئت من أجل سد هذه الفراغات، ووضع المدونات التي تسمح بإنشاء المتن الاصطلاحي العربي المنشود، الذي سيمكن اللغة العربية من مسايرة اللغات المتقدمة في العلوم والتقنيات، والحياة المعاصرة في كل المناحي، والمجالات تعمل

-
- ❖ Blay, Michel (2003) Grand dictionnaire de la philosophie. Larousse, Paris.
 - ❖ Lalande, André. (1997) Vocabulaire technique et critique de la philosophie. 4^o édition, Quardrige, presses Universitaires de France.

بشكل بطيء جدا، وبصورة تجعلها غير قادرة على اللحاق بركب تيار العولمة الجارف، بل لا تستطيع حتى أن تدرك ما ينقصها من مصطلحات.

أما المشكل الثاني فيتجلى في غياب منهج واضح وعام أثناء وضع المصطلحات العربية؛ ويتضح ذلك بجلاء من خلال النظر في مجموع المصطلحات التي أقرتها الهيئات المختصة، وكذا المعاجم الحديثة التي استفادت من أعمال هذه الهيئات؛ فقد اتسمت بنقائص كثيرة جراء التذبذب المنهجي، وغياب خطة واضحة ومضبوطة أثناء وضع المصطلح، ومن أمثلة هذه النقائص نذكر: (ابن موسى، 2009، ص172-173)

أ. تضخم وكثرة المقابلات، حيث نجد في تسمية الشيء الواحد أسماء مختلفة ليس بينها أي علاقة من علاقات الترادف، مثل: التداولية، البراغماتية، النفعية؛ وبالعكس من ذلك نجد سلسلة من المترادفات تقترح لترجمة مفهومين، من قبيل الكلمتين الفرنسييتين (cahier/carnet) التي يقابلها كم من المفردات العربية، مثل: دفتر، سجل، كراس، مفكرة، مذكرة، وما إلى ذلك.

ب. غياب منهج لغوي متسق ومنسجم يُعتمد عليه من طرف كل الأقطار العربية في وضع المصطلحات.

ج. النزعة الإقليمية التي لا تساعد على الاستقرار الدلالي للمصطلحات، فكل بلد يستعمل مصطلحاته الخاصة - مثل، مصطلح الماستر في بلدان المغرب العربي، والماجستير في بلدان المشرق - وذلك راجع إلى تعدد المراجع التي تُترجم منها المصطلحات، فالمرجع المشترك بين مختلف البلدان هو اللغة الأجنبية الإنجليزية في دول الشرق، والفرنسية في دول المغرب العربي - ومن ثم لا تتم الاستفادة على الوجه الصحيح والأكمل من جهود البلدان الشقيقة، وقد لا يعار لها ما تستحقه من عناية واهتمام.

لكن بالرغم من هذه العقبات التي تواجه المؤسسات المصطلحية، فقد تم إنجاز الكثير من المعاجم المختصة، التي ظلت للأسف محدودة الانتشار، نجدها في الكثير من الأحيان متكررة عند معظم المجامع؛ فإذا عدنا إلى إنجازات المجامع العربية العلمية واللغوية¹، نجد أن هناك مجموعة من المعاجم المختصة في موضوع معين متكررة عند أربعة مجامع على الأقل، خصوصا بين مكتب تنسيق التعريب، ومجمع القاهرة، ودمشق، والعراق، فنجد مثلا: (معجم مصطلحات الكيمياء، والفيزياء، والطب، والنفط، والرياضيات، والقانون..). متكررة في هذه المجامع؛ مما ينتج عنه مضيعة للوقت والمال، والمساهمة في عدم توحيد المصطلح؛ وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل، لماذا لا تجتمع المؤسسات المصطلحية في توحيد عملها كسبا للوقت؟ ما دامت تجتمع تحت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - مكتب تنسيق التعريب واتحاد المجامع. فمن اللازم وضع الأهداف المنشودة، وتسطيرها، ثم تكليف كل مجمع بإنجاز عمل محدد، سواء كان معجما أو بحثا مصطلحيا، تفاديا للتكرار، وكسبا للوقت والجهد.

ولتفصيل أكثر يمكن تقسيم المشاكل أعلاه إلى:

¹ * موقع: مجمع اللغة العربية بالقاهرة www.arabicac.com؛ مجمع اللغة العربية بدمشق www.arabacademy.gov.sy؛ مكتب

تنسيق التعريب www.arabization.org.ma؛ المجمع العراقي www.iraqacademy.iq؛ المجمع العلمي الأردني

www.majma.org.jo

1. مشكلات لغوية

تنقسم المشكلات اللغوية التي تواجه عملية توحيد المصطلحات العلمية في الوطن العربي بدورها إلى نوعين، يتمثلان في: مشكلات ناتجة عن اللغة العربية، ومشكلات ناتجة عن اللغة المصدر، أي اللغة الأجنبية التي تستقي منها لغتنا العربية هذه المصطلحات.

1.1. مشكلات ناتجة عن اللغة العربية

تعد العربية أقدم اللغات الحية في العالم، وعلى الرغم من أن هذا القدم له فوائده، إلا أن له في الوقت ذاته مشكلاته، من بينها:

أ. الازدواجية

تطغى على اللغة العربية ظاهرة الازدواجية كما يحصل مع باقي اللغات، وهو ما أكدته اللغوي الأمريكي المستعرب فرغسون (Ferguson) بدراسة هذه الظاهرة في أربع لغات خلّص من خلالها إلى تعريف الازدواجية بأنها: "وضع مستقر نسبياً، توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسة للغة (التي قد تشتمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة) لغة تختلف عنها، و هي مقننة بشكل متقن (إذ غالباً ما تكون قواعدها أكثر تعقيداً من قواعد اللهجات) وهذه اللغة بمثابة نوع راقٍ، تستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم... ويتم تعلّم هذه اللغة عن طريق التربية الرسمية، ولكن لا يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية". (نقلاً عن القاسمي، 2008، ص 193-203)

وتوجد في الوطن العربي عدة لهجات اجتماعية، واقتصادية، وجغرافية بجانب اللغة العربية الفصحى؛ وتعد اللغة الفصحى من عوامل التوحيد في الوطن العربي لغوياً واجتماعياً؛ غير أن وجود لهجات أخرى يؤدي إلى التداخل بينها وبين اللغة الفصحى؛ فلو فرضنا أن لدينا: اللهجة (أ)، واللهجة (ب) بالإضافة إلى اللغة الفصحى، سيكون نتيجة هذا التداخل اللغوي ما يأتي: (القاسمي، 2008، ص 193-203)

- 1- ما تنفرد به اللهجة (أ)، 2- ما تنفرد به اللهجة (ب)، 3- ما تنفرد به الفصحى، 4- ما هو مشترك بين اللهجة (أ) و (ب)،
- 5- ما هو مشترك بين اللهجة (أ) والفصحى 6- ما هو مشترك بين اللهجة (ب) والفصحى 7- ما هو مشترك بين اللهجة (أ) واللهجة (ب) والفصحى.

وعلى الرغم من أن الفصحى هي لغة العلم والأدب، وهي اللغة الوحيدة التي يُدون بها تراث الأمة وتُصاغ بها المصطلحات العلمية والتقنية، إلا أن المعجمي أو المؤلف قد لا يعثر على مقابل بالعربية الفصحى لأحد المصطلحات فيضطر إلى استعمال مقابل من لهجته الإقليمية. وقد يكون هذا المقابل غير مفهوم للناطقين باللهجات الأخرى، كون الكلمات العامية لا تتمتع بالثبات الدلالي النسبي الذي تتميز به نظيرتها الفصيحة. فالكلمات العامية تختلف مدلولاتها من مكان لآخر، ومن زمان لآخر، بصورة أسرع وأكبر.

ب. ثراء العربية بالمترادفات

تُعد العربية من أغنى اللغات العالمية بالمترادفات¹، ولعل تعدد أسماء الأسد والسيف والجوادر من الأمثلة المعروفة للجميع، ويمكن تفسير هذه الظاهرة بعمر اللغة العربية المديد الذي أتاح للألفاظ والمدلولات القديمة أن تعيش جنباً إلى جنب مع الألفاظ والمدلولات الحديثة، كما أن اللغة العربية هي أداة تعبير وتفكير لعدد كبير من الأقوام و الشعوب المختلفة في أصقاع متباينة من العالم.

¹ * المترادفات يقصد بها هنا الكلمات المتقاربة في المعنى، فمثلاً هناك من يقول أن كلمة "أسد" مرادفة لكلمة "ضرغام"، و أن ضرغام هي من تسميات الأسد؛ لكن الصحيح هو أن ضرغام تطلق على الأسد في حالة معينة، و هي عندما يكون ضارياً. و من هنا فالكلمتان ترمزان إلى نفس الحيوان، إلا أنهما مختلفتان في المعنى الجوهري.

وللمترادفات العربية مزية في الكتابة الأدبية، إذ يستطيع الكاتب أن يعبروا بواسطتها عن المعاني المتباينة، وظلالها الهامشية، ويزاوجوا بين المفردات ليرسموا صوراً أدبية متناسقة الألوان رشيقة الخطوط؛ لكن المترادفات تعد نعمة ونقمة في الوقت نفسه، في مجال المصطلحات العلمية والتقنية، فهي نعمة إذا استعملت للتفريق بين المفاهيم المتقاربة، وهي نقمة إذا وُضع عدد منها مقابلاً للمفهوم التقني الواحد، إذ إنّ ذلك سيؤدي إلى اختلاف الاستعمال وتعدد.

ومما يؤسف له أنّ المترادفات العربية قد استعملت في معظم الأحيان بدون تقييد أو تحديد في الدلالة على المفاهيم العلمية، ففي مشروع لمعجم عربي موحد لمصطلحات الحاسبات الآلية، أعدته المنظمة العربية للعلوم الإدارية بجامعة الدول العربية بالاستناد إلى ثلاثة مسارد أعدت في بغداد والقاهرة، والرباط نجد أمثلة عديدة من المترادفات التي استعملت للدلالة على المفهوم التقني ذاته، فمثلاً: نجد مقابل المصطلح الإنجليزي (gap) المترادفات العربية الثلاثة: فجوة؛ فسحة، فرجة؛ فجميع هذه المترادفات صحيحة من حيث معناها الأساسي، إلا أنها تخالف المبدأ الأول للمنهجية العربية في وضع المصطلح، والمتمثل في المصطلح الواحد للمفهوم الواحد في الحقل الواحد. (القاسمي، 2008، ص 203-209)

1.2. مشكلات ناتجة عن اللغة المصدر

ليست كل صعوبات وضع المصطلحات العلمية والتقنية في الوطن العربي ناتجة عن اللغة العربية، بل يرد الأمر أيضاً إلى اللغة أو اللغات الأجنبية التي تستقي منها لغتنا المصطلحات العلمية والتقنية، ومن المشكلات التي تدرج في هذا الشأن:

أ. تعدد مصادر المصطلحات التقنية

تُستخدم اللغة الفرنسية لغة ثانية في أقطار المغرب العربي، ولهذا فهي مصدر المصطلحات هناك، أما في أقطار المشرق العربي فإن الإنجليزية هي التي تقوم بذلك الدور، وعلى الرغم من أن اللغتين الإنجليزية والفرنسية تستعملان كثيراً من المصطلحات التي تشمل على أصول إغريقية ولاتينية مشتركة، فإنهما تنتمي إلى فصيلتين لغويتين مختلفتين، وتستخدمان وسائل متباينة في التعبير. ولهذا فإن استخدام لغتين أجنبيتين مختلفتين مصدراً للمصطلحات العلمية والتقنية في الوطن العربي تنتج عنه مشاكل حمة تتمثل فيما يأتي:

✓ عندما تُعطي الإنجليزية والفرنسية كلمتين مختلفتين للشيء الواحد أو المفهوم الواحد، وتلجأ العربية إلى اقتراس المصطلح مرتين، مرة من الإنجليزية، وأخرى من الفرنسية فإننا سننتهي إلى ازدواجية في المصطلح، أي إلى مصطلحين عربيين يدلان على الشيء ذاته، فمثلاً (Nitrogen) بالإنجليزية تعني (Azot) بالفرنسية، فيتم تعريبهما بلفظهما إلى العربية (آزوت) و (نتروجين)، لنصبح أمام مصطلحين يدلان على نفس المفهوم.

ب. ازدواجية المصطلح في اللغة المصدر

حتى لو اقتصر العلماء العرب على لغة مصدر واحدة، فإنّ ازدواجية المصطلح الواحد في اللغة العربية قد تنجم عن ازدواجية المصطلح في اللغة المصدر؛ ففي حالة الإنجليزية، مثلاً، قد يستعمل الأمريكيون مصطلحاً غير الذي يستعمله زملاؤهم البريطانيون للدلالة على المفهوم الواحد؛ فإذا استعمل مترجمان عربيان كتابين في موضوع واحد، أحدهما بريطاني والآخر أمريكي كمصدر للمصطلحات، فإنهما قد يضعان مقابلين عربيين مختلفين للمفهوم الواحد؛ ومن الأمثلة على ذلك: يطلق الفيزيائيون الأمريكيون تعبير (electronic tube) على الشيء الذي يسميه زملاؤهم البريطانيون (valve electronic)؛ و (tube) و (valve) هما كلمتان متباينتان مبنى ومعنى، وبذلك يصبح العالم العربي المستخدم للمصدر الأمريكي أمام مصطلح (صمام إلكتروني)، بينما يصبح

العالم المستعمل للمصدر البريطاني أمام مصطلح (أنبوبة إلكترونية)، وهكذا صارت لدينا ازدواجية مصطلحية في اللغة العربية. (القاسمي، 2008، ص214)

2. مشكلات تنظيمية

تعاني اللغة العربية من نوع آخر من عوائق توحيد المصطلحات العلمية والتقنية في الوطن العربي، وهو ما أُطلق عليه اسم المشكلات التنظيمية، وتندرج تحت هذا النوع ثلاث مشكلات تتمثل في:

2.1. تعدد واضعي المصطلحات في الوطن العربي

يعرف الوطن العربي تعددا مؤسسيا في مجال وضع المصطلح، بحيث تتعدد المؤسسات التي تضطلع بوضع المصطلحات، ما يؤدي إلى اختلاف في المناهج المعتمدة، واضطراب في المصطلحات ومفاهيمها، وصعوبة توحيدها، ويمكن إجمال جهات وضع المصطلحات العربية في المؤسسات الآتية:

- أ. المجالس اللغوية والعلمية العربية، وجامعة الدول العربية ومنظماتها المختلفة؛
- ب. الاتحادات المهنية العربية، مثل: اتحاد الأطباء العرب، واتحاد المهندسين العرب... إلخ؛
- ج. الجامعات، والكليات، ومعاهد التعليم العالي؛
- د. دور النشر، والمؤلفون، والمجمعيون، والدوريات من صحف ومجلات، ومؤسسات علمية أخرى.

2.2. إغفال التراث العلمي العربي

وضع العلماء والمخترعون والمكتشفون والباحثون المسلمون آلاف المصطلحات العلمية والتقنية باللغة العربية، إلا أنها غير معروفة عند الباحثين المعاصرين وذلك لأسباب كثيرة، منها الانقطاع بين التراث والمعاصرة، ومنها أن معظم كتب التراث ما زالت مخطوطة ولم تنشر بعد، ما يؤدي إلى توليد مصطلحات مستحدثة بالرغم من وجودها في الكتب القديمة.

2.3. عدم اختبار مقبولة المصطلحات الجديدة

لا تحظى المصطلحات العلمية، والتقنية الجديدة بقبول الجماهير والإقبال على استعمالها، فمعظم المصطلحات الموضوعة قد تبقى حبرا على ورق أي في بطون المعاجم والكتب، في حين يستخدم الناس كلمات غيرها؛ ويمكن رد هذه الظاهرة إلى أسباب عديدة أهمها:

- أ. عدم قيام المؤسسات المصطلحية بمسح كامل لما هو مستعمل من المصطلحات في مجتمعنا العربي، مما يسبب بلبلة في المصطلحات، أساسها عدم الإلمام بما يجري خارج البلد الواحد.
- ب. محدودية نشر المصطلحات، وبقاؤها بين دفات الكتب التي لا تحظى بالتوزيع والانتشار.
- ج. انحصار الممارسة المصطلحية العربية في مستوى النخبة، حتى أن عددا كبيرا من المصطلحات ظل حبيس الرفوف.
- د. غياب قرارات ملزمة ترقى بالعمل المصطلحي العربي من محل الاقتراح إلى محل الإجراء اللازم والمتداول، في شتى مناحي الحياة اليومية للناس: المعاملات الإدارية، المؤسسات التعليمية، والتجارية.. إلخ.
- هـ. غياب تعاريف للمصطلحات في بعض المعاجم، والاكتفاء بالمقابلات الأجنبية؛¹

¹ * مثل معجم اللسانيات لـ : عبد السلام المسدي، 1984م.

و. وجود خلل في وضع المداخل المعجمية: حيث ترتب مداخل بعض المعاجم بلغات أجنبية¹ - فرنسية أو إنجليزية - مما يفرض على متصفحها إجادة اللغات السالفة الذكر للعثور على مصطلح معين، وهو ما يدفع بالقارئ إلى الابتعاد عنها، وتدني مستواه الاصطلاحي.

إن المشكل الأساس الذي تعاني منه اللغة العربية متعلق بجميع من يتكلم بها، سواء مؤسسات أو مجامع أو أفراد؛ فلا تعلوا لغة إلا بأهلها، لكن وللأسف فقد اكتسحت اللغات الأجنبية العالم العربي، ففي بعض الأحيان حتى المؤسسات المسؤولة عن النهوض باللغة العربية تتحدث في اجتماعاتها باللغة الفرنسية، فكيف نريد لغة أن تعلوا في الأعلى، مادام أهلها والمشرّفون على نشرها ودراساتها لا يتحدثون بها؛ هذا إضافة إلى تفشي ظاهرة التكلم باللغات الأجنبية في الوطن العربي، والتباهي بإتقانها والتحدث بها، سواء في الإدارات أو المجتمع ككل؛ فحتى في مؤسساتنا التعليمية التي ينبغي أن تقوم بالدور الأكبر في السمو باللغة العربية ونشرها، نجد أنها تكتب الشهادات المدرسية والوثائق الإدارية باللغة الفرنسية، وهذا ما ينم على أننا لا زلنا مستعمرين فكريا وثقافيا، فأصبحت اللغة العربية مهمشة بالرغم من الجهود المبذولة من طرف من يهتم بها؛ أليس بالأحرى أن تعمم اللغة العربية في كل الإدارات والمؤسسات التعليمية، بل وحتى في الشوارع، والمحلات التجارية؟ حيث أصبحنا نرى اليوم كل الإعلانات مكتوبة بالفرنسية، وهذه كلها أسباب ساهمت من قريب أو بعيد في تقهقر اللغة العربية وتهميشها. مما يجعلنا نتساءل عن العلاقة الجامعة بين المصطلح وتنمية اللغة؟

رابعا: المصطلح وتنمية اللغة

يلعب علم المصطلح دورا مهما في تنمية اللغات الوطنية لتصبح وافية بمتطلبات الاتصال العلمي، فإذا كانت الدراسات اللغوية تكتفي بوصف الواقع القائم لبنية اللغات المختلفة، واللهجات المتعددة، فإن علم المصطلح من شأنه أن يحاول إيجاد الوسائل الملائمة للوصول باللغات الوطنية الكبرى إلى مستوى التعبير الكامل عن حضارة العصر وعلومه.

كما تتضح العلاقة بين المصطلح واللغة في أن علم اللغة نفسه يحتاج إلى مُعطيات علم المصطلح؛ لبيان الأسس اللغوية، والتقنية التي تقوم عليها مصطلحات علم اللغة، كما يحتاج إليه في توحيدها على الأقل في اللغة الواحدة؛ كالعربية، في ظل تعدد معاجم مصطلحات علم اللغة.

لا شك أن العلاقة الجامعة بين الإنتاج الفكري والاقتصادي مع علم التسمية واللغة وثيقة جدا، فلنرى نرقى بلغتنا يجب أن ننتج ونخترع ونبتكر ونسمي الأشياء بمسمياتنا، ما يدفع الآخر إلى محاولة الانتفاع منها كما كان حاصلًا في سابق العصور، ولا يمكنه الاستفادة منها إلا بإجادته اللغة العربية.

وفي ظل الوضع الحالي الذي تعد فيه اللغة الإنجليزية لغة العلم والعصر بسبب استحواذ إنتاجات أهلها بمختلف أصنافها على السوق العالمية، ما علينا إلا العمل على تكوين مترجمين محنكين يعملون على ترجمة أحدث الإنتاجات الأجنبية إلى اللغة العربية للتساوي معهم في جميع المجالات على الأقل، واستغلالها بعد ذلك في الحصول على السبق الإنتاجي.

إن هذا الأمر يدفعنا إلى اقتراح بعض الحلول التي يمكن أن تساعد هؤلاء المترجمين في عملهم، وتوحيد المصطلح العربي في نفس الآن، كما تجعل المصطلح العلمي مساهما في تطور ومواكبة اللغة العربية للعصر الحالي، وإخراجها من التحنيط إلى الاستعمال؛ نجملها في النقاط الآتية:

أ. إنشاء بنوك مصطلحية عربية متعددة، يهتم كل واحد منها بمجالات محددة غير مشابهة للبنوك الأخرى، قصد الإحاطة بجميع المجالات: إذ أن إنشاءها - بنوك مصطلحية - يساعد على تداول اللغة العربية، عبر توفير العدة للمستعمل للتعبير

(7) * مثل المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، مكتب تنسيق التعريب، 2002م.

عن متطلبات حاضره العلمية منها أو الأدبية، ويغنيه عن اللجوء للمصطلحات الأجنبية، كما يعين المترجمين على ترجمة النصوص دون تكبد عناء البحث عن مصطلحات من ذواتهم.

ب. إلزام مؤلفي المعاجم المختصة باعتماد معطيات البنوك الاصطلاحية في معاجمهم: حيث يعتبر توحيد المصطلح منفذا مهما لتطور اللغة العربية، وإكسابها القدرة على مجابهة اللغات الأخرى، وتجاوز مشاكل المصطلح العلمي العربي الموضحة سابقا.

ج. تكوين لجنة تسهر على مراقبة المعاجم المؤلفة، ومدى تطابقها مع معطيات البنوك.

د. إلزام مؤلفي الكتب النظرية، والمدرسية، والمترجمين، بالرجوع إلى المعاجم المختصة، عند تحديد مصطلح معين، أو ترجمته من كتب أجنبية.

هـ. توزيع المعاجم الموحدة على الكليات، والمعاهد، والمدارس.

و. تأليف معاجم مصطلحية مدرسية لكل مادة، وبرمجتها ضمن المقررات الدراسية: فالمدرسة هي أساس أي أمة متقدمة، فإذا أردنا تكوين جيل معتز بلغته، ومتقن لها سواء لغويا أو اصطلاحيا، فمن الواجب تزويده بالآليات التي تساعد على ذلك، وتربيه منذ الصغر.

ز. الاعتزاز القومي باللغة العربية: عن طريق استعمالها في المحادثات وجل أعمالنا اليومية، الكتابية أو الشفهية.

ح. اعتماد اللغة العربية كلغة تدريس في الجامعات: بغية تنمية اهتمام الطالب اتجاه لغته، عن طريق اطلاعه على المعاجم المختصة لإنجاز العروض، والاستعداد للامتحانات، وهكذا ستصبح اللغة العربية عادة يمارسها، ويتداولها أينما حل وارتحل.

خاتمة:

نستخلص مما سبق أن المرحلة التي يعيشها المصطلح في الوطن العربي منذ تأسيسه إلى الآن، هي مرحلة مؤتمرات تسعى إلى توحيد المصطلح، وفق منهجية محددة، إلا أنها لم توفق في ذلك بسبب مشاكل تنظيمية وأخرى لغوية؛ فلم تستطع مؤسساته أن تسير على خطى المدارس الغربية التي حققت الشيء الكثير في هذا المجال، من معاجم موحدة عرفت انتشارا كبيرا في البلدان الغربية وخارجها، على عكس المعاجم المختصة العربية التي تعرف تقوقعا وانحباسا في رفوف من ألفوها.

ولذلك وجب اتباع سياسة اصطلاحية عربية جديدة شاملة، وملزمة اقترحنا بعض أسسها، تجعل اللغة العربية الفصيحة لغة التعليم في جميع مراحلها الأساسية والثانوية والجامعية، فتكون لغة للبحث العلمي والتقنيات الحديثة، ولغة الإعلام المقروء والمسموع والمنطوق، لتجد طريقها إلى ألفاظ الحياة العامة، وأصحاب المهن، وإلى جميع شرائح المجتمع في بيئاته المختلفة.

المصادر والمراجع

1. ابن منظور، (1988). لسان العرب، ج3، دار الجيل بيروت، دار لسان العرب بيروت.
2. ألكسو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب)، (2002). المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.
3. الجرجاني، علي بن محمد، (1983). التعريفات، بيروت، دار الكتب العلمية.
4. القاسمي، علي، (2008). علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ط. الأولى، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان.
5. الكفوي، أبو البقاء، (1992). الكليات، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، دمشق، مؤسسة الرسالة.

6. ماري، كلود لوم، (2012). علم المصطلح مبادئ وتقنيات، ترجمة ربما بركة، توزيع مركز دراسات الوحدة العربية.
7. مجمع اللغة العربية بمصر، (2004). المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية.
8. المسدي، عبد السلام، (1984). قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب.
9. مطلوب، أحمد، (2006). بحوث مصطلحية، مطبعة المجمع العلمي العراقي.
10. الميساوي، خليفة، (2013). المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، ط1، دار الأمان، الرباط.
11. Blay, Michel (2003) Grand dictionnaire de la philosophie. Larousse, Paris.
12. Lalande, André. (1997) Vocabulaire technique et critique de la philosophie. 4^o édition, Quardrige, presses Universitaires de France.

مجالات

1. بن موسى، محمد، (2009). دور المؤسسات الجامعية في النهوض بقضايا التعريب، مجلة اللسان العربي، الرباط، ع65،
2. مجمع اللغة العربية بدمشق، (25-28/11/1999). ندوة: إقرار منهجية موحدة لوضع المصطلح، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق مج، 75، ج3.
3. مكتب تنسيق التعريب، (18-20/02/1981). ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي، مجلة اللسان العربي، الرباط ع18.

مواقع إلكترونية

1. موقع المجمع العلمي العراقي www.iraqacademy.iq
2. موقع مجمع اللغة العربية الأردني www.majma.org.jo
3. موقع مجمع اللغة العربية بالقاهرة www.arabicac.com
4. موقع مجمع اللغة العربية بدمشق www.arabacademy.gov.sy
5. موقع مكتب تنسيق التعريب www.arabization.org.ma

فشل المشروع الحضاري العربي في مؤسسة الأدب والنقد

The failure of the Arab civilizational project to institutionalize literature and criticism:

د. سيدي حسن ازروال

أستاذ التعليم العالي مساعد-المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين/ بني ملال (خنيفرة) بالمغرب

Dr. Sidi Hassane Azeroual

الملخص:

تضع هذه الدراسة القارئ في أجواء الثقافة العربية ومشكلاتها، وتدعو إلى التأمل فيها، لأن الأدب والنقد لم يتمأسس فيها بسبب نكوص تقاليد المعرفة، الشيء الذي حال دون أن يتطور فيها الفكر الأدبي والنقدي على صعيد الأداة والرؤية. وقد انتهت هذه الدراسة حول الأدب - وحول الوعي الذي يُكرس تهميشه عوض وضعه في صلب الجانب الاجتماعي الذي يُدمجه في سيرورة الإنتاج الرمزي والمادي - إلى فشل المؤسسة. وتنطبق هذه النتيجة المهمة كذلك على مفهوم النقد في الحقل الثقافي العربي منذ تشكله في عصور ماضية إلى عصر النهضة وما يليه. وفي هذا السياق يتوجب فك خبايا الممارسة الأدبية والنقدية العربية من زاوية تضع في الاعتبار الأسس الإبستمولوجية التي تستند إليها، انطلاقاً من فحص بعض عناصرها الممثلة للحظات مختلفة من سيرورة الخطاب الأدبي والنقدي العربي في فضاءات جغرافية عربية مختلفة.

الكلمات المفتاحية

المؤسسة/ الأدب/ النقد/ المشروع الحضاري

Abstract:

This study puts the reader in the atmosphere of Arab culture and its problems, and calls for contemplation of it, because literature and criticism have not been institutionalized in it due to the regression of knowledge traditions, which prevented literary and critical thought from developing in it in terms of tool and vision. This study of literature - and about awareness that consecrates its marginalization rather than placing it at the core of the social aspect that integrates it into the process of symbolic and material production - has ended with the failure of institutionalization. This important result also applies to the concept of criticism in the Arab cultural field from its formation in past eras until the Renaissance and beyond. In this context, the secrets of Arab literary and critical practice must be deciphered from an angle that takes into account the epistemological foundations.

On which it is based, based on examining some of its elements representing different moments of the Arab literary and critical discourse process in different Arab geographical spaces.

Keywords:

institution / literature / criticism / cultural project

تقديم

يفترض أن تستفيد هذه الدراسة من مفاهيم محددة من أجل بناء التشخيص الملائم لإشكال مؤسسة الأدب والنقد في المجتمعات العربية. ويبدو أن مفهوم المؤسسة - في هذا المقام - آلية مناسبة تستطيع وضع الأدب والنقد في سياق الممارسات التي تحيط به وتؤثر فيه، وتستطيع أيضا معرفة ما إذا كان هذا الأدب والنقد يتطوران انطلاقا من منطق داخلي يخص مختلف المحافل المرتبطة به (كالكتاب والنقاد والقراء والصحافة الأدبية والجامعة ومؤسسات النشر والتوزيع وغيرها)، أو تستطيع معرفة أن هذا التطور تتحكم فيه هواجس أخرى توجد خارج المؤسسة أو في مؤسسات أخرى. إن ما هو منطقي من وجهة نظر هذا التحليل هو أن الأدب والنقد يتحددان بوصفهما ممارسة تتفاعل مع واقع اجتماعي متحرك؛ ومعنى ذلك، أن الأدب مثل كل الممارسات، لا يمكن أن يحدث استجابة لحالة ذاتية يعيشها منتجه، وإنما يحدث استجابة لحاجات معينة تظهر على مستوى الحقل الثقافي ويكون العمل الأدبي طرفا فيها. وليست الممارسة الاجتماعية مجرد فعل ينبع من الزمن الحاضر، ولكنها فعل ينطلق من الماضي .. فعل تاريخي. وكان لا بد أن تتأزر ظروف الممارسة التي هي محصلة خبرات مكتسبة أو موروثية، لتقييم الوضع المعيش، وتحديد طبيعة الفعل الملازم في لحظة هذه الممارسة. من هنا نستشف أهمية تحليل الحياة الثقافية في العالم العربي عبر مرحلتين مختلفتين: المرحلة الماضية التي تشكلت فيها أسس بناء الهوية الثقافية، ومرحلة السبعينات والثمانينيات التي تميزت بظهور أنساق ثقافية محددة تجلّى مفعولها في مفهوم الكاتب والمثقف والأدب، والهياكل الفاعلة في المجال الأدبي، ثم ظهور خطابات جديدة طرحت أسئلة حول هوية المثقف والكاتب والأدب. ورغم الاختلاف الذي يبرزه التشخيص على مستوى المرحلتين، فإن مفهوم الأدب ظل يتحدد من خارج المؤسسة وليس من داخلها.

أولا: الهوية اللغوية للمشروع الحضاري من خلال نشأة علم النحو

1) سؤال خصوصية الدرس اللغوي العربي:

ستتناول هذه النقطة خصوصية علم النحو على أساس أن النقاشات النحوية واللغة التي احتوتها، تختلف اختلافا يبيّن عن نقاشات علم آخر مثل علم البلاغة. وتبرز هذه المسألة خصوصية علم النحو وقضاياها حيث إن هذه الدراسة هي بحث في هذه الخصوصية وتثبيت للوعي بهوية المشروع الحضاري العربي في الجانب اللغوي.

جعل أرسطو عدد المقولات عشرا هي الجوهر والكم والكيف والزمان والمكان والإضافة والوضع والملك والفاعلية والقابلية. هل كان أرسطو يخلط بين علم المنطق واللغة؟ وإذا كانت حدود المنطق معروفة عند الإغريق، فما حدود اللغة؟ هل هناك، في الأصل، بناءا مختلفان (علم المنطق وعلم اللغة) استطاعا أن يلتقيا فيما بعد عندما نضج التفكير الإغريقي؟ ... إلخ.

يمكن القول، إن خصوصية البيئة المعرفية الإغريقية ربطت مصير المنطق بالنحو واللغة والعكس صحيح؛ لهذا يمكن أن نتحدث عن امتزاج يوضح بعمق هيمنة التفكير الفلسفي بصفة عامة على مختلف أنواع التفكير الأخرى؛ غير أن الحديث عن التفكير الفلسفي، في البيئة المعرفية العربية، نشأ بسيطا ولم تتقو جوانبه إلا في عصر التلاحق الكبير: أي، العصر العباسي بصفة عامة. لقد كان علم النحو هو الأصل المعرفي عند العرب ثم تسربت إليه بعد ذلك التأثيرات الفلسفية التي اهتمت خصوصا بتدقيق: الحروف

والألفاظ والمقولات؛ فهذه مواضيع شكلت بُرة جدل بين مختلف الدارسين: هل النحو العربي كان تابعا للفلسفة والمنطق الإغريقين؟ هل نشأ نشأة ضمنّت له استقلالية مُحترمة وموضوعية عبر مراحل تطوره؟ بتعبير آخر: هل الدراسات اللغوية القديمة نابعة أساسا من سيرورة حضارية عربية أم أنها فقط تقليد ومحاكاة لما تزخر به ثقافات أخرى؟

لقد كان النحو العربي قويا في بنائه وأصالته، ثم وجد رجالا مُتميزين يُنافحون عنه بشدّة ضد كل التأثيرات الغريبة التي قد تعتور جسده؛ أما دليل ما تدعيه هذه الدراسة، هو حديثها عن مسألة التقاء ابن السراج بالفارابي:

متى التقى ابن السراج بالفارابي؟ يُجيب محسن مهدي مُحقق "كتاب الحروف" للفارابي: «ونرجح أن اجتماع الفارابي بابن السراج جرى بعد وفاة المبرّد (سنة 285 هـ) وقبل حضور ابن السراج عند الزجاج بعد مرور عدد من السنين على وفاة المبرّد في الخبر الذي ينقله ابن النديم عن ابن درستويه» قال: ورأيت ابن السراج يوما وقد حضر عند الزجاج مسلما عليه بعد موت المبرّد. فسأل رجل الزجاج عن مسألة فقال لابن السراج أجبه يا أبا بكر، فأجابه فأخطأ. فانتهره الزجاج وقال والله لو كنت في منزلي ضربتك ولكن المجلس لا يحتمل هذا، وقد كنا نشبهك في الذكاء والفطنة بالحسن بن رجاء وأنت تخطئ في مثل هذا. فقال قد ضربتني يا أبا إسحق وأدبتني وأنا تارك ما درست مذ قرأت الكتاب - يعني كتاب سيبويه - لأني تشاغلته عنه بالمنطق والموسيقى، والآن أنا أعاود. فعاود وصنف...» (ابن النديم "الفهرست" ص. 62، س س 9 - 15، والقفطي "إنباه" ج 3، ص. 148، س 13 - ص. 149، س 1¹). فابن السراج ترك ما درس من اللغة والنحو على المبرّد وتشاغل عن "كتاب" سيبويه "بالمنطق والموسيقى" فترة من الزمن طالت حتى أخطأ في مسألة يستحق المخطئ فيها الضرب والتأديب. ومعرفة الفارابي بالمنطق والموسيقى لا تحتاج إلى بيان» (الفارابي، أبو نصر (1978)، كتاب الحروف، تحقيق، محسن مهدي، بيروت، لبنان، دار المشرق، ص. ص. 45. 46). يُفيد هذا الاستشهاد في فهم قضايا مختلفة:

أولها: أن المبرّد شكل قوة كبيرة في سلسلة النحاة البصريين، وقد صنع مجد هذه السلسلة عندما هزم ثعلب. وكان لزاما على ابن السراج ألا يُظهر تمنطقه حتى وفاة أستاذه المبرّد.

ثانيها: أن وفاة نحوي قوي من نحاة البصرة لم يترك المكان فارغا في علم النحو حتى تتجاذبه تيارات مختلفة، لقد أراد ابن السراج أن يتناسى كتاب سيبويه فأعيد إليه من جديد.

ثالثها: أن الوفاء للسلسلة ظل قويا عند النحاة؛ لهذا عندما انتهر الزجاج، ابن السراج قال: "وقد كنا نُشبهك في الذكاء..."، فضمير المتكلم في الجمع يدل على هذه السلسلة.

رابعها: أن مرجع سلسلة البصريين هو كتاب سيبويه، منه ينطلقون وإليه يعودون؛ وهكذا قال ابن السراج "والآن أنا أعاود، فعاود وصنف...".

خامسها: أن المنطق الأرسطي في شخص الفارابي جعل النحاة يُكرسون جهودهم لانتقاء شر الوافد الجديد في نظرهم؛ وبهذا إذا ما أخطأ نحوي في السلسلة يمثل ما أخطأ به ابن السراج، يستحق الضرب (الفارابي، أبو نصر (1978)، كتاب الحروف، تحقيق، محسن مهدي، مرجع مذکور، ص. ص. 44. 45)².

¹ وردت هذه الإحالات داخل الاستشهاد ولم يكن مُمكننا عزلها خارجه.

² جاء في المصدر نفسه، ص. ص. 44. 45:.

« [...] وابن أبي أصيبعة ينقل خبرا يدل على أن الفارابي استمر في دراسته النحو العربي بعد هذا » أقول: وفي التاريخ أن الفارابي كان يجتمع بأي بكر ابن السراج فيقرأ عليه صناعة النحو وابن السراج يقرأ عليه صناعة المنطق» ("عيون" ج 2، ص 136، س س 23 - 24). وأبو بكر بن محمد بن السري

(2) منطق السلسلة في النحو واللغة:

بلغت السلسلة شأوا كبيرا في التماسك لأنها لا تكتفي بتأمين نقل المعرفة النحوية وإنما كذلك نقل الخبر النحوي. وجاء في خبر تعلية أبي الأسود الدؤلي التي ألقاها عليه الإمام علي بن أبي طالب: «قال أبو القاسم الزجاجي في (أماله): حدثنا أبو جعفر محمد بن رستم الطبري، قال حدثنا أبو حاتم السجستاني، حدثني يعقوب بن اسحق الحضرمي، حدثنا سعيد بن سالم الباهلي، حدثنا أبي عن جدي عن أبي الأسود الدؤلي قال دخلت على علي بن أبي طالب رضي الله عنه فرأيت مطرقا متفكرا، فقلت فيم تفكر يا أمير المؤمنين؟ قال: إني سمعت ببلدكم هذا لحنا فأردت أن أصنع كتابا في أصول العربية [...]» (السيوطي، جلال الدين، 1984، ص.10).

حين يتعلق الأمر بتناقل المعرفة النحوية والخبر النحوي، تبلغ السلسلة أوجها على يد النحويين البصريين؛ بيد أن علم المنطق والفلسفة أخذتا يكسبان مواقع جديدة في البيئة المعرفية العربية مما قاد إلى الاصطدام، فوقع الصراع بين فردين من سلسلة البصريين هما: الزجاج وابن السراج حول لحن الثاني في تفسير مسألة مُرتبطة باللغة العربية. ويعود سبب هذا التصادم إلى وجود مُنافس معرفي آخر ينتظر فرصة الظهور: يتعلق الأمر بالفلسفة وعلم المنطق على يد الفارابي. لم ينس الفارابي ما حدث لزميله يونس بن متى القنائي يوما حين هزمه السيرافي، حسب الروايات النحوية، فكان يُؤسس مشروعه في صمت لما شرع في استقطاب أحد رموز البصريين الذي هو ابن السراج. ورغم الخلل الذي يعتبر منطق المحاوراة بين الرجلين، السيرافي ويونس بن متى، يُمكن القول إن انتصار الأول على الثاني كان وهما بسبب سوء التفاهم بينهما الذي غطى عليه حُسن تنظيم الكلام وكأنه انتصار حقيقي معرفي. لقد استفاد الفارابي من هذه المناظرة، فحاول تفادي تحامي الجمهور على المنطق والفلسفة، ثم كانت خطواته تسير في اتجاه ربط العلاقة بين صناعة المنطق وصناعة النحو. ويُقرّر الفارابي أن المنطق: «آلة يقوى بها الإنسان على معرفة الموجودات كما أن صناعة النحو تشتمل على الألفاظ، والألفاظ أحد الموجودات التي يمكن أن تعقل، لكن صناعة النحو ليست تنظر فيها على أنها أحد الأشياء المعقولة، وإلا فقد كانت تكون صناعة النحو، وبالجملّة صناعة علم اللغة، تشتمل على المعاني المعقولة، وليست كذلك. والألفاظ الدالة وإن كانت إحدى الموجودات التي يمكن أن تعقل فإن صناعة النحو ليست تعرفها على أنها معان معقولة، لكن على أنها دالة على المعاني المعقولة...» (الفارابي، أبو نصر، الألفاظ المستعملة، ص. 107، نقلا عن: في علاقة المنطق بالدرس اللغوي في التراث العربي، محي الدين محسب، مجلة، جذور، العدد 22، السنة التاسعة، ديسمبر 2005، ص. 56).

هذا التوتر الدائم بين علمين دفع بالمناطق والفلاسفة إلى الاستقلال بعلمهم لكسب اعتراف الجمهور له؛ ولم تكن من وسيلة لتحقيق هذا الهدف سوى استحداث السلسلة على غرار ما يُوجد في علوم الدين وعلم النحو. أخذ المناطق والفلاسفة يُطالبون بهذه السلسلة، فتحقق لهم: الفارابي، ويحيى بن عدي، وسليمان المنطقي، وأبو حيان التوحيدي، وينضاف إلى هؤلاء جابر بن

المعروف بابن السراج النحوي البغدادي من أعلام اللغة، يرجح أنه ولد بين سنة 260 أو سنة 265 هـ (راجع مقدمة كتاب "الموجز" ص 06) - أي أنه كان من طبقة الفارابي الذي ولد حوالي سنة 260 هـ. صحب أبا العباس المبرد إمام نخبة البصرة وتلميذ سيبويه، و«كان من أحدث غلمان المبرد سنا مع ذكائه وفطنته وكان المبرّد يميل إليه ويقربه وينشر له ويجمع معه في الخلوات والدعوات ويأنس به» (ابن النديم "الفهرست" ص 62، س 8 - 9، عن ابن درستويه، قارن القفطي "إنباه" ج 3، ص 148 س 11 - 13). رحل إليه وأخذ عنه الحسن ابن أحمد الفارسي (المتوفي سنة 377 هـ) وغيره في العقد الأول من القرن الرابع الهجري (ابن السراج "الموجز" ص 177)، مع أن رئاسة نخبة البصرة كانت انتهت إلى إبراهيم بن السري الزجاج ولم تنته إلى ابن السراج إلا بعد وفاة الزجاج سنة 311 هـ. ومع أنه توفي سنة 316 هـ (أي بعد وفاة الزجاج بخمس سنين) فقد خلف تلاميذ كانوا أعلام النحو في القرن الرابع الهجري وهم (ما عدا أبي علي الفارسي) أبو القاسم عبد الرحمن بن اسحق الزجاجي (المتوفي سنة 337 هـ) وأبو سعيد عبد الله السيرافي (المتوفي سنة 368 هـ) وأبو الحسن علي بن عيسى الرماني (المتوفي سنة 384 هـ).

حيان وابن المقفع (الأب أو الابن) والخوارزمي وغيرهم، وتُظهر التيارات المنطقية في التفكير العربي القديم ذلك التقارب الذي يحدث تارة بين علم المنطق والنحو وذلك التنافر الذي يسود بينهما أخرى.

إن النحو العربي أراد تحصين مواقعه بطريقة جيّدة تطورت بتطور النظرية العاملة، فدفعه هذا الأمر إلى الدفاع عن هذه المواقع بصرامة وعُنف وراء جُدران تقيه هجمات علوم أخرى مُتزايدة في النمو والتطور.

(3) تركيب:

تُظهر الصراعات أعلاه كيف أن البيئة المعرفية العربية في جانبها اللغوي والتعديدي، تعرف مخاضا عسيراً في تحديد مفهوم الهوية: هل ستعتمد المعارف العربية على إمكانات ذاتية في سبيل ترسيخ الهوية الحضارية العربية التي تُشكل اللغة وتُعديدها الأساس البراغماتي والنفعي بهدف تغطية احتياجات جميع المناحي الحياتية للمجتمع؟ وهل ستتساهل مع المعارف الأجنبية في تطعيم المعارف العربية وتقديم يد العون والمساعدة؟

لقد ساد فهم محدد في بناء الهوية الحضارية اللغوية العربية، وهو فهم لا يُمكن قبوله إلا في سياق نشأة الحضارة الإسلامية التي بدأت تتعاضد - بشكل خاص - منذ نشأة الوحدة بين القبائل العربية المتناحرة، فكان الحفاظ على اللغة العربية حفاظاً على الدين الإسلامي الذي أخذ يُعاني (مع مرور السنين) من تشويه ملامحه بسبب كثرة اللحن مما يلحق الضرر بمعاني القرآن الكريم حيث توجد وقائع كثيرة تشهد على الانحرافات حتى في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم.

لكن التلاحق الثقافي بين العرب وغيرهم، غير من مسار الحفاظ على خصوصية منغلقة لصالح خصوصية أخرى منفتحة حققها تأسيس "بيت الحكمة" في العصر العباسي من أجل تفعيل بداية حقيقية في نقل درر حضارة الإغريق وحضارات أخرى إلى البيئة المعرفية العربية. ولا يعني هذا الكلام أن التلاحق الثقافي كان منعزلاً في السابق، بل أكدت دراسات مختلفة سيورة التأثير والتأثر بين العرب وغيرهم. وهكذا ستُفتح جبهة أخرى ضد النحاة وتُعديدهم اللغوية من قبل فئة الأدباء (الشعراء) الذين رأوا في الكلمة تعبيراً عن الذات والوجود.

ثانياً: صعود الأدب أو الطريق نحو المؤسسة

(1) أهمية الأدب (القول الشعري) عند العرب:

يُعتبر الإبداع نشاطاً مُتعدد المستويات تتداخل فيه شروط بناء الحدث الإبداعي المتكاملة والمنسجمة في الوقت ذاته: يستنفر المبدع جميع ملكاته لحظة بناء الحدث الإبداعي بطريقة واعية وغير واعية فيغرف من الخيالات والدلالات والرموز والمعاني... إلخ. ويستجيب المبدع لنداء خفي غامض يتجول به في قصور الذات المجازية والأعراس الموسيقية والطبيعة الجميلة... إلخ، ويُنبص إلى نبض العاطفة كما يقول عبد الله بن أبي عيينة بن المهلب بن أبي صفرة (المرزباني، أبو عبيد الله محمد بن عمران بن موسى، الموشح، تحقيق، علي محمد البجاوي، دار نخبضة مصر للطباعة والنشر، مصر 1965، ص. 564):

غرائر الشعر تُبدي عن جواهرها
بالقصدِ تَبْدُرُ القرطاسَ والهدفاً
إذا اللسانُ تلَكَّ أن يقومَ بما
في القلبِ منه تلَكَّ القلبُ أو رجفاً

تُحيط العاطفة بالمبدع فتزفقه درجات إلى الأعالي حتى يتمكن من رؤية كل شيء فيتحدث عن كل شيء في مساحات ورقية ضئيلة هي نتاج مُعاناة ولذة وغلْلة وانتشاء «لأنه يشعر بما لا يشعر به غيره» (ابن رشيق القيرواني، أبو علي بن الحسن، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق، محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، الطبعة الخامسة، الجزء الأول، بيروت 1981، ص. 116) ... هكذا يصنع المبدع الحدث الإبداعي، ويصنع بناته من الكلمات، ويصنع بستاناً مُختلف الألوان من الصور... إلخ، بما

«يماء القلب والفهم، ويفرح الخاطر، وتسري بشاشته في العروق» (الباقلائي، أبو بكر محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر بن قاسم، إعجاز القرآن، تحقيق، السيد أحمد صقر، دار المعارف، مصر 1963، ص. 220).

لقد فطن النقاد العرب حقا إلى لغة الشعر الفنية وتأثيرها في ذهن السامع.. لغة تجسد مشاعره وانفعالاته ومواقفه في صور موحية يغني كذبها (خيالها) عن صدقها؛ وقيمة الشعر تكمن في لغته الفنية الخاصة، ومعناه نابع من صياغته؛ والشعر يستقل بطبيعة تشكيله وطريقة توصيله للمعنى الشعري؛ فلا يُراكم المبدع ثروة مادية ولا ينبغي له لأن رأسماله الفعلي خيالي، وهو بهذا الفعل يُمارس استغراقا «إنه استغراق يسلب الفنان إدراكه الخارجي، فينطبق عليه العالم الفني كلية ويعزله عن الخارجي، فلا يُبقي له القدرة على اشتراق عمله الخاص، أو الإلمام به. وهي حالة توحى بعدم تحكم الفنان في عمله، وأن هناك متحكمات أخرى خارجية ينصاع لها الفنان، عن وعي أو لا وعي منه، توجهه وتقوده في دروب الخلق الفني الغامضة. لذلك كانت القراءة في هذا الوجه مرتبطة - ارتباطا عضويا بالعملية الإبداعية توقف عليها شرط الفهم والاستفادة. وكلما ازداد إدراكنا للعملية الإبداعية، وفهمنا ميكانيزماتها الفاعلة، كلما كان فهمنا للفعل القرائي أخصب وأبعد إيغالا في عالم المعنى» (مؤنسي، حبيب، في بناء الحدث الإبداعي (قراءة في المبادئ التأسيسية القاعدية للفعل الإبداعي)، مجلة، فكر ونقد، العدد 61، السنة السابعة، سبتمبر 2004، ص. 102)¹. ويرتبط الاستغراق بالأحاسيس والخواطر والصبر لأن «الشعر ككل الصناعات يحتاج إلى مرانة وإعداد [...] لا بد في الشعر من الإعداد والأناة، يطول أو يقصر [...] ولا بد للشاعر من أن يقبع، ويستجمع خاطره حتى يقول الشعر الجيد» (إبراهيم، طه أحمد، 1985، ص. 120)، وهذا ما أكدته المتنبى حين ذكر أهمية الانفعالات، قال:

إِنَّمَا تَنْجُحُ الْمَقَالَةُ فِي الْمَرْءِ إِذَا وَافَقَتْ هَوَىَّ فِي الْفَوَادِ

(اليازجي، ناصف، ص. 330).

ويلعب المبدع دورا مُتخصصا بوساطته بين الإبداع والواقع من جهة، والإبداع والمتلقي من جهة ثانية؛ فالبحثري فضل أبا نواس على مُسلم بن الوليد، وحين نُبِه على أن ثعلب يملك رأيا مُعارضاً ردّ قائلا: «ليس هذا من علم ثعلب وأضرابه ممن يحفظ الشعر ولا يقوله، وإنما يعرف الشعر من دفع إلى مضايقه» (ابن رشيق القيرواني، أبو علي بن الحسن، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، الجزء الثاني، مصدر مذكور، ص. 104)، فتشترط المعرفة بالشعر أن يحترف الشاعر قول هذا الشعر من خلال التواجد في مضايقه؛ وبهذا تدفع خبرة المبدع إلى التمسك بأهمية التأثير في المتلقي، يقول أبو تمام (أبو تمام، حبيب بن أوس بن الحرث الطائي، الديوان، ضبط وشرح، الأديب شاهين عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص. 489/ التبريزي، زكريا يحيى بن علي الخطيب، شرح ديوان أبي تمام، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان 2001، ص. 548):

كَشَفْتُ قِنَاعَ الشَّعْرِ عَنْ حَرِّ وَجْهِهِ فَطَيَّرْتُهُ عَنْ وَكْرِهِ وَهُوَ وَاقِعٌ
بُغْرٍ يَرَاهَا مَنْ يَرَاهَا يَسْمَعُهُ وَيَذُنُّوْا إِلَيْهَا ذُو الْحِجَى وَهُوَ شَاسِعٌ
يَوَدُّ وَدَادًا أَنَّ أَعْضَاءَ جِسْمِهِ إِذَا أَنْشَدَتْ شَوْقًا إِلَيْهَا مَسَامِعُ

¹ جاء كذلك في المرجع نفسه، والمقالة نفسها، ص. 102.:

«لقد شهدت الدراسات على اختلاف مشاربها، أن العمل الفني يستغرق مبدعه لدرجة يكون فيها هذا الأخير مغمورا بين عناصره، غارقا في تفاصيله، وقد تراجع عالمه الخاص بعيدا وراء دائرة اهتمامه، لا يعبأ به كلية. وقد حمل التاريخ [...] حال "بالزاك" H. Balzac عندما قام بفتح الباب لصديقه، وعيناه مغروقتان بالدموع تحفقه عبرة، فيسلم عليه ويخرجه بموت "الدوقة لانيجه" La Duchesse de Longeais ولم يلتفت للموقف إلا أمام دهشة صديقه الذي لا يعرف دوقه بهذا الاسم، لا في باريس ولا خارجها، فيقول له "بالزاك" معتذرا، لقد فرغت من توي من وصف موعها في روايتي».

هل كان الجرجاني مُتفهماً لظروف نشأة هذا الحدث الإبداعي؟ تأخذ الدراسات النقدية بعين الاعتبار سلامة التركيب والمعاني النحوية، ثم جانبه الإبداعي الذي يميل إلى ترسيخ القيم الجمالية والفنية. إن البلاغة هي عصب التصور الإبداعي عند القدماء، لأنها تخترق الظواهر الأدبية وتتجاوزها. وكان الناقد يحس بضيق شديد عندما يعثر على نص لا يلي طموحاته (الموجهة إلى تحليل الصور البلاغية)؛ فتننتج عن ذلك عطالة النقد وتكبل مصادر الحركة فيه؛ وقد شجع هذا الأمر الاجتهاد النقدي بغية تجاوز الصعوبات.

(2) الصراع بين النحاة والشعراء:

بدأ اللحن يهدد اللغة العربية، بل تسرّب إلى قراءة القرآن الكريم مما دفع ببعض الصحابة إلى اشتراط العلم بالعربية لإقراءه¹. وشرع في وضع بعض الضوابط اللغوية والنحوية عند أبي الأسود الدؤلي التي تُركز على انتهاج سبيل العرب وسمتهم في القول. وطفقت القواعد، بعد ذلك، تظهر تبعا لوصف السليقة وتفسيرها، فكانت بسيطة في قضاياها النحوية.. ثم تميزت جهة النحو، في كل هذا، بظهور نُحاة نقلوا النظر إلى اللغة من سماع الدؤلي إلى القياس طلبا لرعاية القرآن الكريم وحفظ اللغة العربية. مرّت فترات عصيبة على بعض النحاة وهم يتسابقون إلى تدوين قواعد من تقدمهم أو وضع قواعد جديدة لفائدة جهة النحو، وأدركوا أن حفظ اللغة من الضياع يستدعي التحلي بالجد والمثابرة للوصول إلى حقائق كثيرة، فكانت مُعاناتهم كبيرة: إما أن يتجشم اللغوي مشقة السفر طلبا للجمع، أو أن يحبس نفسه في حلقات الدرس أو داخل منزله مُستكثرا من التأليف، أو أن يجمع بين الأمرين.

وقد يحبسُ النحوي نفسه في مكان ضيق يطلب الجد في التحصيل والتأليف. «قال أبو بريدة الوضاحي: أمر أمير المؤمنين المأمون الفراء أن يؤلف ما يجمع به أصول النحو وما سمع من العرب، فأمر أن تفرد له حجرة من حجر الدار، ووكل بها جوارى وخداما للقيام بما يحتاج إليه حتى لا يتعلق قلبه ولا تشوف نفسه إلى شيء، حتى أنهم كانوا يؤذنون له بأوقات الصلاة، وصير له الوراقين وألزمه الأمناء والمنفقين، فكان الوراقون يكتبون حتى صنف كتاب الحدود، وأمر المأمون بكتبه في الخزائن، وبعد أن فرغ من ذلك خرج إلى الناس وابتدأ يملي كتاب المعاني، وكان وراقه سلمة بن عاصم وأبو نصر بن الجهم» (الفراء، أبو زكرياء يحيى بن زياد بن عبد الله، معاني القرآن، حواشي وتقديم وتعليق، إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان 2002 ص. 10). أدرك المأمون أن الفراء تجاوز المرحلة الأولى من العلم التي هي مرحلة السماع والأخذ، بل عليه أن ينتقل إلى المرحلة الثانية التي هي مرحلة توفير شروط الانعزال طلبا للتأليف.

هل يُمكن للثقافة التي تسلك هذه المسالك أن تتساهل في قضية اللحن؟ في قضية إدخال الشاذ إلى اللغة؟ في قضية توظيف صيغ لم تكن موجودة من قبل؟

نتفهم صرامة النحاة واللغويين قياسا إلى جهدهم المادي والمعنوي من أجل تحقيق تراكم كمي ونوعي في جهة النحو، ونتفهم كذلك حقيقة المرجع الأساس الذي تستند إليه هذه الصرامة: يتعلق الأمر بالحفاظ على قداسة النص القرآني، ولا يعني هذا الكلام أن جميع المشتغلين بجهة النحو واللغة قد فرضوا قواعدهم النحوية، لأن ابن سلام الجمحي روى، مثلا، كيف كان ابن أبي إسحاق أشد تجريدا للقياس، وأبو عمرو أوسع علما بكلام العرب ولغاتها وغريبها (الجمحي، أبو عبد الله البصري محمد بن سلام بن عبد الله بن سالم، طبقات فحول الشعراء، تحقيق، محمود محمد شاكر، دار المعارف للطباعة والنشر، مطبعة المدني، الجزء الأول، القاهرة

1 نقصد: عمر بن الخطاب رضي الله عنه.

1962، ص. 14)؛ ومتى أصبح القياس عقيدة النحوي، فإنه يُخطئ من لا يستجيب له. ونقلت الروايات كذلك كيف أن يونس بن حبيب وأبا عمرو بن العلاء يتحرزان عن تخطئة العربي ويُقدّمان قوله وإن خالف القياس (طه، عبد الحميد، مقالات في النحو العربي، مجلة كلية الأدب والعلوم الإنسانية، المجلد 11، جامعة عين شمس 1968. 1969، ص. 50).

يتسامح ابن جني كذلك في توظيف أوجه عديدة للكلام العربي، ولا يلتزم بقاعدة واحدة تكون مرجع الخطأ أو الصواب. لقد كان الرجل مُقتدرا في تناول اللغة، واستعمال القياس، واعتماد اللهجات... إلخ؛ فكانت معرفته الغزيرة تسامحا منه في إيراد أوجه الكلام، ولهذا نجده في كتابه "المحتسب" [...] ينطلق في موقفه من القراءات الشاذة من منطلق الرضا والقبول لها وأن شذوذ الرواية يجب أن لا يصرفنا عنها وأن لا يحملنا على تركها وعلى اعتقاد أن ضعف الرواية فيها يجعلها مرفوضة من حيث العربية، بل هي من هذه الحثيثة مقبولة، وغاية ما فيها أن يكون غير الشاذ من المجتمع عليه أقوى إعرابا وأنخص قياسا [...]» (رفيدة، إبراهيم عبد الله، 1980، ص. 530).

ازدهر الشعر في العصر الجاهلي إلى درجة اعتُبر فيها ديوان العرب لأنه يُسجل حياتهم المادية والمعنوية، واستمر هذا الازدهار وهيمن لعصور متلاحقة تنتهي تقريبا بنهاية العصر العباسي. ومُنذ الاحتكاك الأول باللغة دراسة وتقعيدا، لن يجد النحاة أمامهم غير هذه الهيمنة الشعرية مما جعلهم يُعجبون به من جهة ويتداولونه بطريقتهم الخاصة من جهة ثانية؛ «وبهذا يتضح أنه لا يوجد في العصر الجاهلي، وأول العصر الإسلامي من مظاهر الرواية غير الرواية الأدبية، يسوق بعض الباحثين قول محمد المنكر التيمي (54 - 130 هـ): «ما كنا ندعو الرواية إلا رواية الشعر» [...]».

والرواية الأدبية لا تهمنا في هذا البحث إلا من زاويتين:

الأولى: تتمثل في أن رواة الأدب كانوا مقصدا من مقاصد النحاة يسمعون منهم النصوص التي جعلوها أساسا لتقعيد قواعدهم. الثانية: أن المتجهين للسمع في اللغة أنفسهم نشأوا رواة للشعر في أول الأمر، حتى أننا نجد من الباحثين من يقول بأن روايته كانت تمثل الجنود الأولى... للرواية اللغوية» (السويح، محمد عاشور، 1986، ص. 12).

ثم بدأت المشاكل تكبر بين النحاة والشعراء، فتأججت الصراعات مما قاد إلى رفض جهة النحو برؤيتها نظرا لتدخلات النحاة المتكررة في تقويم الشعر. لقد فطن الخليل في مرحلة مُبكرة إلى خصوصية القول الشعري: فأدرك أن جهة النحو تستطيع أن تُحيط بأغلب تراكيب اللغة، ومع ذلك، فإنه يقف في بعض الأحيان حائرا مُتوترا أمام توظيف غير مألوف في اللغة. ولا تكمن خصوصية القول الشعري في استعمال الغريب الذي لا تتداوله الألسنة، بل في اعتباره مصدر انفلات من نمطية اللغة؛ لهذا قال الخليل ابن أحمد الفراهيدي: «الشعراء أمراء الكلام يصرفونه أنى شاءوا ويجوز لهم ما لا يجوز لغيرهم من إطلاق المعنى وتقبيده ومن تصريف اللفظ وتقبيده ومد المقصور وقصر الممدود والجمع بين لغاته والتفريق بين صفاته واستخراج ما كلّت الألسن عن وصفه ونعته والأذهان عن فهمه وإيضاحه، فيقربون البعيد ويبعدون القريب ويُحتج بهم ولا يُحتج عليهم [...]» (القرطاجي، أبو الحسن حازم بن محمد بن حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق، محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الثالثة (دون تاريخ)، ص. 143. 144).

يتضمن هذا الاستشهاد قضايا ترفضها جهة النحو، وأخرى يقبلها علم البلاغة؛ ويتشكل رفض النحاة في كون الشق الأول من هذا الاستشهاد لا يُوافق ثقافة القواعد التي تسعى إلى الضبط والحصص، وكلما تصرف الشاعر باعتباره أميرا للكلام إلا وظهر نحوي يُحدّ من سلطته ويُذكّره بقانون اللغة مما يُشعل الصراع حتما بين هاتين الطائفتين؛ أما أصحاب البلاغة والنقد، فقد أراحوا أنفسهم لأن الشق الثاني من الاستشهاد يدخل في صميم بلاغتهم.

(3) تركيب:

تلك بعض خصوصيات الشعر وقراءته التي تُقوّي البنية الفنية للنص الإبداعي، فالنص ذو طبيعة لعبية قلما ينتبه إليها القارئ إلا إذا كان هاويا يتذوق الأدب أو إذا كان مُمارسا يفعل القراءة ويجعلها قابلة للمواجهة الخلاقة. ويبدو أن التدافع الجدي بين القدماء، قاد إلى ترصيد لغوي (نظري وتطبيقي) مهم إلى درجة جعل من الأمة العربية أمة بيان وفصاحة؛ فهل تم توظيف هذا الرصيد المرتبط بالجانب اللغوي في خدمة مؤسسة الأدب والنقد؟ ولماذا تدهورت اللغة العربية فجأة مجهزة معها مسألة مؤسسة الأدب والنقد؟

ثالثا: بعض مظاهر فشل مؤسسة الأدب والنقد

(1) في البدايات:

تكسب مؤسسة الأدب قواما في المجتمع والتاريخ، ووعيا بالذات، يستتبعه حتما النزوع إلى الاشتغال وفق إواليات متداخلة وكثيرة الأوجه. ويزخر التاريخ الأدبي العربي، ببعض المظاهر المؤسساتية التي ظلت ترافق الشاعر العربي القديم، وتبطن إبداعه بعمق التاريخ، وتشعره رغم شساعة التواصل. وتتمظهرت مؤسسة الأدب القديم، في الرواة (لكل شاعر راوية)، وبيوتات أدبية، ومجالس أدبية، وورقة ونسخ وغيرها؛ فهي محافل داعمة للإبداع وتداوله. وهكذا يتحول مفهوم القيمة الأدبية إلى مفهوم إشكالي يستقي مقوماته من التاريخ الأدبي، ويحتل موقعا أساسيا في بنية المؤسسة الأدبية (فهي لا تنظم الممارسة الأدبية بل تقيمها أيضا)؛ ومن شأن تحديده وتدقيقه نظريا، والوعي بأبعاده الإستمولوجية والتاريخية، والارتباب في تشكيلاته المكتملة، وإدراك شروط تبلوره وسعة انطباقه وحدوده، سيمكن من النظر إلى المؤسسة الأدبية، ليس بمنظور النظرية الأدبية، وإنما بمنظور نظرية الأدب، أي ليس بمنظور خطاب نظري ونقدي .. أدبي، وإنما بمنظور نظرية حول النظرية، ونقد النقد.. مما يمد المؤسسة الأدبية بما ينتسب إليها، ولا يتطفل عليها، ويحد من مخاطر اكتفائها بذاتها، ويشعرها على السؤال الذي يضمن انفتاحها وتحولها.

ويبدو مفهوم المؤسسة كأنه سعي إلى ملء تلك الخانة الفارغة في سوسيولوجية الأدب من خلال تفسير الأعمال الفنية بعبارات تخص الحقل الأدبي. وإذا علمنا أن هذا التحليل أظهر خلاصات شديدة الأهمية في بلدان مثل ألمانيا وبريطانيا وفرنسا التي اكتسب فيها الكتاب والكتابة الأدبية منذ فترة طويلة مكانة في الاقتصاد التجاري وكذلك في الاقتصاد الرمزي، أدركنا المردودية التي يمكن أن يقود إليها على مستوى التفكير في مفهوم الأدب ووضعه الاعتباري في الثقافة العربية عموما من خلال منطق داخلي تطوري يهتم بنمذجات تؤرخ لسيرة الخطاب الأدبي/ النقدي العربي.

يتوقف دارسو الأدب العربي عند الجدل الذي ميز الممارسة الأدبية العربية، حيث قام بين تيارين كبيرين في الثقافة العربية: تيار الطبع، وتيار الصنعة. وقد قامت فلسفة تيار الصنعة في تاريخ الأدب العربي على اعتبار الممارسة الأدبية (الشعرية الخالصة)، ممارسة إبداعية - تركز على مقومات العلم الأدبي - وليست ممارسة عفوية أو تلقائية منفصلة من المقومات العلمية.

واكبت الجهود النحوية واللغوية بناء المشروع الحضاري العربي الكبير الذي عرف انطلاقة موفقة مع ظهور الدين الإسلامي الذي شكلت سوره القرآنية صدمة للإنسان العربي لأنه وقف عاجزا عن تأويل بعضها حيث جاءت خارج سياقه التخيلي الثقافي الذي أُلّف نطا معينا من التأليف الإبداعي. ورغم ذلك، ظلت تهمة اللغة العربية هاجسا رئيسا لبناء الحضارة العربية مما فسح المجال أمام ظهور (بيت الحكمة) برميتها الاحتوائية: ضرورة إعطاء الأولوية للغة العربية بنقل المعارف الأجنبية المختلفة إليها. وكان لزاما أن تُثمر هذه الجهود في توفير الدعم الكبير للأدب العربي ونقده. وتحدثنا الدواوين الشعرية والكتب النقدية عن تغلغل الرؤية في لب الممارسة الإبداعية والنقدية كذلك. فقد كان أبو تمام متبحرا في علوم البلاغة إلى درجة استحداث استعارات ظلت محط جدل

نقدي لوقت طويل بين نقاد عصره، وكان له التبحر نفسه في مجال الفلسفة وعلم الكلام والمنطق. ونستحضر أيضا بشار بن برد وأبا نواس والمنتبي وآخرون.

وقد عرف النقد الأدبي الارتباط نفسه بالعلم الأدبي، ويكفي أن نذكر رموزا نقدية دالة في تاريخ النقد الأدبي العربي، أمثال: أبو بكر الصولي، قدامة بن جعفر، ابن قتيبة، الآمدي وغيرهم كثير. ويرون جميعا أن العلم الأدبي أداة وحيدة قادرة على اكتشاف البنيات الدالة للنص الأدبي. لكن، يحق أن نتساءل: هل لا يزال للممارسة الأدبية العربية المعاصرة البعد العلمي نفسه الذي ميز سابقتها؟

(2) أدركته حُرْفَةُ الأدب:

كثيراً ما يردد بعض الباحثين مقولة، وهي: (خطأً مشهور خير من صواب مهجور)، حين يريدون نُطْقَ أو كتابةً تركيب عربي صحيح؛ لقد بعدت المسافة بين نطق اللغة العربية قديماً وحديثاً مما جعل اللحن يتسرب إلى شكل حروفها، فنقوم بنطق عبارات معينة نطقاً محرفاً عن الأصل المتداول؛ ومن أمثلة ذلك، نطق جملة: (فلانٌ أدركتُه حُرْفَةُ الأدب)، فإن أغلب المعاصرين يضبطون كلمة (حُرْفَةُ) بكسر الحاء على أن مدلولها هو المهنة والصناعة التي يتكسب بها الإنسان، والصواب أن تُضَبَّطَ في هذا التركيب بضم الحاء على أن مدلولها (الحرمان أو الشؤم أو الشخص المنقوص الحظ أو الفقير وغير ذلك) أي أن مدلولها معنوي يصف حالة من الحالات المعنوية، بينما (حُرْفَةُ) بكسر الحاء تدل على أمر حسي وهو المهنة والصناعة، كما أنها في أحيان قليلة قد تدل على الحرمان على ما ذكر في بعض المعاجم.

وتعني الحُرْفَةُ (بضم الحاء) سوء الحظ والحرمان والشؤم والتعاسة، من قولك حُورِفَ فلانٌ إذا ضَيِّقَ عليه في معاشه وشُدِّدَ عليه في معاملته، ومنها المحارِفُ، وهو المحروم محدود الرزق، وعكسه المبارك، والحُرْفُ الاسم من قولك رجلٌ مُحَارِفٌ أي منقوص الحظ لا ينمو له مال. أما الحُرْفَةُ (بكسر الحاء) فتشير للخبرة والاكتساب؛ فيقال: يَحْرِفُ لعياله ويحترف ويقرش ويقترش بمعنى يكتسب من ههنا وههنا، وحَزَفَ لأهله واحترف يراد بها كَسَبَ وطلب واحتال.

وذكر أبو هلال العسكري (308 – 395هـ) أنه لما بويع عبد الله بن المعتز بالخلافة سنة 296 هـ، ولم يلبث فيها غير يوم وليلة ثم قُتِل، قال الناس: "لم يكن به بأسٌ ولكن أدركته حُرْفَةُ الأدب"، وكان أبو هلال العسكري لغويًا بارزًا وبارعا، ألف عددا من الكتب منها كتاب الصناعتين، وكتاب جمهرة الأمثال، ومع ذلك فقد أدركته حُرْفَةُ الأدب، فقاسى منها وعانى وتاجر في الحرير لينتشل نفسه وأهله من الفقر، وضاق به السبل حتى قال:

جُلُوسِي فِي سَوَاقٍ أُبِيعَ وَأَشْتَرِي	دليلٌ على أن الأنا مَ قَرُودُ
ولا خير في قومٍ تُدَلُّ كرامهم	ويعظُمُ فيها نذلهم ويسودُ
وتَهْجُوهم عني رثائهُ كَسَوِي	هَجاءٌ قبيحًا ما عليه مزيدُ

وينسب الرافعي في تاريخ آداب العرب ظهور تعبير "حُرْفَةُ الأدب" إلى ابن بسام، وخالفه في ذلك النقاد والمحققون، وينسب إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 174 هـ) قوله: (حُرْفَةُ الأدب آفَةُ الأدباء). ويقول إبراهيم عبد القادر المازني (1889 – 1949) في مقدمة كتابه "حصاد الهشيم" معبرا عن حُرْفَةِ الأدب: "هذه مقالات مختلفة في موضوعات شتى كُتبت في أوقات متفاوتة وفي أحوال وظروف لا علم لك بها ولا خبر على الأرجح. وقد جُمِعت الآن وطُبعت وهي تباع المجموعة منها بعشرة قروش لا أكثر! ولست أدعي لنفسني فيها شيئا من العمق أو الابتكار أو السداد، ولا أنا أزعمها ستحدث انقلاباً فكرياً في مصر أو فيما هو دونها، ولكني أقسم أنك تشتري عصارة عقلي وإن كان فجاء، وثمرة اطلاعي وهو واسع، ومجهود أعصابي وهي سقيمة، بأبخس

الأثمان! وتعال نتحاسب!" ويضيف: "ثم إنك تشتري بهذه القروش العشرة كتاباً، هبه لا يعمر من رأسك خراباً ولا يصقل لك نفساً أو يفتح عيناً أو ينبه مشاعر، فهو - على القليل - يصلح أن تقطع به أوقات الفراغ وتقتل به ساعات الملل والوحشة. أو هو - على الأقل - زينة على مكتبك. والزينة أقدم في تاريخنا معاشر الأدميين النفعيين من المنفعة وأعرق، والمرء أطلب لها في مسكنه وملبسه وطعامه وشرابه، وأكلف بها مما يظن أو يجب أن يعترف" ويضيف أيضاً: "على أنك قد لا تهضم أكلة مثلاً فيضيق صدرك ويسوء خلقك وتشعر بالحاجة إلى التسرية والنفث وتلقى أمامك هذا الكتاب فالعن صاحبه وناشره ما شئت! فإني أعرف كيف أحول لعناتك إلى من هو أحق بها! ثم أنت بعد ذلك تستطيع أن تبيعه...، أو توقد به ناراً على طعام أو شراب!.. أو تفككه وتلف في ورقه المنثور ما يُغري ذلك! أفقليل كل هذا بعشرة قروش؟ أما أنا فمن يرد إلي ما أنفقت فيه؟! من يعيد لي ما سلخت في كتابته من ساعات العمر الذي لا يرجع منه فائت، ولا يتجدد كالشجر وتعود أخضر بعد إذ كان أصفر، ولا يُرقع كالثياب؟!..." (إبراهيم، عبد القادر المازني، 2012، مقدمة الكتاب).

ليس العرب وحدهم الذين عقدوا صلة القرى بين الأدب والفقر، لكنهم كانوا الأكثر وفاءً لهذه الصلة¹. وربطوا قديماً بين العمل الفكري والإبداع والفقر، وكانوا يقولون «إن فلاناً أدركته حُرْفَةُ الأدب»، إشارة إلى سوء أحواله وبؤس معيشتة، لأنه احترف مهنة لا تدر مالاً.

ويتحسر مغات الآخرين الذين عانوا من شظف العيش على مهنة لا تكفل لهم حياة كريمة؛ فلا بد من توسيع قاعدة الإنتاج والاستهلاك العلمي والأدبي والثقافي، وتحويلها إلى صناعة يمكنها أن تدرّ دخلاً، وحماتها من السطو الفكري. ولا بد أن تنتظم سوق النشر العربية مهما قيل فيها، فهي محدودة، وما ينشر ويترجم عربياً لا يضاهي ما يحدث في دولة أوروبية واحدة. إن انتشار تعبير (أدركته حُرْفَةُ الأدب) دليل قاطع على أن عراقيل كبيرة تقف أمام بناء حقيقي لمؤسسة الأدب في القديم، لأن القليل من المبدعين استطاعوا العيش بالأدب، فيحين، ظل السواد الأعظم منهم يشتكي من سوء الحال الذي جعلهم يتصرفون بعنف وقسوة، مثل ما حدث لأبي حيان التوحيدي الذي عمد إلى إحراق كتبه. وكانت هذه الحادثة وأمثالها شاهدة على فقدان مؤسسة الأدب والنقد توازنها رغم الوضع الاعتباري للإبداع والنقد آنذاك.

رابعاً: مؤسسة الأدب والنقد في ظل التصورات الحديثة

(1) سياق مؤسسة الأدب والنقد في الغرب والشرق:

يستند تنظيم المعرفة الأدبية والنقدية في الغرب إلى مراكمة التجارب الأدبية وبناء مناهج نقدية مبنية على النسقية والتنظيم والتمييز؛ فقد تحدد مصطلح الأدب في الغرب في القرن 18، وظهر مصطلح النقد في القرن 19 متزامناً مع تبلور العلوم الإنسانية مما يؤكد على بداية المحيط المعرفي لهذا النقد. وهكذا ظهرت مؤسسة الكاتب مع القرن 19، لأنه بدأ يُشكل شخصية اعتبارية في المجتمع الأوروبي، وكان بالزك (مثلاً) رمزاً لتحرير المجتمع الذي أخذ يتبنى مصطلحاً آخر للأدب يبتعد عن المصطلح السائد (الآداب الجميلة). وبدأ يترسخ الحديث عن المعرفة الاجتماعية التي موضوعها المجتمع (أصبحت المعرفة شأنًا اجتماعيًا). وقاد اتساع مجال المعرفة ونشوء المؤسسات إلى اتساع مجال النقد وتطوره حيث خضع لتأثير النزعة العلمية التي كانت غطت على روح العصر في شخص الناقد سانت بوف الذي يُنظر إليه على أساس أنه أول النقاد، الشيء الذي يُقوي فرضية ظهور النقد في القرن 19.

¹ تشارلز ديكنز كان كرميله ثاكري فقيراً بداية حياته، وهجرته حبيبته ماريا بيرنل قائلة «إن ديكنز شاب لطيف لكنه أديب، فهل يستطيع أن يعولي بقلمه».

وحاولت مؤسسة الأدب، مع الثورة العلمية المعاصرة، أن تستفيد من النتائج العلمية في تطوير رؤيتها المنهجية، فظهرت مجموعة من المدارس الأدبية التي تشترك في محاولة صياغة مقاربة علمية للنص الأدبي.

وفي الأدب العربي، نجد أن مؤسسة الأدب قطعت أشواطاً كبيرة في سعيها الحثيث إلى الاستفادة من المنجزات العلمية الحديثة. فقد تم الاستئناس بالعلوم الإنسانية في مقاربة النص الأدبي العربي منذ بدايات هذا القرن (روحي الخالدي/ طه حسين وغيرهما) واعتمد مؤرخو الأدب توجهها علمياً في التأريخ للأدب العربي (زيدان/ الزيات/ ضيف وغيرهم)، كما استعان آخرون بعلم النفس أو علم الاجتماع في دراسة الآداب أو الفنون، أو حركات أدبية (العقاد/ النويهي/ سويف/ الخوري/ العالم وغيرهم). ومن خلال هذه الوقفة الحاطفة عند الارتباط الذي حققته مؤسسة الأدب في الثقافة العربية، يمكن القول إن الأمور تسير في الاتجاه الصحيح، لكن، هل سيستمر كل ذلك في السير على الطريق الصحيح، أم أن تردّي أحوال الأمة العربية في مختلف المجالات سينتقل العدوى إلى مؤسسة الأدب.

(2) السبيل إلى تحقيق المؤسسة:

يقف المهتم بالنتائج الثقافية العربية، والأدبي منه خاصة، على سلبيات عديدة، تطبع واقعها وتعيق تطوره، منها على الخصوص:

- موقف القارئ العربي الذي يطبعه النكران وعدم الاعتراف.
- موقف النقد، حيث ينظر ناقد الأدبي العربي أو دارسه عادة إلى النتاجات الأدبية العربية على أساس أنها نتاجات محلية تحت تأثير الحضارة الغربية وقوتها؛ وتعطي هذه الانطباعات الأولية للنتاجات الغربية انطلاقة من اعتبارات راسخة في التاريخ، تبخس من القيمة الإبداعية للأدب العربي عامة، باعتباره ظلاً باهتاً للإبداع الغربي وناقلاً لتجربته.
- موقف المؤسسة التعليمية والجامعية بمختلف أسلاكها التي تكرر تفوق النتاجات الأدبية الغربية إلا في ما ندر؛ فالأدب، حين يفتقد عقب إنتاجه، حلقات الإيصال والتداول، سواء باتخاذ موضوعاً للبحث والتفكير (من لدن النقاد والدارسين والجامعيين)، أو نتاجاً يتفاعل معه القراء، يظل غريباً عن محيطه، وعديم الفعل فيه، وفاقداً لامتداداته المفترض والضروري في المجتمع والتاريخ.
- احتداد الصراع بين النتاجات الأدبية في المشرق العربي والمغرب العربي، وبين الاتجاهات الأدبية والنقاد؛ فكان الاعتقاد السائد أن الأدب ونقده سيتطوران تحت تأثير المنافسة والصراع، غير أن الواقع يشير إلى التبعية في إطار اتجاه عام سُمي بالتجريب (استنبات التجارب الغربية ومحاولة استنساخها).
- ارتكان الأدب المغربي إلى المؤسسة السياسية، في علاقة تسميها تبعية مزمنة، أفقدته استقلال صياغة أسئلته الخاصة، واجتراح إشكالاته المتميزة.

— تبخيس الأدوار الموكولة افتراضاً لعدد من الفاعلين وازدراءها، منها ما يُواجه بها مثلاً العالم الأدبي، وهو التبخيس نفسه الذي يتم بموجبه التعامل مع الأدب في الصحافة والإعلام، وتحقيق التراث أو إنجاز مجاميع أدبية. فبعد التمييز بين علوم الخطاب (المختصة بتحليل الخطاب الأدبي والكشف عن قوانينه العامة) وعلوم النص (تتناول النص الأدبي في ضوء إحدى العلوم الإنسانية، مثل: علم النفس، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا وغيرها)، نجد النقد العربي يرفض الممارسة العلمية ويلجأ إلى التحايل المنهجي بذريعة تكامله مما فتح المجال أمام الرق بين رقع مناهج مختلفة رتقا غير مؤسس ولا مسوغ.

— التعارض بين مناهج ومفاهيم تختلف في منطلقاتها النظرية وتصوراتها المنهجية، و في الموقف الذي يقتصر (لافتقاره إلى وعي إبستمولوجي بالنظرية والمنهج)، على الأخذ بالنتائج، ويطبقها على النص العربي دون أي اعتبار معرفي، أو دون تلمس الخصوصية

التي يمكن أن يعد بها هذا النص؛ وكذلك في الموقف الذي لا ينفك يتجول بين النظريات دوغما سعي إلى تحقيق تراكم معرفي ونقدي

ويظهر أن القصور في التعامل مع الموضوع الأدبي بناء على تصور منهجي ومفاهيمي محدد، يفضي حتما إلى تأييد ممارسة راسخة في التقاليد الأدبية، المدرسية والجامعية العربية، وهي ممارسة الإنشاء. ويعرفها سعيد يقطين كالتالي: "إنها تجميع لمواد مختلفة ومعلومات متنافرة وصياغتها بصورة تضمن لها درجة من الانسجام المقبول، ولو على الصعيد الشكلي، مع ميل كبير إلى المساجلة والتأثير في المتلقي باعتماد مختلف الوسائل. لذلك نجد العديد من المقالات والدراسات والكتب ليست سوى إنشاءات مطولة، لا يمكن في حال الرجوع إليها تحصيل معرفة أو تحقيق تراكم معرفي" (يقطين، 2000، ص. 85. 86).

وتحيل كتابة الإنشاء إلى علاقة الأدب بالمؤسسات التعليمية الشرقية والمغربية على السواء، التي يشخصها يقطين بصراحة وقسوة: فالمؤسسة التعليمية تصل بين فاعلين أساسيين في المؤسسة الأدبية، بين الطالب (المتلقي الأساسي للأدب)، والمدرس، وصلا لا يبنني على تنمية القدرة القرائية والتحليلية للنص الأدبي لدى هذا الطالب، بل يبنني على إحلال التعامل المتوسط مع النص محل التعامل المباشر والملموس، فيتم اللجوء إلى قراءة النص "بواسطة المدرس من خلال الناقد" (يقطين، 2000، ص. 91)، ويشرع المتلقي في تقيمه، ليس تبعا لما يقرأ أو تبعا لما يلاحظ أو يستنتج، ولكن وفق ما يعرفه من آراء غيره (ويفسر هذا الأمر تضخم اللجوء إلى الاستشهادات التي هي علامة على عجز مزمن في القدرة على التعامل المباشر مع النص. وإذا حدث أن قرئ النص، فبقصد الاعتراض منه خزانا للشواهد، وليس نصا "كل شيء فيه له دلالة" (يقطين، 2000، ص. 91).

وفي ظل هذا الوضع، يكون الحكم على الأدب سابقا على قراءته، ويصير المتلقي كسولا، عاجزا عن ربط صلة مباشرة مع النتائج الأدبية. ويدعو الأستاذ يقطين - بخلاف هذه الممارسة التقليدية - إلى ترسيخ قيم وممارسات أدبية جديدة قوامها: "خلق المتلقي الجديد الذي يكون رأيه من خلال احتكاكه المباشر مع الظواهر والنصوص بتصور خاص ومؤسس على قيم علمية محددة. ويؤمن بإبداع المتلقي ومساهمته في تشكيل رؤيته، بعيدا عن أي توجيه مسبق، إن هذا التصور يتأسس على خلق قيم الإبداع والنقد بما هما ضمان لتحمل المسؤولية في السلوك والممارسة" (يقطين، 2000، ص. 94).

يوجد فاعل أساسي آخر يُسهم في بناء الصرح المؤسساتي الأدبي، لم تتشكل ملامحه بعد: إنه الصحافي الأدبي المتخصص الذي ينطلق من موقعه الصحافي إلى الميدان الأدبي، فيكتب عن الكتاب من خلال فهرسته، أو يُحاور الكاتب في العموميات غير المفيدة، أو يستفتي محاوره في الأسئلة التي يود الأخير سماعها، أو ينشر لاعتبارات لا علاقة لها بالقيم المعرفية والأدبية (الإخوانيات وكسب النصير). إن النهوض بالإعلام الأدبي، باعتباره رهان نشر القيم الأدبية الجديدة، يستدعي صحافيا لا يكتفي بالمتابعة، بل يخطو في الواقع الأدبي، ويلم بمختلف مشاكله وقضاياه، مختصا في ما يسمى بـ "الإعلام الأدبي"، بالإضافة إلى فاعلين آخرين، منهم: الناشر الأدبي ومؤرخ الأدب ومنظر الأدب. فالتاريخ الأدبي قد غيّر بدوره إشكالاته "اللانسونية"، وانغمز في تجديدها، بدء من مفهوم التاريخ عند الشكلايين الروس، إلى مفهومه المتبلور بشكل أعمق حيث توالى نظريات عديدة في الأدب ونقده بين التناول المعياري والتناول الوصفي. وتكشف نظرية الأدب عن افتراضات أولية من طابع آخر: هل تحديد "الأدبية" يشمل كل الأدب أم بعضا منه؟ بالنسبة إلى الشكلايين الروس مثلا، هل شمل تحديدهم للأدبية كل الأدب، أم المقصود نمطا محددا فيه، أي الأدب كما فهموه وقدره وفضله، أي الشعر وليس كل الشعر، وإنما القصيدة المستقبلية التي منها استقرئ مفهوم التغريب قبل أن يسحب على العام الأدبي. كما أن الأدبية تستبطن موقفا تقييميا، وليست عكس ما تقدم به نفسها، مجرد وصف لطرائق اشتغال المعنى الأدبي

وتحديد كلياته. فالشعرية المستوحاة من الشكلائية الروسية، تفضل العدول (الانزياح) ووعي الأدب بذاته، مقابل المتعارف عليه أدبيا، ومقابل الواقعية في الأدب.

إن مفهوم الأدبية هو إرغام أدبي خصب وغير متجانس ومتغير بين المحدودية المستلطة، والشمولية التي تعجز عن الامتداد، والرغبات الخفية. وستقود هذه الخصائص إلى اعتماد المرونة حيث لا ينبغي أن تكون الأدبية مفهوما ثابتا، وإنما مفهوما ممتدا (قابلا للتوسيع والإلحاق والإضافة وربما للحذف والبتر أيضا)، متعارف عليه (ما دام الأمر يتوقف على المحافل التي تقرر في زمن ما ووفق شروط ثقافية محددة التعامل مع نصوص بعينها، بمعزل عن سياقات إنتاجها الأصلي، أي باعتبارها نصوصا أدبية).

خاتمة:

لقد بدأ الرهان في تشكيل مؤسسة الأدب والنقد لغويا من خلال بناء خصوصية عربية تريد أن تحاكي النجاح المنقطع النظير الذي حققته في المجال الديني، فنشأت صحوة كبيرة مأخوذة بألق التفوق والقدرة على تغيير الواقع؛ ثم انخرط رجال في مؤسسة اللغة اعتمادا على التعقيد النحوي الذي أصبح عقيدة في أمور كثيرة وتسامحا في أمور أخرى. وكانت إرادة القوة تمتص أبناءها من العرب ومن عرقيات مختلفة، وتجعلهم وقودا لآلة التاريخ العنيفة.

وعلى العموم، كانت الأمور تسير بشكل عادي في اتجاه مؤسسة الأدب ونقده حتى دخلت المجتمعات الإسلامية في سبات عميق دام قرونا. وعندما حدثت تحولات تاريخية وحضارية لصالح الغرب، أخذ العرب يعيشون عصر المثاقفة التي غيرت موازين القوى وجعلتهم شعوبا خاضعة في كل الميادين: نشأت مؤسسة الأدب والنقد في أوروبا وتفتت كثيرا، وبدأنا نبحث في العالم العربي عن أسباب أفولها قبل ميلادها.

ترتب عن غياب مؤسسة أدبية ونقدية عربية، مستقلة بمكوناتها وأدوارها ومهامها، وهن في حلقات الإبداع الأدبي، وفي الدراسة والبحث والنقد والقراءة الأدبية، وباقي مظاهر الاشتغال بالأدب، من تحقيق وترجمة وتصنيف وغيرها. فمن جهة الإبداع، كان بوسع المؤسسة الأدبية أن توفر للمبدع العربي، ركائز تشده إلى المنجز الأدبي، وتعقد صلات معه، سواء بالاتصال أو بالانفصال، أو بالانفصال المتصل، أو الاتصال المنفصل. وهي صلة - يعتبرها يقطين - ضرورية، لأن الإبداع الذي لا يرتبط بتاريخ إبداعي، (رحب وعميق في الآن نفسه)، يفقد بعد الامتداد في الزمن والتاريخ المحلي والعالمي.

ولم يستطع القارئ العربي أن يُرسخ فعل القراءة على أساس أنه سلوك حضاري، مما قاد إلى انهيار القارئ الذي يُشكل العمود الفقري لنشوء مؤسسة الأدب والنقد. وهكذا لم يستطع الكاتب أن يرتقي بصنعه إلى مستوى جعلها سلعة مادية تُسهم في تعزيز النمو الاقتصادي الذي يُوفر الإمكانات المادية للفاعلين في هذا المجال، ولم يستطع أن يرتقي كذلك بصنعه إلى مستوى جعلها صنعة رمزية ذات تأثير كبير في قيم المجتمع.

المصادر والمراجع:

- 1) ابن رشيق القيرواني، أبو علي بن الحسن (1981)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق، محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، دار الجيل، الطبعة الخامسة.
- 2) أبو تمام، حبيب بن أوس بن الحارث الطائي (دون تاريخ)، الديوان، ضبط وشرح، الأديب شاهين عطية، بيروت/ لبنان، دار الكتب العلمية.

- (3) الباقلائي، أبو بكر محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر بن قاسم (1963)، إعجاز القرآن، تحقيق، السيد أحمد صقر، مصر، دار المعارف.
- (4) التبريزي، زكريا يحيى بن علي الخطيب (2001)، شرح ديوان أبي تمام، بيروت، لبنان، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- (5) السيوطي، جلال الدين (1984)، الأشباه والنظائر في النحو، دون تحقيق، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، الجزء الأول.
- (6) الجمحي أبو عبد الله البصري، محمد بن سلام بن عبد الله بن سالم (1962)، طبقات فحول الشعراء، تحقيق، محمود محمد شاكر، مصر، دار المعارف للطباعة والنشر، مطبعة المدني، الجزء الأول.
- (7) الفارابي، أبو نصر (1978)، كتاب الحروف، تحقيق، محسن مهدي، بيروت، لبنان، دار المشرق.
- (8) الفراء، أبو زكرياء يحيى بن زياد بن عبد الله (2002)، معاني القرآن، حواشي وتقديم وتعليق، إبراهيم شمس الدين، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.
- (9) القرطاجي، أبو الحسن حازم بن محمد بن حازم (دون تاريخ)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق، محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الثالثة.
- (10) المرزباني، أبو عبيد الله محمد بن عمران بن موسى، الموشح (1965)، تحقيق، علي محمد البجاوي، مصر، دار نهضة مصر للطباعة والنشر.
- (1) إبراهيم، طه أحمد (1985)، تاريخ النقد الأدبي عند العرب (إلى القرن الرابع الهجري)، بيروت، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى.
- (2) رفيعة، إبراهيم عبد الله (1980)، النحو وكتب التفسير، ليبيا، المنشأة الأدبية للنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى، الجزء الأول.
- (3) السويح، محمد عاشور (1986)، القياس النحوي، بنغازي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى.
- (4) المازني، إبراهيم عبد القادر (2012)، حصاد المهشيم، القاهرة جمهورية مصر العربية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- (5) يقطين، سعيد (مارس 200)، الأدب والمؤسسة، الدار البيضاء، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة.
- (6) اليازجي، ناصف (دون تاريخ)، العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب، بيروت، دار صادر، الجزء الثاني.
- (1) المجالات:
- (1) طه، عبد الحميد (1969/1986)، مقالات في النحو العربي، مجلة كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة عين شمس، المجلد 11.
- (2) مؤنسي، حبيب (2004)، في بناء الحدث الإبداعي (قراءة في المبادئ التأسيسية القاعدية للفعل الإبداعي)، مجلة، فكر ونقد، العدد 61، السنة السابعة، سبتمبر.
- (3) محي الدين، محسب (2005)، في علاقة المنطق بالدرس اللغوي في التراث العربي، مجلة، جذور، العدد 22، السنة التاسعة، ديسمبر.

جدلية الشعر العربي بين الجودة الفنية واستحضار البعد القيمي: نماذج من الشعر الجاهلي

The dialectic of Arabic poetry between artistic quality and invoking the value dimension: Examples of pre-Islamic poetry

د. الحسن بنيعش أستاذ باحث . المغرب

Dr. BENIAICH AL HASSAN

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى بيان وتأكيـد البـعد القيمي والحضور الأخلاقي في الشعر العربي والجاهلي منه على وجه الخصوص، حيث يعتقد الكثيرون أنّ فترة ما قبل الإسلام كانت جاهلية جهلاء والناس فيها في ضلالة عمياء لا تحكمهم أخلاق ولا يهتدون بوحى من قيم وفضائل..

صحيح عرفت تلك المرحلة التاريخية في شبه جزيرة العرب مفاصد اجتماعية واختلالات على مستوى السلوك والمعتقد والممارسة، بيد أنّ متتبّع مسالك ودروب الشعر الجاهلي يسترعي انتباهه زخم هائل وثروة نفيسة من القيم السنيّة ومكارم الأخلاق مثل الشجاعة والفروسية وإغاثة الملهوف والسّخاء والعفو والتسامح والإيثار والوفاء والحياء وهلمّ جرّ... أفترض أنّها بوازع من الفطرة البشرية السوية ومّا ترسّب من تعاليم الصّحف الإبراهيمية والديانات السماوية السّابقة. قامت الدراسة بتجميع نماذج من الشعر الجاهلي وتحليلها للبرهنة على كون المجتمع العربي قبل الإسلام عاش على بساط الفضيلة وسموّ المعاملات، مُعالِجَةً الإشكالية الأخلاقية التي تلوح لغير المتعمّق.

الكلمات المفتاحية:

جدلية . الشعر العربي . الجودة الفنية . القيم . الشعر الجاهلي..

Abstract:

This study aims to clarify and confirm the value dimension and the moral presence in Arabic and pre-Islamic poetry in particular, as many believe that the pre-Islamic period was ignorant and people in it were in blind misguidance, not governed by morals and not guided by inspiration of values and virtues. It is true that I knew that stage. The historical problems in the Arabian Peninsula are social evils and imbalances at the level of behaviour, belief and practice, However, the one who follows the paths of pre-Islamic poetry draws his attention to a tremendous momentum and a precious wealth of Sunni values and noble morals such as courage, chivalry, relief of the anxious, generosity, forgiveness, tolerance, altruism, loyalty, modesty, and so on... Previous. The study compiled and analyzed examples of pre-Islamic

poetry to prove that the pre-Islamic Arab society lived on the rug of virtue and the transcendence of transactions, tackling the moral problem that looms for the uninitiated.

Keywords The dialectic, Arabic poetry, Aristic quality, Value, Pre-Islamic poet

المقدمة

فرض الشُّعْر وجودَه الفُنيّ وغُلُوّاه على الوجدان العربيّ منذ عصر الجاهليين إبداعاً وتلقياً ونقداً وتدوْقاً.. فخلّفت بيئة العرب شعراءً بعدد الرَّمْل والحصى والتراب، حتى لا يكاد عادٌ مُحَنِّكٌ أن يأتي على شعراء القبيلة الواحدة كافة.. وكان كلّ شيء لديهم بالبديهة والارتجال، من غير كَد ولا مكابدة، كأن الأمر إلهامٌ يجعل المعاني تأتيهم أرسالاً والألفاظ تنثال عليهم انثيالاً.. لهم في الشُّعْر تصرفٌ عجيب واقتدار لطيف؛ ويبقى الشُّعْر الجاهليّ أهمّ مادة وأعظم مرآة لمعرفة أحوال وأخبار العرب قبل الإسلام بنوع من الصدق والتلقائية.

وبتتبع منعرجات الشُّعْر العربيّ ومنحنياته، جعل الجاحظُ الشَّانَ في إقامة الوزن وتخيّر اللفظ وسهولة المخرج وكثرة الماء، وفي صحة الطبع وجودة السبك؛ لأنّ الشُّعْر صناعةٌ وضرب من النسيج وجنسٌ من التصوير. واهتدى النقاد بعد الفحص الدقيق لمراسم هذا الجنس الأدبيّ إلى وضع عمود للشُّعْر، من تقيّد بضوابطه أدرك منزلة الشعراء الفحول الخناذيد، ومن جفاه وارتكن إلى حكمة أو معان دقيقة ذاهبة في الغور سمّي حكيماً أو فيلسوفاً، ولا يعتبر بحال شاعراً لأنّه سلك سبيلاً ليس على طريقة العرب ولا على مذهب الأوائل.

فهل الشُّعْر صناعة لغوية عالية الجودة من الناحية الفنية دونما نظر لوظائفه؟ وما علاقة الشُّعْر بمنظومة القيم والدوائر الأخلاقية؟ وهل يعيب الشُّعْر تجرّده من القيم الروحية والإنسانية واستناده إلى القيم المادية والمصالح الدانية والحسيّة والشهوانية؟ وإثماً قصرْتُ الحديث على بعض النماذج من الشُّعْر الجاهليّ حتّى أبرهن على أهمية الجوانب الأخلاقية والفضائل في حياة الإنسان العربيّ الجاهليّ قبل التأطير الإسلاميّ لها مصداقاً لقوله صلى الله عليه وسلّم: (إنّما بعثت لأتمّم مكارم الأخلاق)؛ فقد كان المجتمع آنئذ يعيش على الفضيلة في كثير من تفاصيلها رغم انحرافاته على مستوى العقيدة وبعض السلوكات الاجتماعية الفاسدة الممقوتة؛ فليس لأحد أن ينكر أو يتجاهل ما كان يجري في الجاهلية من عصبية وفخر بالأنساب والآباء واستقسام بالأزلام وتشاؤم بالأيام والناس والطير والأنواء، علاوة على الشرك وعبادة الأوثان والأخذ بالثأر ووآد البنات.. كما أنّه لم يكن للعرب شرائع وقوانين مدنية تنظّم حياتهم، فقد كانوا يهتدون بأعراف وتقاليدهم وأخلاق فرضتها البيئة الجاهلية، وما علق من طقوس دينانات سابقة كالإبراهيمية وشيء من المسيحية واليهودية.. "فأظهر الله دين الإسلام في وقت مناسب لظهوره، واختار أن يكون ظهوره بين ظهري أمة لم تسبق لها سابقة سلطان، ولا كانت ذات سيادة يومئذ على شيء من جهات الأرض، ولكنّها أمة سلمها الله من معظم رعونات الجماعات البشرية، لتكون أقرب إلى قبول الحقّ، وأظهر هذا الدّين بواسطة رجل منها، لم يكن من أهل العلم، ولا من أهل الدولة، ولا من ذرية ملوك، ولا اكتسب خبرة سابقة بهجرة أو مخالفة، ليكون ظهور هذا الحقّ الصريح والعلم الصّحيح من مثله آية على أنّ ذلك وحي من الله نفخ به عباده" (يسري السيد: 2006، 15)

وقد يعجب بعض المفكرين أشدّ الإعجاب بتيارات فكرية وفلسفية مادية مثل الماركسية التي تخرج نحو قيمة المساواة والعدالة الاجتماعية..، لكنّها تحيا في لبوس ماديّ صرف بإفراط شديد، فلا تؤمن بالجانب القيمي والروحي والأخلاقي، كذلك دأب

الحضارة المعاصرة التي مكّنت الإنسان من غزو الفضاء واستحداث أعتى التكنولوجيات وأمهرها، في ثورة تقنية مشهودة وفتح علمي رهيب. كل ذلك التقدم والرّفاه المادي كان على حساب الجوانب الروحية والأخلاقية، فطفوا على السطح التوحش واللاإنسانية وإزهاق الأرواح والتطهير العرقي والإبادة الجماعية والحروب... إنّه عالم بلا قيم، يعيش على العدوان البشع الذي يتنافى وجميع الأعراف الإنسانية، وما جاءت به الشرائع السماوية من قيم إنسانية ومثل غلّيا وشمائل حميدة. "إنّ المخاطر التي تهدّد الإنسان اليوم لا تقف عند حدود تجلياتها المادية والفيزيائية، بل تتعمّق لتمسّ أسئلة الكينونة والضمير والأخلاق، فسوء التصرف الإنساني الذي آلت إليه البشرية وجشع العلاقات الاجتماعية والاقتصادية التي تمس "النظام العالمي" ناتج أساساً عن فقدان البوصلة القيمية سواء من جهة المرجعية والتفكير، أو من جهة السلوك والتمثّل التاريخي" (عزماني: 2010، 120).

تُنفق الأموال الباهظة في إراقة الدماء وإزهاق الأرواح وقتل الأبرياء تحت يافطة الشرعية الدولية وحقوق الإنسان، بينما أنفق العربيّ في الجاهلية عقيلة ماله في إقامة صلح بين غريمين أو تسوية خلاف بين رؤساء عشائر أو قبائل، فضلاً عن إدراك دروة السخاء والجود والكرم...، حتى غنائم وأنفال الحرب، فكان للفقير وذو المتربة نصيباً أوفى منها. جاد أهل الجاهلية بالمال والنفس في سبيل مكارم الأخلاق وزينة القيم والفضائل والمكرّمات.

ومن نافلة القول التأكيد بدءاً أنّه من الصعوبة بمكان الإحاطة. في مثل دراسة مقتضبة كهذه. بكلّ الأشعار الجاهلية التي ترد فيها لمحات أخلاقية وإشارات قيمة نظراً لامتداد مساحة هذا الشعر في عمق التاريخ، وكذا غزارة المنتج الإبداعيّ، إذ تنهض القبيلة الواحدة بشعراء كُثُر لا يمكن حصرهم؛ فكيف وقبائل العرب متناثرة في جغرافية شاسعة تتنافس في تجويد القول الشعريّ، وتوقّل من يذود عن حياض شرفها بالقنا والصوارم وصهوات الخيل واللسان وصولات الكلام الهاجي الميمض تحقيقاً للحماية الضرورية إذ: [بحر الكامل]

لا يسلم الشرف الرفيع من الأذى *** حتى يُراق على جوانبه الدّم!

(ديوان المتنبي: 396/2)

تقتصر الدراسة على فحص مكونات الشعر العربيّ، وبيان جمالية القيم الإنسانية التي ترصّع ناصيته، والجدل حول رسالة الشعر، مُعالجة لبعض المثل والفضائل في شعر الجاهليين مثل العفة والقناعة والكرم والشّجاعة والعدل باعتبارها أمّهات القيم الأخلاقية والإنسانية وبها كانت العرب تمدح وتتفاضل، كما تتفرّع عنها أو بتفاعلها واتحادها قيم وأخلاق شتى. فقد أورد العالم العربيّ مسكويه حديثاً ذا بال في أهمية الأخلاق وأثرها داخل المجتمعات، واعتبر قيمة كلّ فضيلة في تجاوزها أسوار الأنا لتمتدّ إلى الآخر "وكلّ واحد من هذه الفضائل إذا تعدّت صاحبها إلى غيره تسمّى صاحبها بها ومُدح عليها. وإذا اقتصر على نفسه لم يُسمَّ بها بل غُيّرت هذه الأسماء. أمّا الجود فإنّه إذا لم يتعدّد صاحبه سمّي صاحبه منافقاً" (مسكويه: 2011، 249).

1. نظرة في أصول ومكونات الشعر العربيّ:

الشعرُ جنس من الأجناس الأدبية وفنّ تعبيريّ أثّر لدى العرب، يقوم على بناء فنيّ خاص؛ فالشّاعر في التقاليد العربية المعروفة في نظم الشعر يبدأ بوصف الطلل والتّسيب، فيصف الصّحراء وما يجري في تخومها ممّا قد يعرض له من حيوان أليف أو وحشيّ يتّخذ راحلة وصاحباً، حتّى إذا أمّحى ذلك خرج إلى الغرض الأساس من مدح أو هجاء أو رثاء أو فخر أو حماسة أو اعتذار أو استعطاف أو شكوى، وقد يختم بحكمة أو مثل؛ لتنتهي القصيدة إلى لبنات أساس: المقدّمة والتخلّص والموضوع والختام أو بتعبير آخر: الافتتاح والرحلة والغرض. وأثناء ذلك البناء كان الشّاعر العربيّ يتشوّف إلى المثل الأعلى قيمياً وأخلاقياً.

وعند دراسة القصيدة العربية يُنظر إلى بنائها الداخلي المشكّل من اللغة الشعريّة والصور الفنية واللغة والألفاظ والأساليب والإيقاع داخليّاً وخارجيّاً والأفكار والعواطف والأخيلة والحالات النفسية... وقد أسفر عمود الشعر العربيّ عن شرف المعنى وصحّته،

جزالة اللفظ واستقامته، الإصابة في الوصف، المقاربة في التشبيه، التحام أجزاء النظم والتثامها على تحيّر من لذيذ الوزن، مناسبة المستعار منه للمستعار له، ومشكلة اللفظ للمعنى وشدة اقتضائهما للقافية كما أورد أبو عليّ المرزوقي.

ولأنّ الشعر العربيّ غنائيّ وجدائيّ في عموميه، فقد جعل الشاعر وكده تزيين العبارة والتفنّن في المعاني، ومنهم من تأنّق في البديع اللفظي وأسرف فيه في عصور لاحقة مثل صريع الغواني وأبي تمام ومن لفّ لفّها.

إذا كانت هذه أهمّ مواصفات وقوانين الشعر ومكوّناته، فهل للأغراض والمضامين المضخّخة بأريج القيم والأبعاد الأخلاقية مقامٌ سنّي ومكانٌ عليّ شريف؟

2. جمالية الشعر والقيم الروحية والإنسانية:

غنيّ عن البيان كون الشعر الجاهليّ تصوير لحياة العرب في شبه الجزيرة يحكي آمالهم وآلامهم، وهو انطباع يرسم تفاصيل الحياة النفسية والاجتماعية للفرد والقبيلة، وسجلّ لأنسابهم وأيامهم وبطولاتهم، حتى قيل: "الشعر ديوان العرب". قال الرسول صلى الله عليه وسلم وعلى آله: (إنّ من البيان لسحرا وإنّ من الشعر لحكما) دليل على سموّ الشعر جماليّاً وفنيّاً، يسحر بلطف بيان، وأنيق لفظه، وعذوبة كلماته وجميل حكمته.. خاصة إذا دعا إلى مكرمة أو هدى إلى خير ومعروف، حتى قيل عن بعض أشعار الجاهليين مثل زهير بن أبي سلمى كأنّه من كلام النبوة، يخرج من مشكاتها. ومن بين النصوص والشواهد الشعرية في تصوير المجتمع العربيّ أيّام الجاهلية الأولى، أسوق بعض الأمثلة والنماذج الدالة على السمائل الأنفة الذّكر. علماً أنّ الشعر تعبيرٌ صادقٌ عن حياة العرب وأخلاقهم:

أ. العفة والقناعة:

جاء في معجم مفردات القرآن: "العفة حصول حالة للنفس [تتّنع] بها عن غلبة الشهوة، والمتعفّف: المتعاطي لذلك بضرب من الممارسة والقهر، وأصله: الاقتصار على تناول الشيء القليل الجاري مجرى العفافة..". (الزّاغب الأصفهاني: 2009، 430)

و"القناعة: الاجتزاء باليسير من الأعراض المحتاج إليها. يقال: قنّع يقنّع قناعةً وقنعاً: إذا رضي..". (الزّاغب الأصفهاني: 2009، 524).

فالعفة دعوة إلى البعد عن المحرمات والدنايا وسفاسف الأمور، ضدها الخسّة والضّعة والدناءة، وهي انتصار على النفس وقهر للشهوات وكسر شوكة الارتواء في مستنقع الانحراف والإغواء. وهي بعد ذلك دافعة إلى القناعة وسموّ النفس وتجنبها للكسب الحرام مع التّرفّع عمّا في أيدي الناس، والرضى بما قسمه الله تعالى، ممّا يحقّق غنى حقيقيّاً يجلبه الصّبر والإباء وعزّة النفس. يقول عنتر بن شدّاد العبسي (ت608م): [بحر الكامل]

ولقد أبيت على الطّوى وأظلهُ *** حتى أنال به كريم المأكّل.

(ديوان عنتر: ص89)

هذا البيت كان ينشده الرسول ﷺ، وقال: "ما وُصف لي أعرابيّ قطّ فأحببتُ أن أراه إلا عنتر". كسب حلال وقناعة، ونفس أبيتة تسعى نحو رزق لا يدنّسه الحرام، كما يقيم علاقات اجتماعية ناجحة مبنية على الاحترام وصون العرض والكرامة في كثير من التعفّف. يقول: [بحر الكامل]

وأغضّ طربي إنّ بدت لي جاري *** حتى يوارى جاري مأواها

(الديوان:140)

حيث منتهى قمم العقّة والحياء وغيض البصر، وعدم اتباع النظرة النظرة.

و في ذات السياق الاجتماعي الدال على العقّة والحياء، يقول حاتم الطائي (ت605م): [بحر الطويل]

وما أنا بالماشي إلى بيت جاري *** طروقاً، أحييها كآخر جاني

من احترامه لجارته لا يزورها إلا بوجود بعلمها، ولا يقترب بساحتها ليلاً. تنال منه نفس التقدير الذي يكّنه لجيرانه عامّة. وفي كلّ هذا من رعاية الجار بعضاً ممّا أوصى به ديننا الحنيف. قال عليه السلام: "أحسن إلى جارك تكن مؤمناً" (رواه الترمذي 551/4 رقم: 2305. الوصية الثالثة من حديث أبي هريرة).

ب. الكرم:

جاء في معجم التعريفات: "الكرم: هو الإعطاء بالسهولة. والكرم: من يُوصَل النَّفْعُ بلا عوض، فالكرم هو إفادة ما ينبغي لا لغرض، فمن يهب المال لغرض جلباً للنفع أو خلاصاً عن الدّم فليس بكرم" (الجرجاني: بدون تاريخ، 154).

يقول حاتم الطائي وهو مضرب المثل في الكرم والجود والسّخاء: [بحر الطويل]

ألم تر أنّ المال غادٍ ورائح *** ويبقى من المال الأحاديث والذكر

غنينا زماناً بالتصعلك والغنى *** وكلّا سقانا بكأسيهما الدهر

فما زادنا بغياً على ذي قرابة غنانا *** ولا أزرى بأحسابنا الفقر

هو رضى بالقسمة واعتبار المال عارية مردودة، كما قال لبيد بن ربيعة العامري (ت 41هـ):

[بحر الطويل]

وما المال والأهلون إلا ودائع *** ولا بدّ يوماً أن تُردّ الودائع

فلا المال ولا سابع النعمة أبطر حائماً، ولا الفقر والحاجة ذهبت بحسبه وشرفه.

ويقول كريم العرب موسّعاً الدائرة الاجتماعية لتشمل كرام القوم ولثامهم في نوع من سخاء النفس وعفوها وكرمها: [بحر الطويل]

وأغفر عوراء الكريم ادّخاره *** وأعرض عن شتم اللئيم تكزماً

ليخرج عن النسق الجاهلي [من بحر الطويل]:

(ألا لا يجهل أحدٌ علينا *** فنجهل فوق جهل الجاهلينا)،

بإعراضه عن اللثام وتنزهه عن شتمهم وردّ الصاع لهم صاعين. مبدئاً لين الجانب والقدرة على مسامحة أولي الفضل والكرم ادّخاراً لهم.

وفي إطار قرى الضيف وفيه مفخرة للعرب عموماً، إذ لا تكاد تنطفئ لهم نار ليلاً ولا نهاراً، يقول الخطيب (ت30هـ):

[بحر الطويل]

متى تأنّ تعشّو إلى ضوء ناره *** تجدّ خير نارٍ عندها خير موقدٍ

(ديوانه: ص70)

من كثرة الكرم وجميل الإحسان يهتدي الساري إلى ضوء ناره ومقر إقامته ومكان إيقاد النار، ليجد عظيم الحفاوة وحسن الاستقبال والرعاية والقيام عليه بكل ما يحتاج إليه. ولما أنشد الحطيئة عمر بن الخطاب (ض) هذا البيت، قال: تلك نار موسى عليه السلام!

ولأنّ البخل مذمة ومعرة، يقول زهير بن أبي سلمى:

ومن يك ذا فضل فيبخل بفضلِهِ *** على قومه يستغن عنه ويدم

(الشنقيطي: 2002، 86)

كأن المنطق والطبيعة تقتضي أنّه من يكن غنيّاً ذا فضل ونعمة موفورة وثراء فاحش أولى له وأجدر به ألا يكون بخيلاً، بل ينفق ماله بسخاء وعن طيب خاطر، وإلا صار بين أهله وذويه مذموماً مدحوراً؛ على عكس من كان جواداً سخياً معطاء، فيوثق بما لديه من الخير لاشتهاره بالجدود والكرم: [من بحر الطويل]

أخي ثقة لا تُهلكُ الخمرُ ماله *** ولكنّه قد يُهلكُ المالَ نائلة

تراه إذا ما جئته مُتَهَلِّلاً *** كأنك مُعطيهِ الذي أنت سائلة

وصف الشاعر ممدوحه بالعفة والنهابة في الكرم، لقلة إمعانه في اللذات والشهوات وأنّه لا يُنفذ ماله في الخمرة وما تستتبعه من فسق ومجون ومنكرات وشُرور، وبفعل سخائه أهلكت ثروته في العطاء منحرفاً عن الملذات، وهو في حال النوال مستبشر طلق الوجه مبتسم، لا يتبرّم ولا يلحقه مضض ولا تكرّه، فكأنّ به من شدة سروره أخذ للعطاء لا معطيه سائلاً، وفرحه بما يقدم أكثر من فرحه بما يأخذ.

وشبيه بهذه الصورة الشعرية الخلافة ما أتى به أبو تمام الطائي في مدح الخليفة المعتصم، وقد أجاد في التصوير وذهب بممدوحه إلى أقصى حدود السخاء والكرم:

هو اليمّ من أيّ النواحي أتيتُهُ *** فليجته المعروف والجود سائلة

تعود بسط الكفّ حتّى لو أنّه *** ثناها لقبض لم تجبه أنامله

ولو لم يكن في كفّه غير رُوحه *** لجاد بها، فليتيق الله سائلة

(التبريزي: 2007، ج 2، 15)

لعلّ الإنسان العربي عبر تاريخه الطويل رضع الكرم وانطبعت تقاسيمه في وجدانه أباً عن جدّ وجيلاً بعد جيل. ويلاحظ أنّ هناك ترابطاً في كثير من القيم مثل الوشيجة المتينة بين الشجاعة والكرم، فمن يجود بنفسه، كان بما هو أدنى منها أجود وأكرم!

ج. الشجاعة:

هي من الصفات الحميدة والشمائل الكريمة، لا يتحلّى بها إلا أصحاب النفوس الأبية. ولعلّ الشعر الجاهليّ صوّر مواقف الأبطال وراحات الحرب الطاحنة التي يغشاها المغاور والفرسان غير آبهين، ردّوا صولة الأعادي، ودافعوا عن شرف القبيلة، وبذلوا مُهجهم في سبيل الحرية والكرامة، حيث إنّ لا يذلّ كريم العرب، وما ينبغي له.

يقول زهير بن أبي سلمى: [من الطويل]

فمن مثّل حصن في الحروب ومثله *** لإنكار ضيم أو لحصم يُجادله

وصف حصناً بالشجاعة والبسالة في الحرب دفعاً للضيم والظلم، أو مقارعة لخصم عنيد. ولا تُلتمس الشجاعة إلا أخذاً بالتأثر، أو نكاية في العدو، أو اقتحاماً للمهامه والقفار الموحشة أو حماية للأعراض والحوض، وما شابه ذلك. [من بحر الطويل]

وَمَنْ لَمْ يَدُذْ عَنْ حَوْضِهِ بِسَلاَحِهِ *** يُهْدَمُ وَمَنْ لَا يَظْلِمُ النَّاسَ يُظْلَمُ

فهذا النابغة الذبياني (ت 604م) يمدح ملوك الغساسنة: [بحر الطويل]

وَلَا عَيْبَ فِيهِمْ غَيْرَ أَنَّ سَيُوفَهُمْ *** بَهَنَ فُلُوقَ مَنْ قَرَعَ الْكَتَائِبِ

مدح يشبه الدّم، أو تأكيد المدح بالدّم، فمن شدة القراع واقتحام الوغى قُلت سيوفهم وأصابها ثلّم، دليل شجاعة ونجدة وبأس واندفاع في الحرب دوماً وبلا هوادة.

ويقول العباس بن مرداس السلمي (ت 18هـ): [بحر الوافر]

أَقَاتِلْ فِي الْكُتَيْبَةِ لَا أَبَالِي *** أَوْ خَتَفِي كَانَ فِيهَا أُمُّ سِوَاهَا؟

شجاعة قلّ نظيرها، حيث الموت لا يُرهب فارساً مغوراً من حجم العباس، كأنه يطلب النصر أو الشّهادة، فلا يحجم عند اقتحام ميدان الحرب وساحة المعركة.

وما أجلّ حماية الحرم والدود عن الشرف ونساء القبيلة بكلّ بأس وقوة! "يقول الأجدع الهمداني: [بحر الطويل]

لَقَدْ عَلِمْتُ نِسْوَ هَمْدَانَ أَنِّي *** لَهْنُ غَدَاةِ الرَّوْعِ غَيْرُ خَذُولِ

وَأَبْدُلُ فِي الْهَيْجَاءِ وَجْهِي وَإِنِّي *** لَهُ فِي سَوَى الْهَيْجَاءِ غَيْرُ بَدْوَلِ

(الأشبيهي: 2008، 237)

سقاء حتى في حياض الموت دفاعاً عن مجد وشرف القبيلة والعشيرة.

د . العدل:

"العدل نقيض الجور، تقول: عدل في رعيته. ويوم معتدل، إذا تساوى حالاً حرّه وبرّده، وكذلك في الشيء المأكول. ويقال: عدلته حتى اعتدل، أي: أقمته حتى استقام واستوى" (ابن فارس: 2008، 646).

يقول حسّان بن ثابت الأنصاري (ت 35هـ) في مدح قبيلته: [بحر الكامل]

وتَرَوُرُ أَبْوَابِ الْمُلُوكِ رَكَابُنَا *** وَمَتَى تُحَكِّمَ فِي الْبَرِيَّةِ نَعْدِلِ

[ديوانه: 181]

عُرف عن حسّان مدحه السّابغ لملوك الغساسنة أيام الجاهلية، حيث ترور ركابه أبوابهم وينال من وافر عطائهم ولطف مودّتهم. وكان قومه إذا أصلحوا بين الناس التزموا مبدأ العدل، فلم يجوروا. وكذلك كان ديدن شيوخ القبائل العربية وكبرائها وحكمائهم يسعون بين الأنام مصلحين متوخين العدل والسّماحة، فقد مدح الشعراء مثل هؤلاء وخلدوا أسماءهم في الصّالحين في أشعار يحفظها الخامل قبل النّبيه " زهير بن أبي سُلمي في مدحه للحارث بن عوف وهرم بن سنان اللذين دفعا الديات من مالهما، وقيل إنّها بلغت ثلاثة آلاف بغير" نموذجاً (انظر الزوزني: 2017، 78)

تتجلّى فضائل الأخلاق وجلائل القيم في القصيدة المدحية حيث يُمدح الملوك والأمراء والسادة والفضلاء بأجلّ الصفات وكرّم النعوت مثل الشجاعة والعدل والمروءة والحلم والكرم والأمانة والصدق والوفاء... وبضدّ هذه الصفات كان يُهَجى الأفراد والقبائل ويُمتنّ عرضها. يقول قدامة بن جعفر (ت 337هـ): "إنّه لما كانت فضائل الناس من حيث هم ناس، لا من طريق ما هم مشتركون

فيه مع سائر الحيوان، على ما عليه أهل الألباب من الاتفاق في ذلك، إنما هي العقل والشجاعة والعدل والعفة، كان القاصد لمدح الرجال بهذه الأربع الخصال مُصِيباً، والمداح بغيرها مُخْطِئاً؛ ثم قد يجوز مع ذلك أن يقصد الشاعر للمدح منها بالبعض والإغراق فيه دون البعض، مثل أن يصف الشاعر إنساناً بالوجود الذي هو أحد أقسام العدل وحده، فيغرق فيه ويفتقر في معانيه، أو بالنجدة فقط، فيعمل فيها مثل ذلك أو بهما، ويقتصر عليهما دون غيرها، فلا يسمّى مخْطِئاً لإصابته في مدح الإنسان ببعض فضائله، لكن يسمّى مُقْصِراً عن استكمال جميع المدح" (قدامة بن جعفر: 1962، 65، 66).

تفصح هذه الشواهد الشعرية . وهي قلة ضمن بحر عاتٍ متلاطمٍ من الأشعار التي تحمل رسائل أخلاقية وتدعو إلى أحاسن الفضائل . عن مجتمع عربيٍّ أصيل، يحيا بفضيلة القيم ويهتدي بأخلاق إنسانية كريمة، يعضد ذلك قوله عليه السلام: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" وفي رواية "صالح" الأخلاق. (رواه أبو هريرة . الألباني في السلسلة الصحيحة، رقم: 45).

وهناك قصائد ذات نفس شعريٍّ طويل تفوح بأريج القيم السامية والفضائل العليا مثل لامية العرب للشنفرى وقصيدة "وطاوي

ثلاث" لجرول بن أوس الشاعر المخضرم الملقب بالخطيئة: [من بحر الطويل]

وطاوي ثلاثٍ عاصِبِ البطنِ مُرْمِلٌ *** بتيهَاءٍ لمْ يَعْرِفْ بِهَا سَاكِنٌ رَسْمًا

(ديوانه: 178)

وكذا شعر المعلقات العشر، وعشرات النصوص الأدبية من نتف وأراجيز وقصائد... للدارس أن يعمّق البحث في الكشف عن رسوم وآثار القيم والفضائل في القصيدة الواحدة أو الأرجوزة الواحدة لشاعر واحد فقط بما يصلح مشروعاً قائم الذات لرسالة جامعية أو أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه أو دكتوراه الدولة؛ الشيء الذي يعني خصب الموضوع وعميق غوره وبعيد مداه.

هي أخلاق الفطرة التي جبل الله عباده عليها، فنشأ على رسلها أو ممّا حُفِظ من التعاليم الإبراهيمية السّميحة الرجلُ العربيّ على الوفاء وإنجاز الوعود والمروءة والحياء والعفة والنجدة والبأس والكرم وإغاثة الملهوف والصدق والأمانة وعزة النفس والحرية والكرامة والصبر والحلم... وسائر المثل العليا والأخلاق الفضلى.

لابد من إدراك أهمية القيم في حياة الإنسان، فهي عصب السلوك البشريّ والمعاملة السوية، تعمل على إصلاح الأفراد والجماعات نفسياً وخلقياً، كما تهدف إلى ضبط الدوافع والسلوك وتوجيههما نحو الخير والعمل الصالح وتقديم الواجب بكلّ طوعية واختيار في إطار من الالتزام الذي لا يضيق به صاحبه درعاً.

بفعل القيم الروحية والأخلاق الفاضلة يتجلّى مقام المراقبة المفضي إلى عنصر الإخلاص في القول والعمل، وبطول ملابسة هذه القيم تصير قوالب سلوكية متصلة بواقع الناس وتحصيل معيشتهم ومعاملاتهم وتدافعهم في معترك الحياة. "وعلينا ألا نغفل هذا الجانب الأخلاقي الذي قام على هذه المبادئ التشريعية، بل الأخرى أن نعتبر المبادئ الأخلاقية سابقة للأحكام التشريعية بالنسبة لتربية شخصية المسلم، ورّما جاز لنا أن نعتبر في المبدأ الواحد مظهرين: المظهر الأول هو الذي يكون معه مبدأ أخلاقياً يتحكم في توجيه الشخص بوحى ضميره واختياره. والمظهر الثاني هو الذي يصبح معه المبدأ الأخلاقي قاعدة قانونية، أو حكماً شرعياً، يتمثل في تجسيد الأخذ بالمبدأ الأخلاقي؛ فإنّ الشعور الباطني لدى المسلم بما تملّيه عقيدته عليه من اتباع «الحق» حيثما ظهر، وكيفما كانت ظروف المسلم الشخصية، تجعل لشعوره المتوتر باستمرار تجاه «الحق» سلوكاً تلقائياً تجاه نصرته «الحق» والانقياد إلى حكم الله فيه من غير تردّد ولا ارتياب..» (الكتاني: 2011، 41)، غير أنّه تمّ تعويم مصطلحات القيم الكونية وأريد لها أن تستقي من نسغ الإيديولوجيات الليبرالية الاستعمارية تحت غطاء العولمة. فضلّ الصراع في دائرة أحادية القيم الإنسانية المرجعية أو تعدديتها أو نسبيتها أو الأخذ بأقانيهما على جهة المطلق. يقول الدكتور علي أحمد مذكور: "إنّ غياب المعيار الإلهي الثابت لقيم الحرية والعدالة والعلم

والمعرفة والعمل، .. إلخ قد أذى إلى ما يمكن أن يسمّى بـ «غرور القوة»، وما يستتبع ذلك من محاولة فرض الهيمنة والسيطرة على مقدرات الشعوب مادياً ومعنوياً .. بقوة السلاح، أو بقوة التآمر الثقافي أو بهما معاً". (مذكور: 1989، ص 85).

ومن نافلة القول التنصيص على حماية القيم الأخلاقية صاحبها من الوقوع فريسة للانحراف والميل مع الشهوات والأطماع .. إنها أول لبنة للتمكين للعقّة والقناعة، وتقديم العمل وتجوّده حتى يصير جاذباً مُثمراً.. الشيء الذي يتأكّد معه بالنهاية متطلبات وشروط الاستخلاف في الأرض وإقامة العمران البشري على أساس من الهداية والتقوى والصّلاح. قال تعالى: ﴿ولقد كتبنا في الزّبور من بعد الذّكر أنّ الأرض يرثها عبادي الصّالحون﴾ (سورة الأنبياء: 104).

يقول السّمؤال (ت560م): [بحر الطويل]

إذا المرء لم يُدّس من اللؤم عرضه *** فكلّ رداءٍ يرتديه جميل

حيث إنّ اللؤم اسم جامع لكلّ الخصال الذميمة، فإذا تسربل المرء بلباس الشوائب الحميدة كان ذلك مدعاة لخلق نواة مجتمع فاضل، يكون فيه اللئام خارج النص، وتعمّ الخيرات ويسير الأفراد والجماعات على درب التنمية. إذا كان المضمون الشعريّ سيئاً، فهل يؤثر على الجودة الفنية ويقلّل من جمالية الشعر؟!

3. جدلية الفنّ والأخلاق:

قال صلى الله عليه وسلّم: "امرؤ القيس أشعر الشعراء وقائدهم إلى التّار" يعني الشعراء المشركين؛ فامرؤ القيس يترعّ على مملكة الشعر العربيّ بلا منازع، ولا يقاس بغيره في مضمار الشعر وحلبة الإبداع، فهو من خسف للشعراء عين الشعر؛ فكون شاعر كندة حاملاً لواء من على شاكلته إلى التّار، يضطرنا إلى ضرورة التمييز بين طبيعة الشعر من جهة، وبين وظيفته من جهة أخرى، فالرجل أفسد الأغراض والمقاصد في بعض شعره. يقول القاضي الجرجاني: "والعجب ممّن ينتقص أبا الطيب ويغضّ من شعره لأبيات تدلّ على ضعف العقيدة وفساد المذهب في الديانة [...] فلو كانت الديانة عاراً على الشعر، وكان سوء الاعتقاد سبباً لتأخر شاعر، لوجب أن يحى اسم أبي نؤاس من الدواوين، ويحذف ذكره إذا عُدت الطبقات، وكان أولاهم بذلك أهل الجاهلية، ومن تشهد الأئمة عليه بالكفر، ولوجب أن يكون كعب بن زهير وابن الزبير وأضرابهما ممّن تناول الرسول صلى الله عليه وسلّم وعاب من أصحابه بكماً خُرساً، وبكاء مفحمين، ولكنّ الأمرين متباينان، والدين بمعزل عن الشعر" (الجرجاني: بدون تاريخ، 64/63).

حسب مذهب القاضي الجرجاني، فإنّ فنية الشعر وجماليته ليست مرتبطة بالمعتقدات والمقدسات، وإنما هي مرتبطة ببراعة الفنّان وقدرته على اختراع التعبير الجميل، والتصوير البديع. وبعبارة أوضح يمكن أن يدرك الشاعر من شعره درجة عالية من الجمال والتفنّن والاختراع، وهو في معتقده أو أخلاقه أو سلوكه عموماً فاسد أو جاحد أو ملحد أو غير ذلك من صفات الانحراف العقدي وتحليلاته. (انظر مجدوب: 2006، 99. 100).

وحول طروق امرؤ القيس للعذراء والحبلى والمرضع. يقول قدامة بن جعفر: "فإني قد رأيت من يعيب امرأ القيس في قوله:

[من الطويل]

فمثلك حبلى قد طرقت ومُرضع *** فألهيتها عن ذي ثنائم محول

إذا بكى من خلفها انصرفت له *** بشقّ وتحتي شقّها لم يُحوّل

(ديوان امرئ القيس: 14)

ويذكر أنّ هذا معنى فاحش، وليس فحاشة المعنى في نفسه ممّا يزيل جودة الشّعر فيه، كما لا يعيب جودة التّجارة في الخشب مثلاً ردائه في ذاته" (قدامة بن جعفر: 1962، ص 20. 21) إنّها قضية الصدق الفني في مقابل الصدق الأخلاقي.

يرى أدونيس أنّ "الشّعر العربيّ لم يبدأ بالنهوض إلا حين بدأ الشاعر يقيم مسافة بينه وبين الإيديولوجية الدينية من جهة، وبينه وبين الجماعة بالمعنى الديني [...] في هذا الانفصال أخذ الشّاعر يدخل العالم المحرّم ويرفض الأشكال والأفكار المسبقة" (أدونيس: 2011، 215/4)

كثيرة هي النصوص في الشّعر العربيّ التي تشرّبت بماء وروح الشريعة الإسلامية الغراء من ربّانيات ومديح نبوي وزهد وتصوّف وأخلاقيات في لبوس فنيّ جميل وإطار شعريّ أخاذ قشيب، فبرز فيها للصور الشعريّة والإيقاع والعاطفة والخيال وسمو الأفكار وعمق المضامين نصيب غير محدود. وكذلك الشّأن بالنسبة لنصوص حلّقت في سماء المدّس والمحرّم كتبت لها التّجّاح من حيث الجودة الفنية والروعة التصويرية والزينة البلاغية، غير أنّ مضامينها منافيةً للعنصر الأخلاقي ولروح الشريعة الإسلامية الحنيئة وللعنق الحضاري والإرث العربيّ المذكور.

باستطاعة الفنّ - والشّعر واحد من الفنون الجميلة - "أن ينفخ فينا الحماسة والحمية للجمال والسمو قدرته على الانحطاط بنا وإثارة أعصابنا بتهييجه الجانب الحسّي والشهواني فينا [...] إنّ هدف الفنّ هو تلطيف المهمجية بوجه عام... وفوق هذا الهدف يقع هدف تهذيب الأخلاق الذي اعتبر لردح طويل من الزمن أسمى الأهداف" (هيجل: 1988، 50).

نتائج البحث:

قاد تتبّع مسار الجودة الفنية لنماذج من الشّعر الجاهليّ في علاقتها بمنظومة الأخلاق المرجعية واستحضار البُعد القيمي إلى:

* قد ينجح المبدع في تحقيق الجودة الفنية لمنتوجه الشعريّ رغم نظمه في إطار لا يأبه للمقدّس والمسألة الأخلاقية (الخمریات والتغزل بالغلّمان وإشاعة الكراهية ونشر القلاقل والفتن والزندقة والفسق، وما إلى ذلك..)، وهذا بائنه "إنّ من البيان لسحرا".
* النجاح الفنيّ للقصيدة الشعريّة شكلاً إذا واكبه مضمون يحثّ على الفضيلة ونشر القيم الإنسانية والأخلاق العالية كالشجاعة والصّدق والحرية والعدل والمساواة والوحدة والتّسامح وسائر المكرّمات... يجعل الشّعر أداة للتغيير وكسب رهان التنمية.
* الشّعر تجربة فنيّة، ولا بد للفن أن يحمل رسالة للفرد والمجتمع، يصلح بموجبها واقع الناس وما لاتهم، وتذكي فيهم جذوة الأمل وروح العمل الجماعي قصد تحقيق نهضة وإقلاع حضاريّ منشود.

* التفوق في الجودة الفنية للشّعر على مستوى الشّكل، يستتبع بالضرورة مضامين أخلاقية وإنسانية وقيمية لا تتنافى مع الموروث الحضاري والثقافي للأمة؛ وليس كمن يعشق شعراً جميلاً من حيث الصياغة الفنية والأسلوبية ولو تضمّن شتمه بشكل لاذع مقذع، فإذا كان الشّكل جميلاً فليكن المضمون أجمل بما يراعي القيم الإنسانية الثابتة.

* ضرورة الاستعلاء على القيم المادية الصّرف، والاسترشاد بفضائل الشّمائل والأخلاق من خلال بناء قوالب قيمية وصياغة مبادئ نهضوية واستثارة القوى الخفية، وتعزيز البناء الحضاري الهادف، حتّى لا يكون الإنسان عبداً للشّهوات، وفريسة اللذات الزّائفة.

* على الشّعر أن يسمو بالأذواق وتُمتنع العقول والألباب، ويترفّع عن دغدغة المشاعر بتحريك الغرائز واستنهاض الشهوات وإباحة الفجور والعريضة..؛ عليه أن يدعو إلى القيم ومكارم الأخلاق والتوجيه الخلقي الرفيع كنصرة المظلوم وتعزيز القيم الإنسانية الخالدة مثل الحرية والعدل والمساواة وابتغاء الحقّ..، فما نهضت الأمم وارتقت الحضارات وانتصرت الممالك إلا باعتماد منظومة قيمية شاملة،

واعتماد مبادئ أخلاقية رصينة كانت دستورها في التأسيس والنهوض. " قيل لبعض الملوك، [وقد بلغ في القدر ما لم يبلغه أحد من ملوك زمانه]: ما الذي بلغ بك هذه المنزلة؟ قال: عَفْوِي عند قدرتي، وليني عند شدّتي، وبَذْلِي الإنصاف ولو من نفسي، وإِبْقَائِي في الحبِّ والبُغْض مَكَاناً لموضع الاستبدال " (الحصري: 1999، 641).

الخاتمة:

يَصوِّر الشَّعْر العَرَبِيّ الجَاهِلِيّ نموذجاً حضاريّاً وإنسانيّاً أخلاقياً راقياً جدّاً، نجح في تقديم النموذج الفَيّ الذي تشكّل على إثره عمود الشَّعْر العَرَبِيّ والمثال الذي وجب أن يُتَدبَّر في نشر القيم الإنسانية المُفضلى والتحفُّظ على الانحرافات التي سقطت فيها بعض المقاصد والأغراض الشَّعرية. وقد تأثّر الشَّعْر العَرَبِيّ أيّما تأثير بالحياة الإسلامية الجديدة، فتجلّى بعضٌ من ذلك في أغراضه ومعانيه وأساليبه، حيث حُرِّمت الأغراض والموضوعات التي لا توافق مبادئه السَّامية وقيمه المثلى كالهجاء والمدح الكاذب المتزلف صاحبه، ووصف الخمرة وإشاعة الرذيلة والفسق والمجاهرة بالمعصية...

إنّ القيم الإنسانية والأخلاق العالية التي ضجّ بها شعرنا العَرَبِيّ في الجاهلية والتي من الصعب الإحاطة بها جميعاً وفي كلّ النماذج الشَّعرية للفحول من الشعراء والمغمورين منهم؛ هي قيم ما أحوجنا اليوم إلى تمثّلها وترسّم خطاها علماً أنّ بها وبأمثالها ساد الأولون الكون، سيما ونحن في زمن العولمة ودخول هويتنا في دروب التيه والتشظي واللامعنى.

المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم بالرسم العثماني برواية ورش عن نافع.
1. الأبشيهي، أبو الفتح شهاب الدين محمد بن أحمد، (2008)، المستطرف في كلّ فنّ مستظرف، شرحه ووضع هوامشه الدكتور مفيد محمد قميحة، بيروت، دار الكتب العلمية.
2. ابن جعفر، قدامة أبو الفرج، (1962)، نقد الشَّعْر، تحقيق كمال مصطفى، الطبعة الثالثة
3. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء، (2008)، مقاييس اللغة، راجعه وعلّق عليه أنس محمد الشَّامي، القاهرة، دار الحديث.
4. أدونيس، أحمد سعيد، (2011)، الثابت والمتحوّل بحث في الإبداع والإتباع عند العرب، بيروت، دار الساقي.
5. الأصفهاني، الزَّاغب، (2009)، مفردات ألفاظ القرآن، حققه وعلّق عليه مصطفى بن العدوي، المنصورة، مكتبة فياض للتجارة والتوزيع.
6. الألباني، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، (1995)، السلسلة الصحيحة " سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها".
7. امرؤ القيس، (2012)، الديوان، اعتنى به وشرحه هيثم جمعة هلال، بيروت، دار مكتبة المعارف.
8. الأنصاري، حسن بن ثابت، (2009)، الديوان، بيروت، دار صادر.
9. التبريزي، الخطيب أبو زكرياء يحيى بن علي، (2007)، شرح ديوان أبي تمام، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه راجي الأسمر، بيروت، دار الكتاب العربي.

- 10 . الجرجاني، علي بن محمد السيد الشريف، (بدون تاريخ)، معجم التعريفات، تحقيق ودراسة محمد صديق المنشاوي، القاهرة، دار الفضيلة.
 - 11 . الحصري، أبو إسحاق إبراهيم بن علي القيرواني، (1999)، زهر الآداب وثمر الألباب، شرحه الدكتور زكي مبارك، بيروت، دار الجبل.
 - 12 . الخطيئة، جرجول بن أوس، (1993)، ديوانه برواية وشرح ابن السكيت، دراسة وتبويب د. مفيد محمد قميحة، بيروت، دار الكتب العلمية.
 - 13 . الزوزني، أبو عبد الله الحسين بن أحمد، (2017)، شرح المعلقات السبع، اعتنى به أبو عبد الله سيد شاهين، القاهرة، دار التقوى.
 - 14 . الشنقيطي، الشيخ أحمد الأمين، (2002)، شرح المعلقات العشر وأخبار شعرائها، حققه وأتم شرحه محمد عبد القادر الفاضلي، بيروت، المكتبة العصرية.
 - 15 . عنتر بن شداد، (2012)، الديوان، تحقيق محمد خدش، القاهرة، دار الغد الجديد.
 - 16 . الكتاني، محمد، (2011)، منظومة القيم المرجعية في الإسلام، الرباط، دار أبي رقرق للطباعة والنشر.
 - 17 . المتنبي، أحمد بن الحسين، (2006)، الديوان، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، راجعه وفهرسه د. يوسف الشيخ محمد البقاعي، بيروت، دار الكتاب العربي.
 - 18 . مجدوب، عبد العالي، (2006)، نظرات في قضية الإسلام والشعر، مراكش، المطبعة والوراقة الوطنية.
 - 19 . مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد، (2011)، تهذيب الأخلاق، دراسة وتحقيق عماد الهلالي، بيروت . بغداد، منشورات الجمل.
 - 20 . هيجل، جورج ولهم فريدريك، (1988)، المدخل إلى علم الجمال، ترجمة جورج طرايشي، بيروت، دار الطليعة.
 - 21 . يسري، السيد محمد، (2006)، حقوق الإنسان في ضوء الكتاب والسنة، بيروت، دار المعرفة.
- المجلات:
- 1 . مجلة الدارة، العدد الرابع، السنة الرابعة عشرة، فبراير . مارس . أبريل 1989م.
 - 2 . مجلة الإحياء (سؤال الأخلاق ونظام القيم)، العددان 32 . 33، رمضان 1431 هـ / غشت 2010م.

محور الحضارة وعلمومها

دور الحضارة الإسلامية في تطور العلوم العقلية

The role of Islamic civilization in the development of mental science

د. مروان بن شوش

أستاذ محاضر – أ – المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر

D. Merouane Benchouch

الملخص:

تهدف هذه المداخلة إلى تسليط الضوء على الدور الذي قامت به الحضارة الإسلامية لتطوير العلوم العقلية في مناهجها وأسسها، ذلك أن الدارس للتاريخ الإسلامي يجده حافلا بالمنجزات التي قدمها المسلمون في مختلف صنوف المعرفة، واستفادت منها مختلف الشعوب والحضارات، وقد كانت العلوم العقلية محل اهتمام وعناية المسلمين وهذا ما تجلّى واضحاً في مصنفاتهم ومنجزاتهم التي اعتمدوا فيها على التراث العلمي للحضارات الأخرى، ثم عملوا على تطويرها من حيث المنهج والنظريات المكتشفة التي لم تكن معروفة في الحضارات والشعوب السابقة، كما صححوا بعض الأخطاء، ولهذا سنحاول إبراز هذا الجانب بعرض أشهر العلماء واكتشافاتهم التي أصبحت من التجارب الرائدة والمعتمدة في الحياة المعاصرة.

الكلمات المفتاحية

الحضارة الإسلامية، العلوم العقلية، الحياة العلمية

Abstract:

This intervention aims to highlight the role played by Islamic civilization to develop mental sciences in its curricula and foundations, as the student of Islamic history finds it full of achievements made by Muslims in various types of knowledge, and different peoples and civilizations benefited from it, and the mental sciences were of interest and attention of Muslims. This was evident in their works and achievements in which they relied on the scientific heritage of other civilizations and then worked to develop them in terms of the method and the discovered theories that were not known in previous civilizations and peoples, as they corrected some errors, and for this we will try to highlight this aspect by presenting the most famous scientists and their discoveries that became one of the most important Pioneering and approved experiences in contemporary life.

Keywords Islamic civilization, mental sciences, scientific life

المقدمة:

تتميز الحضارة الإسلامية عن الحضارات الأخرى في منطلقاتها، وأهدافها والوسائل المتخذة لتحقيق متطلبات الإنسان في الحياة اليومية، فهي حضارة قامت على القرآن والسنة النبوية واستمدت منهما قوتها واستمراريتها، وعُرفت الحضارة الإسلامية بعنايتها للعلم ذلك؛ لأن الإسلام حض على التعلم وبذل الجهد في سبيل تحصيل العلم النافع الذي يستطيع الإنسان به معرفة حقيقة وجوده والغاية التي من أجلها خُلق، هذا كما أنه السبيل الذي يضمن للبشرية حياة يسودها الاستقرار والرخاء.

ولما كان العلم يحظى بهذه المكانة عمل السلاطين والملوك في مختلف الفترات على تشجيعه، وتوفير الظروف المناسبة للعلماء كي يبدعوا في شتى المعارف. وقد نجم عن تلك الجهود تطور العلوم العقلية فشهدت ازدهارا ملحوظا في ظل الحضارة الإسلامية، ومن هذا المنطلق سنحاول من خلال هذه المداخلات التطرق إلى دور الحضارة الإسلامية في تطوير العلوم العقلية وتعليمها، وإبراز أشهر العلماء الذين نبغوا فيها، ونطرح التساؤلات التالية هل الاكتشافات التي حققتها الحضارة الإسلامية في مجال العلوم العقلية استفادت منها الشعوب الأوروبية والحضارات الأخرى؟ ما هي الإضافات الجديدة التي قدمتها الحضارة الإسلامية، وإلى أي مدى خدمت البشرية؟ وللإحاطة بهذه الإشكالية اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع طبيعة المادة العلمية، ووظفت بعض الدراسات السابقة منها على سبيل المثال أعمال الملتقى الدولي الموسوم: الإسلام والعلوم العقلية بين الماضي والحاضر الذي نظمه المجلس الإسلامي الأعلى 2010 بالجزائر، وبعض الدراسات مثل تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون للدكتور عمر فاروخ، وكتب الحضارة الإسلامية وغيرها من المرجع التي أشرنا إليها في مواضعها.

تعريف الحضارة الإسلامية:

الحضارة لغة من فعل حضر ويقصد بها التحضر أو الإقامة في الحضر والعواصم بخلاف البادية والحضارة في مفهومها العام الإسهامات المدنية التي أنجزتها الحضارة الإسلامية، وكل ما توصلت إليه الأمم في الحياة العلمية والاجتماعية والاقتصادية ومصطلح الحضارة والثقافة يستخدم بمعنى واحد. وفي هذا السياق عن مفهوم الحضارة قال ابن خلدون: «أحوال عادية زائدة على الضروري من أحوال العمران زيادة تتفاوت بتفاوت الرفه وتفاوت الأمم في القلة والكثرة تفاوتا غير منحصر وتقع فيها عند كثرة التفنن في أنواعها وأصنافها فتكون بمنزلة الصنائع» (الحلاق، 1999، ص.6، شليبي، 2010، ص.7، ابن خلدون، 1998، ج.1، ص.461)

ومن معلوم أن الحضارة الإسلامية استمدت كل مقوماتها، وعناصر وجودها، وأسباب نمائها وازدهارها من الإسلام ذاته، ونجد أن مفهوم الحضارة عند المؤرخين والباحثين أصبح يشمل التقدم والرفق، والإسلام كان ولا يزال دين الحضارة والإنسانية، بمعنى أنه كان منذ نزوله دين عبادة، ودين معاملة، وأنه أنشأ لونا من الحضارة، عرفت باسمه وهي الحضارة الإسلامية، مما يبين أن المستشرقين كانوا مدفوعين بدوافع شتى لما ظلموا الحضارة الإسلامية، وأطلقوا عليها في مؤلفاتهم وكتاباتهم "الحضارة العربية" أو "حضارة العرب" (السايع، ذو الحجة 1397هـ - نوفمبر تشرين ثاني 1977م)، ص. 70، الميداني، 1998م، ص.19)

فالحضارة الإسلامية شارك في بنائها العرب والعجم وغيرهم من الشعوب فهي لا تميز بين الأعراق؛ لأن الإسلام ينبذ العصبية القبلية ولا يجعلها معيارا أساسيا في الخيرية والصلاح مصداقا لقوله تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ" سورة الحجرات الآية 13.

مكانة العلوم العقلية في الحضارة الإسلامية:

كانت عناية المسلمين في صدر الإسلام محصورة بالدرجة الأولى في العلوم الشرعية واستنباط الأحكام الفقهية فيما يجد من قضايا ونوازل ونلاحظ أن هذا النوع من العلوم قد انتشر بشكل كبير في عهد الخلافة الأموية بخلاف ما كان عليه الوضع في عهد العباسيين، بحيث شهدت العلوم العقلية اهتماما واسعا كالطب والرياضيات والفلسفة وغيرها فقد نشطت حركة الترجمة عن اليونانية والفارسية بتشجيع الخلفاء، كما لقيت العناية في عهد الخليفة هارون الرشيد وغيره من الخلفاء والسلاطين، كما أن الدارس للأوقاف الإسلامية يدرك حقيقة مدى اهتمام الحضارة الإسلامية بالعلم والعلماء فما من منطقة إسلامية إلا وتوجد فيها أوقاف على العلماء وطلبة العلم وأوقاف على المكتبات والمدارس، وهذا ما كان من عوامل المهمة في نشاط العلوم العقلية وازدهار الحياة العلمية بصفة عامة ومن ثم يظهر لنا جليا أن العلوم مقسمة إلى قسمين:

تعريف العلوم العقلية والعقلية:

العلوم العقلية وهي علم القراءات وعلم التفسير والعلم الحديث والفقه والنحو واللغة والأدب. وأما العلوم العقلية فهي تشمل الطب والرياضيات والفيزياء والتاريخ والجغرافيا وهذه العلوم هي التي ستكون موضوع بحثنا (حسن، 1416هـ/ 1996م، ج.1، ص. 496، نصر، 2009، ص 298، الحلاق، 1999، ص. 154)، ومن الأسس التي قامت عليها العلوم العقلية في الحضارة الإسلامية ما يلي:

- اعتمادها على المفاهيم المستقاة من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، إذا كانت نصوصهما قد دلت على قواطع بشأن شيء منها، أو ظنون راجحة.
 - تشجيع الاجتهاد في البحث والتأمل استجابة لنصوص القرآن الكريم، للنظر في الظواهر الكونية بغية التعرف على سنن الله وقوانينه، التي أتقن بها صنع كل شيء في الموجودات المخلوقة.
 - اعتماد المنهج التجريبي مع الملاحظة وتدوين النتائج.
 - الاقتباس من حضارات الأمم والشعوب السابقة، وتوظيف ما هو مفيد.
 - ما يتوصل إليه المسلمون بتأملاتهم وبحوثهم العملية، فهم يضيفونه ويجعلونه أحد عناصر حضارتهم.
- وقد أكد معظم المنصفين من غير المسلمين أن الحضارة الأوروبية ومن سار في ركبها من حضارات غربية أو شرقية، قد استفادت من الحضارة الإسلامية في المنهج التجريبي، الذي اكتشف به المسلمون وسنن الله في الكون ما لم يكن معروفا لدى أهل الحضارات السابقة، وأضافوا به إلى الحضارة الإنسانية مبتكرات صناعية، وأنظمة إدارية. ولما استخدم رواد الحضارة الغربية اللاحقة، هذا المنهج التجريبي الذي أخذوه عن المسلمين استطاعوا أن ينشئوا الحضارة المادية التي استفادت منها البشرية جمعاء في حياتنا المعاصرة، والتي بها استطاع الإنسان الانتفاع بالطاقات والثروات التي سخرها الله له، بشرط أن يتوصل إلى إدراك ومعرفة مفاتيحها، ووسائلها، وأسبابها وطرق الانتفاع منها، فقد استطاع الإنسان أن ينتفع بها، ويسخرها لمطالبه في الكون والحياة، ولهذا ركب المراكب العظيمة في البر والبحر والجو، وعرف الذرة وخصائصها، وأطلق طاقاتها مع التحكم بتوجيهها، وعرف الإلكترونات وحركاتها وتأثيراتها، وكيفية الانتفاع منها، وبها عرف خصائص كثير من الأشعة الكونية التي كانت في عالم الغيب بالنسبة إلى الناس إلى غير ذلك من المكتشفات التي أفادت البشرية جمعاء (الميداني، 1998م، ص. 651-652).
- تطور العلوم العقلية في الحضارة الإسلامية:

إن الحديث عن مساهمات الحضارة الإسلامية في العلوم العقلية موضوع واسع ومتشعب ولهذا سنركز على بعض العلوم والشواهد التي تبين مدى التطور الذي بلغته الحضارة الإسلامية والإضافات التي قدّمها.

ففي علم الطب نجد أن عناية المسلمين كانت مبكرة لحاجة الإنسان إليه، ولما انتشر المسلمون في المدائن التي فتحوها أولوا اهتماما بعدة علوم فكان منها الطب، فقد استفادوا من كتب من سبقهم من اليونان وغيرهم، ثم عدلوا وأضافوا إليها بعض المعلومات التي لم يسبق إليها أحد، ولهذا تقدم الطب على أيدهم، ونبغوا في طب العيون، كما عرفوا أمراض الأطفال، والأمراض النفسية، والتخدير وهم أول من استعمله في الجراحة، وبالإضافة إلى ذلك أسسوا المستشفيات في بغداد ودمشق وغيرها. وترجمت عدة كتب ألفها المسلمون في الطب منها على سبيل المثال لا الحصر ما ألفه أبو القاسم الزهراوي (ت. 427هـ/1035م) خاصة كتابه التصريف، وكان أول من ترجمه جيراردو الكريموني وغيره وأما عن أثر هذا الكتاب في الجراحة الطبية الأوروبية والتشريح، فقد قال عنه أحد الغربيين: «كانت كتب أبي القاسم المصدر العام الذي استقى منه جميع من ظهر من الجراحين في القرن 14م». وبالإضافة إلى ذلك دُرس هذا الكتاب في مدارس الطب الأوروبي مثل سالرنو في إيطاليا ومونبلييه في فرنسا. (الخويطر، 2004، ص 272).

ومن الشخصيات التي كانت لها إضافات في الدراسات الطبية ابن النفيس (ت. 687هـ/1288م) الذي كان ينصح بممارسة التشريح والمقارنة بين أجسام الحيوانات، وقد اهتم بتشريح القلب وتشريح الحنجرة لما كان يرى من الصلة بين التنفس والنبض، أو بين التنفس وبين انتقال الدم من الرئة إلى القلب ومن القلب إلى الرئة، ومن الممارسة المستمرة للتشريح تمكن ابن النفيس من اكتشاف الدورة الجزئية (الصغرى) للدم. وله عدة مصنفات في علم الطب. (فروخ، 1972، ص. 555) وغيره من العلماء الذين كانت لهم إضافات بارزة في علم الطب.

وإذا نظرنا إلى علم الفلك فإننا نجده هو الآخر قد شهد تقدما ملحوظا في الحضارة الإسلامية وهذا ما تجلّى واضحا في الانجازات الكبرى في هذا الجانب والمتمثلة في إقامة المراصد العديدة في مختلف البلاد الإسلامية، وأضافوا إلى هذا العلم معلومات جديدة لم تكن معروفة من قبل كما صححوا الكثير من الأخطاء والمعلومات التي وقع فيها الإغريق، واستفاد الغرب الأوروبي والشعوب الأخرى من هذه المنجزات. ومن أشهر الفلكيين أبو جعفر البتاني (ت. 317هـ/929م) الذي صحح بعض الأخطاء التي وقع فيها بطليموس السكندري في كتابه المعروف المجسطي وكتابه "الزيج" الذي أثر في المشرق الإسلامي وفي غرب أوروبا، وترجم إلى اللاتينية عدة مرات (شلي، 2010، ص 306 وما بعدها؛ فروخ، 1972، ص 313؛ الزركلي، 2002، ج. 6، ص. 68)، كما برزت شخصية أخرى في الفلك ألا وهو أبو الريحان البيروني الذي نبغ في العلوم الفلكية والطبيعية والرياضية وله عدة مصنفات منها كتاب "القانون المسعودي في الهيئة والنجوم"،

وكتاب "الأثار الباقية في القرون الخالية في تقاويم وعادات الشعوب القديمة" فقد تكلم عن كروية الأرض ودورانها على محورها من غير أن يصل إلى أي نتيجة حاسمة، عرف أيضا تعيين خطوط الطول ودوائر العرض. (شلي، 2010، ص. 306 وما بعدها؛ الزركلي، 2002، ج. 6، ص. 68؛ فروخ، 1972، ص. 313، 434).

وعلم الكيمياء هو كذلك من العلوم التي ازدهرت في الحضارة الإسلامية ودليل ذلك الاكتشافات المهمة التي قام بها المسلمون؛ بحيث أسسوا الكيمياء الحديثة بتجارهم واستنتاجاتهم، ذلك أنهم اكتشفوا الكثير من المركبات الكيماوية التي بنيت عليها الكيمياء الحديثة كالكحول والحامض الكبريتي، وماء الفضة (الحامض النتريتي) وماء الذهب (الحامض النترو كلوريديك) وغيرها.

ومن الذين كانت لهم جهود في خدمة علم الكيمياء جابر ابن حيان (ت. 200هـ/815م) وهو أول كيميائي مسلم انتقل تأثيره إلى أوروبا عن طريق ترجمة كتبه إلى اللاتينية على يد روبرت الشيسرتي وجيرادو الكريموني الذي ترجمت كتبه إلى اللغات الأوروبية الأخرى وغيره.

وعلم الفيزياء كذلك حظي بالرعاية وتطور في ظل الحضارة الإسلامية، وقد تجلت منجزات المسلمين في المعلومات التي توصلوا إليها لاسيما في البصريات فمن آثارهم فيها أنهم عينوا الكثافة النوعية لكثير من أنواع الأحجار الكريمة، وشرحوا أسباب خروج الماء من العيون الطبيعية والآبار الارتوازية، كما أجروا تجارب لإيجاد العلاقة بين الهواء وكثافته، وغيرها من الاكتشافات والتجارب. ومن الذين نبغوا في الفيزياء أبو الريحان البيروني، والحسن ابن الهيثم. (شلي، 2010، ص. 312-314، الخويطر، 2004، ص. 313، الزركلي، 2002، ج. 2، ص. 103).

كان لهذا العلم تأثيرات واضحة في الغرب تجلت في منجزات الحسن ابن الهيثم الذي يعود له الفضل في تأسيس نظريات شملت مختلف مناحي الحياة مثل اختراع النظارات والكاميرا والمناظير الفلكية والمجاهر المخبرية، ولهذا نجد من الأوروبيين المنصفين من يقر بحقيقة تأثير ابن الهيثم في النهضة الأوروبية مثل لوبان الذي يروي عن ميسيو شال وهو عالم فرنسي في البصريات حيث قال عن ابن الهيثم: إنه مصدر معارفنا في البصريات. (الخويطر، 2004، ص. 317؛ لوبان، 2013، ص. 487)

وأما الجغرافيا فإن للمسلمين جهودا واضحة في تطويرها وما كثرة المصنفات التي تركوها وما حوته من معلومات لم تكن معروفة من قبل إلا دليل على ذلك. فعلى سبيل المثال نجد الخوارزمي (ت. 232هـ/846م) من أشهر المساهمين في علم الجغرافيا ومن كتبه "صورة الأرض" وهو من أشهر المؤلفات الجغرافية المبكرة، واختلف الباحثون في حقيقة هذا الكتاب، فاعتقد البعض بأنه ليس سوى ترجمة مختصرة لكتاب "الجغرافيا" لبطليموس القلودي، في حين اعتقد آخرون بأنه لا يمكن اعتباره نسخة مختصرة لكتاب بطليموس، ولكنه استفاد من معلوماته بدرجة كبيرة، فطريقة توزيع أقاليم الخوارزمي تختلف عن طريقة بطليموس؛ بحيث أنها رتب على طريقة الأقاليم السبعة التي عرفها المسلمون قبل معرفة كتاب بطليموس، في حين أن بطليموس عدد في كتابه إحدى وعشرين منطقة، كذلك وزع الخوارزمي في كتابه الجبال، والأنهار والبحار والمدن بطريقة مغايرة لبطليموس، فقد ذكرها بصورة منفردة حسب كل إقليم، وأما بطليموس فقام بتوزيعها حسب المناطق، ثم إنهما قلما اتفقا على تحديد الأبعاد الجغرافية للأماكن المختلفة. وكذلك البيروني (ت. 440هـ/1048م) كان عالما متعدد الاختصاصات إذ نبغ في الجغرافيا والعلوم الأخرى، وتجلت جهوده في الجغرافية الفلكية والبلدانية، فقد عالج المواضيع الجغرافية الفلكية في كتب عديدة، وأبرزها كتاب "الأثار الباقية من القرون الخالية"، وكتاب "القانون المسعودي"، وهذا الباب تكتسب أهمية خاصة ما يتعلق بآرائه في توزيع البحار وإحاطتها بالأرض، واعتقاده بأن المحيط الهندي يتصل بالمحيط الأطلسي في جنوب القارة الإفريقية، وآرائه الفلكية، ومحاولاته لقياس محيط الأرض ورأيه في حركاتها. (شلي، 2010، ص. 321، خصباك، 1986، ص. 22، 19)

وفي هذا السياق نذكر الإدريسي (ت. 560هـ/1164م)، الذي ترجمت كتبه إلى اللاتينية ومن أشهرها "نزهة المشتاق في اختراق الآفاق" قال عنه سيدو في هذا الصدد: «لقد اقتصر واضعو الخرائط الأوروبيون مدة ثلاثة قرون ونصف على نسخ ذلك الكتاب ولم يدخلوا عليها سوى بعض التعديلات الطفيفة». هذا وكان الجغرافيون المسلمون سبقين إلى المعاجم الجغرافية وانتقل هذا النوع من المصنفات لما خرج أول معجم جغرافي في أوروبا بعنوان (معجم أوتيليوس) في القرن (10هـ/16م) في حين كان البكري الأندلسي صنف معجمه الموسوم "معجم ما اسعجم" في 480هـ/1087م.

وفيما يخص الخرائط، فقد اعتمدت أوروبا على الخرائط التي أنجزها المسلمون، فكان للإدريسي أكبر الأثر في تعليم الأوروبيين كيفية رسم الخرائط، وما يلاحظ أن الخرائط عند المسلمين كانت تستند إلى أسس علمية على عكس الخرائط الأوروبية المعلقة في كنيسة هيرفورد التي رسمها أحد القساوسة الانجليز في القرن (7هـ-12هـ) ونجد أن الإدريسي واضع علم الخرائط الحقيقي قد تفوق على الأوروبيين يومئذ. (الخويطر، 2004، الصفحات 296-297)

وبالنسبة لعلم التاريخ فنجد من العلوم التي ازدهرت في الحضارة الإسلامية، وصنفت فيه الكتب، وبرع المسلمون في تطوير منهجية تدوينه ذلك أن المؤرخين المسلمين اتبعوا أساليب عدة للتحقق من صحة الوقائع وأهمها أسلوب علم الحديث للتمييز بين الصحيح والموضوع ويتضمن في أساسه التجريح والتعديل بمعنى أنهم كانوا يتابعون الرواة الذين أسندت إليهم الأخبار، فيدرسون صاحب الخبر من حيث سلامة صفاته الجسمانية وصفاته العقلية وحققه، ومدى تحيزه لمذهب أو فرقة وهذا بغية التأكد من صحة الرواية التاريخية (الصباغ، 1980، ص 49)، ومن الشخصيات البارزة في هذا الجانب ابن خلدون المؤرخ والعالم الاجتماعي (ت 808هـ/ 1406م)؛ الذي اشتهر بكتابه "العبر وديوان المبتدئ والخبر في تاريخ العرب والعجم والبربر طبع في عدة مجلدات، أولها (المقدمة) وهي تعد من أصول علم الاجتماع، ترجمت هي وأجزاء منه إلى الفرنسية وغيرها.

ومن مساهماته في الجانب المنهجي أنه استعرض المؤرخين السابقين فوجد لأصحابها أخطاء وهي ترجع أساسا إلى أربعة أصول: الثقة المطلقة برواة الأخبار، والاقتصار على سرد أسماء الملوك، ووصف المعارك، والمبالغة في أعمال الملوك وإعداد الجيوش، وإهمال الأحوال الاجتماعية المؤثرة في الحوادث التاريخية، والميل مع الهوى أو المصلحة وكل هذا ما يبعد صاحبه عن الموضوعية في الكتابة التاريخية. (فروخ، 1972، ص. 706؛ الزركلي، 2002، ج. 3، ص. 330).

وكان القرن الرابع الهجري قد شهد ازدهار علم التاريخ في الحضارة الإسلامية وأصبحت له مميزات خاصة والاعتماد على مناهج متعددة وأهمها ما يلي:

- المنهج الحولي وهو يعتمد أساسا على تسجيل الحوادث التاريخية على أساس زمني مثله في القرن الرابع للهجرة ابن جرير الطبري (ت. 310هـ/ 922م) في كتابه تاريخ "الأمم والملوك" وصنف على هذا المنهج ابن الأثير (ت. 630هـ/ 1232م) صاحب "الكامل في التاريخ".

- تاريخ الدول وتقوم هذه الطريقة بتدوين تاريخ دولة من الدول أو أسرة حاكمة من هذه المؤلفات كتاب "التاجي في تاريخ الدولة البويهية" لأبي إسحاق الصابي (ت. 384هـ/ 994م)، "الباهر في تاريخ الدولة الأتابكية" لابن الأثير (ت. 630هـ/ 1232م) وغيره.

- التاريخ بالعهود والحكام تقوم هذه الطريقة على تدوين تاريخ خليفة أو حاكم أو سلطان.

- الطبقات ويقصد بالطبقة مجموعة من الأشخاص ينتمون إلى فترة زمنية واحدة ويشتركون في صفة معينة وقد ارتبط هذا المنهج في تدوين التاريخ بعلم الحديث، كما ظهرت كتابات تعنى بالأنساب. وتجلت مظاهر التطور في منهج التاريخ الإسلامي في أمرين: أ- التدوين التاريخي؛ وذلك بالاعتماد على الوثائق والتأثر بالعلوم الأخرى.

ب- التنظيم التاريخي؛ وهو الانتقال من التاريخ العام إلى التاريخ لعالمي، ولهذا يتبين أن المسلمين طوروا علم التاريخ وذلك بتحسينه ووضع قواعد وأسس حتى أصبح علما قائما بذاته. وقد اعترف علماء الغرب بفضل الحضارة الإسلامية في علم التاريخ الذي أخذ سماته الأساسية بفضل مجهودات المؤرخين المسلمين فقد كان المسلمون أكثر دقة من مؤرخي اليونان والرومان وأوروبا في العصور

الوسطى، وفي هذا السياق قال المؤرخ الانجليزي بكل: «إن التوقيت على هذا النحو لم يعرف في أوروبا قبل 1597م.» (مرعب، 2017، الصفحات 37-38-45؛ الصباح، 1980، صفحة 52، دوحان، 2009 ص- ص. 89-94-95)

وأما علم الرياضيات الذي سنخصصه ببعض التفصيل، فهو كذلك من العلوم التي حظيت باهتمام بالغ من العلماء المسلمين في مختلف الفترات وهذا لأهميته وعلاقته بالعلوم التجريبية الأخرى. فمن الذين اشتهروا بالنويع في الرياضيات ثابت بن قرة (ت. 288هـ/901م) من أشهر مصنفاته كتاب "حساب الأهلة"، و"كتاب في استخراج المسائل الهندسية"، و"كتاب في الأعداد". ومن علماء القرن الرابع للهجرة أبو الوفاء محمد بن إسماعيل بن العباس الذي ولد في نيسابور ووفد على العراق، وتعلم الحساب على عمه وخاله هذا ما يوضح أنه ينتمي إلى أسرة علمية، من مصنفاته: كتاب ما يحتاج إليه العمال والكتاب من صناعة الحساب، وهو في سبعة أقسام تناول فيه جميع أنواع الرياضيات، وكتاب الخوارزمي في الجبر والمقابلة، وكتاب المدخل إلى الأرثماطقي، وكتاب استخراج ضلع المكعب، وكتاب معرفة الدائرة من الفلك. (حسن، 1996م، ج. 3، ص. 397-398) وهذا ما يبين دور الحواضر الإسلامية في ازدهار العلوم، ونجد في بلاد المغرب الإسلامي حاضرة بجاية لها تأثير على جنوب أوروبا؛ بحيث ساهم العلماء في تطوير علم الحساب والهندسة والجبر وحساب المثلثات. فقد نقلوا هذه العلوم من الإغريق والهنود، ثم عملوا على إثرائها بنظريات جديدة، وأصلحوا أخطاء وأضافوا إليها معلومات جديدة خاصة في مادة الحساب لم تكن معروفة لدى الأوروبيين، ذلك أن المسلمين هم الذين عرفوا الغرب الأوروبي الأعداد العشرية والصفر، واستطاعوا بها أن يزيلوا ذلك التعقيد في النظام العدد الروماني، واستعملوا نظام الترقيم بدلا من نظام الجمل الذي كان سائدا في العصور القديمة فعلى سبيل المثال تمكنوا من إيجاد نظام الخانات للأعداد ووضع صفوف الآحاد والعشرات والمئات والآلاف وما بعدها، وصار بالإمكان تغيير قيمة الرقم حسب الخانة التي يوضع فيها.

ومن الشواهد التاريخية الأخرى نجد أن المسلمين هم الذين اختاروا سلسلي الأرقام الهندية والمستعملة اليوم في دول المشرق والأرقام الغبارية المستعملة في بلدان المغرب الإسلامي والأندلس، كما أن مسلمي الغرب الإسلامي هم الذين استعملوا الدائرة صفرا فنقلها الأوروبيون عبر الأندلس وبجاية وصقلية. (بوعزيز، 2009، ص 144). وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى العلماء الذين كانت لهم مساهمات وإضافات في تطور علم الرياضيات:

ابن بدر (ق. 7-ق. 14م): هو محمد بن عمر بن محمد البلسني الاشبيلي المعروف بابن بدر وهو من علماء الرياضيات. من مصنفاته "اختصار الجبر والمقابلة"، وأشار إلى هذا المصنف المستشرق الشيكاني نيكول. وقد ضمنه ابن بدر منجزات علماء العرب السابقين في الجبر والمقابلة بأسلوب علمي مبسط، وتمكن من حل معادلة من الدرجة الرابعة ببساطة.

وابن الصَّقَّار (ت 426 هـ / 1035م) أحمد بن عبد الله بن عمر الغافقي وهو مهندس، فلكي من أهل قرطبة، كان يعلم بها الحساب والنجوم واستقر بدانية (Denia) ومات بها له "زيج" (مختصر) و"رسالة في الأسطرلاب". عمل ابن الصفار في وظيفة التدريس، فدرس علم الحساب والهندسة والفلك (بورزوق، 2010، الدور التاريخي لعلماء الرياضيات المغاربة، ص 180 وما بعدها، الزركلي، 2002، ج. 1، ص 157)

وابن ياسين (ق 7هـ/13م) هو عالم في الرياضيات وفي الهندسة والحساب والعدد والهيئة والمنطق وشاعر في الوقت نفسه خدم سلاطين دولة الموحدين ونال منزلة كبير. وكان ابن ياسين شاعرا وقد دفعه ولعه بالجبر إلى إبداع تعريف مفهومي الجبر والمقابلة في أبيات شعرية، وقد عدها مؤرخو علم الرياضيات العمل الأساس في دراسة الجبر؛ بحيث ضمنهما الكثير من المبادئ والقوانين والطرق التي تستعمل في الحساب وحل المسائل والمعادلات الجبرية. وتدل أرجوزة ابن ياسين على ثروته الأدبية ولهذا انتشرت لسهولة ودقة

عباراتها في العالم الإسلامي وحظيت باهتمام العلماء، فشرحوها وهي من كتب الأصول في الرياضيات. (بورزوق، 2010، الدور التاريخي لعلماء الرياضيات المغاربة، 184-185)

وتشير الكتابات الغربية على أن الإبداع الرياضي للمسلمين كان منحصرا في مجالين فقط وهما الجبر وعلم الهيئة غير أن الدراسات الحديثة تؤكد أن إبداع المسلمين شمل علم الحساب ونظرية الأعداد والهندسة وحساب المثلثات والتحليل التوافقي. وبالإضافة إلى ذلك شمل التجديد في الهندسة والحساب وعلم الهيئة، وأول مظاهر التجديد تتجلى في قراءة جديدة لبعض النصوص اليونانية مما أدى بصفة خاصة إلى التعبير العددي عن المقالة العاشرة من كتاب الأصول لإقليدس الشيء الذي سمح باستعمال نوع من الأعداد الصم يعرف بالجذور التربيعية لأعداد المنطقة كما أدت إلى تعبير جديد عن مفهوم النسبة. (جبار، ظهور وتطور النشاطات الرياضية في الحضارة العربية الإسلامية (ق.8-16)، ص. 121-122)

والحاسب الكرخي وهو فخر الدين أبو بكر محمد بن الحسن الحاسب من أهل الكرخ بغداد لم يستعمل الكرخي الأرقام الهندية في كتبه بل كان يثبت الأعداد مكتوبة بالأحرف واعتمد في كتبه في الجبر على كتاب الخوارزمي، ولكنه أضاف عليه ومن من كتبه "الكافي في الحساب" و"الفخري في الجبر والمقابلة" و"البديع في الجبر والمقابلة" (فروخ، 1972، ص. 323-324)

لقد تُرجمت أعمال الخوارزمي إلى مختلف اللغات الأجنبية وهذا دليل على القيمة العلمية المضافة التي تميزت بها مصنفاته، وتشير الدراسات أن مصطلحات الجبر لا تزال تدرس إلى يومنا بنفس الألفاظ التي وضعها الخوارزمي. ومن المعلوم أن الرياضيات هي من أهم المراكز التي قامت عليها العلوم القديمة والحديثة. ولهذا نجد أن عبقرية الخوارزمي هي التي ساهمت في تطوير الرياضيات والتي بدورها كان لها أثر واضح في تطور العلوم سائر العلوم الحديثة. وقد ترك الخوارزمي "كتاب الجبر والمقابلة" وهو من أشهر مؤلفاته لأنه تضمن التراث العلمي لرياضي الهنود والمصريين واليونانيين، ولكن الشيء الملاحظ أن الخوارزمي لم يكنف بالجمع رغم صعوبة المادة وضخامة العمل لما فيه من تعقيد، بل بذل جهدا كبيرا في تبسيط المعارف، وأضاف إليها، ووضع الكثير من المبادئ والقوانين حتى أصبحت سهلة، كما أنه وضع الكثير من المصطلحات الجديدة التي لم تكن معروفة من قبل مثل الجذر، والفرد والعدد والطرح والهندسة والمعادلات، والمساحة، وأمور البيع والإيجار والصرف والنقد والكتل والميزان والمساحات والسطوح المستقيمة، ويليها مساحات الدوائر والمثلثات وما إلى ذلك، كما قام بحل معادلات من الدرجة الثانية.

ومعرفة القيمة العلمية التي أضافها الخوارزمي في الجبر علينا أن ننظر إلى المعارف الرياضية لدى الأمم في العصور القديمة، فقد كانت الحسابات تجري بأشكال من الرموز ولكل رقم من الأرقام رمزه الخاص به وكانت الرموز تتخذ شكل الحروف الأبجدية في أي لغة، أو شكل الخطوط المستقيمة، أو الدوائر وعلى هذا الأساس تكون عمليات الحساب لدى الأمم السابقة، وحتى العرب أنفسهم استخدموا هذه الطريقة فقاموا بتوزيع الحروف على الأرقام وفقا لطريقة تعرف باسم حساب الجمل فمثلا إذا أرادوا جمع 80 و 60 كتبوها هكذا ف+س=ق م وبالطريقة نفسها كانت تتم عملية الطرح والضرب والقسمة، ولم يكن يحسن استخدام هذه الطريقة إلا القلة من الناس ولهذا كانت الأمم تستخدم هذه الطريقة التي لا تحدي نفعا إلى أن اكتشف الخوارزمي الأرقام العددية المعروفة حاليا. (عاطف، 2003، ص 17، وما بعدها).

وبالإضافة إلى ذلك نجد ابن الهيثم من الشخصيات العلمية البارزة (ت. نحو 430 هـ / نحو 1038 م) وهو مهندس من أهل البصرة، يلقب ببطليموس الثاني، له تصانيف في الهندسة. بلغ خبره الحاكم الفاطمي (صاحب مصر) ونقل إليه قوله: لو كنت بمصر لعملت في نيلها عملا يحصل به النفع في حالتي زيادته ونقصه، فدعاه الحاكم إليه، وخرج للقاءه، وبالع في إكرامه، ثم طالبه بما وعد من أمر النيل، فذهب حتى بلغ الموضع المعروف بالجنادل، فعانين ماء النيل ولم يستطع فعل شيء (الزركلي، 2002، ج.6، ص

(83) وابن البنا العددي المراكشي (ت. 772هـ/1326م): هو أبو العباس أحمد بن محمد بن عثمان الأزدي نسبة إلى الزد القبيلة العربية التي كانت تسكن اليمن، ولنبوغه في علوم العدد كان يكنى بالعددي.

ورغم شهرته في العلوم الأخرى، فقد قام بتدقيق حسابات الجذر الأصم والجذور المربعة التقريبية، وجمع المتسلسلات ومعاملات المخارج ذات الجدين، كما قام بالبحث عن الأعداد التامة عن طريق الأعداد الأولية، وما امتاز بنظرياته حول الأعداد الناقصة والزائدة وكيفية حل العمليات الحسابية. وأشهر مصنفات ابن البنا كتاب "تلخيص أعمال الحساب" وذاعت شهرته في الشرق والغرب وبقي معمولاً به في بلدان أفريقيا الشمالية خاصة إلى نهاية القرن السادس عشر الميلادي، كما كان محل اهتمام العلماء في القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين.

ومن مصنفاته: "تلخيص أعمال الحساب"، وكتاب "تنبيه الألباب"، و"رسالة في الجذور الصم وجمعها وطرحها"، و"رسائل في التناسب ومسائل الإرث"، و"كتاب في الجبر والمقابلة" وغيرها. (مفتاح، 2010، العلم الرياضي ابن البناء العددي المراكشي (1256-1326م/654-721هـ)، ص. 147 وما بعدها، ص 164).

لقد كانت تلك المنجزات التي حقق المسلمون في علم الرياضيات سندا لأوروبا؛ لأنها استخدمت في حسابها الأعداد التي وضعها المسلمون، والطرق الحسابية المستعملة في الحياة اليومية، كما أن الغرب لم يكن يعرف الصفر قبل القرن الثاني عشر الميلادي بينما كان المسلمون يعرفونه من منذ القرن الثامن وكانوا يسمونه حلقة.

وبالإضافة إلى ذلك تقدم علم الجبر على أيديهم حتى قيل إنهم هم الذين اخترعوه ومازال محتفظاً باسمه العربي في كافة اللغات الأوروبية. وكذلك في الهندسة فهم لم يقتصر على معلومات اليونان، بل أضافوا معلومات جديدة والدليل على ذلك أنهم أدخلوا المماس إلى علم حساب المثلثات، مما كان لهذه الخطوة أثر بارز في تطور علم الرياضيات هذا وأقاموا الجيوب مقام الأوتار، وحلوا المعادلات المكعبة، وتعمقوا في أبحاث المخروطات، والمسائل الهندسية (شلي، 2010، ص 316-317).

ولهذا فلا غرابة أن نقول أن أوروبا مدينة للحضارة الإسلامية بالكثير في حقل الرياضيات والفلك ذلك أنها عرفت الأرقام الحسابية عن طريق المسلمين، كما عرفت الجبر والصفر وحل المعادلات بفضل كتابي الخوارزمي اللذين ترجما إلى اللاتينية، والأكثر من هذا اتخذت كتب الخوارزمي كتاباً مدرسياً إلى غاية القرن السادس عشر الميلادي، كما عرفت أوروبا بفضل الخوارزمي كتبه جداول العمليات الحسابية المعروفة باسم Algharisms اللوغاريتمات وهي منسوبة إلى الخوارزمي. (حمادة، 1992، ص. 206).

الخاتمة:

نستخلص مما سبق ذكره جملة من النتائج نوجزها في ما يلي:

- الدور البارز الذي اضطلعت به الحضارة الإسلامية في خدمة المعرفة الإنسانية؛ لأنها قامت أساساً على العلم فلهذا حرص المسلمون على تحصيل العلم النافع وتخصيص المؤسسات والمراكز التي تشرف على تكوين الطلبة والعلماء في شتى حقول المعرفة؛ لما له من أثر جليلة في حياة الفرد والمجتمع، فبالعلم النافع تحقق الشعوب والأمم أهدافها، وتكون في منعة وقوة وسعادة وأن المسلمين لم يكن اهتمامهم منحصر في العلوم الشرعية فقط، بل وسعوا مجال اهتمامهم إلى العلوم العقلية.
- تُرجمت المصنفات التي وضعها المسلمون في مجال العلوم العقلية إلى اللغات الأجنبية وكانت تدرس في الجامعات الغربية.
- كانت النظريات التي وضعها المسلمون متركزة للنهضة الأوروبية والابتكارات الحديثة التي خدمت البشرية في الحياة المعاصرة. وقد اعترف الغربيون المنصفون بفضل علماء المسلمين وما قدموه من إضافات متنوعة في العلوم العقلية.

- إن تطور العلوم العقلية مرده أساسا إلى عناية الحضارة الإسلامية بالعلم وانفتاحها على الشعوب الأخرى واستفادتها من علومهم، ونفسر التقدم العلمي الذي بلغته الحضارة الإسلامية والمنجزات المحققة بطبيعة السياسة التي تبناها الخلفاء والسلاطين في مختلف الفترات التاريخية وذلك بما وفروه من ظروف مناسبة كانت عاملا في ازدهار الحياة العلمية.

قائمة المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم.
2. أبو نصر، محمد عبد العظيم، الدولة العباسية التاريخ السياسي والحضاري، ط.1، شركة ونوابغ للفكر، القاهرة، 2009.
3. بورزوق، طارق، الدور التاريخي لعلماء الرياضيات المغاربة، الإسلام والعلوم العقلية بين الماضي والحاضر أعمال الملتقى الدولي الجزائر، منشورات المجلس الإسلامي، الجزائر (29-30 و، 31 مارس 2010).
4. بوعزيز، يحيى، الموجز في تاريخ الجزائر 1-2، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
5. جبار، أحمد، ظهور وتطور النشاطات الرياضية في الحارة العربية الإسلامية (ق.8-16)، الإسلام والعلوم العقلية أعمال الملتقى الدولي (د.ت.ط).
6. حسن، إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، ج.4، بيروت، 1416هـ/ 1996م.
7. الحلاق، حسن، دراسات في تاريخ الحضارة الإسلامية، ط.2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1999.
8. حمادة، محمد ماهر، رحلة الكتاب العربي إلى ديار الغرب فكرا ومادة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1992.
9. خصباك، شاكر، علم الجغرافية عند العرب «مطبوع ضمن موسوعة الحضارة العربية الإسلامي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1986.
10. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، تاريخ ابن خلدون، ط.2، دار الفكر العربي، بيروت، 1998.
11. الخويطر، خالد سليمان، جهود العلماء المسلمين في تقدم الحضارة الإنسانية، ط.1، الرياض، 2004.
12. دوحان عبد، الكريم إبراهيم، دراسات في منهج البحث التاريخ والأدبي، ط.1 مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.
13. الزركلي، خير الدين، الأعلام، ط.15، دار العلم للملايين، بيروت، 2002.
14. السايح، أحمد عبد الرحيم، الحضارة الإسلامية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (ذو الحجة 1397هـ - نوفمبر تشرين ثاني 1977م).
15. شلبي، أبو زيد، تاريخ الحضارة الإسلامية والفكر الإسلامي، مكتبة وهبة القاهرة، 2010.
16. عاطف، محمد، الخوارزمي، ط.1، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.
17. غوستاف، لوبون، حضارة العرب، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي لتعليم والثقافة، القاهرة، 2012.
18. فروخ عمر، تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون، ط.2، دار العلم للملايين، بيروت، 1972.
19. ليلي، الصباغ، دراسة في منهجية البحث التاريخي، مطبعة خالد بن الوليد، 1980م.
20. مرعب، خالد مصطفى، إسهامات العرب في إرساء أصول علم التاريخ، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث 5-7 ديسمبر جامعة الشارقة، 2007.

21. مفتاح، عبد الباقي، العلم الرياضي ابن البناء العددي المراكشي، (1256-1326م/654-721هـ)، الإسلام والعلوم العقلية بين الماضي والحاضر، منشورات المجلس الإسلامي الأعلى الجزائر، (29-30-31 مارس 2010).
22. الميداني، عبد الرحمن بن حسن حَبَنَكَة، الحضارة الإسلامية أسسها ووسائلها وصور من تطبيقات المسلمين لها ولحاحات من تأثيرها في سائر الأمم، (الإصدار ط.1)، دار القلم- دمشق، 1998م.

تاريخ وحضارة مدينة القدس

In the history and civilization of the city of Jerusalem

د. محمود رياض محمود الأسطل

Mahmoud reyad mahmoud alastal

الملخص :

تهدف الدراسة الكشف عن مكانة القدس وأهميتها الدينية والتاريخية، حيث أظهرت أهميتها في القرآن الكريم والسنة النبوية، وعرضت لتاريخها في عصور مختلفة وبيت اهتمام خلفاء المسلمين بها، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التاريخي. وتوصل الباحث الى عدة نتائج من أبرزها أن للقدس مكانة دينية وتاريخية لدى خلفاء المسلمين وأنها كانت ولا زالت جوهر الصراع بين الشرق الاسلامي والغرب الصليبي، وأوصى الباحث بضرورة دراسة تاريخ القدس وشد الرحال اليها والتمسك بها لأنها حق عربي ووقف اسلامي لا يمكن التنازل عنه أو التفريط فيه أو التفريط بشبر من أرضه.

الكلمات المفتاحية

الصليبيون، المسلمون، بيت المقدس

Abstract:

The study aimed to reveal the status of Jerusalem and its religious and historical importance, as it showed its importance in the Holy Qur'an and the Sunnah of the Prophet, and presented its history in different eras and a house that the Muslim caliphs cared about. The researcher reached several conclusions, the most important of which is that Jerusalem has a religious and historical status with the successors of the Muslims, and that it was and still is the essence of the conflict between the Islamic East and the Crusader West

المحور الأول : مكانة القدس الدينية والتاريخية :

مكانة القدس لدى المسلمين ابان مدة الحروب الصليبية :

تعرف مدينة القدس بمدينة ييوس، ومدينة أورشاليم (السلام)، ومدينة ايلياء ولفظ القدس مشتقة من أصول دينية (أبو عليّة : 2000 : 17)، وكلمة قدس في اللغة تعني الطهر والبركة (الرازي : 1999 : 194)، وهي لا تقع على مجرى مائي عظيم، ولا هي ميناء ولا رقعة على طريق دولي رئيسي أو عند ملتقى طرق دولية وكل ما تتمتع به عبر التاريخ يرجع الى مركزها الديني الذي منحها كثيرا من مكانتها الاستراتيجية والسياسية (علي : 9-10) .

ينكر اليهود ومن سواهم الحق في الأراضي المقدسة، ويدعوونها المسيحيون لأنفسهم وفي المقابل يقبل العرب بالديانتين المسيحية واليهودية، وهي مقدسة لدى الديانات السماوية الثلاث (صبحي : 219)، وكانت المدينة في الحضارة الإسلامية، مركز للبناء وبؤرة حضارية وثقافية هامة، وتتمتع بصبغة دينية وقبلية للزائرين والعلماء ومنار لصناع الحضارة (علي : 5-6)، وتأني على رأس قائمة المدن العالمية ذات التاريخ العريق، وعلى رأس المدن التي تتمتع بمركز ديني كبير لدى كل الشعوب، وكانت دائما محل اهتمام المسلمين، وكان سائر الأجيال يتنافسون في عمارتها بإنشاء المساجد والزوايا والتكايا والربط ودور العلم والمشافي (الحسيني : 1968 : 67).

أولا : مكانة بيت المقدس في القرآن الكريم :

نزل في بيت المقدس وما حوله قرآنا يتلى، إذ ارتبطت القدس الشريف بالعقيدة الإسلامية بمحادثة الاسراء والمعراج حيث استفتح الله سبحانه وتعالى سورة الاسراء ب الآية الكريمة **سُبْحَنَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِّنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَا الَّذِي بَرَكْنَا حَوْلَهُ** . " سورة الاسراء، آية رقم 1، وهي أرض مباركة أقسم الله بها حيث قال أقسم الله بها من فوق سبع سموات حيث قال **(وَالَّتَيْنِ وَالزَّيْتُونِ ﴿١﴾ وَطُورِ سِينِينَ ﴿٢﴾ وَهَٰذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ)** . سورة التين آية رقم 3 ، وذكرت في آيات كثيرة منها: **(وَأَوْرَثْنَا الْقَوْمَ الَّذِينَ كَانُوا يُسْتَضَعُونَ مَشْرِقَ الْأَرْضِ وَمغربَهَا الَّتِي بَرَكْنَا فِيهَا) سورة الأعراف : آية 137، وذكرت في سورة الأنبياء في آية رقم 71، و 81 . ويلاحظ أن هذه الآية تحتص القدس بعدة أمور ذات قداسة دينية هي :**

1- اختيارها لتكون مسرى النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) ومعجازه الى السموات العلا وما ارتبط بذلك من اجتماع معظم الأنبياء وفرض الصلاة فيها .

2- اقامة صلة دينية بينه وبين مكة، عبر الجمع بين المسجدين : المسجد الحرام والمسجد الأقصى، اذ ليس بينهما سوى أربعين سنة والاختصاص بشد الرحال ومضاعفة الأجر والثواب .

2- الاختصاص بمباركة ما حوله من أراضي فهي أرض مقدسة وقد اختص الله سبحانه بيت المقدس بنداء البعث يوم القيامة **(وَأَسْمِعْ يَوْمَ يُنَادِ الْمُنَادِ مَن مَّكَّانٍ قَرِيبٍ)** وهو المكان الذي حدده العلماء بقبة الصخرة (ابن العديم : 1988 : ج 9 : 140)، وأقسم الله بجبل الزيتون في القدس حيث ذكر المسرون أنه جبل زيتا في القدس (ابن الجوزي : 1980 : 70-71).

ثانيا : مكانة بيت المقدس في الحديث النبوي الشريف :

بلغ عدد الأحاديث التي تتحدث عن القدس أكثر من مائه حديث، وهي تؤكد على أهمية القدس في الشريعة الإسلامية، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "اثتوه فصلوا فيه، فان لم تأتوه وتصلوا فيه فابعثوا بزيت يسرج في قناديله " (أبو داود : ج 4 : 1950 : 182)، وقال ايضا " لا تشد الرحال إلا الى ثلاثة مساجد : المسجد الحرام، والمسجد الأقصى، ومسجدي هذا" (الحنبلي : ج 1 : 230-231)، وفي حديث ثالث "أن من مات في أثناء زيارته للمسجد الأقصى مات شهيدا" (البرهان، 1976 : ج 13 : 234).

وروي عن النبي صلى الله عليه وسلم أن المسجد الأقصى هو ثاني مسجد أسس على الأرض بعد المسجد الحرام، وأن الصلاة فيه تغسل الذنوب والخطايا، فيخرج المصلي فيه من ذنوبه كيوم ولدته أمه وأن بيت المقدس هو أرض المحشر والمنشر، وأن الله سبحانه وتعالى ينصب عرشه يوم القيامة على صخرة بيت المقدس ثم يقضي بين عبادته، فيصيرون بعد ذلك الى الجنة أو النار (البرهان : 1975 : ج 17 : 119) .

وقد وصف النبي صلى الله عليه وسلم أهل بيت المقدس وفلسطين بقوله "رجالهم ونساؤهم مرابطون الى يوم القيامة، فمن احتل ساحلا من سواحل الشام وبيت المقدس، فهو في جهاد الى يوم القيامة" (السيوطي : ج 3 : 112)، وشجع الرسول صلى

الله عليه وسلم اصحابه على الإقامة في القدس فنسب اليه القول خيار أهل الأرض الزمهم مهاجر إبراهيم وقوله " لا تقوم الساعة حتى يسوق الله خيار عباده الى بيت المقدس والأرض المقدسة فيسكنهم إياها (أبو داود : ج 4 : 7، وابن العربي : 1890 : 95).

أقام في بيت المقدس كثير من الأنبياء والرسل اذ وردت أسماءهم بالنص في القرآن الكريم منهم : إبراهيم ويعقوب وإسحاق وعيسى ويحيى و زكريا وصالح ولوط وسليمان وداود (المصري : 1996 : ج 1 : 55) .

بالإضافة الى ذلك سكن عدد من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم بيت المقدس بعد فتحه، منهم شداد بن أوس الأنصاري رضي الله عنه، وذو الأصبع الجهنني (ابوداود : ج 4 : 7، وابن العربي : 95) وذكر ابن العربي أن بعض الصحابة فكر في دفن النبي بعد وفاته صلى الله عليه وسلم في القدس لأنها مدفن الأنبياء (ابن العربي : 95)، وروى ابن شعبة والواسطي عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما قال "ان بيت المقدس لمقدس في السموات السبع بمقداره في الأرض " (الصالح : 1984 : ج 3 : 105)، وقال أيضا "بيت المقدس بنته الأنبياء -عليهم الصلاة والسلام- وعمرته، وما فيه موضع شبر إلا وقد سجد عليه ملك أو نبي، فلعل جبهتك توافي جبهة ملك أو نبي " (ابن الجوزي : 85-86)، وقيل انها "كانت محل الأنبياء وقبله الشرائط ومهبط الوحي، وما فيها من موضع شبر إلا وصلّى فيه نبي أو قام فيه ملك (القزويني : 1960 : 159-160)، كما قيل "ان الله عز وجل لم يبعث نبيا، منذ خلق آدم عليه السلام الى الدنيا، إلا جعل قبلته صخرة بيت المقدس " (ابن الجوزي : 1960 : 114)، وورد في الأثر عن أنس بن مالك رضي الله عنه " ان الجنة لتحن شوقا الى بيت المقدس وبيت المقدس من جنة الفردوس، والفردوس الأعلى هو ها هنا ربوة في الجنة هي أواسط الجنة وأعلاها وأفضلها"، وهي مهبط الوحي ومنتهى رحلة الاسراء ثم بداية رحلة المعراج، وقد صلى النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته نحو بيت المقدس ستة عشر شهرا (الطبري : ج 2 : 18)، وفيها ووري كثير من الأنبياء والصحابة والتابعين والصالحين (السيوطي : 1984 : ج 2 : 60)، ومنها منطلق البعث، وقد قال عنها عليه السلام أنها "أرض المحشر والمنشر ائتوه فصلوا فيه؛ فان الصلاة فيه كألف صلاة في غيره" (ابن ماجه : 1998 : 1407)، وعن ابن عباس رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " من أراد أن ينظر الى بقعة من الجنة فليُنظر الى بيت المقدس"(العلمي : ج 1 : 230)، وقال "من أهل بحجة أو عمره من المسجد الأقصى الى المسجد الحرام غفر الله له ما تقدم من ذنبه وما تأخر ووجبت له الجنة " (الدارقطني : 2004 : ج 3 : 334)، كما قال " من زار بيت المقدس شوقا اليه؛ دخل الجنة"(الألوسي : ج 1 : 167)، وروي عن الامام علي بن أبي طالب رضي الله عنه أنه قال " وسط الأرضيين أرض بيت المقدس، وأرفع الأرض كلها الى السماء بيت المقدس " وعن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال " أربع من مدائن الجنة : مكة والمدينة ودمشق وبيت المقدس"(العارف : 83)، ويقال أن المهدي المنتظر يأتي على دين الاسلام وينزل بيت المقدس، حيث ورد في الأثر " يخرج رجل من أمتي يقول بسنتي ينزل الله له القطر من السماء وتخرج له الأرض من بركتها، وتمتلئ الأرض منه قسطا وعدلا يعمل على هذه الأمة سبع سنين وينزل بيت المقدس " (المقدسي : 72) .

ثالثا : بيت المقدس في عصر الخلفاء الراشدين :

كانت معركة اليرموك التي وقعت سنة 16هـ/638م آخر معارك المسلمين الفاصلة في فلسطين، حيث دخلت معظم مدن الشام في الإسلام ولم يبق سوى تحرير القدس، واستشار المسلمون الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه الذي لم يتوان عن دعوتهم لإتمام فتح المدينة . (البلاذري : 1987 : 140)، فصعد يزيد بن أبي سفيان من سور المدينة، وعرض على أهلها الدخول في الاسلام أو دفع الجزية او القتال فاختراروا القتال (الواقدي : 230-231)، ثم طلبوا مفاوضة المسلمين واشتروا حضور الخليفة

عمر بن الخطاب لاستلامها (البلاذري : 1987 : 144)، وعندما قدم عمر رضي الله عنه، أمر أن يبلغوا بطريق المدينة بقدمه؛ فخرج البطريق من الكنيسة، يتبعه الأساقفة والرهبان، ولما انتهوا الى مقام الخليفة خف للقائهم وحياتهم بالسلام، ثم تحدثوا في شروط التسليم (الطبري : ج3: 1976 : 105)، وكتب لهم كتابا عرف بالعهد العمرية¹ أمنهم فيه على أنفسهم وأموالهم وعقائدهم "فلا تخدم كنائسهم ولا يكرهون على دينهم، ومن أحب من أهل إيلياء أن يسير معهم فأقمهم آمنون على أنفسهم وعلى بيعهم وصلبهم حتى يبلغوا مأمنهم، ومن شاء قعد، وعليه ما على أهل إيلياء من الجزية " (الطبري : ج3: 1976 : 105). ثم صلى عمر رضي الله عنه في المكان الذي يسمى محراب داود (ابن كثير : ج7: 1988 : 53)، ثم أمر ببناء المسجد الذي سمي بمسجد عمر من الخشب؛ ليتسع لنحو ثلاثة آلاف مصل (الخبلي : ج1 : 53)، وذكر المجاهد عبد الله التل في كتابه خطر اليهودية العالمية على الاسلام والمسيحية، أنه وجد نصا في دير المصلبة يسجل بالتفصيل قدوم عمر بن الخطاب رضي الله عنه الى القدس وفيه أن بطريق القدس صفرونيوس طلب من أبي عبيدة وجنده المحاصرين للقدس أن يسلم القدس لأمر المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه شخصا (البار : 2013 : 150).

ويرى الباحث أن عمر بن الخطاب ضرب أروع الأمثلة في العفو والتسامح وحماية حقوق جميع الرعايا، حيث ضمن لأهل القدس حرية الاختلاف وحرية العبادة وحرية الإقامة والسفر، والأمن على الأنفس والأموال، ويرى الباحث أن العهد العمرية كانت بمثابة دستور لأهل القدس ساوى بين الطوائف المختلفة فيها من مسلمين ونصارى وغيرهم، وكانت بداية للتعايش السلمي والتطور الاجتماعي والتبادل الحضاري والثقافي بين ثقافات الطوائف والأجناس المختلفة فيها .

ونتيجة لذلك الحدث التاريخي برزت الأهمية السياسية لمدينة القدس والتي تمثلت بزيارة أعلى مرجعية دينية وسياسية اسلامية للمدينة وما نتج عنه من صلح وأمان واستقرار الاوضاع فيها، ويدل على سماحة المسلمين مع أتباع الديانات الأخرى . (الحروب : 213 : 99) .

ولقد أصبحت القدس بالعهد العمرية آمنة بمن فيها، وفرح أهل إيلياء بما أعطاهم المسلمون من الأمان وتحولت القدس لولاية اسلامية يتتابع عليها الولاة ويرعون مقدساتها، ويعاملون الوافدين عليها من النصارى بكل سماحة ورفق . (فريق البحوث والدراسات الاسلامية"فدا : 2005 : 101)، وقبل أن يغادر عمر بن الخطاب رضي الله عنه القدس عين عليها عبادة بن الصامت ليكون قاضيا ومعلما في بيت المقدس (الدوري : 2007 : 144) .

سكن بيت المقدس عدد كبير من الصحابة من أمثال عبادة بن الصامت، ووائل بن الأسقع، وأبو ريحانة شعون الأنصاري، وفيروز الديلمي، وذو الأصابع التميمي وغيرهم الكثير (النقر : 2006) . وزارها عدد من الصحابة منهم أبو عبيدة بن الجراح ومعاذ بن جبل وبلال بن رباح وعبد الله بن عمر، خالد بن الوليد وأبو ذر الغفاري وأبو الدرداء، وسلمان الفارسي وعبادة بن الصامت،

¹ هي وثيقة صلح تمت بين عمر بن الخطاب والبطريك صفرونيوس عام 15هـ/636م، وشهد علي ذلك خالد بن الوليد، ومعاوية بن أبي سفيان، وعمر بن العاص وتنص العهد على "بسم الله الرحمن الرحيم العهد العمرية : هذا ما أعطى عبد الله : عمر أمير المؤمنين أهل إيلياء من الأمان، أعطاهم أمانا لأنفسهم وأموالهم وكنائسهم وصلبائهم وسقيمتها وبريئتها وسائر ملتها، أنه لا تسكن كنائسهم ولا تخدم، ولا ينقص منها ولا من حيزها ولا من صليبهم، ولا من شيء من أموالهم، ولا يكرهون على دينهم، ولا يضار أحد منهم، ولا يسكن بإيلياء أحد من اليهود، وعلى أهل إيلياء أن يعطوا الجزية كما يعطي أهل المدائن، وعليهم أن يخرجوا منها الروم واللصوص، فمن خرج منهم فهو آمن على نفسه وماله حتى يبلغوا مأمنهم، ومن أقام منهم فهو آمن وعليه مثل ما على أهل إيلياء من الجزية، انظر الى الطبري : الرسل والملوك : 1976 : ج3 : 609 .

وعمر بن العاص (العلمي : ج 1 : 265)، وزارها من الفقهاء مالك بن دينار، كعب الأحبار، رابعة العدوية، الامام الأوزاعي، ابراهيم بن أدهم مقاتل بن سفيان (العلمي : ج 1 : 416).

رابعا : المكانة التاريخية لبيت المقدس قبل عصر الحروب الصليبية :

كانت القدس في العصر الأموي مدينة مسورة وعلى سورها 84 برجاً، وكان يؤمها في يوم 15 من شهر أيلول من كل سنة، جماهير غفيرة من مختلف الأجناس والأديان بقصد التجارة (العلمي : ج 1 : 51)، تم مبايعة معاوية بالخلافة في القدس في البيعة الثانية فاتخذ سلام بن قيسر والياً على المدينة (الطبري : ج 5 : 161)، أما بناء المسجد بالحجر فتم في خلافة عبد الملك بن مروان (المقدسي : 87)، وكان الخليفة سليمان بن عبد الملك يجلس في قبة صحن المسجد الأقصى، مما يلي الصخرة فيقبل التهاني والتبريكات فيها (المقدسي : 45).

ذكر ابن كثير : انه لما اراد عبد الملك عمارة بيت المقدس وجه اليه بالأموال والعمال ووكل كل من رجاء بن حيوة ويزيد بن سلام مولاه، وجمع الصناع من اطراف البلاد وأرسلهم الى بيت المقدس وأرسل اليهم بالأموال الجزيلة الكثيرة وأمر رجاء بن حيوة ويزيد أن يفرغوا الاموال افراراً بلا توقف، فبنو القبة فجاءت في احسن البناء، وفرشها بالرخام الملون وحفاها بأنواع الستور، وأقاما لها سدة وخداما بأنواع الطيب والمسك والعنبر وماء الورد والزعفران يعملون منه غالبية ويبخرون القبة والمسجد من الليل، وجعلوا فيها قناديل من الذهب والفضة، والسلاسل الذهبية والفضية شيئاً كثيراً". (ابن كثير : ج 8 : 1992 : 280)، ومن أعماله أنه عبد طرقات عديدة منها : الطرق الرئيسية بين القدس-الشام لتسهيل سبل الزيارة للقدس والمسجد الأقصى، وطريق القدس-الرملة . ووضع مواضع معينة حجارة نقش عليها اسم الذي أمر بتعمير الطريق، والمسافة بين ذلك الموضع ودمشق مقر الخلاف بالأميال . (العارف : 1951 : 52، و علي : 2012 : 29) .

أحب الوليد بن عبد الملك بيت المقدس وقيل أنه قبل مبايعة الناس وهو على سطح الصخرة وكان ينوي ان يتخذها مقراً للخلافة . (العارف : 1951 : 52). وفي عهد الوليد بن عبد الملك انهدم شرقي المسجد، ولم يكن في بيت المال كثير، فأمر بضرب ذلك وإنفاقه على ما انهدم منه، وفي عهده تم حف الصخرة بدرابزين ومن خلف الدرابزين سور الديباج مرخاة بين العمدة وكان كل يوم اثنين وخميس يدق الزعفران ويطحن ثم يعمل من الليل بالمسك والعنبر والماورد ويخمر بالليل ثم يؤمر الخدم في اليوم التالي فيدخلون حمام سليمان يغتسلون ويتطهرون، ويأخذون الخلق فيلطحون ما قدروا أن تناله أيديهم حتى يغمره كله حتى الصخرة وتفرغ الآنية ثم يأتون بجامر الذهب والفضة والعود القماري المطعم بالمسك والعنبر فترخى الستور حول الأعمدة كلها ثم يأخذون البخور يدورون حولها حتى يحول البخور بينهم وبين القبة (الحنبلي : ج 1 : 242)، وفي عصره تم اكمال بناء المسجد الأقصى والانتهاء منه وأقام المسجد بجوار قبة الصخرة . (شوفاني : 1996 : 174).

بعد وفاة الوليد تولى الملك أخوة سليمان وبويع بالخلافة سنة 96هـ/714م (ابن كثير : ج 9 : 1990 : 166)، لما توفي اخوه الوليد كان سليمان بالرملة، فلما أقبل تلقاه الأمراء ووجوه الناس وساروا اليه الى بيت المقدس فبايعوه هناك، وعزم على الإقامة بالقدس، وافته الوفود الى بيت المقدس وكان يجلس في قبة صحن المسجد الأقصى مما يلي الصخرة من جهة الشمال، وتجلس أكابر الناس على الكراسي، وتقسم فيهم الأموال (ابن كثير : ج 9 : 1990 : 178)، أما عمر بن عبد العزيز فقد طلب من جميع ولاته أن يزوروا المسجد الأقصى وأن يقسموا في القدس بمين الطاعة والعدل في معاملة الناس هناك (الحمادي : 2019، سلطان، والغضنفر : 2008 : 223)، قام بعمليات الإصلاح وإرضاء الرعية دون تفريق بين أحد (زعرور، و أحمد : 1996 : 90)

وجعل العطاء للعرب وغير العرب كالموالي (زعرور، و أحمد : 1996 : 95)، وعامل النصارى معاملة حسنة وترك لهم حرية العبادة (المرجع السابق : 96).

واهتم العباسيون بمدينة القدس اهتمام كبيراً، فقد زارها الخليفة العباسي الثاني أبو جعفر المنصور (95هـ-714/158-775)، فصلى فيها (المسعودي : 1965 : ج 3 : 304)، ثم أمر بعد الزلزلة التي دمرت اجزاء كبيرة منه ببناء المسجد وأروقته بطريقة أفضل مما كانت عليه من قبل، تحديداً في سنة 154هـ/774م (المقدسي : 168)، ثم أمر المهدي ببنائه من جديد على اثر زلزلة ثانية (158هـ/775). وأمر بتعمير ما خربه الزلزال سنة 163هـ/780م وعمر المسجد (العارف : 54)، ثم أصاب قبة الصخرة شيء من الخراب في عهد الخليفة العباسي المأمون، فأمر بترميمه عندما زار بيت المقدس، ولما أنتهى العمال من الترميم سنة 216هـ/831م أرادوا أن يتزلفوا إليه فاستبدلوا اسم الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان باسمهم ولكنهم نسوا تغيير سنة البناء (العارف : 55).

وفي عهد المعتصم الملقب بالمتوكل زار بيت المقدس حوالي ذلك التاريخ ذو النون المصري أبو الفيض ثوبان بن ابراهيم الصالح، فقال عنها "وجدت على صخرة بيت المقدس كل عاص مستوحش وكل مطيع مستأنف وكل خائف هارب وكل راج طالب وكل قانع غني وكل محب ذليل، وهذه الكلمات أصول ما استعبد الله به الخلق "استحضره" (العارف : 121-124).

ازدادت أهمية بيت المقدس على عهد العباسيين لأنهم كانوا من أهل البيت، ويدعون الشرعية الدينية، وهو ما جعلهم يولون بيت المقدس عناية خاصة، والدليل على ذلك زيارات الخلفاء المتكررة لبيت المقدس، وقيامهم بإصلاحات واسعة فيه، ووقفهم للأوقاف السنوية على منشآته الدينية، فقد قام الخليفة المهدي بإجراء اصلاحات واسعة في المسجد الأقصى سنة 163هـ/779م (أبو المحاسن : ج 1 : 311).

وكان بيت المقدس محور التواصل الحضاري بين هارون الرشيد 170-194هـ/786-809م وشارلمان الفرنجي، حيث سمح هارون الرشيد لشارلمان بإدارة كنيسة القيامة وشجعه على العناية بها وإرسال الصدقات إليها كما سمح له بترميم عدد آخر من الكنائس، وقد توطدت العلاقة بين شارلمان والرشيد لدرجة أنه أهدى شارلمان ساعة وفيلا وأقمشة نفيسة، وأرسل اليه مفاتيح القيامة والقبر المقدس (العارف : 1961 : 55)، وتعهد بحماية الحجاج المسيحيين الذين كانوا يفدون لزيارة القدس، ولقد عامل هارون الرشيد النصارى معاملة حسنة، وقابله شارلمان بالمثل، حيث كان يرسل في كل عام وفداً الى القدس يحمل الهدايا الى الخليفة (رنسيما : ج 1 : 49).

وزار القدس في العهد العباسي العالم برنارد الحكيم سنة 870م وقد وصف مدى التسامح والتعايش الاسلامي المسيحي في القدس فقال "ان المسلمين والمسيحيين فيها على تفاهم تام، وأن الأمن العام مستتب للغاية حتى أن المسافر ليلاً يفرض عليه أن تكون بيده وثيقة تثبت هويته (العارف : 57)، وذكر أن للحجاج المسيحيين أماكن خاصة لهم، وأنه كان بجانب الأماكن سوق يترتب علي الشخص الذي يعمل فيه أن ينقد المحتسب الذي يناظره قطعتين من الذهب كل سنة (العارف : 57-58).

وآلت المدينة لحكم الطولونيين أقل من نصف قرن، ثم خضعت للإخشيديين نحو ذلك، فظلت حركة الحج الأوروبي مستمرة الى المدينة، كما ظلت أحوالها مستقرة نسبياً، وأهتم الاخشيديين بالمدينة وحرصوا على أن يدفنوا فيها (Wilkinson : 1977 : 142)، وفي عهد محمد بن طعج الأخشيد (327هـ/938م) نشب صراع بين الاخشيديين وبين الأمير محمد بن رائق صاحب فلسطين، انتهت بالصلح على أن تكون البلاد من الرملة الى التخوم المصرية للإخشيديين وباقي الشام للأمراء محمد بن رائق وأن يحمل الاخشيد الى ابن رائق في كل سنة مئة وأربعين ألف دينار سنوياً عن الرملة، ولما مات الاخشيد في دمشق دفن القدس

(334هـ/945م) وتولى الأمر من بعده أبو القاسم محمد الملقب بأنوجور وعلى عهده زار القدس الرحالة الفارسي المشهور ناصر خسرو، فذكر عدد سكان القدس يومئذ 20 ألف نسمة، وأن فيها أسواقاً جميلة وعالية وأن أرضها مرصوفة بالحجارة، وأنه يوجد على حافة سهل الساهرة قراة عظيمة فيها مقابر كثير من الصالحين، ولما مات أنوجور (348هـ/960م) حمل إلى القدس ودفن فيها، وتولى بعده أخوه علي الملقب بأبي الحسن ودفن عنده موته دفن في القدس (العارف : 60)، ولما توفي كافور (354هـ/966م) دفن في القدس (أبو المحاسن : ج 4 : 10)، وكان في القدس يومئذ مسجد ليس في الاسلام أكبر منه (مسالك الممالك : 1870 : 56).

ودخلت بيت المقدس تحت سيطرة الفاطميين سنة 359هـ/970م فلحقت ببيت المقدس تغييرات كثيرة بسبب سياسات بعض الخلفاء الفاطميين تجاه النصارى ونتيجة للضغوطات الأوروبية عليهم (النقر : 14)، واهتم الفاطميون بالمدينة وأنشئوا فيها مجموعة من المؤسسات أهمها المستشفى الفاطمي ودار العلم الفاطمية؛ وإقامة الخانات لتسهيل أمور التجارة، وشجعوا العلوم والآداب (المقدسي : 179)، وتطور مفهوم قدسية بيت المقدس، عند المسلمين في العصر الفاطمي إذ ظهرت كتب الفضائل، وأهمها كتاب فضائل بلاد الشام، وكتاب فضائل بيت المقدس للواسطي حيث أكثرت من الحديث عن بيت المقدس وحرمة الأماكن الدينية فيه كالحرم القدسي وقبة الصخرة وغيره؛ بالاستناد إلى النصوص الدينية في القرآن والسنة، وفي أقوال كبار العلماء (النقر : 17).

وفي عصر الفاطميين قامت الأديرة الكلونية بإنشاء عدد من بيوت الضيافة والنزل المخصص لخدمة حركة الحج المسيحي للأماكن المقدسة، ولكن الحاكم بأمر الله الفاطمي (355هـ/966م) راح يحتقرهم وأمر بدمار كنائسهم القيامة، وأرغمهم على لبس السواد ومنعهم من الاحتفال بعيد الشعانين، ثم رجع يحترمهم فسمح لهم بتعمير الكنيسة، لا بل قيل أنه عمرها على نفقته ورد إليهم أديرتهم وكنائسهم (العارف : 62)، وقيل أن السبب الذي جعل الحاكم ينقم على النصارى، هو أن الوزراء والكتاب النصارى الذين استخلصهم للحكم أسرفوا في الاستئثار بسلطانهم وقدموا النصارى في مناصب الدولة على المسلمين، فجمع النصارى من ذلك ثروات طائلة، واقتنوا كثيراً من الجوارى والعبيد المسلمين، وأكثروا من إقامة الكنائس والأديار وكانت هناك يومئذ حرب بين الروم والمسلمين، فخرّب الروم بعض جوامع المسلمين فانتقم الحاكم منهم (زيدان : 1999 : ج 1 : 208)، ثم عاد الحاكم بأمر الله وألغى (411هـ/1020م) معظم ما سبق ذكره وأطلق للنصارى واليهود الحرية والقيام بشعائهم الدينية كما يشاءون وسمح للنصارى بتجديد ما دمر من كنائسهم وبيعهم ورد ما أخذه منهم وسمح للذميين أن يرتدوا ويعودوا إلى دينهم الأصلي فارتد كثيرون (العارف : 134).

وفي عهد الظاهر لإعزاز دين الله توسع النصارى في حرياتهم الدينية، فسمح للذين غيروا معتقدتهم على عهد أبيه الحاكم بأمر الله أن يرجعوا إلى حظيرة دينهم القديم، وأعيد بناء الكنيسة المتهمة (القيامة)، وشرع في بناء سور القدس (العارف : 135)، ومن المؤسسات الفاطمية هناك البيمارستان وهو أول مستشفى أسس فيها (العارف : 63)، ثم رمم الظاهر لإعزاز دين الله مسجد الصخرة وقسم كبير من سور الحرم سنة 453هـ/1060م ثم أمر الخليفة المستنصر بالله في سنة 458هـ/1066م بتجديد الواجهة الشمالية للمسجد (العارف : 136)، وقد وصف المقدسي القدس في ذلك الحين فقال " أنه ليس في مدائن الكور أكبر منها ولا أتقن من بنائها ولا أنظف من أسواقها ولا أكبر من مسجدها ولا أكثر من مشاهدتها ولا تخلو كل يوم من غريب " (المقدسي : 195)، وأما كثرت الخيرات فقد جمع الله تعالى فيها فواكه الأغوار والسهل والجبال والأشياء المتضادة كالأترجة واللوز والرطب والجوز والتين والموز، وأما الفضل فلأنها عرصة القيامة ومنها المحشر واليها المنشر (المقدسي : 179-182).

خامسا: بيت المقدس لدى المسلمين في عصر الحروب الصليبية :

كانت بيت المقدس قبيل الحروب الصليبية محل صراع وتنافس بين الفاطميين والسلاجقة، فعندما توفي أرتق سنة 484هـ/1091م عن ولدين (ابلغازي) و(سقمان)، حكما معا بيت المقدس وسائر فلسطين، وبعد ذلك ب 4 سنين جاء الأفضل أمير الجيوش من مصر الى القدس يبغي تخليصها من الأرتقيين، فحاصرها ونصب عليها المنجانيق، وقاتلهم أربعين يوما (العارف : 67).

وحين قدم الصليبيون للسيطرة على بيت المقدس، كان افتخار الدولة يديرها باسم الخليفة الفاطمي المستكفي بالله وكان هذا الخليفة قد أبعد عنها المسيحيين (السرياني : 1929 : 26)، وأبقى فيها المسلمين وحشد فيها العدد الذي اعتقد أنه كاف للدفاع عنها من الجنود المصريين، وتكونت قواته من 40 ألف مقاتل، عدا السكان المدنيين وعددهم 20 ألف، وقد حصنها وادخر في عنابرها جميع الذخائر، وكان قبل بدء الحصار أمر بتخريب جميع الحقول التي حول المدينة حتى لا يستغلها الصليبيون وردم الآبار (مونروند : 154) التي في البر فجاع الصليبيون جوعا لا يوصف وعطشوا عطشا عظيما ويقول المقريري ان الذي كان على منصة الحكم يومئذ هو المستظهر بالله أحمد بن ملك شاه بن عضد الدولة (المقريري : ج 1 : 21) .

ولعبت مكانه القدس الدينية وما حققه صلاح الدين من انتصارات في معظم مدن وأعمال بيت المقدس، دور كبير في احتشاد جماهير غفيرة من المتطوعين حيث شهد المعركة من أهل العلم خلق عظيم، ومن أرباب الحرف والطرق، قصده العلماء من مصر والشام بحيث لم يتخلف معروف من الحضور (ابن شداد : 134-135)، ويلاحظ أن مشكلة القدس وحق السيادة عليها كانت مربط الفرس في المفاوضات بين المسلمين والصليبيين لأنها مقدسة عن المسيحيين والمسلمين وجزءا من عقيدة الطرفين على تفاوت عقدي ونسبي بينهما .

وكان صلاح الدين يرى ان القدس عند المسلمين مما هي عند الصليبيين ولا يكون هناك أبدا تصورا للتخلي عنها أو النزول عنها، أما البلاد التي يريدها الصليبيون فهي في الأصل للمسلمين، وكان الاستيلاء على القدس طارئا لضعف المسلمين الذين كانوا بما وقت الاستيلاء عليها، وأما الصليب فلا يجوز التفريط فيه الا لمصلحة راجعة للإسلام (علي : 16) .

المحور الثاني : القدس جوهر الصراع الاسلامي الصليبي

أولا : بداية الهجوم الصليبي

تعود جذور التطلعات الصليبية على بيت المقدس الى بدايات القرن 11 حيث وجدت وثائق مسيحية تحدثت عن الحرب المقدسة ضد العرب والمسلمين . (فلوري : : 242-243)، ثم فكر البابا جريجوريوس السابع سنة 1074 بعد هزيمة ملاذكرد ب 3 سنوات في انفاذ حملة صليبية الى المشرق حيث وجه رسالة الى عدد من ملوك أوروبا والى جميع المسيحيين حثهم فيها على الذود عن الدين المسيحي، وتغيير الوضع المأساوي الذي يعاني منه المسيحيون في الشرق، اذ زعم أنهم يقتلون مثل الدواب، وأن الأراضي المقدسة أصبحت خرابا، وأعلن عن استعداده لحشد خمسين ألف مقاتل لتحقيق ذلك في حالة تم تبنيه من قبل قادة أوروبا (فلوري : 217-218) .

بالإضافة لذلك حدثت مضايقات للحجاج المسيحيين من قبل السلاجقة في رحلة الحج الى بيت المقدس وهو ما استغله بطرس الناس للدعوة لحرب صليبية (سميث : ج 1 : 12).

وفي عهد البابا أوربان الثاني برزت أربعة متغيرات وهي دعوة البابا جريجوري السابع لإعداد قوة عسكرية لمساعدة الامبراطور البيزنطي ألكسيوس كومنين، في حربه ضد السلاجقة (زابوروف : : 32)، وزيارة بعض رجال الدين للشرق، وعلى رأسهم بطرس الناسك، وتعرضهم للمضايقات في أثناء الحج (الشارتري : : 35)، وزيارة بعض ملوك وزعماء أوروبا للشرق، وعلى رأسهم الأمير جودفري دي بويون سنة 1083م، حيث زاروا مصر وبلاد الشام، وقاموا بزيارة الديار المقدسة في رحلة استمرت عامين (الكنايني : 85)، جمعوا خلالها المعلومات التي أقنعتهم بشن حرب صليبية ضد المسلمين، ورابعها ابداء الامبراطور البيزنطي بعض المرونة السياسية والدينية تجاه الكنيسة اللاتينية في روما عبر المشاركة في المجمع الكنسي الديني الذي انعقد في مدينة بياكترزا بإيطاليا سنة 488هـ، 1095م (الشارتري : 87، و سميث جوناثان : 1991 : 26-27) .

نجح البابا أوربان الثاني عبر خطابه الشهير (بالار : 2003 : 59)، في اقناع ملوك أوروبا ورجال الدين فيها، بضرورة توجيه حملة صليبية كبرى الى بلاد الشام؛ لتخليص الديار المقدسة من أيدي المسلمين، وقد تألفت الحملة الصليبية الأولى من أربعة جيوش رئيسة منها 3 جيوش فرنسية و4 إيطالية بقيادة غود فري دي بويون دوق اللورين وشقيقه يوستاس وبلدوين، أم الجيش الثاني بقيادة ريموند الرابع أمير طولوز وصاحب هذا الجيش مندوب البابا الأسقف أدما ردي مونتيل، أما الجيش الثالث فكان بقيادة الأمير بوهيمند بن روبير جيسكارد والجيش الرابع بقيادة أميرها روبيرت (ابن موسى، تيسير : 1988 : 66-67)، وقد ضمت هذه الحملة من ثلاثئة (موند، مكسموس : 1865 : 29)، وقيل ستمائة ألف مقاتل (يوسف، جوزيف نسيم : 1981 : 212) .

عقد زعماء الصليبيين مجلس حرب وحددوا يوم 29 شعبان 492هـ، 1 نوفمبر 1098م، موعدا لبدء انطلاق الزحف نحو بيت المقدس، وانطلق ريموند باتجاه بيت المقدس (الصوري : ج2 : 26)، وصل الصليبيون الى عكا ثم الى حيفا فقيسارية ومنها الى أرسوف اذ تجنّبوا في زحفهم المدن الساحلية ذات الحصانة الشديدة (الصوري : ج2 : 65)، واستغاث نصارى بيت لحم بالصليبيون فبادر تنكرد وبلدوين دي بورج (الثاني) مع قوة من الفرسان لحماية نصارى بيت لحم (الصوري : ج2 : 70)، اذ تعاونوا معهم بتقديم ما لديهم من معلومات وخبرة بشأن بيت المقدس، وأمدوهم بأسر سبل للسيطرة عليها . وكان عدد الصليبيين حين وقفوا أمام أسوار بيت المقدس الى 60 ألف (مونروند، مكسيموس : 154)، وصل الصليبيون بيت المقدس وفرضوا حصارا عليها في 15 رجب 492هـ، 7 يونيو 1099م، وقد احتشد فيها حامية كبيرة من الجند المصريين والسودان بقيادة حاكمها الفاطمي افتخار الدولة، واتباع المسلمون فيها سياسة الأرض المحروقة، حيث سمّوا الآبار وقطعوا موارد الماء وأخفوا المواشي والأغنام (الشارتري، فوشيه : 71، الصوري : ج2 : 94 ، الحريري : 23) . وقام افتخار الدولة باستدعاء الحاميات الفاطمية في البلدات المجاورة، وخزن في المدينة كميات وفيرة من الأطعمة والمؤن تحسبا للحصار الطويل (الصوري : ج2 : 67-94، و رنسيما : ج1 : 416-417، وحبشي : 81-82، Thomas Thomas 86)، ودام حصار المدينة نيفا و40 يوما (ابن الأثير : ج9 : 19، أبو الفداء المختصر : ج : 28، العلّيمي، مجير الدين : 1999 : ج 307-309، ابن عماد : ج2 : 397)، ثم احتلها الصليبيون وعقدوا ديوان مشورة عسكرية، وأصدر أعضاؤه حكمهم بموت كل مسلم في المدينة وفعلوا ذلك اذ ارتكبوا مذبحه رهيبة (أبو المحاسن، ابن تغري بردي : ج5 : 148، مونروندن مكسموس : 174، و غودي، شحادة، وخوري، نقولا : 1925 : 70)، حيث قتلوا 70 ألف (ابن الأثير : ج9 : 19، أبو الفداء : ج2 : 28، ابن العبري : 197 ، العلّيمي : ج1 : 307-309)، وقيل 100 ألف مسلم (سبط ابن الجوزي : ج1 : 324، ابن القلانسي : 139، والحريري : 65)، ثم أعمل الصليبيون السلب والنهب في المدينة (ابن واصل : ج2 : 2010 : 155)، ويروي أن جماجم المسلمين وأذرعهم التي امتلأت بها شوارع وأزقة مدينة القدس، بقيت عدة أيام دون أن يتمكن الصليبيون من ازلتها (فوشيه دي شارتر، وريموند آجيل، وابن الأثير وأبو الفداء، وابن خلدون، ابن

الجوزي : ج 9 : 105، و ابن موسى : 79)، حيث جعلوها في أكوام بلغت ارتفاع البيوت، فلم يرحموا شيخا لهرمه (ابن الجوزي : ج 1 : 324، الحريري : 65)، ولا عالما لفضله (ابن الجوزي : ج 9 : 108، وابن الأثير : ج 9 : 19، وأبو الفدا : ج 2 : 28، والعلمي : ج 1 : 307، ابن الراهب : 1903 : 72، ابن تغري بردي : ج 5 : 148، النويري : ج 28 : 257)، ولا طفلا لضغفه ولا امرأة لعجزها (الصوري : ج 1 : 437)، اذ قطعت رؤوس المسلمين ثم احرقوا في النار، وكان الراهب على ظهر جواده يسير بين جثث الرجال (فرحان، عبد الكري : 129-131)، واستولوا على معظم المباني والممتلكات وحولوا قبة الصخرة الى كنيسة وسموها Tempelum Domin واستعملوا المسجد الأقصى لمصالحهم فأنقصوا من حجمه واتخذوا قسما منه كنيسة وقسما آخر لفرسان الهيكل واستعمل الباقي مستودعا لذخائرهم، واتخذوا السرايب التي تحت المسجد اسطبلًا لحيواناتهم (العارف : تاريخ القدس : 73).

حرر السلاجقة من آل زنكي امارة الرها بين سنتي 538 و 539هـ، 1144 و 1145، وهو ما دفع الصليبيين لمحاولة الاحتفاظ بمملكة بيت المقدس من خلال التصدي للقوى الاسلامية التي يمكن أن تؤثر على استقرارهم في بيت المقدس، وفي هذا الاطار جرت أحداث الحملة الصليبية الثانية التي اتجهت الى دمشق، بدأت وقائع الحملة الثانية (540-1145/543-1145م)، وهاجمت دمشق تمهيدا لإقامة امارة صليبية جديدة على أرضها(بالار، ميشيل : 189)، وانتهت الحملة بسيطرة المسلمين على الكرك وانتصارهم في معركة حطين، وتحريرهم لبيت المقدس على يد صلاح الدين، حيث كان صلاح الدين قد أعاد معظم أعمال بيت المقدس الصليبية الى كنف وولاية المسلمين، في حين ركز الصليبيون جل اهتمامهم على محاولة استعادة سيطرتهم على بيت المقدس، سواء بالضغط على الأيوبيين ثم المماليك في مصر .

ثانيا : دور صلاح الدين في ادارة الصراع الاسلامي الصليبي حول القدس :

توحيد جبهتي العراق والشام في مواجهة مملكة بيت المقدس :

نجح صلاح الدين في كسب صاحب اربل زين الدين يوسف، الى صفه، واتفق معه على تقديم فرض الجهاد في سبيل الله (ابن واصل : ج 2 : 163-164)، وعندما توفي نور الدين أعلن صلاح الدين أنه يريد حفظ أملاك ولده الملك الصالح وفاء لوالده (ابن العديم : ج 3 : 13)، كما أنه ينوي الجهاد ضد الصليبيين في بيت المقدس؛ انطلاقا من اقامة دولة قوية وقادرة على مواجهة مملكة بيت المقدس (ابو شامة : ج 1 : 33، القلقشندي : ج 13 : 88-90)، وبناء على ذلك دخل صلاح الدين دمشق سنة 570هـ -نوفمبر 1174م، ثم ضم حمص ثم حماه، وتلقى الدعم في ذلك من الخلافة العباسية (الحنبلي : 87)، ثم نجح صلاح الدين في عقد مصالحة مع أمير الموصل سيف الدين غازي الثاني، على أن يكون أمر الموصل في طاعة صلاح الدين عند تعرضه لأي عدوان صليبي (ابن الأثير : الكامل : ج 9 : 137)، وبعد أن سيطر صلاح الدين على الموصل تمت هزيمة الصليبيين في الكرك ثم في معركة حطين ثم توالى انتصارات المسلمين وتوالى سقوط الامارات الصليبية على زمن صلاح الدين الأيوبي، وأن فتحها كان فتحا لبيت المقدس نفسه (ابن واصل : ج 2 : 188).

كانت مهاجمة أرناط صاحب الكرك لقافلة تجارية متجهة الى الحجاز وتوغله في مياه البحر الأحمر بهدف غزو الديار المقدسة الاسلامية في مكة والمدينة بمثابة القشة التي قصمت ظهر البعير، ولذلك قرر صلاح الدين محاربة مملكة بيت المقدس، فخرج سنة 583هـ-1187م بعساكر المسلمين من أهل مصر والشام والجزيرة وديار بكر والموصل؛ ففتح طبرية ثم كسر جميع الفرنج على تل حطين ((setton : op . cit , vol 2, p 108، واختار صلاح الدين بعد حطين أن يعزل مدينة القدس عن محيطها، وقام بتحرير عدد كبير من المدن الواقعة في أعمال بيت المقدس (الحسن : 273)، فسيطر على عكا وقيسارية وحيفا ويافا والناصرة ثم

فتح عسقلان وغزة والداروم والرملة ونابلس والمدن والقلاع القريبة من بيت المقدس (أبو شامة : ج 3 : 308-326، و ابن الأثير : ج 10 : 27-32)، ثم سار الى بيت المقدس وقام بعزلها وتجزئتها من عمقها الاستراتيجي وحال بينها وبين وصولا المدد الصليبي اليها من جهة الساحل (مونروند : ج 2 : 89-9)، وأدار صلاح الدين أمام بيت المقدس معركتين متوازيتين مع الصليبيين احدهما دبلوماسي وأخرى عسكرية تتمثل في تشييد الجيوش وفي ادارتها والحرص على ادارة المعركة بحسابات بالغة الدقة اذ ضرب حصارا على بيت المقدس في 15 رجب 583 هـ وأرسل رساله مفادها "أنا أعرف مثلكم مكانة القدس وأنها بيت الله وأنا لست آتيا لكي أؤنس قداستها بسفك الدماء فأنتم أهملوها (اتركوها) لي وأنا أخصكم بقسم من خزائني، وأعطيكم من الأراضي بمقدار ما تستطيعون أن تقوموا بأعماله" (مونروند : ج 2 : 90-91)، وطلبوا من صلاح الدين الهدنة فقبل صلاح الدين حتى يخرج الصليبيون من المدينة مقابل فدية مقدارها عشرة دنانير للرجل البالغ، وخمسة دنانير للمرأة وديناران للطفل غير المميز (ابن الأثير : ج 10 : 34-36)، وقد نفذ صلاح الدين اتفاق الهدنة بكثير من العفو والتسامح (النويري : 1970 : ج 4 : 67)، حيث أشفق صلاح الدين على المرضى والجرحى والضعفاء والشيوخ فاذن للرهبان اللاتين بالبقاء في القدس للاعتناء بها، واستجاب لشفاعه كبار أمراءه ولنساء الصليبيين فأطلق سراحهم بدون فدية (مونروند : ج 2 : 95-96)، وتم التوافق على خطه منظمة لانسحاب الصليبيين من المدينة الى صور أو طرابلس على ثلاث مراحل خلال 40 يوما بحيث تتم المرحلة الأولى بقيادة رئيس هيئة فرسان الهيكل، والثانية بقيادة رئيس هيئة الاستبارية، والثالثة بقيادة البطريرك باليان أوف ابلين (مونروند : ج 2 : 97-98)، أما المسيحيون من الروم المحليين فقد سمح لهم بالإقامة في القدس (مونروند : ج 2 : 94)، وهكذا تم فتح بيت المقدس في شوال سنة خمس وستين وأربعمئة (ابن الجوزي : 1992 : ج 16 : 154).

المحور الثالث : الآثار الدينية للصراع بين المسلمين والصليبيين حول القدس :

الآثار الدينية للصراع الاسلامي الصليبي حول القدس :

لم تكد تنتهي المرحلة الأولى من الحروب الصليبية تنتهي حتى غير الصليبيون الصورة القديمة التي كانت في مخيلتهم عن المسلمين، فلم يعودوا يرونهم جنودا جبناء أو قساة غلاظ القلوب، بل شهدوا من شجاعتهم في القتال، ومن سماحتهم في معامل أهل الأديان الأخرى ما دفعهم الى الاعجاب بهم والاقتراب منهم (النقاش : 1957 : 143)، اذ وجدوا أنهم يفوقونهم علما وحضارة .

أدرك الصليبيون من خلال احتكاكهم بالمسلمين أن العبد ليس بحاجة الى واسطة كنسية ليصلح علاقته مع الله، وأن الانسان يستطيع أن يتقرب الى الله وقتما شاء، وأن البابا لا يملك حق وضع الذنوب عن أي أحد، كما لا يملكون حق حرمان أي أحد من التوبة والمغفرة من الله، أي أن العقاب والعفو بيد الله وحده (السامرائي : 1982 : 3).

وافق صلاح الدين على طلب أسقف سالسبوري بتعيين اثنين من رجال الدين في كل من كنيسة القيامة وكنيسة بيت لحم وكنيسة الناصرة الى جانب من فيها من رجال الدين الأرثوذكس والسرمان واليعاقبة وقد تجاوز تسامح السلطان المسيحيين فشمّل اليهود حيث أجاز لهم السلطان صلاح الدين أن يعودوا الى السكنى في بيت المقدس، وأعطى المسيحيين حق دخولها غير مسلحين وساعد حجاجهم وأمنهم على أنفسهم وأموالهم (ديورانت : ج 15 : 38).

بناء على التسامح الاسلامي اتجه كثير من المسيحيين والصليبيين اللاتين من الفرنجة الى تفضيل مواصلة العيش في المدن الاسلامية المحررة (زكار : ج 40 : 2000 : 1142) .

النتائج :

1. تؤكد الدراسة على عروبة القدس وهويتها الحضارية العربية الاسلامية على مر العصور المختلفة .
2. تؤكد على أهمية القدس لدى خلفاء المسلمين على مدى العصور، واهتمامهم بها نابع من مكانتها الدينية والسياسية والتاريخية .
3. أن القدس كانت جوهر الصراع الاسلامي الصليبي في العصور الوسطى ولا زالت جوهر الصراع العربي الاسرائيلي في هذه الفترة .
4. هناك تشابه بين أوضاع المسلمين في زمن الحروب الصليبية وأوضاع المسلمين اليوم من حيث التشتت والضعف والتشرذم وقلة الحيلة .
5. أن السبيل الوحيد لتحرير القدس عبر توحيد الجبهة العربية والإسلامية وإخلاص النية لله في سبيل ذلك .
6. أن تعاليم الاسلام المبنية على التسامح والعفو وإقامة العدل قد ساعدت على التعايش السلمي بين مكونات المجتمع المقدسي وعلى التبادل الثقافي والحضاري .
7. أن الدين والحضارة الاسلامية حضارة تتقبل الآخر وتؤمن بالتعايش السلمي والحوار الحضاري .
8. التوصيات :
9. ضرورة دراسة تاريخ القدس، والتأكيد على عروبتها والتمسك بها من قبل جميع المنظمات والهيئات والتجمعات العربية الثقافية والأدبية والتراثية، في ظل الهجمة الاستعمارية الصهيونية التي تستهدف المدينة وتهويد المقدسات والمعالم والآثار العربية الاسلامية والمسيحية فيها.
10. المطالبة بإضافة مادة عن تاريخ القدس الى المناهج العربية لتبقى الأجيال القادمة على اتصال بتاريخ المدينة المقدسة وبمسجدها المبارك
11. التأكيد على عروبة القدس، ومواجهة الاكاذيب الاسرائيلية حول تاريخ المدينة وآثارها الاسلامية بكافة الوسائل الممكنة .
12. تسليط الضوء اعلاميا ومن خلال الندوات والمؤتمرات وورش العمل على أن الحضارة الاسلامية حضارة انسانية تتقبل الآخر وتقوم على مبدأ التعايش السلمي والعدالة الاجتماعية .
13. العمل على توعية الشباب العربي والإسلامي بأن القدس والمسجد الأقصى هما حق تاريخي عربي ووقف اسلامي للعرب المسلمين جميعا لا يمكن التنازل عنه أو التفريط فيه.
14. العمل على الحفاظ على التاريخ والتراث العربي والهوية الحضارية الاسلامية لمدينة القدس من الضياع والتزوير.
15. تشجيع الدول على تنظيم واقامة رحلات دينية وسياحية للمسلمين لشد الرحال للقدس والمسجد الأقصى.
16. دعم الرواية الفلسطينية حول عروبة القدس وهويتها الحضارية في كافة المحافل العربية والدولية .
17. العمل على رآب الصدع وانهاء الانقسام واستعادة مكانة القدس في المحافل العربية والدولية كفضية مركزية للأمة العربية والإسلامية
18. تطبيق قرارات المجلس المركزي بانهاء التنسيق الأمني مع الاحتلال والعمل على استعادة اوراق القوة الى حد ما واستعادة العلاقات العربية والنهوض بها في مواجهة التطبيع الثقافي مع الاحتلال .
19. دعم ومساندة حركة المقاطعة B D S في مواجهة التطبيع العربي وتأکید الرواية العربية الفلسطينية والحق التاريخي للفلسطينيين في فلسطين .

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم :

أولا : المصادر العربية والمعرّبة :

1. البرهان فوري، علاء الدين علي المتقي بن حسام الدين (1975) : كنز العمال في السنين والأقوال والأفعال : ط2: مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية : حيد آباد الدكن .
2. البلاذري، أحمد بن يحيى (ت 279هـ) : (1987) : فتوح البلدان : تحقيق عبد الله الطباع : بيروت : مؤسسة المعارف
3. ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي (1980) : فضائل القدس : تحقيق جبرائيل جبور : ط2 : دار الآفاق الجديدة : بيروت
4. الحنبلي، مجير الدين عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن (ت 928هـ) : الأنس الجليل في تاريخ القدس والخليل : الجزء الأول: مكتبة دنديس : د.ت: عمان .
5. الحنبلي، مجير الدين عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن (1968) : الأنس الجليل في تاريخ القدس والخليل : الجزء الثاني : المطبعة الحيدرية ومكتبتها بالنجف .
6. الدارقطني، علي بن عمر بن أحمد البغدادي (2004) : سنن الدارقطني : تحقيق : شعيب الأرنؤوط وآخرون : مؤسسة الرسالة : ج 3 .
7. أبو داود السجستاني، سليمان بن الأشعث (1950) : سنن أبي داود : ج 4: تحقيق محيي الدين عبد الحميد: مطبعة السعادة: القاهرة .
8. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر(1999) : مختار الصحاح : المكتبة العصرية : بيروت .
9. سبط بن الجوزي، شمس الدين أبو المظفر يوسف (2014) : مرآة الزمان في تواريخ الأعيان : اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب ابن واضح (2010): تاريخ اليعقوبي : تحقيق عبد الأمير مهنا : مج 2: شركة الأعلمي للمطبوعات: بيروت: لبنان.
10. السرياني، اسحق أرملة (1929) : الحروب الصليبية في الآثار السريانية : بيروت .
11. السيوطي، جلال الدين، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911هـ) : (1993) : الدر المنثور في التفسير المأثور: دار الفكر : بيروت.
12. أبو شامة المقدسي، شهاب الدين أبو محمد عبد الرحمن بن اسماعيل بن ابراهيم (ت 665هـ) (1974) : الذيل على الروضتين : ط2 : دار الجيل : بيروت.
13. ابن شداد، القاضي شهاب الدين يوسف بن رافع بن تميم (ت 632هـ) : سيرة صلاح الدين المعروف ب "النوادر السلطانية والمحاسن اليوسفية ط : دار الفكر للطباعة والنشر : بيروت.
14. الصالحى، محمد بن يوسف (1984) : المبدأ والمعاد : دار القلم : بيروت : ج 3 .
15. الصوري، وليم : تاريخ الحروب الصليبية : ج 1 .
16. الطبري، محمد بن جرير (ت 310هـ)(1976) : تاريخ الأمم والملوك : الجزء 3: مطبعة الاستقامة : القاهرة .
17. ابن العبري، غريغوريوس بن هارون الملطي : (1890) : تاريخ مختصر الدول : المطبعة الكاثوليكية: بيروت .
18. ابن عساكر، الحافظ ابي القاسم، علي بن الحسين ابن هبة الله بن عبد الله الشافعي : تاريخ مدينة دمشق : دراسة وتحقيق : محب الدين أبي سعيد عمر العموي : دار الفكر .
19. ابن العديم، عمر بن أحمد(1988) : بغية الطلب في تاريخ حلب : تحقيق سهيل زكار : دار الفكر بيروت : ج 9 .
20. القزويني (1960) : آثار البلاد وأخبار العباد : دار صادر : بيروت.
21. القلقشندي : صبح الأعشى في صناعة الانشى : ج 13 .

22. ابن كثير، اسماعيل بن عمر (ت 774هـ) : البداية والنهاية : ج 9 : 1990: مكتبة المعارف: بيروت - لبنان .
23. ----- (1992) : البداية والنهاية : ج 8 : مكتبة المعارف: بيروت - لبنان .
24. ----- (1998) : البداية والنهاية : ج 7 : تحقيق علي شيري: دار احياء التراث العربي: القاهرة .
25. الألوسي، شهاب الدين محمود ابن عبد الله: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: دار احياء التراث العربي: بيروت: ج 1
26. أبو المحاسن، ابن تغري بردي : النجوم الزاهرة في تاريخ مصر والقاهرة : ج 1 .
27. أبو المحاسن، ابن تغري بردي (ت 674هـ) : النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة : ج 4 : وزارة الثقافة والارشاد القومي : دار الكتب : القاهرة .
28. المسعودي، علي بن الحسين بن علي (346هـ) (2005) : مروج الذهب ومعادن الجوهر : اعتنى به وراجعته : كمال حسن مرعي : ج 3 : ط 1: المكتبة العصرية: صيدا : بيروت .
29. المصري، مغلطاي بن اقليم (1996) : شرح سنن ابن ماجه : دار المعرفة : بيروت : ج 1 .
30. المقدسي، شمس الدين ابي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر (ت 380هـ) (2002) : أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم: ط 1 : علق عليه ووضع حواشيه : محمد أمين الضناوي : دار الكتب العلمي : بيروت : لبنان .
31. المقرئ، أبو العباس تقي الدين أحمد بن علي بن عبد القادر (ت 845هـ) (1997) : السلوك في معرفة الملوك : تحقيق محمد عبد القادر عطا : دار الكتب العلمية : بيروت .
32. ابن موسى، تيسير (1988) : نظرة عربية على غزوات الافرنج من بداية الحروب الصليبية حتى وفاة نور الدين : الدار العربية للكتاب : طرابلس .
33. النويري، محمد بن قاسم بن محمد (ت بعد 775هـ) (1970) ك الامام بالاعلام فيما جرت به الاحكام : حيدر آباد .
34. ابن واصل، جمال الدين محمد بن سالم بن نصر الله بن سالم (ت 697هـ) : مفرج الكروب في أخبار بني أيوب : تحقيق جمال الشيال وآخرين(ت 697هـ) (1957) : دار الكتب والوثائق القومية : القاهرة .
35. الواقدي، محمد بن عمر(ت 207هـ) : فتوح الشام: مكتبة المحتسب : د.ت: عمان .
- ثانياً الكتب العربية والمعرية :
36. البار، محمد علي (2013) : القدس والمسجد الأقصى عبر التاريخ-مع دراسة تحليلية للقضية الفلسطينية: الطبعة الثانية: دار الفقيه: جدة .
37. بالار، ميشيل (2003) : الحملات الصليبية والشرق اللاتيني من القرن الحادي عشر الى القرن الرابع عشر : تعريب بشير السباعي: عين للدراسات والبحوث الانسانية .
38. حبشي، حسن (1969) : هجوم القبارصة على الاسكندرية : المجلة التاريخية المصرية : المجلد 5 : القاهرة .
39. الدوري (2007) : أوراق في التاريخ والحضارة الجزء الثالث : ط 1: دار الغرب الاسلامي : بيروت .
40. ديورانت، ول (1988) : قصة الحضارة : تعريب زكي نجيب محمود وآخرون : دار الجليل : بيروت .
41. رنسيما، ستيفن (1988) : تاريخ الحروب الصليبية : تعريب السيد البار العريني : بيروت .
42. زابروف، ميخائيل : الصليبيون في الشرق : تعريب الياس شاهين : دار التقدم موسكو .

43. زعرور، ابراهيم، وأحمد، علي (1995) : تاريخ العصر الأموي السياسي والحضاري : منشورات جامعة دمشق .
44. زكار، سهيل (2000) : الموسوعة الشاملة في الحروب الصليبية : ج 40 : دار الفكر : دمشق.
45. زيدان، جرجي (1999) : تاريخ مصر الحديث مع فدلركة في تاريخ مصر القديم : مكتبة مدبولي : ج 1 : القاهرة .
46. السامرائي، قاسم (1982) : أصول الماسونية التاريخية وموقفها من الاسلام : مطبعة جامعة محمد بن سعود : الرياض .
47. سميث، جوناثان رايلي (2009) : تاريخ الحروب الصليبية : تعريب قاسم عبده قاسم : ج 1 : المركز القومي للترجمة .
48. الشارترى، فوشيه : تاريخ الحملة الصليبية .
49. شوفاني، الياس (1996) : الموجز في تاريخ فلسطين السياسي منذ فجر التاريخ حتى سنة 1949: مؤسسة الدراسات الفلسطينية : بيروت .
50. صبحي، شاكرا (1998): في التاريخ الشامي : دار الطلاس : دمشق .
51. العارف، عارف باشا (1951) : تاريخ القدس: دار المعارف : مصر .
52. العارف، عارف (1999) : المفصل في تاريخ القدس الجزء الأول : ط 5 : القدس : مطبعة المعارف .
53. أبو علي، عبد الفتاح حسن (2000) : القدس دراسة تاريخية حول المسجد الأقصى والقدس الشريف : دار المريخ للنشر : الرياض.
54. علي، علي السيد (1996) : العلاقات الاقتصادية بين المسلمين والصليبيين : عيد للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية : القاهرة .
55. الكناني، مصطفى (1981) : العلاقات بين جنوة والشرق الأدنى الاسلامي : الهيئة المصرية العامة للكتاب : الاسكندرية .
56. مونروند، مكسيموس (1865) : تاريخ الحروب المقدسة : تعريب مكسيموس مظلوم بطريك أنطاكية والاسكندرية وأورشليم وسائر المشرق : دير الرهبان الفرنسي سكان : القدس .
57. النقاشن زكي (1957) : العلاقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية بين العرب والفرنجة خلال الحروب الصليبية : بيروت .
58. النقر، محمد حافظ (2006) : تاريخ بيت المقدس في العصر المملوكي : دار البداية ناشرون ومزعون : عمان .
- ثالثا : البحوث والمجلات العلمية :**
59. الحروب، أحمد (خريف : 2013) : القدس والإسلام دراسة في قداستها من المنظور الاسلامي : مؤسسات الدراسات الفلسطينية : حوليات القدس العدد (16) : بيروت .
60. الحسيني، اسحاق موسى (1968) : مكانة بيت المقدس في الاسلام : بحث منشور ضمن مطبوعات مجمع البحوث الاسلامية بالقاهرة : المؤتمر الرابع لمجمع البحوث .
61. سلطان، طارق فتحى، و الغضنفري، صهيب حازم (2008) : القدس في المصادر الجغرافية العربية في العصر العباسي : مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية: المجلد (8) : العدد (4) : كلية التربية جامعة الموصل .
62. فريق البحوث والدراسات الاسلامية "فدا" (2005) : الموسوعة الميسرة في التاريخ الاسلامي : الجزء الأول : اشراف ومراجعة : قاسم عبد الله ابراهيم، و محمد عبد الله صالح : ط 1: مؤسسة أقرأ : القاهرة .
- رابعا : الكتب الأجنبية :**
- i. Wilkinson . J(1977) : Jerusalem Pilgrims before the crusades , London .
63. خامسا : مواقع الانترنت :
64. لحمادي، خليل محمود (2019) : القدس عبر التاريخ <https://ketabonline.com/ar/books/15936/>

محور علم الأديان

منطلقات ومقاصد الحوار الديني في القرآن الكريم

The starting points and purposes of religious dialogue in the Holy Qur'an.

د. عبد الحق حارش

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية - قسنطينة - الجزائر

Dr. Abdelhak Harche

الملخص:

يعالج البحث موضوعا بعنوان: (منطلقات ومقاصد الحوار الديني في القرآن الكريم)؛ وقد قسمته إلى ثلاثة مطالب؛ حيث حددت في المطلب الأول مصطلحات البحث ومفاهيمه؛ وفي الثاني ذكرت أهم المنطلقات والأسس التي يقوم عليها الحوار الديني في القرآن الكريم، وفي المطلب الثالث بينت بعض المقاصد والغايات الكبرى من هذا الحوار، مستخلصا أهم النتائج من هذا البحث؛ والتي منها الدعوة إلى التعايش بين أتباع مهما اختلفت الآراء والعقائد بأمثل الطرق وأفضلها وهو الحوار.

الكلمات المفتاحية:

الحوار الديني، حوار الأديان، أتباع الأديان، التعايش؛ منطلقات؛ مقاصد...

Abstract

The research deals with a topic entitled: (The principles and purposes of religious dialogue in the Holy Qur'an); I divided it into three topics. Where I specified in the first topic the search terms and concepts; In the second, I mentioned the most important premises and foundations on which religious dialogue is based in the Holy Qur'an. In the third topic, some of the main purposes and objectives of this dialogue were clarified. I extracted the most important results from this research; Among them is the call for coexistence between followers of religions, no matter how different opinions and beliefs differ, in the best way, which is dialogue.

Key words

Religious Dialogue; Inter-religious Dialogue; followers of religions; coexistence; The starting points; purposes...

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على من بعثه الله بأسلوب الحوار وإقرار الجوار مع العالمين، وعلى آله وصحبه الأكرمين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد...

إذا أدركت الإنسانية أنَّ الحوار أصبح ضرورة إنسانية؛ فإنه في الدِّيانة الإسلامية فريضة شرعية ودينية؛ أمر بها القرآن منذ البدايات الأولى من نزوله. وإذا أردنا أن نصف القرآن وصفناه بالكتاب الحوارى بامتياز؛ وقد تعددت مجالات الحوار فيه؛ ولاريب أنَّ من أجلها الحوار الديني؛ الذي كان له الحظ الأوفر والأكثر؛ سواء مع أهل الكتاب أو غيرهم من أتباع الديانات. والملاحظ أنَّ القرآن الكريم أعطى منطلقات أساسية في الحوار مع المخالفين؛ كي يكون الحوار بعيدا عن كل العوائق والعلائق التي تعطل سيره وتقطع أمره؛ ولتعطي كل إنسان حقه في الحوار والدِّفاع عن عقائده وأفكاره من غير قسر ولا إجبار؛ مهما كانت ديانته أو نحلته. كما أكد القرآن الكريم أنَّ للحوار الديني مقاصد ضخمة المرام؛ حتى لا يجعله فارغا من محتواه ولا غيا في معناه.

وعليه؛ يتبين أنَّ القرآن الكريم استعمل أحسن الوسائل للتواصل مع أتباع الأديان؛ محققا في الآن نفسه أكبر المقاصد في التواصل وإدارة التعدد والاختلاف الديني؛ وهذا ما كان ماثلا في دعوة ودولة النبي -ﷺ-؛ سواء في العهد المكّي أو المدني. إشكالية البحث:

وما سلف يمكن طرح التساؤل الرئيس الذي يدور حوله رحي البحث:

ماهي منطلقات ومقاصد الحوار الديني في القرآن الكريم؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيس أسئلة فرعية:

ماهي المنطلقات التي أصلها القرآن للحوار الديني؟

ماهي المقاصد والغايات من الحوار الديني؟

وفي الإجابة عن هذه الأسئلة اتبعت الخطة الآتية:

المقدمة

المطلب الأول: تحديد المصطلحات والمفاهيم

المطلب الثاني: منطلقات الحوار الديني في القرآن الكريم

المطلب الثالث: مقاصد الحوار الديني في القرآن الكريم

الخاتمة

المطلب الأول: تحديد المصطلحات والمفاهيم

الفرع الأول: مفهوم المنطلقات والمقاصد

أولا: تعريف المنطلقات

أ-تعريف المنطلقات في اللغة

المنطلقات: جمع مُنْطَلَق "بفتح اللام؛ وهو مصدر ميمي للفعل انطلق. قال ابن فارس: "الطاء واللام والقاف أصل صحيح مطرد واحد، وهو يدل على التخليّة والإرسال". (1979م، ج 3، ص: 420). والانطلاق: الذهاب. (ابن منظور، 1414هـ، ج 10، ص: 230).

ومنه نستخلص أن المنطلق هو موضع الإرسال والذهاب وما يتدئ به المنطلق.

ب-تعريف المنطلقات في الاصطلاح

بالبحث في القواميس الاصطلاحية والموسوعات لم أعر - حسب اطلاعي - على معنى المنطقات في الاصطلاح؛ إلا أن المعنى الاصطلاحي لا يختلف عن المعنى اللغوي؛ فهي تعني بالمفهوم العام؛ الأسس والمبادئ التي يقوم ويبتدأ بها الشيء. والمراد بمنطقات الحوار الديني في القرآن في هذا البحث: الأسس والمبادئ التي أصلها القرآن ابتداءً، وجعلها أساساً في حوار الديني.

ثانياً: تعريف المقاصد

أ- تعريف المقاصد في اللغة: المقاصد جمع مقصد؛ وهو مصدر ميمي مشتق من الفعل قصد، فيقال: قصد يقصد قصداً ومقصداً. وعليه فإن المقصد له معان لغوية كثيرة منها: (ابن منظور، ج3، ص: 353)

1- الاعتماد والتوجه: قال تعالى: **أَأَمُّ هُمْ يُجِّ [لقمان: 19]**. قال تعالى: **أَأَرَى [النحل: 9]**. أي: على الله تبيين الطريق المستقيم والدعاء إليه بالحجج والبراهين الواضحة.

2- العدل والتوسط وعدم الإفراط والتفريط: قال الرسول ﷺ: «الْقَصْدُ الْقَصْدُ تَبْلُغُوا». (البخاري، 1422هـ، حديث، رقم: 6463).

3- القرب: ومنه القاصد، أي: القريب، وبيننا وبين الماء ليلة قاصدة أي: هينة السير. والناظر في المعاني اللغوية السالفة الذكر يلحظ أنها تتضمن المعاني الحقيقية التي يقوم عليها الحوار الديني؛ والتي منها المقاصد والتوجهات الحسنة، والبيان بالحجج والبراهين، القائمة على الإنصاف والعدل والسهولة والقرب.

ب- تعريف المقاصد في الاصطلاح

عرفها علال الفاسي بأنها: "الغاية منها - أي من الشريعة-، والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها". (1993م، ص: 07).

الفرع الثاني: تعريف الحوار الديني

أولاً: تعريف الحوار

أ) - تعريف الحوار لغة: كلمة "حوار"، مأخوذة من الحَوْرَ "ومعناه الرجوع عن الشيء، والرجوع إلى الشيء". والمحاورة المجاورة ومراجعة المنطق، والكلام في المخاطبة، والتحاوَر: التجاوب. (ابن منظور، 1414هـ، ج4، ص: 217).

ويقول ابن فارس في معجم مقاييس اللغة في مادة "حور": "الحاء والواو والراء ثلاثة أصول: أحدها لون، والآخر الرجوع، والثالث أن يدور الشيء دوراً". (1979م، ج2، ص: 115). وقد وردت كلمة الحوار في القرآن الكريم ثلاث مرات (فؤاد عبد الباقي، 1981م، ص: 220)؛ منها قوله تعالى: **أَأَلْهَمَهُ مَخْجَمْ مَخْرَجٍ نَخْرَجُ مِنْهُ هَجَجٌ [الكهف: 34]**.

وعليه؛ ومما سبق يتضح أن الحوار في اللغة معناه مراجعة الكلام والتجاوب فيه بالمخاطبة.

ب) - تعريف الحوار اصطلاحاً: الحوار: "محادثة بين شخصين فأكثر عن طريق التناوب". (صلاواي، ج4، 2001م، ص: 1580).

ويتضح مما سبق أن المعنى اللغوي للحوار مطابق للحقيقة الاصطلاحية؛ فهو التباحث بين طرفين أو أكثر ومراجعة الكلام بينهم، بغرض التوصل إلى اتفاق في أجواء يغلب عليها طابع الهدوء والالتزان والطمأنينة. ثانياً: تعريف الدين

أ- تعريف الدّين في اللّغة: لقد جاءت كلمة الدّين في قواميس ومعاجم اللغة العربية بمعانٍ كثيرة، منها: الجزاء والمكافأة والحساب، الطّاعة، العادات والشّأن، وما يتّدين به الرّجل، الملك، الملّة، السّلطان، التّوحيد، التّدبير، الحكم، السّيرة، المعصية، الورع، الدّل، الدّاء، العبادة، الإسلام وغيرها من المعاني. (الرّبيدي، دت ، ج35، ص: 52) .

ب- مفهوم الدّين اصطلاحاً: عرفه عطار بقوله: " اسم لكل ما يعبد به المعبود، سواء أكان هذا المعبود هو الله الحق، أم أي معبود من المعبودين سواه ". (1981م ، ج1، ص: 56) .

ثالثاً: تعريف الحوار الديني: - حوار الأديان - بالاعتبار الإضافي -: عرفه بعض الباحثين بقوله: " المراد بحوار الأديان، جميع الحوارات التي تجري بين معتنقي أديان مختلفة، أفراداً كانوا أو جماعات، شفوية كانت أو مكتوبة أو مرقونة، رسمية كانت أو أهلية، عامة كانت أو خاصة عقدية كانت أو واقعية". (آيت أمجوض، 2012م، ص: 78).

وعرّفه يوسف الحسن بقوله: " هو أن يتبادل المتحاورون من أهل ديانتين الأفكار والحقائق والمعلومات والخبرات التي تزيد من معرفة كل فريق بالآخر بطريقة موضوعية ما قد يكون بينهما تلاق أو اختلاف، مع احتفاظ كل طرف بمعتقداته في جو من الاحترام المتبادل والمعاملة بالتي هي أحسن بعيداً عن نوازع التشكيك ومقاصد التجريح، وغاية الحوار هي إشاعة المودة وروح المسالمة والتفاهم والوثام والتعاون فيما يقع التوافق فيه من أعمال النفع العام للبشرية. (1997م، ص: 13).

والمقصود بمقاصد الحوار الديني - بالاعتبار الوصفي الإضافي- في هذا البحث: الغايات والأهداف التي يتشوف الشارع الحكيم لتحقيقها من إقامة الحوار الديني مع أتباع الأديان.

المطلب الأول: منطلقات الحوار الديني في القرآن الكريم

احتفى القرآن الكريم بالحوار احتفاء كبيراً؛ سواء ببيان أساليبه أو منطلقاته أو آدابه ونحوها؛ لأن الحوار هو السبيل الأمثل والأفضل في التواصل مع المخالفين في الدين؛ خاصة وأن العقائد تبنى على الحرية والاختيار لا على القسر والإجبار؛ وأحسن الوسائل لأدائها وتوصيلها هو الحوار.

وقد وضع القرآن الكريم المنطلقات الأساسية في الحوار الديني مع أتباع الأديان؛ وجعلها أرضية لكل حوار هادف في هذا المضمار. والمتأمل في النصوص القرآنية يدرك أنها عددت كثيراً منها؛ يمكن أن أقتصر على ذكر بعضها تمثيلاً وتدلّياً تحت عناوين الفروع الآتية:

الفرع الأول: الاعتراف بالتعددية الدينية

إنّ من المنطلقات الأولى والأولى التي وضعها القرآن في التواصل والتّحاور مع المخالفين مع أتباع الأديان هو الاعتراف بكيانهم وهويتهم ووجودهم اعتراف وجود كما هم عليه؛ لا اعتراف صحة بأديانهم ومعتقداتهم.

ولا شك أن هذا المنطلق يُعطي أرضية لانطلاق التّحاور مع أتباع الأديان في كل المجالات بأرحية واطمئنان، ويعطي للمخالف حقه في الوجود كما هو عليه؛ وأنّ كل تقارب أو تواصل معه يكون بأمثل وأفضل الطرق والوسائل وهو الحوار. ولهذا ما فتى القرآن إلا أن ينبه إلى هذه الحقيقة الاجتماعية الكبرى التي لا تقوم المجتمعات والأوطان إلا بفهمها وإدراكها وإدارتها. وأن كل تجاهل وتجاوز لها؛ هو تجاهل لحقائق الواقع وال عمران.

والتأمل في النصوص القرآنية يدرك بيان هذه الحقيقة جلياً في كثير منها؛ كقوله تعالى: ﴿لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ لَّهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَ أَيْدِيهِمْ وَلَا يُحِيطُ بِشَيْءٍ إِلَّا بِمَا شَاءَ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ﴾ [هود: 118]. ومعنى الآية: لو شاء الله لجعل الناس كلهم أمة واحدة مؤمنة حتى لا يقع منهم كفر ولا تنزل بهم مثلة، ولكنه عز وجل لم يشأ ذلك، فهم لا يزالون مختلفين في الأديان والآراء والملل. (ابن عطية، 1422 هـ، ج3، ص: 215).

يقول ابن باديس: "ويعترف - الإسلام - بالأديان الأخرى ويحترمها ويسلم أمر التصرف فيها لأهلها؛ فيقول: **أَرَى** " [الكافرون:6] ". (1968 م، ج 3، ص: 235).

ويقول تعالى في آية أخرى: **أَضْحَضْهُمْ طَغْظَ عَجْ عَجْ غَمْ فَجْ فَذْ فَمْ قَدَحْ كَجْ كَذْ كَلْ** [النحل: 93]. أي: ولو شاء الله لجعل الناس على دين واحد، وهو الإسلام، ولكن شاء الله أن تتعدد اختيارات الناس في اتباع الأديان. (السمعي، 1997 م، ج 3، ص: 198).

ويؤكد القرآن في خطابه للنبي - ﷺ - أن الاختلاف الديني واقع بمشيئة الله الكونية، وأن الإيمان لا يقع ولا يتحقق بالإكراه؛ يقول تعالى: **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا هَؤُلَاءِ هُمْ يَرَوْنَ النَّاسَ كَافَّةً** [البقرة: 175]. وفي هذه الآية الكريمة يصرح الله تعالى للنبي - ﷺ - ويطمئنه بأنه لو شاء إيمان جميع أهل الأرض لآمنوا كلهم جميعاً، ولكن أراد أن لا يقع الإيمان منهم جميعاً؛ وبالتالي تتعد الأديان والعقائد؛ وكل ذلك واقع بمشيئته الكونية القدريّة. (الشنقيطي، 1995 م، ج 2، ص: 162).

بل إن القرآن الكريم يذكر أسماء الكيانات الدينية كما هي معروفة عند أتباعها؛ قال تعالى: **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا هَؤُلَاءِ هُمْ يَرَوْنَ النَّاسَ كَافَّةً** [الحج: 17].

وفي هذه الآية ذكر القرآن الكيانات الدينية بأسمائها وألقابها؛ وهي الديانات الستة الموجودة على هذه البسيطة؛ وهي الإسلام واليهودية والصابئة والنصرانية والمجوسية والديانات الشريكية بأنواعها.

وعليه؛ يتضح لنا أن القرآن الكريم جعل من الاعتراف بالتعدديات والاختلاف الديني أساساً أولياً في الحوار الديني؛ لأنه الخطوة الأولى التي تدفع المتحاورين المختلفين للجلوس على مائدة الحوار.

والتأخر في حوار الأديان اليوم يلحظ أن أكبر المؤسسات الحوارية الدينية ركزت على هذا المنطلق في دعوتها للحوار الديني؛ ومنها الفاتيكان الذي اعترف بوجود الأديان المخالفة ومنها الذين الإسلاميين من خلال بيان المجمع الفاتيكاني الثاني - 1965 م -؛ ما جعل كل الأطراف الدينية قابلة للجلوس على مائدة الحوار.

الفرع الثاني : حرية العقيدة

عُرفت حرية العقيدة بأنها: "حق الأفراد أن يعتقدوا ما يطلب لهم من المبادئ والعقائد دون تدخل الدولة، وتستعمل عادة مرادفاً للحرية الدينية". (صلاوي، 2001 م، ج 4، ص: 1513).

إن الحوار الديني في القرآن الكريم قائم على أساس حرية العقيدة؛ فقد ترك أتباع الأديان يعبروا عن آرائهم وعقائدهم بحرية واطمئنان، بعيداً عن كل إكراه وتعنيف؛ ونقلها إلينا كما هي دون تعديل أو تبديل، ولم يكتم أفواههم في طرح ما يعتقدون وما ينتقدون.

إنّ الحوار إذا كان منطلقاً من الحرية، ويسير في أجواء الحرية؛ أعطى مجتمعا يعترف بتعدد العقائد والأفكار، ويعلم أنه السبيل الأفضل لإدارتها. ومعلوم أنّ الحوار الحقيقي لا يمكن أن يمارس إلا في أجواء الحرية البعيدة عن الاضطهاد والتعنيفات، وأنه في حال غيابها يصبح النقاش إكراها وإجبارة وليس حواراً.

ولهذا وضع القرآن قاعدة نفي الإكراه على العقائد؛ قال تعالى: **أَلَمْ يَجْعَلْ لَكُمْ فِي دِينِكُمْ حُرِّيَّةً** [البقرة: 256]. ومعنى الآية: "لا تكرهوا أحداً على الدخول في دين الإسلام؛ فإنه بين واضح جلي دلائله وبراهينه، لا يحتاج إلى أن يُكره أحد على الدخول فيه". (ابن كثير، 1999 م، ج 1، ص: 682). ويقول الماتريدي: "لا دين يقبل بالإكراه، بل ليس ذلك بإيمان". (2005 م، ج 2، ص: 239).

فالإسلام يعرض عقائده على الناس ولا يفرضها عليهم؛ لأنّ عقيدة الإكراه تعطي مجتمعا مؤسسا على النفاق، وليس على الحرية والحقيقة. وهذا ما جسده النبي -ﷺ- في معاملته مع أتباع الأديان؛ فلم يعرف عنه قط أنّه أكره أحدا على الإسلام؛ بل مات -ﷺ- ودرعه مرهونة عند يهودي.

تقول لورافيشيا فاغليري (Laura Veccia Vaglieri): "كان محمد المتمسك دائما بهذه المبادئ الإلهية شديد التسامح، وبخاصة نحو أتباع الأديان الموحدة". (1981 م، ص: 33).

وإذا تأملنا التصوص القرآنية المكينة وجدناها تفسح المجال للمخالفين في أن يعبروا عن عقائدهم وآرائهم بكل حرية، ولقد سجل لنا القرآن أقوال وعبارات الخصوم والمعارضين وشبهاتهم الفاسدة من أتباع الأديان المختلفة، في مختلف المستويات والأصعدة؛ سواء مواقفهم العقيدية من الإيمان بالله واليوم الآخر، أو من الأنبياء، أو تعاملهم مع المخالفين، وغير ذلك. (شاهين: 2003م، ص: 3).

بل ذهب القرآن الكريم إلى أبعد من مسألة الإقرار بالعقيدة؛ حيث أمر المسلمين أن يقاتلوا كل من فتن الناس عن عقائدهم؛ وأدباهم؛ قال تعالى: **أَأَنَّمْنِي تَنبِيئِي وَأَنَا مَرْسُومٌ لِّمَن يَشَاءُ** [البقرة: 193]. يقول محمد رشيد رضا في تفسير هذه الآية: "إنّ المعنى بتعبير هذا العصر: ويكون الدين حرا، أي يكون الناس أحرارا في الدين لا يكره أحد على تركه إكراها، ولا يؤذى ويعذب لأجله تعديبا". (1990 م، ج 9، ص: 553).

تقول فاغليري (Vaglieri): "أباحث الشريعة القتال للمسلمين دفاعاً عن حرية الضمير لإقرار السلم واستتاب الأمن والنظام". (1981 م، ص: 11-12).

وهذا المبدأ الجليل تمسك به المسلمون وساروا عليه في حواراتهم ومعاملاتهم لأتباع الأديان مع كل الدول الإسلامية؛ تقول لورا فيشيا فاغليري (Vaglieri): "كان المسلمون لا يكادون يعقدون الاتفاقيات مع الشعوب حتّى يتركوا لها حرية الاعتقاد". (1981 م، ص: 35).

الفرع الثالث: معرفة المخالف كما هو عليه في الواقع

إنّ معرفة المحاور على حقيقته من المنطلقات الأولية للبدء في عملية الحوار؛ فلا حوار ناجح دون معرفة بالطرف المحاور، والمعرفة هي عملية تبادلية لا بد أن تكون من الطرفين. فالحوار الحقيقي يكون عندما يريد المحاور أن يُعرّف بهويته بنفسه كما هو في الواقع، لا كما يريد أن يُعرّف به المحاور المخالف.

والتأمل في كثير من المحاورات الدينية يجد المتحاورين معرفتهم منطلقة من معارف نمطية مسبقة مشوهة أو محرفة؛ كما هو صنيع كثير من القراءات الاستشراقية عن الإسلام ومقدساته. إنّ الانطلاقة في الحوار إذا كانت مبنية على معارف مشوهة تجعل الحوار مشوها، وتجعل المحاور في موقع الاتهام، وليس في موقع الإفهام والإعلام.

وقد أمر الله النبي -ﷺ- أن يتبع ويخوض فيما ليس له به علم؛ قال تعالى: **أَفْجُفْ فَذِفْ فَمَقْدَمٌ كَجَدٍ** [الإسراء: 36]. وفي الآية نهي الله أن يقول الإنسان شيئا غير صحيح أو غير ثابت، أو يتتبع شيئا معتمدا على مجرد التخمين وسوء الظن، فهذا عيب في السلوك، وتشويه للحقائق، وإضرار بالآخرين عن غير حق، وإهدار لقدسية العلم والمعرفة والحقيقة. (الزحيلي، 1422 هـ، ج 2، ص: 1348).

وما يؤسف له اليوم أنّ المتحاورين في ميدان الحوار الدّيني أو حوار الأديان تجد له جهلا بجوانب كثيرة من قضايا الأديان المتحاور فيها؛ هذا عند المتعلمين فضلا عن غيرهم.

ولاريب أن "من الأسس المسلم بها في مجال التواصل السليم، المؤدي إلى التفاهم والانسجام، ثم إلى الإقناع والتأثير، أن تكون للمتكلم المحاور معرفة بالطرف الآخر، معرفة تؤهله إلى إفهامه والفهم عنه في الوقت ذاته". (الرموني، 2013م، م 1، ص: 111).

والتأمل في سيرة النبي - ﷺ - أنه كان يُطمئن محاوره بأنه يعرف دينه، بل يؤكد في مواطن من محاوراته بأنه أعلم بدين المخالف منه؛ كما حدث مع عدي ابن حاتم الطائي؛ فقد روى أحمد أن رسول الله - ﷺ -، قال لعدي: «يا عدي بن حاتم، أسلم تسلم» ثلاثاً، قال: قلت: إني على دين، قال: «أنا أعلم بدينك منك» فقلت: أنت أعلم بديني مني؟ قال: «نعم، ألسنت من الرُّكُوسِيَّةِ فرقة لها دين ومذهب بين النصارى والصابئين»، وأنت تأكل مِرْبَاعَ (غنيمة) قومك؟ قلت: بلى، قال: «فإن هذا لا يحل لك في دينك»، قال: فلم يغد أن قالها، فتواضعت لها (ابن حنبل، حديث رقم: 18260، ج 30، ص: 197).

وعليه؛ ومن خلال الآيات القرآنية والمواقف النبوية الآفة الذكر؛ نلاحظ أن معرفة المخالف المحاور من المنطلقات الأساس في عملية الحوار الديني مع اتباع الأديان في القرآن الكريم.

ولاريب أن الجماعة الدينية إذا أخذت عنها صورة مغلوطة ومشوهة؛ يكون ذلك بمثابة الاضطهاد لها بسبب ماينتج عن تلك التمطية السلبية؛ ما يؤلّد تنافراً لا تحاوروا بين تلك الكيانات الدينية ويخلق برزخاً بينها؛ يزداد تباعداً كلما بعدت تلك التصورات عن الحقائق.

الفرع الرابع : الكلمة الطيبة والقول الحسن

يأمر الله تعالى في القرآن الكريم بإطابة الكلام وإشاعة القول الحسن لجميع الناس دون استثناء؛ مهما كانت آراؤهم ومعتقداتهم وأديانهم؛ قال تعالى: **أَأُضِلُّكُمْ ضُلًّا** [البقرة: 83] ويدخل في هذه الآية : وجوب القول الحسن لجميع أتباع الأديان كاليهود والنصارى وغيرهم. (القرطبي، 1964م، ج 2، ص: 16).

ويقول تعالى في آية أخرى: **أَلَمْ يَلِكْ لِي مَجْمَعٌ مَخْمَمٌ** [العنكبوت: 46] . وفي النص القرآني يأمر الله تبارك وتعالى المسلمين في ومجادلتهم ومناظرتهم لأهل الكتاب ألا تكون إلا بالتي هي أحسن؛ أي استعمال أحسن الطرق والأساليب، وأفضل الكلمات والألفاظ في مناقشتهم ومحاورتهم.

ولم يكتف القرآن بالقول الحسن، بل نهي عن كل ما يخذش أحاسيسهم ومشاعرهم؛ كسبب وشتم آلهتهم ومقدساتهم؛ قال تعالى: **أَلَمْ يَجْعَلْ لِي جَمْعٌ** [الأنعام: 108]. يقول القرطبي في تفسير هذه الآية: "فَلَا يَحِلُّ لِمُسْلِمٍ أَنْ يَسُبَّ صُلْبَهُمْ وَلَا دِينَهُمْ وَلَا كَنَائِسَهُمْ، وَلَا يَتَعَرَّضُ إِلَى مَا يُؤْذِي إِلَى ذَلِكَ، لِأَنَّهُ بِمَنْزِلَةِ الْبُعْثِ عَلَى الْمُعْصِيَةِ". (1964م، ج 7، ص: 61).

فالمسلم منهى عنه أن يسب ويشتم عقائد ومقدسات الأديان وإن كانت في نظره باطلة وفاسدة؛ وبهذا يتضح لكل قارئ أن من مبادئ القرآن تحريم وتحريم التعدي على الأديان ومقدساتها، ولو كان ذلك بالقول فحسب.

وقد سبق القرآن الكريم بهذه القاعدة قروناً من الزمن ما يُنظر له القانون الدولي اليوم؛ في سنّ قوانين تعاقب وتجرم كل اعتداء وتنقص بمس مقدسات الأديان؛ سواء بالشتم أو السب أو الازدراء.

وقد كان ديدن النبي - ﷺ - في كل محاوراته؛ يستعمل الألفاظ والعبارات المهذبة الحاملة لمعاني الاحترام والتقدير؛ مع البعد عن ألفاظ التجريح؛ كمراسلاته للملوك والأمراء. مما يؤكد أنّ رسالة الإسلام رسالة حوارية وليست إكراهية أو استعمارية. ولا شك أنّ استخدام الاستمالات العاطفية هو واحد من التكتيكات المتبعة في الاتصال في يومنا هذا". (بدر، 1998م، ص: 86).

إنّ القول الحسن يقوي الاحترام بين أتباع الأديان، ويقرب المسافات بينها مهما كانت هوة الاختلاف في العقائد والآراء. لذا يجب على المهتمين بالحوار الديني أن يستعملوا أطيب الكلمات والألفاظ وأحسنها في إدارتهم لتلك الحوارات، وأن يُعلموا أتباعهم؛ أن القول الحسن يؤلف بين القلوب، ويبعد عنها الأحقاد ووحشة التناكر والتناحر، خاصة وأن كثيرا من البلدان أصبحت تجمع كثيرا من أتباع الديانات تحت جنسية واحدة.

يقول مارسيل بوازار (Marcel Boazer): "التسامح الإسلامي عبارة عن تقدير لغير المسلم وعدل وإرادة إلهية. وطابعه الإلزامي، يُضفي عليه بعداً خاصاً، يتيح له أن يبلغ أكرم ما يحمل لفظه من معنى. فهو يستلهم احترام الإنسان الذي يعتقد فكرة مخالفة، فلا احترام يستهدف الإنسان لا رأيه". (1980م، ص: 211).

المطلب الثالث: مقاصد الحوار الديني في القرآن الكريم

الفرع الأول: عرض رسالة الإسلام والدعوة إليها

إنّ من أهم مقاصد الحوار مع أتباع الأديان هو عرض رسالة الإسلام والدعوة إليها؛ إذ يعتبر القرآن الكريم رسالة الإسلام موجهة للعالم كله دون استثناء؛ ومن حق كل إنسان أن يعرفها؛ قال تعالى: **أَأَكَا كَل كَم كَى كَى** [الأنبياء: 107]. فرسالة الإسلام توصل بالحوار والبلاغ والإقناع لا بالإكراه والإجبار؛ ولهذا دعا القرآن أهل الكتاب وغيرهم من أتباع الأديان إلى الحوار الديني ليعرض عليهم رسالته؛ قال تعالى: **أَأَبِي ذُرِّي** **ثَرْتَرْتَم ثُنْ ثِي ثِي** **بِر بَرِيم** بن بي **تَرْتَرْتَم ثِي تِي ثَرْتَرْتَم ثُنْ** [آل عمران: 64]. والآية صريحة في الدّعوة إلى تبني الحوار في تبليغ رسالة الإسلام، والدعوة إلى توحيد الله، والابتعاد عن الشرك به مطلقاً، مع ترك الحرية لأتباع الأديان في قبولها أو ردها ونقدها وعدم قبولها. والمتأمل في الآية العظيمة يجد أنها داعية إلى وحدة الدين وليس إلى وحدة الأديان؛ فنأدى أهل الكتاب بأحسن أسمائهم إلى هذه المأدبة الحوارية؛ ليعبدوا الله وحده وأن لا يشركوا به شيئاً، مع إسقاط وتحطيم كل الوسائط الكهنوتية التي جعلت نفسها أو جعلوها أرباباً من دون الله، ثم أوضح السبيل الأمثل في حالة عدم امتثال هؤلاء لهذه الدّعوة بأن يبقى المسلمون على توحيدهم ورسالتهم؛ وأن موقفهم تجاه موقف أتباع الأديان بتوليهم عن الإسلام أن يعلموهم ويقولوا لهم أنهم أمة المحاورة والمسالمة، لا أمة الإبادة والمخاصمة.

إنّ الإسلام يوجب على أتباعه أن يعرضوا رسالته بسلام ووئام، وأن يوصلوها إلى الإنسانية بإنسانية وليس بمحجية ووحشية. والتأظر في السيرة النبوية يظهر له ذلك بجلاء في كيفية حوارهِ - ﷺ - ودعوة أتباع الأديان كما حدث مع المشركين واليهود ووفد نجران من خلال الحوارات الميدانية. وكذا في حوارهِ عن طريق رسائله للأُمراء والملوك. وفي هذا السياق أريد أن أنوه وأنبه إلى أن كل بلاغ لرسالة الإسلام بالاعتداء والازدراء والتّهوين لأتباع الأديان المسلمين، سواء بالأقوال أو الأفعال لا يمثل رسالة الإسلام الصافية الناصعة؛ لأنها هادمة لبنيان الإنسان والعمران والأديان.

الفرع الثاني: إبعاد الحقد والتعصب الديني

التعصب مبني على عدم قبول المخالف وجوداً وفكراً؛ فالمتعصب لا يقبل كل من خالفه في أفكاره وآرائه. وربما يزيد هذا التعصب تطرفاً عندما يرى أن كل من خالفه يجب استتصاله وإعدامه. ولا يشك عاقل أن من أعتى التعصب ما كانت منطلقة من الدين أو بالأحرى من الدين؛ وقد صدق من قال:
كل العداوات قد ترجى مودتها إلا عداوة من عاداك في الدين

ويظهر التعصب في صورة ممارسات ومواقف تجاه المخالفين؛ كاحتقارهم وإهانتهم؛ وعدم الاعتراف بحقوقهم وكرامتهم الإنسانية ونحوها.

وقد أبعد القرآن كل ما من شأنه أن يؤلّد داء التعصب في قلوب المسلمين وسلوكياتهم؛ فأوضح أنّ الاختلاف سنة إلهية كونية في خلقه؛ وأنّ إدارتها والتعامل معها يكون بالبلاغ والإقناع؛ لا بالتسلط والاقتلاع. وجعل معاملة المسلمين بالحوار والخطاب، والحجة واللسان، لا بالإكراه والستنان. وقد بيّن القرآن حدود الدعوة النبوية؛ في قوله تعالى: **أَأُضْمِرُ ظَهْرَ عَجِزٍ** [الرعد: 40]. والآية حصرت مهمة النبي -ﷺ- في البيان والإبلاغ، وأبعدت عنه تكلفه عناء الحساب.

يقول ابن باديس: "فأنت ترى كيف أبقى لهم الإسلام - أتباع الأديان - كل كيانهم الديني وجميع مقوماته وأحاط دينهم بسياج من الاحترام بعد ما عرّف المسلمين أن ما هم عليه من تلك الأديان هو من مقتضى مشيئة الله وحكمته وفي صالح البشرية والعمران، وأن الجزاء على ذلك إنما هو الله وحده يوم يرجع إليه العباد..."

بيان هذه الحقائق من سنن الله وحكمته، وتقرير هذه الأحكام من شريعته، ربّي الإسلام المسلمين على التسامح وكوّن نظرهم لغيرهم من أهل الملل؛ فهم لا يرون في اختلاف تلك الملل إلا شيئاً قد قضاه الله واقتضته حكمته لعمارة هذه الدار وتلك الدار، وظهور آثار عدله وفضله وإحسانه ورحمته، فسلمت قلوبهم من الحقد الديني الممقوت والتعصب. " (1968 م، ج 3، ص: 489).

ولخطورة التعصب جعل النبي -ﷺ- صاحب هذا الخلق ليس منتمياً إلى ملته وغير مهتد بسنته؛ قال -ﷺ-: «لَيْسَ مِنَّا مَنْ دَعَا إِلَى عَصِيَّةٍ، وَلَيْسَ مِنَّا مَنْ قَاتَلَ عَلَى عَصِيَّةٍ، وَلَيْسَ مِنَّا مَنْ مَاتَ عَلَى عَصِيَّةٍ». (أبو داود، ج 4، ص: 332، حديث رقم: 5121).

ومعنى: (ليس منا) أي؛ ليس من أهل ملتنا؛ من دعا الناس إلى عصبية. (العظيم آبادي، 1415هـ، ج 14، ص: 19). وقد عايش النبي -ﷺ- أتباع الأديان وعاملهم معاملة شملت العدل والإحسان؛ ولم يتعصب لدينه قط، ولم يعرف عنه إقصاء المخالفين وإهدار لحقوقهم وجيرتهم. فقد وضع بين المسلمين واليهود وغيرهم دستور المدينة ليحفظ لهم حقوقهم وهويتهم، ويبعد عن المسلمين كل مصادرة للآراء والاعتداء عليهم؛ ومات -ﷺ- ودرعه مرهونة عند يهودي.

وبهذه النظرة التسامحية تُمحي شيطنة المخالف من تصور المسلمين، وتعطي مكاناً لقبوله فكراً وممارسة؛ وأقصد قبوله فكراً أي أنه منطلق من عقيدة ترسخ له وتؤسس للتعایش معه دون إقصاء أو إلغاء، وممارسة؛ أي يجعل تلك التأصيلات العقدية أمراً فاعلاً لا لا غيا كما هو شأن المثالية.

وداء التعصب يزيد انتشاراً عندما تغيب لغة الحوار العلمي الهادئ والهادف؛ والملاحظ في القرآن الكريم يدرك أن لغته الحوار هي اللغة المفغلة والمغلّبة حتى مع أشد المعادين للإسلام وأهله؛ حتى يقلل تعصبهم ويكسب مودتهم؛ وفي القرآن نماذج من الحوارات الراقية أكثر من أن تحصر وتذكر في هذا المقام.

الفرع الثالث: التفاعل والتعارف الحضاري

الملاحظ أن لفظة التفاعل والتعارف على وزن تفاعل؛ وهذا الوزن يدل على المفاعلة والمشاركة بين اثنين أو مجموعتين فأكثر.

ولهذا جاء القرآن الكريم بهذه الصيغة الحاملة لمعاني التفاعل والتعارف الحضاري؛ قال تعالى: **أَأَنْتُمْ مِّنْ مِّثْلِي بَرِّبْرٍ** [الحجرات: 13].

تبين هذه الآية الكريمة أن التنوع في الخلق والتنوع والدين ونحوها غرضها إحداث التعارف بين الأمم والشعوب. فالآية الكريمة دعت للتعارف بين الناس في كل المستويات؛ ولم تدع إلى التعارك بينها. ولا يشك عاقل أن الغاية من الحوار هو التعارف والتعرف على ما عند المخالف من أفكار وأشياء حسية ومعنوية.

والحوار الصادق هو الذي ينقل المعارف والمعلومات عن المخالفين كما أراد أصحابها أن تنقل عنهم، وليس الحوار في هذا انتقاء للأخطاء والأغلاط وجمعها بهدف التنقيص والتهوين للغير، والطعن والشتم والسب دون دليل أو تعليل.

إنَّ القرآن يُعَلِّمُ أتباعه منهج النقد البناء الذي يحرق الأفكار ويقرب الجوار؛ بعيدا عن كل الأغراض والأمراض النفسية؛ ليعطي مكانا ومكانة للغير في دائرة حياتهم وتفاعلاتهم، تكون منطلقة من منابع عقدية وممارسات فعلية.

وقد حدثت حوارات حضارية في سيرته -ﷺ- مهتدية بالقواعد القرآنية؛ كحواره مع وفد نجران الذي كان في أنقى وأرقى صورة تمثل الحوار الديني؛ فحاورهم النبي -ﷺ- في بعض المسائل العقدية؛ ولما رفضوا قبول الإسلام لم يعنفهم ولم يكرههم؛ بل كان هذا الحوار وسيلة لتحقيق التعارف معهم؛ ما جعلهم يدخلون تحت حكم دولته وسياسته.

بهذا النهج العلمي " أوضح القرآن الكريم كيفية التعامل مع أصحاب العقائد الأخرى حتى لا يبقى مفهوم التعارف مبهماً، أو حتى لا يبقى في إطار التعامل العام ". (الباش، 2005م، ص:29).

الفرع الرابع: الحوار وتحقيق المواطنة

إذا رجعنا إلى القواميس والمعاجم اللغوية نجد أنّ المواطنة مصدر لفعل رباعي مزيد على وزن فاعل؛ وهو واطن، وهذا الوزن يدل على المفاعلة والمشاركة بين اثنين أو مجموعتين فأكثر.

هذا التفاعل والتشارك لا يتحقق إلا عن طريق الحوار الذي يعتبر الوسيلة المُفضلى في إدارة التعدديات والاختلافات؛ خاصة على المستوى الديني؛ لأنّ الحوار في مفهومه العام هو الكلمات والعبارات الطيبة والأدبيات الطريفة، والمنهج الرصين في مناقشة الاختلافات والاتفاقات.

وإذا سُيِّست وُسُيِّرَت المجتمعات الدينية بهذا الأسلوب الحضاري الراقي أعطت مجتمعا راقيا؛ خَصَلَتْهُ التآلف والتكاتف، والتعارف والتعاون؛ والتعايش والتواطن. والحوار بين الإنسان وأخيه الإنسان، من أجدى الأساليب لتفعيل المشتركات والمكتسبات التي لا تنهض حياة اجتماعية حضارية من دونها.

إنّ المواطنة بمفهومها العام هي معرفة الواجبات لتأديتها، ومعرفة الحقوق لنيلها؛ وهذه الحقوق والواجبات قد تكون دينية أو دنيوية فتأخذ وتؤدى بالمنهج الحوارى الحضارى.

يقول ابن باديس: " فإذا حسن - القول-قويت روابط الألفة، وتمكنت أسباب المحبة، وامتد رواق السّلام بين الأفراد والعشائر والأمم. وتقاربت العقول والقلوب بالتّفاهم، وتشابكت الأيدي على التّعاون والتّآزر، وجنى العالم من وراء ذلك تقرر الأمن واطراد العمران. وإذا قبح كان الحال على ضد ذلك". (1968م، ج1، ص: 282).

وهذا ديدن القرآن الكريم؛ حيث بين الحقوق الدينية والدينيوية لأتباع الأديان بطريقة الإعلام والبيان، وليس بطريقة الخصام والإلجام.

وأوضح القرآن بصريح العبارة أن من كان منهجه الحوار المسالمة فله حق التعايش والمواطنة؛ ودعا إلى بر المواطنين من أتباع الأديان والإحسان إليهم؛ قال تعالى: **أَأَنبَىٰ بَرٌّ بِرَبِّهِمْ** بن بي تر تتر تم تن تي ثر ثر تم ثن ثن ثي في في قى ^٨ [الممتحنة: 8] .

يقول الطّبري في تفسير هذه الآية: "عُني بذلك: من جميع أصناف الملل والأديان أن تبرؤهم وتصلوهم، وتقسطوا إليهم، إنّ الله عزّ وجلّ عمّ بقوله جميع من كان ذلك صفته، فلم يخصّ به بعضاً دون بعض". (2000م، ج23، ص: 323).

وبهذه النظرة القرآنية يصبح المخالف في الدين المسلم مواطناً فاعلاً، معاوناً ومدافعاً عن الوطن الواحد، ومشاركاً في بنائه وإنمائه؛ وهذا ما حدث فعلاً عند تأسيس دولة المدينة عن طريق الدستور التوافقي بين أتباع الأديان، وكذا معاهدة وفد نجران وغيرها من المعاهدات.

الخاتمة:

وفي ختام هذا البحث المتواضع نخلص إلى النتائج الآتية:

- 4- إن الحوار الديني في القرآن الكريم له الدور الحضور والحواري في التفاعل مع أتباع الديانات.
- 5- الحوار الديني في القرآن الكريم له منطلقات أساسية؛ ما أهله لاحتواء أتباع الأديان ومحاورتهم بأسلوب حضاري؛ وهذا ما أصبحت تدعو إليه مؤتمرات حوار الأديان الوطنية والعالمية.
- 6- اتضح أن الحوار الديني في القرآن الكريم له مقاصد ضخمة المرام؛ تتعلق بالقضايا الدينية والدنيوية جميعاً.
- 7- اهتمام المنهج القرآني بالقضايا الاجتماعية الكبرى؛ ومنها تأصيله للحوار الديني بين الكيانات الدينية.
- 8- استعمال الأساليب الأوفق والأرق في إدارة التعدد والاختلاف الديني.

التوصيات:

- 9- استثمار الجانب الديني والقواعد القرآنية في الحوار مع أتباع الأديان، وتوظيفها في البرامج التربوية والتعليمية.
- 10- الاهتمام بمادة الحوار، والحوار الديني بالأخص في المؤسسات التربوية.
- 11- توعية المواطنين المسلمين وغير المسلمين بآداب ومقاصد الحوار مع المخالفين.
- 12- عقد دورات وندوات وملتقيات علمية في مجال الحوار الديني.

قائمة المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم - رواية حفص - مصحف المدينة الإلكترونية.

- 1- ابن باديس، عبد الحميد. (1388 هـ - 1968 م). آثار ابن باديس، تحقيق: عمار طالبي. (ط1). دار ومكتبة الشركة الجزائرية.
- 2- ابن حنبل، أحمد. (1421 هـ - 2001 م). مسند الإمام أحمد بن حنبل. تحقيق: الأرئوط، شعيب، وآخرون. (ط1). بيروت: مؤسسة الرسالة. ج30، ص: 197، والحديث حسن إسناده محققو المسند.
- 3- ابن عطية، عبد الحق بن غالب الأندلسي. (1422 هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد. (ط1). دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- 4- ابن فارس، أحمد بن زكرياء القزويني: معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (1399 هـ - 1979 م).

- 5- ابن كثير إسماعيل بن عمر القرشي. (1420هـ - 1999 م). تفسير القرآن العظيم. (تحقيق: سامي بن محمد سلامة). (ط2). دار طيبة للنشر والتوزيع.
- 6- ابن منظور، محمد بن مكرم: لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت، لبنان، (1414 هـ).
- 7- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. سنن أبي داود. (تحقيق: عبد الحميد، محمد محيي الدين). المكتبة العصرية: صيدا، بيروت، لبنان.
- 8- آيت أجموض، عبد الحليم. (1433هـ-2012م). حوار الأديان نشأته وأصوله وتطوره. (ط3). دار ابن حزم: بيروت، لبنان.
- 9- الباش، حسن. (2005م). منهج التعارف في الإسلام نحو قواسم مشتركة بين الشعوب. (ط1). منشورات جمعية الدولة الإسلامية العامة، طرابلس، ليبيا.
- 10- البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط1، دار طوق النجاة، (1422هـ)، كتاب: الرقائق، باب: القصد والمداومة على العمل، حديث، رقم: 6463.
- 11- بدر، أحمد. (1998م). مناهج البحث في الاتصال والرأي العام والإعلام الدولي. (ط1). دار قباء، القاهرة، مصر.
- 12- بوازار، مارسيل. (1980م). إنسانية الإسلام، ترجمة: غفيف دمشقية. (ط1). دار الآداب، بيروت، لبنان.
- 13- الحسن، يوسف. (1997م). الحوار الإسلامي المسيحي - الفرص والتحديات -. (ط1)، المجمع الثقافي: أبو ظبي، الإمارات.
- 14- رضا، محمد رشيد. (1990 م). تفسير المنار. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 15- الزبيدي، محمد بن محمد مرتضى: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دط، دار الهداية، دت.
- 16- الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (1422 هـ). التفسير الوسيط. (ط1). دار الفكر: دمشق، سوريا.
- 17- السمعاني، منصور بن محمد. (1418هـ - 1997م). تفسير القرآن، تحقيق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم. (ط1). دار الوطن، الرياض، السعودية.
- 18- شاهين، أحمد عبد الهادي. (1424هـ-2003م). الحوار بين الأديان تعايش لا تقارب، (ط1). جامعة الأزهر، المنوفية، القاهرة، مصر.
- 19- الشنقيطي، محمد الأمين. (1415 هـ - 1995م). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. (ط1). دار الفكر، بيروت، لبنان.
- 20- صلاواي، ياسين. (1422هـ-2001م). الموسوعة العربية الميسرة والموسعة. (ط1). مؤسسة التاريخ العربي: بيروت، لبنان.
- 21- صلاواي، ياسين: الموسوعة العربية الميسرة والموسعة، ط1، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، (1422هـ-2001م).
- 22- الطبري، محمد بن جرير. (1420هـ-2000م). جامع البيان في تأويل القرآن. (تحقيق: شاكر، أحمد محمد). (ط1)، مؤسسة الرسالة: بيروت.
- 23- عبد الرحيم الرحوني: أسس الإقناع في محاورات الرسول -ﷺ-، بحث ملقى بمؤتمر: الحوار وأثره في الدفاع عن النبي -ﷺ-، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، (7-8 / 2 / 1435 هـ الموافق 10 - 11 / 12 / 2013 م).
- 24- عطار، أحمد عبد الغفور. (1410هـ-1981م). الديانات والعقائد في مختلف العصور. (ط1). مكتبة مكة المكرمة: مكة، السعودية.

- 25- عطار، أحمد عبد الغفور: الدّيانات والعقائد في مختلف العصور، ط1، مكتبة مكة المكرمة، مكة، السعودية، (1410هـ-1981م).
- 26- العظيم آبادي، محمد أشرف بن أمير. (1415هـ). عون المعبود شرح سنن أبي داود ومعه حاشية ابن القيم. تهذيب سنن أبي داود وإيضاح علله ومشكلاته. (ط2). دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- 27- الفاسي، علال. 1993م. مقاصد الشريعة ومكارمها. (ط5). مؤسسة علال الفاسي.
- 28- فاغليري، لورا فيثيا. (1981 م). دفاع عن الإسلام، ترجمة: منير البعلبكي. (ط5). دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- 29- فؤاد عبد الباقي، محمد: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، ط2، دار الفكر، بيروت، لبنان، (1401هـ-1981).
- 30- القرطبي، محمد بن أحمد. الجامع لأحكام القرآن. (1384هـ - 1964 م). (تحقيق: أطفيش، أحمد البردوني وإبراهيم). (ط2). دار الكتب المصرية: القاهرة، مصر.
- 31- الماتريدي، محمد بن محمد أبو منصور. (1426 هـ - 2005 م). تأويلات أهل السنة [تفسير الماتريدي]، تحقيق: مجدي باسلوم. (ط1). دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

الحوار وأبعاد السلم والتعايش بين الحضارات

Dialogue and dimensions of peace and coexistence among civilizations

د. للا عائشة عدنان

Dr.. Lalla Aïcha Adnan

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على من بعث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه أجمعين، ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، ربنا أتينا من لدنك رحمة وهياً لنا من أمرنا رشدنا، اللهم انفعنا بما علمتنا وعلمنا ما ينفعنا وزدنا علماً، اللهم افتح لنا أبواب الرحمة وأنطقنا بالحكمة، واجعلنا من الراشدين فضلاً منك ونعمة، الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجاً، الحمد لله الذي له الحمد في الأولى والآخرة الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

وبعد:

تأسس هذه المقالة على ثلاثة أسئلة أساسية، ونحن نحاول قد الجهد مقارنة قضية الحوار الديني، وشرعية التعددية الثقافية والارتقاء الحضاري، آخذين بعين الاعتبار أن هذا الضرب من الموضوعات الفتية؛ وإن كانت قديمة قدم الثقافات والحضارات ذاتها، لا ينبغي أن تتحول بالانشغال بها إلى مجرد آلة نسخ لما تعيشه المجتمعات الغربية من حراك ثقافي وحضاري على مستوى المفاهيم والنظريات والأطروحات التي تلهينا عن حقيقة هويتنا، ومطالبنا الثقافية الموازية لمجتمعات يسعى مثقفوها ومفكروها إلى إخراجها من زمن الهامشية والهبوط الحضاري.

وهذه الأسئلة في نظرنا هي:

1 - إلى أي حد يمكن للاعتراف بالحق في الاختلاف والتعددية الثقافية التي تسهم في تدعيم المقاربة الثقافية لحوار الحضارات ونشر السلم والتعايش بين مختلف أتباع الديانات، ودعم قيم الديمقراطية الحقبة البعيدة عن الشعارات الجوفاء التي أتهكت الفكر ردحا من الزمن؟.

2 - وإلى أي حد يمكن تحقيق خطوة الحوار الديني والدور الذي لعبته في نشر ثقافة السلم والتعايش بين أتباع الديانات التوحيدية، خاصة ونحن نعرف تمام المعرفة ما لجدلية الغالب والمغلوب من آثار سلبية على الأمم والمجتمعات المغلوبة، نحو أمتنا و المجتمعات التي ننتمي إليها؟.

3 - وإلى أي حد يمكن لثلة المثقفين، والمثقفين الأكاديميين خاصة، الإسهام الفعلي في مسار تحقيق هذا المطلب الأساس في مسار دعم الحوار الحضاري وقيم التعايش والحرية والعدالة، أم أننا ما زلنا في حاجة ماسة إلى لسان هارون لمحاورة فراعنة العصر الجديد؟.

إن هذه الأسئلة جزء من بناء فكري نسعى من خلاله إلى صياغة أهم الإشكاليات أكثر من الإجابة عن الأسئلة، مسهمين في بيان بعض الملامح الخاصة بالحوار الديني الذي يعتبر مبدأً وقيمة مقدسة في الأصل وهو من الصفات التي يتحقق بها السلم والتعايش إذا ما مورس بشكله الصحيح، بهذا الطرح فالإسلام أثبت بقوة في أمسه وحاضره ومستقبله أنه دين سمح يحث على التعايش والسلم داخل المجتمع الواحد، وأنه دين الرحمة والعدل والمساواة، هذا الحوار منضبط بضوابط الشرع والتسامح لا يضيع معه حقوق أي طرف، وهو رحمة في غير مذلة وعدل في غير جور.

الخور الأول: التعريف بالمصطلحات

تعريف الدين لغة :

تعددت واختلفت المعاني التي دلت عليها كلمة الدين، فنجدها في بعض المعاجم اللغوية ينحصر مفهومها في المعاني الآتية:

__ الطاعة: يقال قد دنته ودنت له، أي أطعته¹.

__ الحكم والقضاء: ومنه الديان، أي الحاكم والقاضي²، ومنه أيضا قوله تعالى: ﴿كَذَلِكَ كِدْنَا لِيُوسُفَ مَا كَانَ لِيَأْخُذَ أَخَاهُ فِي دِينِ الْمَلِكِ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ﴾³، أي: "في حكمه وقضائه، وسئل بعض السلف عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه فقال، كان ديان هذه الأمة بعد نبيها، أي قاضيتها وحاكمها"⁴.

والدال والباء والنون أصل واحد يرجع إليه فروعه كلها وهو جنس من الانقياد والذل، فالدين الطاعة يقال دان له يدين دينا إذا أصحب وانقاد وطاع⁵.

والدين يأخذ معنى الجزاء والمكافأة، مثل "يوم الدين" أي: يوم الجزاء. وفي المثل "كما تدين تدان" أي: كما تجازي تجازى بفعلك وبحسب ما عملت والدين: الحساب ومنه قوله تعالى "ملك يوم الدين" والدين الطاعة، وقد دنته ودنت له أي: أطعت له، والدين الإسلام وقد دنت به وفي حديث علي كرم الله وجهه "محبة العلماء دين يدان به"، والدين العادة والشأن، تقول العرب "ما زال ذلك ديني وديدي"⁶.

ومن خلال المعطيات التي وفرتها التحديدات السابقة يمكن حصر المفهوم اللغوي للدين على الشكل التالي⁷:

- 13- فإذا قلنا: "دانه دينا" عني بذلك أنه ملكه وحكمه وساسه ودبره وقهره وحاسبه وقضى في شأنه وجازاه وكافاه فالدين بهذا المعنى يدور على معنى الملك والتصرف بما هو من شأن الملوك من السياسة والتدبير والحكم والقهر والمحاسبة والمجازاة. ومن ذلك ملك يوم الدين أي: يوم المحاسبة والمجازاة. وفي الحديث من دان نفسه أي: حكمها وضبطها، والديان هو الحكم القاضي .
- 14- وإذا قلنا: "دان له" أردنا بها أطاعه وخضع له وكلمة "الدين لله" يصح منها كلا المعنيين: الحكم لله والخضوع له.
- 15- وإذا قلنا: "دان به" كان معناه أنه اتخذها مذهبا ودينا.

وبهذا فإن معنى اللغوي لكلمة الدين، تكشف عن الوجوه المتشعبة لمعاني هذه الكلمة، كما ذكر ذلك محمد عبد الله دراز في كتابه "الدين" فالذي يرجع إلى معنى كلمة "دين" في القاموس المحيط أو في لسان العرب أو غيرها، يجد لها معاني متباينة، بل متناقضة، فالدين هو الملك، وهو الخدمة، وهو العزة، وهو الذل، وهو الإكراه، وهو الإحسان، وهو العادة، وهو العبادة، وهو القهر والسلطان، وهو التذلل والخضوع، وهو الطاعة والمعصية، وأن كلمة دين لغويا تدور كلها على معنى اللزوم والانقياد.

1 _ لسان العرب، ابن منظور، دار الصادر بيروت 1412هـ/1992م، ج13، ص:169.

2 _ القاموس المحيط، فيروزآبادي، ص:1208.

3 _ سورة يوسف، الآية: 76.

4 _ لسان العرب، ابن منظور، ج13، ص:166.

5 - معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ / 1979م، ج2، ص:319.

6 - لسان العرب، ابن منظور، ج2، ص: 170.

7- الدين بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، محمد عبد الله دراز، دار القلم للنشر والتوزيع، ط3، 1431هـ/2010م، ص: 61.

تعريف الدين اصطلاحاً

أما بخصوص التعريف الاصطلاحي لمفهوم الدين فقد عرف هو الآخر تنوعاً واختلافاً، نتيجة لاختلاف الأديان والمعتقدات وكذا الإيديولوجيات والخلفيات الفطرية، مما أسفر عن صعوبة في إيجاد تعريف جامع لكل التجارب الدينية. من بينها:

La religion est la connaissance de tous nos devoirs comme _
commandements divins¹.

الدين هو المعرفة لكل واجباتنا كأوامر إلهية

_ La religion est un système solidaire des croyances et des pratiques relatives
des choses sacrées².

الدين: هو نظام متماسك من الاعتقادات والممارسات المتعلقة بالمقدسات.

وأما موريس جاستروف فقد وضع ثلاث قواعد لتعريف الدين وهي:

16- شعور البشر بوجود قوة أو قوى متعددة أعظم منهم شأنًا وغير مسخرة لهم.

17- اعتقاد الناس بأن لهم صلة بهذه القوة أو القوى.

18- سعي البشر إلى إيجاد وساطة لتوثيق هذه الصلة³.

وعلى ما تم ذكره يمكن القول أن مفهوم الدين عند الغربيين تميز بالكثرة، في المقابل نجد مفهوم الدين عند المسلمين يتسم بالوفرة، لكن في المقابل يتميز بالوحدة وهذا ما سيظهر في التعريفات الآتية:

الدين هو وضع إلهي يدعو العقول إلى قبول ما هو عند الرسول صلى الله عليه وسلم⁴.

وعرفه التهانوي بقوله: "هو وضع إلهي سائق لذوي العقول باختيارهم إياه إلى الصلاح في الحال والفلاح في المآل"⁵.

وجاء تعريفه على لسان عبد المجيد النجار بأنه: "التعاليم الإلهية التي خوطب بها الإنسان على وجه التكليف"⁶.

والدين عنوان معرفة الله وتوحيده والوصول عن طريقه إلى صفاء الروح، وإلى تنظيم علاقاته مع الناس، باسمه تعالى وفي

ضوء أوامره، بل حتى الوصول إلى شعور عميق بالعلاقة مع جميع الوجود والكائنات وحبها⁷.

1 _ la religion dans les limites de la raison, Emmanuel kant, traduction de andré tremesaygues ,
Ed félix, paris, 1913, p117.

2 _ Les formes élémentaires de la vie religieuse, Emile durkheim, les presses universitaires de
France, paris, 5^{ème} édition, 1968, liv1, p51.

3 - موسوعة كنوز المعرفة، نهي حنا، ص: 136-137.

4 _ التعريفات، الجرجاني، دار الكتب العلمية بيروت، 1995م، ص: 105.

5 _ كشاف اصطلاحات الفنون، محمد علي التهانوي، ج2، ص: 503.

6 _ فقه التدين فهما وتنزيلا، عبد المجيد النجار، الزيتونة للنشر والتوزيع، ط2، 1995م، ص: 9.

7 _ الموازين أو أضواء على الطريق، محمد فتح الله كولن، ترجمة أورخان محمد علي، دار النيل للطباعة والنشر اسطنبول، ط1، 2002م، ص: 122.

بعد سرد كل هذه التعريفات، بات واضحاً الاختلاف بين الغرب والمسلمين في تحديد مفهوم الدين، بل أكثر من ذلك فالاختلاف مترجم على أرض الواقع، "ففي الغرب يعني الدين بصورة رئيسية نظام إيمان وعبادة يتميز عن الولاء الوطني والسياسي (...). أما بالنسبة للمسلمين فالدين يعني أكثر من ذلك بكثير، فالإسلام يشمل في معناه ما نعينه في الغرب كلمة الحضارة المسيحية والدين المسيحي مجتمعين"¹.

لكن رغم هذا الفرق بين الإسلام وغيره من الأديان في اعتبار الدين، لا أحد يمكنه أن ينكر "أن البشرية التي أخذت تصحو وتتيقظ بنتائج العلوم والفنون الحديثة، أدركت كنه الإنسانية وماهيتها، وتيقنت أنه لا يمكنها أن تعيش هملاً بغير دين، بل حتى أشد الناس إلحاداً وتنكراً للدين مضطراً إلى أن يلجأ إلى الدين في آخر المطاف؛ لأنه نقطة استناد البشر عند مهاجمة المصائب والأعداء من الخارج والداخل، مع عجزه وقلة حيلته، وكذا نقطة استمداده لآمالاته غير المحدودة الممتدة إلى الأبد مع فقره وفاقته، ليس إلا معرفة الصانع والإيمان به والتصديق بالآخرة، فلا سبيل للبشرية المتيقظة إلى الخلاص من غفوتها سوى الإقرار بكل ذلك"²، ومن ثم فالدين ضرورة حياتية لا يمكن إنكار أهميته بالنسبة للفرد والمجتمع، كيفما كان اعتقاده أو دينه أو مذهبه، بل جميع أسس سعاده في الدنيا وفي الآخرة³.

تعريف الحوار لغة:

كلمة الحوار مشتقة من الجذر حور المتضمن الرجوع، ففي معجم مقاييس اللغة: "الحاء والواو والراء ثلاثة أصول، أحدها الرجوع فيقال حار؛ رجع، قال تعالى: ﴿إِنَّهُ ظَنَّ أَنْ لَنْ يَحُورَ﴾"⁴، وَالْحَوْرُ: مَصْدَرُ حَارَ حَوْرًا رَجَعَ. وَيُقَالُ: " [نُعُوذُ بِاللَّهِ] مِنَ الْحَوْرِ بَعْدَ الْكُورِ"، وَهُوَ التَّقْصَانُ بَعْدَ الزِّيَادَةِ"⁵، والمحاورة: الْمُجَاوِبَةُ. وَالتَّحَاوُرُ: التَّجَاوُبُ؛ وَتَقُولُ: كَلَّمْتَهُ فَمَا أَحَارَ إِلَيَّ جَوَابًا وَمَا رَجَعَ إِلَيَّ حَوِيْرًا وَلَا حَوِيْرَةً وَلَا حَوْرَةً وَلَا حَوَارًا، [حَوَارًا] أَي: مَا رَدَّ جَوَابًا. وَاسْتَحَارَهُ أَي اسْتَنْطَقَهُ (...). والمحاورة: مُرَاجَعَةُ الْمُنْطِقِ وَالْكَلَامِ فِي الْمَخَاطَبَةِ، وَقَدْ حَاوَرَهُ. والمُحَوَّرَةُ: مِنَ الْمَحَاوَرَةِ مَصْدَرٌ كَالْمُشَوَّرَةِ مِنَ الْمَشَاوَرَةِ كَالْمُحَوَّرَةِ⁶.

وعلى هذا فإن كلمة الحوار إذا أطلقت دلت على معان عدة منها:

الرجوع عن الشيء وإلى الشيء؛ التحول من حال إلى حال؛ الاستنطاق ومراجعة الحديث؛ النقاء والتخلص من العيوب. والحوار مفهومًا كلمة تعني "التزام أخلاقي ليس فيه أي انحياز للذات أو للغير، وإنما ينصفهما بما يتوافق مع قيمهما المتناظرة"⁷، ويرى محمد الكتاني أن الحوار "سلوك حضاري مبني على منظومة من القيم الكونية، كالقبول بالتعددية والاختلاف، واعتبار التعايش بين الأمم والشعوب، والتعاون فيما بينها لرفع تحديات الفقر والأوبئة وتلوث البيئة ونضوب المياه"⁸.

1 _ الغرب والشرق الأوسط، برناند لويس، ترجمة نبيل صبحي، كتاب المختار، سلسلة نحو طلائع إسلامية واعية، ص: 7.

2 _ صقيل الإسلام، بديع الزمان سعيد النورسي، ترجمة إحسان قاسم الصالح، دار الكتب المصرية القاهرة، ط3، 2002م، ص: 494.

3 _ الموازين أو أضواء على الطريق، محمد فتح الله كولن، ص: 122.

4 _ سورة الانشقاق، الآية: 14.

5 _ معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، ج2، ص: 115.

6 _ لسان العرب، ابن منظور، ج4، ص: 218.

7 _ حوار الثقافات وحقوق الإنسان في زمن العولمة، محمد مصطفى القباج، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات رمسيس الرباط، العدد 30، فبراير مارس، 2005م، ص: 18.

8 _ ثقافة الحوار في الإسلام من التأسيس إلى التأصيل، محمد الكتاني، ص: 5.

والتحاور يعني: "التراجع بين طرفين والتحاور فيما بينهما للوصول إلى الغاية المطلوبة"¹؛ وقيل هو: "مواجهة ومراجعة إما بين الفرد والذات، أو بين الفرد والآخر، وهو فن من الفنون الإنسانية في علم التفاوض، فضلاً عن كونه سمة من سمات الإنسان القائمة على الكلمة"².

والحوار لفظة تستوعب جميع أنواع وأساليب التخاطب، سواء أكانت ناشئة من خلاف بين المتحاورين لأنها تعني التجاوب والمراجعة في المسألة موضوع التخاطب، وهو وليد تفاهم وتعاطف وتجارب كالصدقة، وبعبارة أخرى فالحوار لا يمكن أن يكون إلا بين أطراف متكافئة تجمعها رغبة مشتركة في التفاهم، ولا يكون نتيجة ضغط أو ترغيب، لذلك كان الحوار غير الاختلاف والجدل، فأصبح له معنى حضاري يتسع لكل معاني التخاطب والسؤال والجواب³.

والمحاورة عند الطبري الكلام: "فهو المعنى الفصيح الصحيح الذي نجد له أصلاً في كتب اللغة، وإن كان ابن كثير يذهب في تفسيره لسورة الكهف إلى أن معنى يحاوره يجادله ويخاصمه ويفتخر عليه، ولا يوجد لهذا المعنى في اللسان أصل، فالأصل في الحوار في الثقافة العربية الإسلامية، هو المراجعة في الكلام وهو التجاوب، ورجاحة العقل، وبما يتطلبه من ثقة ويقين وثبات، وبما يرمز إليه من القدرة على التكيف، والتجاوب، والتفاعل، والتعامل المتحضر الراقي مع الأفكار والآراء جميعاً، فالحوار أصل من الأصول الثابتة للحضارة العربية، ينبع من رسالة الإسلام وهديه، ومن طبيعة ثقافته وجوهر حضارته⁴.

والحوار يعني اكتشاف الآخر داخل الذات، ويعني أيضاً بنفس المرتبة اكتشاف الذات في نظر الآخر، أي التعرف على الأنا الموضوعية التي يراها الآخرون مقابل الأنا الذاتية التي نراها نحن⁵، وهذا لا يعني التخلي عن الذات وإنما توضيح للذات وعرضها على الآخر وهكذا يتم التفاعل، والحضارة الحقيقية مثلها يراها المهدي المنجرة هي التي تعرف ما يجب أن ترفض وما يجب أن تقبل⁶. استتباعاً نقول إن الحوار في الثقافة الإسلامية هو المراجعة في الكلام، وهو التجاوب بما يقتضي ذلك في رحابة الصدر، وسماحة النفس ورجاحة العقل، وبما يتطلبه من ثبات ويقين، وبما يرمز إليه من القدرة على التجاوب والتفاعل والتعامل والإقناع.

المحور الثاني: نحو عالمية نشر السلام لحوار الحضارات والثقافات

إنّ التعايش السلمي بين بني الإنسان لا يقوم إلا على أسس راسخة وقيم عظيمة تُبنى لمصلحة البشر، ولا يوجد قانون يُنظم حياة البشر مثل القانون الرباني الذي أرسل به خاتم الرسل والأنبياء سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، فهو قانون يهدف إلى صون البشرية جمعاء وفق ضوابط قائمة على البر والتقوى والرحمة والإحساس.

فإنّ الله تعالى خلقنا وجعلنا شعوباً وقبائل لتتعارف ونتعايش وفق قيم تحترم الإنسان، وهذا كله بموجب ضوابط تكفل لكل فرد حقه في العيش بسلام واستقرار؛ فالإنسانية جمعاء في حاجة إلى بث ثقافة الرحمة من أجل تحقيق التعايش السلمي، الذي هو

1 _ حوار الحضارات وطبيعة الصراع بين الحق والباطل، موسى إبراهيم الإبراهيم، ص: 29.

2 _ الحكمة والحوار علاقة تبادلية، عباس محبوب، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006م، ص: 135.

3- حوار الحضارات، عبد الله علي العليان، ص: 9.

4- نفسه، ص: 10.

5- جريدة السفير، سنة النشر 2002-02-27، حوار الحضارات والتأسيس للمختلف، وجيه قانصوه، ص: 21.

6- في الخليج الثقافي، المهدي المنجرة، 2002-03-18، نقلاً عن أطروحات التعايش والصراع ما بين الحضارات ومستقبل العلاقات الدولية تحديات القرن 21، مقال بعنوان دور المواطنة الحاضنة لقيم التنوع في الحد من خطاب الكراهية وتحسين قيم التسامح والتعايش: دولة المدينة نموذجاً، عائشة عباش، نشر من طرف المركز الديمقراطي العربي، ص: 40.

من أهداف الدعوة الإسلامية، إذ أوصل الإنسان إلى العيش في ظلال مبادئ عظيمة منها التعايش السلمي بين بني البشر، لأن الله سبحانه وتعالى ميز الإنسان بالعقل، وجعل من مبادئ حياته أن يرحم القوي الضعيف بكل ما تحمله هاتان الكلمتان من معنى، وهنا تظهر قيمة التعايش السلمي بين كل طبقات المجتمع، وتحقق ثمار الرحمة؛ ولا شك في أنه إذا شاعت ثقافة الرحمة بين القوي والضعيف، وبين الأفراد والأمم فإن البشرية ستشهد مراحل عظيمة من البناء النفسي والاجتماعي، ستظهر نتائجه على الأمم في صورة تعايش حميد .

استتبعا لما سبق فالإسلام حسم مسألة التعايش لما جعل غاية الخلق هي التعارف، بغض النظر عن الممارسات التعبدية، وذلك لنشر ثقافة السلام وتربية أفراد المجتمع على السلام نظرا للدور الطلائعي الذي يلعبه هذا الأخير للتشجيع على التعايش السلمي بين الأفراد والمجتمعات "ثقافة التعايش والتشارك المبنية على مبادئ الحرية، العدالة، الديمقراطية، التسامح والتضامن، وهي ثقافة ترفض العنف وتتشبث بالوقاية من النزاعات في منابعها وحل المشاكل عن طريق الحوار والتفاوض"¹.

من هنا يكون الانفتاح عن الآخر انطلاقا من التفاعل معه، وهذا لا يتأتى إلا انطلاقا من فتح أبواب الذات على الآخرين، لأن فكرة الانفتاح الفكري على الآخر أضحت ميزة من مميزات العصر الحالي، الذي يقتضي جملة من المقتضيات التي تخرج المثقف من بوتقته وعزلته، بل وتمكنه من الاستفادة من الآخر بل ومن ذاته وعقله وأخطر ما في الأمر " أن تهدر العقول في عالم بات مصيره رهنا بنتائج العقول"²، فالرهان على الحس المشترك للأمم ووحدة مصيرها لبناء نظام اجتماعي عالمي يمنح الإنسان الثقة في حاضره ومستقبله، كفيل بأن يؤسس لقواعد الحوار بين الشعوب والحضارات.

وبناء العلاقة السليمة مع الآخر تمر "عبر تأسيس عقلية التواصل الحضاري ومواجهة قيم الانغلاق، والمقصود بهذه العقلية هي إدراك الآخر في صورته المختلفة عن صورتنا الذاتية، فلا نفرض عليه نموذجنا الفكري ولا مركزيتنا العقلية، وإنما نستوعب عناصر التواصل الناجح، وفي رأينا أن الجواب التواصلية يكمن في جملة من العناصر:

19- إدراك الغير أو الآخر ينبغي من خلال اعتباره كلفة متحركة ومتعددة، وليس قالبا نموذجيا للإنسان الغربي المرتبط بديانته وأصوله اليونانية والرومانية.

20- التمرکز حول الذات يغيب عن مجالنا كل إمكانية التواصل مع الآخر، فالآخر ليس إنسانا دونيا أو محتقرا، بل هو إنسان كامل الإنسية، يختلف معنا، لكن له نقاط التلاقي كذلك معا.

21- إن خصوصيتنا الثقافية لا تنفي الكونية واشترائنا مع الغير في العديد من المرتكزات التي ينبغي التفاهم حولها من أجل صياغة مشروع حوار حضاري.

22- بداية الحوار تنطلق من حوارنا مع ذاتنا؛ فقد أثبت التاريخ الحديث أن وهم الواحدية قد انقشع بحكم تعدد مكونات الجماعة وتناقضاتها الداخلية، وما دام الحوار الداخلي غير قائم، فإن الحوار مع الآخر هو مجرد ديكور يزين فسيفساء الصورة الإعلامية للأنظمة.

1 - Cité in, Acuna (Ramon), " Pour une culture de paix", Le Monde Diplomatique , Novembre 1999, p. 32.

2 - الثقافة العربية وعصر المعلومات نبيل علي، ص : 59 منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت 2001

إن تقديم الصورة الحقيقية عن الذات للآخر تمر من قناة الاعتراف بأخطائنا الحوارية، وغياب نظرة متوازنة للآخر في أدبياتنا ومشاركتنا الذهني"1.

إن الاختلاف الحضاري والتعددية الثقافية تعد من أهم الركائز التي تدعم التعايش بين الحضارات بسلام وقد اعتبر رودجي جارودي أن " فكرة حوار الحضارات تحارب التقوقع حول الأنا الضيقة و تركز اهتمامها على الحقيقة الفعلية للأنا، باعتبارها قبل كل شيء علاقة مع الآخر وعلاقة مع الكل"2.

ومن الأسس التي يقوم عليها الانفتاح على الآخر، الإيمان بالتنوع الفكري والثقافي لديه، فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن يقع التوافق مع الغير والتفاعل معه، ما لم يكن هناك قبول لفكره في بعده الإنساني العميق، فأبناء البشرية في هذا العالم يتعايشون على تنوعهم وتمايزهم، ضمن حياة مشتركة متداخلة المصالح والمنافع، ولا يمكن لأي نوع من أنواع البشر، أن يختاروا لأنفسهم زاوية من زوايا الدنيا، فيقبعون فيها بعيدا عن الآخرين، دون أي تأثير أو تأثير، ذلك لأن التنوع يوجد داخل كل نوع، فمثلا لو اختار السود أو البيض جهة من الكرة الأرضية، فإنهم لن يكونوا جميعا متطابقين في كل شيء، بل سيعيشون أدوار التنوع المختلفة داخلهم، قومية أو قبلية أو دينية، والأمر ذلك لو انحاز المسلمون أو المسيحيون مثلا، إلى ركن من الأرض، فإنهم سيشتملون على تعددية في الأعراق، والقوميات والمذاهب والتوجهات، وذلك يعني أن تستمر حالة الفرز والانعزال، حتى تصل إلى أضيق الدوائر، مما يتنافى مع طبيعة الحياة والبشر3.

يتيح ما سبق من كلام إمكان التأكيد على أهمية تدعيم مساعي شرفاء الإنسانية، من مختلف العقائد والثقافات والمجتمعات واللغات...، الهادف إلى ترسيخ الدعوة إلى الفهم الشمولي لقضايا التعايش الإيجابي بين الحضارات والثقافات، وذلك من منظور الحق في الاختلاف؛ خاصة وعالمنا اليوم في أمس الحاجة إلى هذا الضرب من التعايش والتسامح والتكامل الفعال، وذلك بموازاة مع ما تعرفه الحضارات المعاصرة من قفزات متتالية على درب اختزال الأزمنة والأمكنة بما يوفر إمكانات لا محدودة للتعرف على الآخر المختلف ضمن سياقات الثقافات والمعارف العابرة للقارات4.

ولإرساء الحوار الحقيقي بين الأفراد والشعوب والحضارات تمت جملة من المبادئ الأساسية تأتي على النحو التالي:

حسن التخاطب: ضرورة اختيار الألفاظ الحسنة للحوار مع الآخر، وتجنب الكلام المشين الذي له وقع سلبي على النفوس، إذ يجب على الفرد أن يتمتع بقوة أخلاقية ترتفع بالحوار إلى آفاقه المتقدمة، وتعطيه حيوية أقوم لنشر السلم ونبذ العنف والكرهية بين بني البشر، وهذه القاعدة الثمينة نجد لها تأصيل في الدين الإسلامي، قال المولى عز وجل: "ادْهَبَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَّيِّنًا لِّعَلَّهُ يَنذَرُ أَوْ يَخْشَىٰ"5، وفي الحديث عن أنس عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لَا يُؤْمِنُ أَحَدُكُمْ حَتَّىٰ يُحِبَّ لِأَخِيهِ مَا يُحِبُّ لِنَفْسِهِ"6.

1 سؤال الآخر في المشترك العربي - نقلا عن الموقع الإلكتروني:

<http://www.midouza.net/vb/showthread.php?t=4224>

2 - Garaudy (Roger), Pour un dialogue des civilisations, de Noël, Paris, 1977, p. 220.

3- التنوع والتعايش، بحث في تأصيل الوحدة الوطنية والاجتماعية، الصغار حسن، دار الساقبي بيروت، 1999م، ص: 55.

4- المجلة العربية، شرعية الاختلاف الحضاري والتعددية الثقافية، عبد العزيز انميرات، العدد538، يوليو 2010م، مأخوذ عن الموقع الإلكتروني <http://www.arabicmagazine.com/arabic/ArticleDetails.aspx?id=188>

5- سورة طه، الآية: 43-44.

6- صحيح البخاري، كتاب الإيمان، باب من الإيمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه، رقم الحديث 13.

الرضى والحب: قبل كل شيء على الأفراد أن يتمكنوا من الرضى عن أنفسهم وحب ذواتهم قبل أن يحبوا الآخرين، فلا يمكن لمن هو غير راض على حياته الشخصية وغير واثق في مؤهلاته وغير مستمتع بحريته أن تفتح شخصيته لحب الآخرين والتعاون والتجاور معهم، لذلك ينبغي تنمية مؤهلاتنا بالقدرة على الحب: حب الحياة، حب الغير، حب العمل، حب الخير، حب الحقيقة والمعرفة وحب الإنسانية¹.

التعايش والتسامح: إن من مقتضيات الحياة الإنسانية التواصل والتعايش والتسامح بين أفراد المجتمعات، وذلك انطلاقاً من عدة قواسم مشتركة، تعمل على تفعيل التعايش الإيجابي بين المجتمعات، وهذا لا ينحصر في مجال معين، بل في مجالات متعددة سواء أكانت دينية أو اقتصادية أو اجتماعية، أو ثقافية... إلخ، والتعايش السلمي بمراحله عبر القرون عمل على إرساء دعائم هذه المجالات، انطلاقاً من وضع نقاط التقاء لتكون منطلقاً للتعايش مع الآخرين، فمفهوم التعايش الديني بين الإسلام والأديان الأخرى يقوم على مبدأ التسامح، والاعتراف بحرية الآخر فيما يعتقد حق، ولعل خلق الرسول صلى الله عليه وسلم في تعامله مع الآخر المختلف له ديناً خير دليل على هذا.

وعليه فالحوار أصبح ضرورة وحاجة إنسانية ملحة فرضها التدافع بين الحضارات والثقافات المختلفة، وهذا المفهوم يعتبر مبدأ إسلامياً محضاً متأصلاً في نصوص المصادر الإسلامية من قرآن وسنة نبوية شريفة، ولا غرو أن هذه الحاجة البشرية المتمثلة في مبدأ الحوار تحتاج إلى مناخ ملائم يسوده السلم والتعايش ونبذ العنف والكراهية بين أفراد المجتمعات، بل إن هذه السمات هي نفسها أهداف الحوار وأساسياته، وهذا كله لضمان حياة مشتركة ومتساوية بين الأمم والشعوب؛ "ومن هنا فنحن نكرر التأكيد على ضرورة التعامل مع موضوع الحوار بين الحضارات تعاملًا عمليًا عقلانيًا، ينطلق من مساحات الاشتراك التي تقف عليها البشرية، وينظر إلى التقسيمات الحضارية والدينية نظرة واقعية تستبطن كل عوامل الاختلاف وإمكانات اللقاء، ولا يتجاوز المسلم فيها مبادئه العقائدية وأسسها الشرعية"².

مما سبق فنحن لا نرفض قضية حوار الحضارات وتلاقح الثقافات، ولكننا نرفض انحاء الخصوصيات الثقافية وذوبانها للتوحد في حضارة عالمية واحدة، باسم الحوار والتعايش والتسامح؛ لأن هويتنا هي الباقية إذا ما استثنينا عنها ما يداخلها من عولمة وإبداع بدعوى حوار الحضارات والثقافات.

وعلى الرغم من ذلك فالتسامح يعد من المفاهيم المتجذرة في تاريخ البشرية بكل ما يحمله هذا المفهوم من دلالات وأبعاد ثقافية في مختلف الشرائع والأديان السماوية المختلفة، ولنا الفخر نحن المسلمين أن كنا ومازلنا وسنبقى رواداً وحملات لمشعل التسامح سواء في علاقتنا الداخلية تجمعنا عقيدة واحدة وهوية مشتركة، أو في صلاتنا مع الآخرين على اختلاف دياناتهم باعتبارنا أسرة بشرية واحدة، تنحدر من أصل واحد ولها رب واحد.

فالتسامح في الإسلام نابع من السماحة، بكل ما تعنيه هذه الكلمة من حرية ومساواة في غير تفوق جنسي أو تميز عنصري، والتسامح لا يعني التنازل أو التساهل تجاه الغير بل هو الاعتراف بالآخر والاحترام المتبادل بالحقوق العالمية للشخص وبالحرريات الأساسية للآخرين، وهو وحده الكفيل بتحقيق العيش المشترك والأمن والأمان بين الشعوب. وللتسامح معان عدة منها:

1 -Fromm (Erich), un homme pour lui – même, Édition sociales françaises, 1997, p. 171.

2- حوار الحضارات وبعده الديني، برهان زريق، ط1، 2018م، ص:20.

- 1- هو التساهل مع الغير، أو الترخيص له بكذا أو كذا: الشيء الذي يجعل التسامح في وضعية أعلى من المسامح له ويعني الارتفاع بهذه العلاقة إلى مستوى الإيثار 1 .
- 2- ويقصد به التخفيف إلى أقصى حد ممكن من الهيمنة المقصودة أو غير المقصودة، التي يمارسها مذهب الأغلبية داخل الدين الواحد ودين الأكثرية داخل المجتمع الواحد 2 .
- 3- هو عدم الغلو في الدين الواحد، وسلوك سبيل اليسر؛ سبيل التي هي أحسن من جهة احترام حق الأقليات الدينية في ممارسة عقائدها وشعائرها دون تضيق أو ضغط 3 .
- استتبعا لما سبق فالتسامح هو القدرة على تحمل رأي الآخر والصبر على أشياء لا يحبها الإنسان أو يرغب فيها، ويعني كذلك حق العيش على نحو مختلف سواء بممارسة حق التعبير عن الرأي، أو حق الاعتقاد، أو حق التنظيم، أو حق المشاركة السياسية في تولي المناصب العليا 4 .
- وهذا الرأي يؤكد حق كل فرد أن يمارس حريته دون قيود إذا احترمت حريات وحقوق الآخرين، ولم يتجاوز عليها، لذلك ارتبطت مقولة التسامح في التجربة الغربية بالمسألة الدينية، حيث وصفها جون لوك: " بالحل العقلاني الوحيد لمشكلة الخلافات التي نشأت داخل الكنيسة، التي هي الدين الرئيسي في الثقافة الغربية، ومع تطور الحياة السياسية بدأ ينظر إلى التسامح باعتباره العمود الفقري، بوصفه فلسفة عامة للجماعة البشرية 5 .
- نقول: إن التسامح بالمعنى النبيل لا يستند إلى التساهل، ولا الشهامة والضعف، ولا الحساب النفعي أو الدرائعي، إنه الاعتراف بتعددية المواقف الفلسفية الإنسانية، والاعتراف بتنوع الآراء والقناعات والأفعال، والأخلاق الناجمة عنها بضرورة التوفيق بين تبايناتها الحاسمة وتنافراتها ضمن نظام مدني سياسي 6.
- ومن أهم مرتكزات ثقافة السلام عند بيان بموسكرو هي:

 - السلام هو أساسا احترام الحياة،
 - السلام هو أغلى ما يوجد لدى الإنسانية،
 - السلام هو أكثر من مجرد نهاية الحروب المسلحة،
 - السلام هو سلوك،
 - السلام هو اندماج عميق للكائن الإنساني في مبادئ الحرية، العدالة، المساواة، والتضامن بين كل البشر.
 - السلام هو تزاوج منسجم بين الإنسانية والبيئة 7.

1 - قضايا الفكر المعاصر، محمد عابد الجابري، الطبعة الأولى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان 1997م، ص 31 .

2 - نفسه، ص 29 .

3 - نفسه، ص: 29.

4 - سؤال التسامح، نظام عساف، مركز عمان لدراسة حقوق الإنسان، مطبعة الشعب الأردن 2002 م ص 19/18.

5 - التسامح وآفاق السلم الأهلي، محمد محفوظ، المجلد الثاني، العدد 28 سنة 2004 م، ص: 232 .

6 - Juifs chrétiens musulmans que pensent les uns des autres albert de bury et jean danieel machined.2004.editions.labor et fied.p55 .

7 - Déclaration de Yamoussoukro sur la paix dans l'esprit des hommes, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 1 juillet 1989.

فالأمن إذن ينبثق من التسامح، والأمن حاجة إنسانية دائمة لا تغيرها الظروف وليست ظاهرة عرضية حتى يقال بأنها معلولة لوضع اجتماعي معين إذا ما تبدل تبدلت هذه الظاهرة معه، ومن هنا فمن الطبيعي أن نتصور الحاجة إلى نظام شامل يتكفل حماية الأمن الفردي والاجتماعي على مدى مسيرة الإنسان الطويلة، ولا يمكننا أن نتصور حدوداً لمسألة حماية السلام والأمن إلا في إطار مسألة التكامل الإنساني ذاتها، وذلك أمر طبيعي، بعد أن ندرك أن الفطرة معيار الحقوق الإنسانية كلها، وأنها أيضاً تحدد إنسانية الإنسان وأهدافه، وتفرض حماية الأمن الإنساني الذي هو حلم الإنسانية الكبير¹.

وإذا شئنا تتبع المحاولات الإنسانية الحضارية الجادة لتوفير نظام آمن للبشرية جمعاء، فعلينا أن نتبع محاولات الأديان، باعتبارها أقدم الظواهر في حياة الإنسان وأكثرها دعوة للكمال كهدف إنساني، وأشدّها سعياً لتحقيقه، ثم نستعرض محاولات الفلاسفة المتنوعة لبناء القوة العادلة العاقلة التي تضمن للبشرية هذه الحاجة، ونصل أخيراً إلى المحاولات الشخصية والجماعية لضم العالم تحت حكومة واحدة، منذ فجر التاريخ وحتى يومنا هذا بشتى الحجج والدوافع والشعارات وفي طليعتها شعار تأمين العدل لكل البشرية، والدفاع عن حقوق المحرومين وتوفير السلام العالمي².

خاتمة

إن دخول المجتمعات في مشروع تحقيق التعايش السلمي ونشر قيم السلام والحوار الحضاري والثقافي، لابد لجميع أفراد المجتمعات الانخراط في ثقافة الانفتاح على الآخر والتحرر من سجن الأنوية والتعصب والانغلاق والجمود الذهني الذي يفقد العقل البشري المرونة الفكرية مع الإيمان بالاختلاف والتنوع، فما يشهده العصر الحالي من مشاحنات وعنف وكراهية وأحقاد واستعلاء وثقافة الإقصاء والصراع حاد بين الحضارات والثقافات، ما هو إلا نتيجة للتقوقع على الذات وإقصاء الآخر المخالف دينياً وعقدياً ومذهبياً؛ بل وعليناً أن نرسخ هذه القيم داخل مختلف البنيات المجتمعية لتتحول إلى سلوك فردي وجماعي بين الأفراد، والجماعات وبين الأمم والشعوب.

إن الانفتاح على الحضارات الأخرى، يفترض التعدد والاختلاف في الرؤى والأفكار، هذا الأخير بإمكانه تقوية حصوننا ضد كل أشكال العنف والكراهية، ناهيك عن إعطاء الآخر فرصة التعرف على الصورة الحقيقية لثقافتنا وحضارتنا وديننا، بل سيمكننا من الوقوف على نقاط الاتفاق الثقافي بين أتباع الحضارات المختلفة، كما سيقدم لنا نظرة الغرب إلى الآخر المختلف له دينياً وفكرياً وجغرافياً، كما يمكن الباحث من فهم العديد من التحولات - في خضم الاكتساح الجامح للعولمة - الخاصة ببعض المجتمعات المتقاربة والمتراصة ثقافياً وسلوكياً عبر أزمنة محددة، أو في عصور متطاولة.

قائمة المصادر والمراجع

- 1- التسامح وآفاق السلم الأهلي، محمد محفوظ، المجلد الثاني، العدد 28 سنة 2004 م.
- 2- التعريفات، الجرجاني، دار الكتب العلمية بيروت، 1995م.
- 3- التنوع والتعايش، بحث في تأصيل الوحدة الوطنية والاجتماعية، الصفار حسن، دار الساقى بيروت، 1999م.
- 4- ثقافة الحوار في الإسلام من التأسيس إلى التأصيل، محمد الكتاني.
- 5- الثقافة العربية وعصر المعلومات نبيل علي، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت 2001

1- حوار الحضارات وبعده الديني، برهان زريق، ص: 24.

2- نفسه، الصفحة نفسها.

- 6- الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، ط1، 1422هـ.
- 7- جريدة السفير، سنة النشر 2002-02-27، حوار الحضارات والتأسيس للمختلف، وجيه قانصوه.
- 8- الحكمة والحوار علاقة تبادلية، عباس محبوب، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006م.
- 9- حوار الثقافات وحقوق الإنسان في زمن العولمة، محمد مصطفى القباج، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات رمسيس الرباط، العدد30، فبراير مارس، 2005م.
- 10- حوار الحضارات وبعده الديني، برهان زريق، ط1، 2018م.
- 11- الدين بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، محمد عبد الله دراز، دار القلم للنشر والتوزيع، ط3، 1431هـ/2010م.
- 12- سؤال التسامح، نظام عساف، مركز عمان لدراسة حقوق الإنسان، مطبعة الشعب الأردن 2002 م.
- 13- صقيل الإسلام، بديع الزمان سعيد النورسي، ترجمة إحسان قاسم الصالحي، دار الكتب المصرية القاهرة، ط3، 2002م.
- 14- الغرب والشرق الأوسط، برناند لويس، ترجمة نبيل صبحي، كتاب المختار، سلسلة نحو طلائع إسلامية واعية.
- 15- فقه التدين فهما وتنزيلا، عبد المجيد النجار، الزيتونة للنشر والتوزيع، ط2، 1995م.
- 16- في الخليج الثقافي، المهدي المنجرة، 2002-03-18، نقلا عن أطروحات التعايش والصراع ما بين الحضارات ومستقبل العلاقات الدولية تحديات القرن 21، مقال بعنوان دور المواطنة الحاضنة لقيم التنوع في الحد من خطاب الكراهية وتجسيد قيم التسامح والتعايش: دولة المدينة نموذجا، عائشة عباس، نشر من طرف المركز الديمقراطي العربي.
- 17- القاموس المحيط، فيروزآبادي، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط8، 1426 هـ - 2005م
- 18- قضايا الفكر المعاصر، محمد عابد الجابري، الطبعة الأولى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان 1997م.
- 19- كشاف اصطلاحات الفنون، محمد علي التهانوي.
- 20- لسان العرب، ابن منظور، دار الصادر بيروت 1412هـ/1992م.
- 21- معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ / 1979م.
- 22- الموازين أو أضواء على الطريق، محمد فتح الله كولن، ترجمة أورخان محمد علي، دار النيل للطباعة والنشر اسطنبول، ط1، 2002م.
- 23- Cité in, Acuna (Ramon), " Pour une culture de paix", Le Monde Diplomatique , Novembre 1999.
- 24- Déclaration de Yamoussoukro sur la paix dans l'esprit des hommes, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 1 juillet 1989.
- 25- Fromm (Erich), un homme pour lui – même, Édition sociales françaises, 1997.
- 26- Garaudy (Roger), Pour un dialogue des civilisations, de Noël, Paris, 1977

- albert de bury et jean que pensent les uns des autres chrétiens musulmans Juifs -27
. danieel machined.2004.editions.labor et fied.
- la religion dans les limites de la raison, Emmanuel kant, traduction de andré -28
.tremesaygues , Ed félix, paris, 1913
- Les formes élémentaires de la vie religieuse, Emile durkheim, les presses -29
.universitaires de France, paris, 5^{ème} édition, 1968, liv1

النصوص الشرعية والقانونية في الحفاظ على السلم والحرية الدينية ودور المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني في ذلك

Legal and Legitimacy Texts in the Preservation of Peace and Religious Freedom and the Role of Educational Institutions and civil society organizations in this

أ.د. عمر نجم الدين انجة

عميد كلية الآداب / جامعة كركوك

Prof.Dr.Omer .N. inja

Dean of the collage of Arts-Kirkuk University

الملخص:

إن البحث الموسوم (النصوص الشرعية والقانونية في الحفاظ على السلم والحرية الدينية ودور المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني في ذلك) يسلط الضوء على أن هناك جملة من الأحكام في الكتب السماوية بالأخص القرآن الكريم والإنجيل وتم الاستدلال بها في ثنايا البحث تشبه بعضها بعضاً من حيث المضمون والمعنى والمغزى ولم تتغير من نبي إلى آخر؛ لأنها تتعلق بالمصالح الأساسية التي تبنى عليها علاقات اجتماعية وتوثيق الصلات وحفظ الحقوق ومنع الاعتداء وغيرها، وهذه تعد من المقاصد الإلهية في بيان الأحكام بغية الوصول إلى أهدافها وتحقيق غاياتها، لذلك من خلال الجمع بين هذه الأحكام يمكن تحقيق ومعالجة كثير من المشاكل والحوادث التي هي موضع الخلاف والشك بين الديانات لمن أراد الإصلاح والبر وحسن النية بعيدة عن الحقد والنفاق والشقاق خدمة للمصلحة العامة ولتنظيم المجتمع البشري بجلب منفعة لهم ودرء مفسدة عنهم.

وكما في البحث الإشارة إلى نشر ثقافة السلم الاجتماعي سيما في المناطق التي تتنوع فيها الأديان والمعتقدات والأفكار المتنوعة أو تكثر فيها الصراعات بغية تحقيق التفاهم والعيش المشترك باعتبار أن الإنسان مدني الطبع لا يتمكن العيش إلا مع بعض، على هذا الأساس نجده لا يستطيع مواصلة الحياة مع بقية الكائنات الحية إلا مع بني بشر، لتحقيق الأخوة الإنسانية، وهذا ما يدعوا إليها المؤسسات والمنظمات والجمعيات الدولية والزام الدول بالحفاظ على أمن وسلام بين أفراد المجتمع بغض النظر عن دينهم وجنسهم ولونهم ولغتهم، كالجمعية العامة للأمم المتحدة وغيرها.

وتم الاستشهاد في الدراسة بجملة من المواد القانونية في الدستور العراقي جاءت لحماية وحريات الأديان، واحترام المقدسات، والمؤسسات التعليمية هي الأخرى أن تلعب الدور البارز في تثقيف طلبتها لنشر هذه الرسالة في المجتمع بالتعاون مع منظمات المجتمع المدني لتحقيق التعايش السلمي بين أفراد المجتمع وحفظ مصالحهم الضرورية.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسولنا الأمين محمد (صلى الله عليه وسلم)، وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان الى يوم الدين ... وبعد

لا مرية أن الله سبحانه وتعالى لم يشرع الاحكام عبثا ؛ وإنما شرعها لمقاصد التي هي مصالح، التي هي جلب منفعة ودرء مفسدة، ومنفعة هذه المصالح تعود الى الناس جميعا إذا ما تمسكوا والتزموا بها وخاضعوا لقوانينها وأحكامها، وبغض النظر عن دينهم وجنسهم ولونهم ولغتهم وأماكن تواجدهم، تلك مقاصد الله تعالى في بيان الأحكام في كل زمان ومكان، بمفهوم آخر أن الله تعالى يريد أن تلبى وتتحقق مصالح المجتمع بجميع أفرادهم؛ لأنهم بحاجة اليها، كون البشر مدني الطبعي لا يستطيعون دوامة العيش والاستمرار مع بقية الكائنات الحية إلا مع بني جنسهم ونوعهم، فلا بد من أن تحفظ مصالحهم الضرورية لكي يتمكنوا العيش بسلام وأمان بحيث لا يعتدي أحد على أحد ومصالحه ، ولا يأخذ أحد أكثر مما يستحقه، وهذه المصالح ثابتة في كل الشرائع السماوية : التي هي مصلحة (حفظ الدين، والحياة، والعرض، والمال، والعقل) ويعد هذا من أهمية البحث.

سبب اختيار البحث:

لا زال المغرضون يحاولون النيل من بعض أفراد المجتمع وتهديد مصالحهم وتخويفهم واستباحة دمائهم وأموالهم وأعراضهم بسبب الاختلاف في الدين أو العقيدة أو الفكر أو الجنس أو اللغة، واحداث فوضى وفساد في المجتمع، وأدت الى هجرة بعض المكونات وترك أماكنهم ومجتمعهم واللجوء الى مجتمعات وأماكن آمنة.

إشكالية البحث:

ضرورة التطرق لبعض التصرفات التي يقوم بها الأشخاص ولها تأثير سلبي في المجتمعات، من التهديد والتخويف والاعتداء وإلحاق الضرر بهم، هل هذه التصرفات مأمور بها شرعا، وهل تعد جزءا من تطبيق وتنفيذ أحكام الهية ومأمور بها شرعا؟ أم أن هذه التصرفات تصرفات شرعية وموافق لمقاصدها؟ وما دور الذي يمكن أن يلعبه المؤسسات التعليمية والتربوية، وفي ثنايا هذا البحث نجد الإجابة لهذه التساؤلات.

وبعد هذه المقدمة فاني قسمت البحث الى ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: مفهوم الخطاب الشرعي والسلم والتعايش السلمي، ينقسم على ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم الخطاب الشرعي والسلم والتعايش السلمي

المطلب الثاني: المطلب الثاني: أسلوب الحسن في النص الشرعي

المطلب الثالث: معنى السلم والتعايش السلمي والغاية منه

المبحث الثاني: السلم من مفهوم النصوص الشرعية، ويشتمل على ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: السلم من مفهوم الشريعة الإسلامية

المطلب الثاني: السلم من مفهوم الشرائع السابقة (الانجيل المقدس)

المطلب الثالث: مفهوم السلم في الدستور العراقي

المبحث الثالث: عمل المؤسسات التعليمية والمنظمات في منهجية السلم، ويشتمل على مطلبين :

المطلب الأول: دور المؤسسات التعليمية في نشر السلم

المطلب الثاني: دور منظمات المجتمع المدني في مفهوم وقيم السلم

ثم الخاتمة لأهم النتائج

أولاً: مفهوم الخطاب الشرعي والسلم والتعايش السلمي.

التمهيد:

إن النصوص تهدف الى الغايات لغرض تحقيقها، وهي مجموعة خطوب من الله تعالى تخص المكلفين لغرض الالتزام بها وتطبيقها وتنفيذها، لذا بتطلب هذه المفاهيم.

المطلب الأول: مفهوم الخطاب الشرعي والغاية منه

الخطاب في اللغة: هو (الخطاب) هو توجيه الكلام نحو الغير للإفهام⁽¹⁾

{ وَفَصَلَ الْخُطَابُ } الْكَلَامُ الْبَيِّنُ الْمُلَخَّصُ الَّذِي يَتَّبِعُهُ مَنْ يُخَاطَبُ بِهِ وَلَا يَلْتَبِسُ عَلَيْهِ وَالْفَاصِلُ بَيْنَ الْحَقِّ وَالْبَاطِلِ وَالصَّحِيحِ وَالْفَاسِدِ⁽²⁾

وخطب أن يُخطب أي يجاب إلى خطبته، قال أبو منصور: والذي قال الليث: إن الخطبة مصدر الخطيب لا يجوز إلا على وجه واحد وهو أن الخطبة اسم للكلام الذي يتكلم به الخطيب فيوضع موضع المصدر⁽³⁾

(خطب) الخطب الشأن أو الأمر صغر أو عظم وقيل هو سبب الأمر يقال ما خطبك؟ أي ما أمرك؟ وفي التنزيل العزيز ((قال فما خطبكم أيها المرسلون))؟ وجمعه خطوب

الشرع في اللغة: عبارة عن البيان والإظهار يقال شرع الله كذا أي جعله طريقاً ومذهباً ومنه المشرعة

الشرعية: هي الائتمار بالالتزام العبودية وقيل الشريعة هي الطريق في الدين⁽⁴⁾

فالخطاب الشرعي: يعني به كلام الله سبحانه وتعالى المتعلق بأعمال المكلفين الوارد في النصوص الشرعية.

وأردنا بالنصوص الشرعية: أي - أسلوب الخطاب والأحكام الواردة في الكتب السماوية، التي مصدرها واحد وهو الله تعالى؛ وذلك يتبين لنا أن هنالك جملة من الأحكام تشبه بعضها بعضاً فيما يتعلق بالسلم المجتمعي في تلك النصوص السماوية، لتدل على أن النصوص وجدت في الخدمة البشرية بما تخدم مصالحهم.

وللوصول الى هذه الغاية لابد من اتباع أسلوب حسن.

المطلب الثاني: أسلوب الحسن في النص الشرعي

للوصول الى تحقيق النصوص الشرعية والجزئيات الواردة فيها أو المسائل التي تتعلق بالمصالح وتنظيم أفراد المجتمع وتأثيراتها؛ ولكيفية توجيه الخطاب وتخصيص مواضيع الخطبة والموعظة وبيانها للناس؛ نجد أن الله سبحانه وتعالى بين لنا بشكل دقيق كيف نوجه الخطاب للناس ونعاملهم في قوله تعالى ((وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا)) (البقرة 83).

1 - ينظر: قاموس المحيط 33/1، ابن المطرز - المغرب 4 / 180

2 - ينظر: ابن المطرز - المغرب 4 / 140

3 - ينظر: ابن منظور - لسان العرب 360/1

4 - ينظر: الجرجاني - التعريفات 167/1

{حُسْنًا} نصب على المصدر على المعنى، لأن المعنى ليحسن قولكم. وقيل: التقدير وقولوا للناس قولاً ذا حسن(1)، أي- قولاً حسناً، وسماه حسناً للمبالغة(2)

والغرض منه المبالغة كأن تلك الأشياء الحسنة لكونها عظيمة في الحسن صارت نفس الحسن(3).

لذلك جاء في سبب نزول الآية الكريمة أنها لتحقيق التعايش السلمي بين أفراد المجتمع بغض النظر عن دينهم ولغتهم وجنسهم ولونهم، روي عن أسد بن وداعة: أنه كان يخرج من منزله فلا يلقي يهوديًا ولا نصرانيًا إلا سلم عليه، فقليل له: ما شأنك؟ تسلم على اليهودي والنصراني. فقال: إن الله يقول: ((وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا)) وهو: السلام(4).

فمعناه- قولوا لجميع الناس حسناً يعني خالقوا الناس بالخلق الحسن فكأنه يأمر بحسن المعاشرة وحسن الخلق مع الناس(5) حيث تضمنت الآية الكريمة ثلاث عناصر رئيسية في الخطبة، والتي هي: المتكلم: وقولوا. والمخاطب: للناس. وفحوى الخطاب أو موضوع الخطاب: حسناً .

أي- لا بد أن يكون الهدف من الخطاب هو ما فيه الخير والاحسان للآخرين، وهذه هي غاية النصوص الشرعية .

المطلب الثالث : معنى السلم والتعايش السلمي والغاية منه

من البديهيات أن التعايش بين المجتمعات والأمم من الأمور المتوارثة وليس بأمر مستحدث ومتجدد يجهل عنه ولا نخوض في سرد تاريخ هذا التعايش ومتى بدأ وتطور ليكون الموضوع تاريخياً ونحن من أبنائها أبا عن جد، وإنما يجدر بالإشارة الى معنى التعايش السلمي ومدى تطبيقه في المجتمعات والأمم على مستوى الدولي والإقليمي والآثار المترتبة لذلك ليكون البحث تطبيقياً أكثر مما هو تأريخي.

السَّلْمُ : الصلح، يذكر ويؤنث، يفتح ويكسر، والتسامح: التصالح، والمسالمة والمصالحة، واستسلم: انقاد، وسلم الوديدة لصاحبها: أوصلها فتسلم ذلك منه، ومنه قيل: سلم الدعوى إذا عرف بصحتها(6)، وسَلَّمَ : سَلَّمَ أي سلام عكسه الحرب(7)، ومنه قوله تعالى: {وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ} (8)

التعايش السلمي: هو الاتفاق على عدم الاعتداء، ويكون هذا الاتفاق دولياً: أي اتفاق الدول فيما بينها على عدم الاعتداء بعضها البعض(9).

ويكون إقليمياً: أي الاتفاق على نشر السلم إقليمياً.

1 - ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي 2/ 16

2 - ينظر: تفسير البيضاوي 1/ 353

3 - ينظر: تفسير الرازي ابو عبدالله الرازي 4/ 409.

4 - ينظر: تفسير ابن كثير 1/ 318

5 - ينظر: تفسير السمرقندي 1/ 87

6 - ينظر: الزبيدي- تاج العروس 1/ 1669، الفيروز ابادي- القاموس المحيط 1/ 293، الفيومي- المصباح المنير 1/ 286، الفراهيدي- كتاب العين 3/ 266، أنيس الفقهاء 1/ 96، المناوي- التعاريف 1/ 413 .

7 - ينظر: المعجم العربي الأساسي ص 637 .

8 - - سورة الأنفال/ 61 .

9 - - ينظر: المعجم العربي الأساسي ص 881

إن التعايش السلمي أصبح من الأمور المهمة في المجتمعات البشرية المتحضرة وغيرها، أي دوليا وإقليميا وليس الغرض منه هو العيش بسلام فقط؛ بل هو اعطاء الثقة للناس بعدم الاعتداء بعضهم بعضا؛ بل لابد من حفظ حقوق الآخرين الذي يتولد منه العيش بسلام.

وأصبح هذا التعايش كنظرية وفلسفة تلجأ إليها المجتمعات في حل مشاكلها والتي هي أحسن.

ومصطلح التعايش السلمي ليس بمصطلح جديد لمعالجة المشاكل والحوادث المستجدة كما يظنه البعض؛ بل هو مستصحب من المجتمعات والأمم الماضية وجد بعد ان سادت الفوضى في تلك المجتمعات وانتهكت أعراض الناس من القتل والاعتداء والخيانة والغش والفساد والإثم، لذلك نجد أن الله سبحانه وتعالى كان يبعث إليهم الأنبياء والرسل ويأمرهم بنشر الوعي الثقافي في تلك المجتمعات لكي يتمكنوا من مواصلة حياتهم بما يحقق مصالحهم، إذن الأمر بالسلم من الأوامر التي اتفقت عليها الشرائع.

المبحث الثاني: السلم من مفهوم النصوص الشرعية، ويشتمل على ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: السلم من مفهوم الشريعة الإسلامية

نجد أن القرآن الكريم أمر بتنظيم العلاقات والدخول في السلم وإصلاح بين الناس، وجعل السلم أصل من أصول الدين الإسلامي نظرا لما تترتب عليه من نتائج محمودة يستفاد منه في بناء مستقبل مزدهر، لذلك أكد الله سبحانه وتعالى عليه في أكثر من موضع في القرآن الكريم اتخاذ السلم والصلح واللجوء اليه، كما في قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ﴾ (1)

أما العدوان فهو استثناء في الدين الإسلامي ، كما في قوله تعالى ((فَمَنْ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ)) (2)

حتى في حالة العدوان أن الله سبحانه وتعالى أمر باللجوء الى السلم إذا كان في ذلك مجال والدعوة اليه، كما في قوله تعالى ((وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ)) (3) (4).

يتبين من ذلك- أن اللجوء الى السلم والصلح مأمور به في الشريعة الإسلامية في الأمور كلها، ويؤجر عليه ، حتى في الأمور الاجتماعية ، نجد أن الله سبحانه وتعالى أمر بالسعي لإصلاح بين الزوجين وبين الناس بشكل عام كما في قوله تعالى: ((وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَأَبْعُثُوا حَكَمًا مِّنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِّنْ أَهْلِهَا إِنْ يُرِيدَا إِصْلَاحًا يُوَفِّقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا)) (5) كذلك نجد أدلة كثيرة في السنة النبوية تشير الى هذه الأصول:

1 - البقرة 208.

2 - البقرة 194

3 - الانفال 61

4 - ينظر: الزلي - أصول الفقه في نسيجه الجديد ص 22-23 .

5 - النساء 35 .

عن أبي هريرة (رضي الله عنه): أن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) قال: (تفتح أبواب الجنة يوم الاثنين ويوم الخميس فيغفر لكل عبد لا يشرك بالله شيئاً إلا رجلاً كانت بينه وبين أخيه شحناء، فيقال: أنظروا هذين حتى يصطلحا، أنظروا هذين حتى يصطلحا) (1)

(شحناء) - أي عداوة وبغضاء، (أنظروا هذين) - أي أخروهما

وقال الإمام أحمد في رواية لحديث له عن عبد الرحمن بن عوف أخبره أن أمه أم كلثوم بنت عقبة أخبرته أنها سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: ليس الكذاب الذي يصلح بين الناس فينمي خيراً أو يقول خيراً (2) وقالت لم أسمع به يرخس في شيء مما يقوله الناس إلا في ثلاث: (في الحرب والإصلاح بين الناس وحديث الرجل امرأته وحديث المرأة زوجها) (3). فبالإمكان أن نستنبط أن النصوص الواردة تشير إلى عدة أمور مهمة، منها:

23- إصلاح النفس: لأنه يعد وسيلة لإصلاح الآخرين.

24- إصلاح ذات البين على صعيدي (المحلي والاقليمي والدولي)

وفي كل ذلك المسؤولية تقع على عاتق الإنسان؛ لأنها ليست ذاتية بل تتعدى إلى الآخرين؛ لأن خير الناس من نفع الآخرين، لذلك يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه) (4).

لذلك ما نجده من بعض التصرفات (القولية منها والفعلية) التي تلحق الضرر والأذى بالآخرين بسبب اختلاف في الدين وغيره، نقول فهي تصرفات شخصية وليست شرعية؛ لأنه لا إكراه في الدين في الشريعة الإسلامية، كما يقول الله تعالى ((لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ)) (البقرة 256)

أي: لا تكروها أحداً على الدخول في دين الإسلام فإنه بين واضح جلي دلائله وبراهينه لا يحتاج إلى أن يكره أحد على الدخول فيه (5).

نزلت الآية في رجل من الأنصار من بني سالم بن عوف يقال له: الحصيني كان له ابنان نصرانيان، وكان هو رجلاً مسلماً، فقال للنبي (صلى الله عليه وسلم): ألا أستكرههما فإنهما قد أبيا إلا النصرانية؟ فأنزل الله فيه ذلك (6).

بمعنى - يترك على دينهما بأمان وسلام بدون إكراه أو الضرر بهما، فيبقيان حراً في الفكر واعتناق الدين وممارسة الشعائر أيضاً.

وفيه إشارة - بالإمكان العيش معا وتبادل المحبة والاحترام والحقوق والواجبات (الأب والابن)

الدلالة في ذلك - فمن باب الأولى العيش الآخرين وإن لم تجمعهم صلة القرابة، لذلك يقول الله تعالى: ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ)) (الحجرات 13)

1 - ينظر: صحيح مسلم 1986/4 رقم الحديث: 2565 باب: النهي عن الشحناء والتهاجر)، سنن أبي داود 697/2 الرقم: 4916 باب: فيمن يهجر أخاه مسلم.

2 - ينظر: صحيح البخاري 958/2 الرقم: 2546 باب: ليس الكاذب الذي يصلح بين الناس، صحيح مسلم 2011/4 الرقم: 2605 باب: تحريم الكذب وبيان المباح منه

3 - ينظر: صحيح مسلم 2011/4 الرقم: 2605 باب: تحريم الكذب وبيان المباح منه، مسند أحمد بن حنبل 403/6 الرقم: 26313.

4 - ينظر: صحيح البخاري 14/1 الرقم: 13 باب: من الإيمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه، صحيح مسلم 67/1 الرقم: 45 باب: الدليل على أن من خصال الإيمان أن يحب لأخيه المسلم ما يحب لنفسه من الخير

5 - ينظر: تفسير ابن كثير 1/ 682، الشوكاني - فتح القدير 40/2، أبو يوسف محمد زايد - فيض الرحمن تفسیر جواهر القرآن 106/1.

6 - ينظر: تفسير ابن كثير 1/ 682، الشوكاني - فتح القدير 40/2، أبو يوسف محمد زايد - فيض الرحمن تفسیر جواهر القرآن 106/1

المطلب الثاني: السلم من مفهوم الشرائع السابقة (الإنجيل المقدس)

إن الشرائع والأحكام الإلهية المرسلة الى الأمم والمجتمعات بواسطة الرسل والأنبياء بأكملها نجت منهج السلم والمصالحة والعفو وبدرجات متفاوتة، واخترت بعض الاحكام الواردة في الشريعة المسيحية، لعدة اسباب، أهمها:

- باعتبارها أقرب الى الشريعة الإسلامية، وليس بين الشريعة المسيحية والإسلامية شريعة أخرى ولا نبي بينهما، وكما يقول الرسول محمد(صلى الله عليه وسلم) (أنا أولى الناس بابن مريم، والأنبياء أولاد علات(1)) ليس بيني وبينه نبي(2) .

- ان الدين المسيحي في المجتمع العراقي يأتي بعد الدين الإسلامي من حيث العقائد .

وإذا تتبعنا حياة عيسى(عليه السلام) وبداية دعوة رسالته نجد أنه سلك مسلك السلم والعفو والمصالحة كما سلكه الأنبياء والرسل السابقة باعتبار ذلك من المناهج الثابتة عندهم بمثابة أمهات الأحكام فلا يجوز تجاوزها؛ لأنها وجدت لمصلحة عامة، إلا أنه عده الركيزة الأساسية للإنسان للنهوض والتقدم والازدهار في المجتمع البشري، وجعله سراً لتنظيم العلاقات والدعوة مع التمسك بالصبر على المصائب، لذلك كوّن قاعدة أساسية للناس هي إصلاح ذات البين دون اللجوء الى العنف والانتقام باعتبار ذلك الوسيلة الحكيمة لمعالجة المشاكل والحوادث، واعتبار أن غاية كل دين السمو بالنفس الإنسانية الى الله بالتعب من ناحية وبمكارم الأخلاق في التعامل مع الناس من ناحية أخرى(3) ، وكما يلي بعض النصوص من الأناجيل المعتمدة عند المسيحية:

- يقول المسيح في إنجيل متى(10/5) [طوبى لصانعي السلام لأنهم أبناء الله يدعون]

وجه الاستدلال: في النص حث على السلام ومن يصنعه له النجاة ويحقق رضا الله تعالى

- يقول المسيح(عليه السلام) في إنجيل متى (5/27-30) [قد سمعتم أنه قيل للقديماء لا تقتل، ومن قتل يكون مستوجب الحكم ، وأما أنا فأقول لكم إن كل من يغضب على أخيه باطلا يكون مستوجب الحكم، ومن قال لأكبره رقا يكون مستوجب الجمع. ومن قال يا أحمق يكون مستوجب نار جهنم].

وجه الاستدلال: في النص نهي عن القتل ووسائله كالغضب ويتوجب على فاعله العقوبة.

- ويقول أيضا في متى (5/25)[كن مراضيا لخصمك سريعا ما دمت معه في الطريق. لئلا الخصم يسلمك الى القاضي ويسلمك القاضي الى الشرطي فتلقى في السجن].

وجه الاستدلال: في النص حث على الصلح بين المتخاصمين، باعتبار ان الخصم من الوسائل التي تؤدي الى ارتكاب الجريمة ويلقى في السجن.

1 - (أولاد علات) بفتح العين المهملة وتشديد اللام هم الإخوة لأب من أمهات شتى، وأما الإخوة من الأبوين فيقال لهم أولاد الأعيان. هم الأخوة لأب واحد من أمهات مختلفة.

والمعنى- أن شرائعهم متفقة من حيث الأصول وإن اختلفت من حيث الفروع حسب الزمن وحسب العموم والخصوص. ينظر: أبو زكريا يحيى بن شرف النووي- المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج 119/15(باب فضائل عيسى عليه السلام).

2 - ينظر: صحيح البخاري 1270/3 (باب واذكر في الكتاب مريم إذ انتبذت من أهلها) رقم الحديث: 3258 صحيح مسلم 1827/4 (باب فضائل عيسى عليه السلام) رقم الحديث: 2365.

3 - الدكتور نظمي لوقا- النقاء المسيحية والإسلام ص15.

- متى-(38/5-44) [سمعت انه قيل عين بعين وسن بسن. وأما أنا فأقول لكم لا تقاوموا الشر. بل من لطمك على خدك الأيمن فحول له الآخر أيضا. ومن أراد أن يخاصمك ويأخذ ثوبك فاترك له الرداء أيضا. ومن سخرك ميلا واحدا فاذهب معه اثنين. ومن سألك فاعطه. ومن أراد أن يقترض منك فلا ترد.

سمعت أنه قيل تحب قريبك وتبغض عدوك. وأما أنا فأقول لكم أحبوا أعداءكم باركوا لاعينكم. أحسنوا إلى مبغضيك. وصلوا لأجل الذين يسيئون إليكم ويطردونكم. لكي تكونوا أبناء أبيكم الذي في السموات. فانه يشرق شمسك على الأشرار والصالحين ويمطر على الأبرار والظالمين].

وجه الاستدلال: في النص نهي عن الشر ووسائله، والحث على الصفح والسماح والصلح مع الخصم والذين يسيئون إليك لتحقيق العيش السليم في الدنيا ونيل رضا الله تعالى في الآخرة.

- يوحنا- (11/15) [هذه هي وصيتي أن تحبوا بعضكم كما أحببتكم. ليس لأحد حب أعظم من هذا أن يضع أحد نفسه لأجل أحبائه].

وجه الاستدلال: إشارة على نشر المحبة والالفة بين الناس.

- لوقا(27/6-28) [فكونوا رحماء كما أن أباكم أيضا رحم، ولا تدينوا فلا تدانوا لا تقضوا على أحد فلا يقضى عليكم، اغفروا يغفر لكم....].

وجه الاستدلال: بيان لنشر الرحمة والغفران بين الناس حتى ينال الانسان رحمة وغفران من الله تعالى .

المطلب الثالث: مفهوم السلم في الدستور العراقي

إن السلم يعد أساسا لبناء البلد والمجتمع القوي، ولا يمكن الاستغناء عنه ؛ لأن البشرية بحاجة إليه؛ ولأن الانسان مدني الطبعي بحيث لا يستطيع العيش إلا مع بني جنسه ونوعه الذي هو الإنسان، لذلك يحتاج الى القوانين وأنظمة لممارسة حياته بحرية تامة في المجتمع والبيئة التي يعيش فيها بأمان وسلام مع بقية أفراد المجتمع بغض النظر عن دينهم وجنسهم ولغتهم، لهذه الأسباب والمبادئ نجد أن الدستور العراقي لسنة 2005 أشار الى تلك الحقوق والمبادئ في بعض البنود القانونية، وكالاتي:

الباب الأول: المبادئ الأساسية.

المادة (2):

أولاً:- الإسلام دين الدولة الرسمي، وهو مصدرٌ أساس للتشريع:

ثانياً:- يضمن هذا الدستور الحفاظ على الهوية الإسلامية لغالبية الشعب العراقي، كما ويضمن كامل الحقوق الدينية لجميع الأفراد في حرية العقيدة والممارسة الدينية، كالمسيحيين، والإيزديين، والصابئة المندائيين.

المادة (3):

العراق بلدٌ متعدد القوميات والأديان والمذاهب، وهو عضوٌ مؤسسٌ وفعال في جامعة الدول العربية وملتزمٌ بميثاقها، وجزءٌ من العالم الإسلامي.

المادة (4):

أولاً:- اللغة العربية واللغة الكردية هما اللغتان الرسميتان للعراق، ويضمن حق العراقيين بتعليم أبنائهم باللغة الأم كالتركمانية، والسريانية، والأرمنية، في المؤسسات التعليمية الحكومية، وفقاً للضوابط التربوية، أو بأية لغة أخرى في المؤسسات التعليمية الخاصة.

رابعاً:- اللغة التركمانية واللغة السريانية لغتان رسميتان أخريان في الوحدات الإدارية التي يشكلون فيها كثافةً سكانية.

خامساً:- لكل إقليم أو محافظة اتخاذ أية لغة محلية أخرى، لغة رسمية إضافية، إذا أقرت غالبية سكانها ذلك باستفتاء عام.
المادة (7):

أولاً:- يحظر كل كيان أو نهج يتبنى العنصرية أو الإرهاب أو التكفير أو التطهير الطائفي، أو يحرض أو يمهد أو يمجّد أو يروج أو يبرر له، وبخاصة البعث الصدامي في العراق ورموزه، وتحت أي مسمى كان، ولا يجوز أن يكون ذلك ضمن التعددية السياسية في العراق، وينظم ذلك بقانون.

المادة (10):

العبوات المقدسة، والمقامات الدينية في العراق، كيانات دينية وحضارية، وتلتزم الدولة بتأكيد وصيانة حرمتها، وضمان ممارسة الشعائر بحرية فيها.

الباب الثاني/ الحقوق والحريات

الفصل الأول

[الحقوق]

الفرع الأول:- الحقوق المدنية والسياسية

المادة (14):

العراقيون متساوون أمام القانون دون تمييزٍ بسبب الجنس أو العرق أو القومية أو الأصل أو اللون أو الدين أو المذهب أو المعتقد أو الرأي أو الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي.

المادة (15):

لكل فرد الحق في الحياة والأمن والحرية، ولا يجوز الحرمان من هذه الحقوق أو تقييدها إلا وفقاً للقانون، وبناءً على قرار صادرٍ من جهة قضائية مختصة.

المبحث الثالث: عمل المؤسسات التعليمية والمنظمات في منهجية السلم، ويشتمل على مطلبين:

المطلب الأول: دور المؤسسات التعليمية في نشر السلم

المؤسسات التعليمية تلعب دوراً بارزاً في نشر السلم المجتمعي، وعندما نقول: المؤسسات التعليمية نعني بذلك كادراً قيادي وإداري والأكاديمي ومنتسبيها، باعتبار أن تلك المؤسسات تحتضن أكبر عدد من شريحة مهمة التي لها تأثير في المجتمع إضافة إلى الأسرة، وهذه الشريحة هم الشباب، الذين هم قوة المجتمع والدولة فلابد من الاهتمام بهم وتكوينهم وفق المنهج الصحيح ليكونوا عناصر أكفاء يستفيد منهم في المجتمع للبناء والتحضر، فالمؤسسات التعليمية تكمن دورها من خلال عدة إجراءات:

- إجراءات الوزارة التعليم العالي والبحث العلمي: من خلال إصدار عدة قرارات وتعليمات لتكون الجامعات في تقديم أفضل خدمات مجتمعية واتباع نهج السلم المجتمعي ونشر تلك الثقافة بين الطلبة من خلال عدة نشاطات علمية متنوعة، وفعلاً أن الوزارة وجهت الجامعات بهذه الرؤية بتعميم كتب رسمية اليهم .

- إجراءات الجامعات: تكمن دورها في وضع خطة استراتيجية لوضع منهج السلم المجتمعي وتنفيذها بالتعاون مع الكليات ، ورصد ميزانية لها ، ودعم المادي والمعنوي لها؛ لأن الجامعة وقياداتها لهم دور مؤثر ومسموع على طبقات المجتمع، وكذلك على بقية المؤسسات الحكومية.

اجراءات الكليات والاقسام العلمية: تكمن دورها تطبيقي من خلال عدة أنشطة اللاصفية والندوات والمؤتمرات وورش عمل التي تتعلق بالسلم المجتمعي، وإشراك منظمات المجتمع المدني والجهات المؤثرة في المجتمع كدواوين الأوقاف والشؤون الدينية والمعاهد والمؤسسات التربوية المعنية، وكذلك المؤسسات الحكومية الأخرى في نشاطاتها؛ لنشر المودة والمحبة والتضامن والتعاون بين الطلبة وتعليمهم بأهمية تبادل الاحترام وقبول الآخر بغض النظر عن دينهم ولونهم ولغتهم وجنسهم، والابتعاد عن كل ما من شأنه أن يؤدي الى الفرقة والفتنة والشقاق فيما بينهم .

الطلبة: هم المستهدفون في الاجراءات كلها؛ لان المؤسسات التعليمية وجدت في خدمتهم، ولولاهم لما وجدت الجامعات والكليات، والحكومة جعلت التعليم مجانيا لغرض ايصال العلوم والمعارف الى لطلبة جميعا للتثقيف، ليسود المجتمع لذلك يجب على الطلبة أن يستغلوا فترة تواجدهم في المؤسسات التعليمية ليتمكنوا من الاستفادة الفعلية للامكانيات العلمية والبشرية والمادية والمعنوية لهم في الجامعات والكليات، ليكونوا عناصر أكفاء للخير والصالح في المجتمع .

لذلك نرى - أن الطلبة هم الوسيلة والغاية في الأمور كلها؛ فهم وسيلة؛ لأنهم جانب مهم ومؤثر للآخرين، هم عناصر مهمة للتأثير على بقية أفراد الأسرة، وكذلك على الأصدقاء وبقية أفراد المجتمع.

وهم غاية من جانب آخر؛ لأنهم مصدر مهم للسلم المجتمعي في المؤسسات التعليمية والمجتمع كله، لكي نصل الى نتيجة وهي:

النتيجة/// نشر ثقافة السلام والحرية الدينية بين أفراد المجتمع وتحقيق التعايش السلمي

المطلب الثاني: دور منظمات المجتمع المدني في مفهوم وقيم السلم

تكمن دور منظمات المجتمع المدني من عدة جوانب، كونهم يعملون لصالح المجتمع وهي من الجهات الساندة والداعمة لهم، ونلخص دورهم بالآتي:

التعاون مع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية لنشر وتعزيز ثقافة السلام والحرية الدينية

تقديم بحوث ودراسات واحصائيات الى الجهات الرقابية والتنفيذية بما يخدم المجتمع

قيام بأنشطة متنوعة لتحقيق أهداف السلم المجتمعي

المحاولة للحصول على الدعم اللازم لتنفيذ المشاريع بما تخدم المجتمع

تدريب العاملين على نشر ثقافة السلام والحرية الدينية

النتائج

تبين أن الأهداف متطابقة بين النصوص الشرعية والقانونية والتعليمية ومنظمات المجتمع المدني لتحقيق التعايش السلمي بين مكونات المجتمع محفوظة فيها الحقوق والحريات بغض النظر عن الدين والجنس واللون واللغة.

الخاتمة لأهم النتائج

1- إن الشرائع الإلهية عبارة عن مجموعة من الأحكام والقواعد جاءت لتنظيم المجتمع البشري بجلب منافع لهم ودرء مفسد عنهم تحقيقا للمصلحة العامة.

2- إن الشرائع السماوية نزلت بشكل متعاقب وتدرجي وهي للتكميل وليس للتناقض والاختلاف؛ لأن مصدر تلك الشرائع هو واحد الله سبحانه وتعالى، ومن غير منطقي ومعقول أن يجعل الله سبحانه وتعالى شريعة ضد شريعة أخرى ونبي ضد نبي آخر .

- 3- إن السلم أو الصلح أحد العناصر الرئيسة والأساسية الذي بنى عليه المجتمع البشري وأصبحت كنظرية تلجأ إليها المجتمعات في حل المشكلات والحوادث بالتى هي أحسن.
- 4- إن أساس التطور والتقدم في المجتمعات وتحضرهم هو نتيجة التعايش السلمي الذي أمرت به جميع الديانات السماوية، لذلك اعتبر من الأصول الثابتة لبناء المجتمع، وبالمقابل يعد التخلف غاية للفتن والتفرقة ومن العوامل المهدمة للمجتمع
- 5- إصلاح النفس يعد منطلقاً لإصلاح ذات البين وعلى صعيدي الإقليمي والدولي.
- 6- إن السلم والصلح كان سبب نجاح دعوة النبوة وتبليغ الرسالات الإلهية بعد طغيان الملوك والسلاطين وكثرة الفساد فيها، فكانت وسيلة لحفظ مصالح الضرورية للإنسان والاستقرار وحقق الدماء والفتن.
- 7- أن ملكية الأرض ومواردها المتنازع عليها بين الناس ليس ملكاً لأحد؛ لأن الله تعالى هو المالك والإنسان مستخلف، وأن سعيهم في اختلافهم لفي ظلام وظلال لأنهم منتهون غير باقين، وأن ملكيتهم في الأشياء هي وكالة وليس حقيقة، ومالك الحقيقي هو الله تعالى.
- 8- إن الوسائل تأخذ حكم غاياتها سلبياً أو إيجاباً نظراً لما تحققه من منافع ومضار، لأن فضل الوسائل مترتب على فضل المقاصد والأمر بالمعروف وسيلة إلى تحصيل ذلك المعروف والنهي عن المنكر وسيلة إلى دفع مفسدة ذلك المنكر؛ لأن شرع الأحكام لم يكن مطلوباً لذاته؛ بل لما يفضي إليه من مقاصد.
- 9- لا يجوز دعم أية وسيلة وإن كانت مباحة في الأصل إذا أدت إلى غاية غير مشروعة نظراً لما تحققه من مفسد وإلحاق الضرر بالغير.
- 10- لا بد من تنازل عن بعض الحقوق الخاصة إذا كان الأمر بتنفيذها يؤدي إلى ضرر بنفسه أو بالغير لأنه يسلب منه هذا الحق تحقيقاً للمصلحة العامة؛ لذلك لا يجوز السب أو التجاوز على الغير لكي لا يكون ذريعة لسب وتجاوز غيره عليه، وكعدم جواز للمالك التصرف في ملكه بما يضر جاره كحفر بئر وغيره.
- 11- إن المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني تلعب دوراً محورياً في نشر ثقافة السلم والتعاون والمحبة بين الطلبة، ومن خلالهم إلى المجتمع لتحقيق التعايش السلمي .
- 12- إن لرجال الدولة وعلماء الدين دور مهم في تحقيق الأمن والسلم التي هي من العوامل المهمة في تنظيم المجتمع لأنهم يعدون من العناصر المؤثرة في المجتمع ويكون ذلك من خلال الدعوة إليها ظاهراً وباطناً، ويتحملون المسؤولية الدنيوية والأخوية في الثواب والعقاب.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

كتب التفسير وعلوم القرآن والحديث والأصول

- 1- تفسير البيضاوي: لأبي سعيد البيضاوي عبد الله بن عمر بن محمد (ت 685هـ) دار الفكر للنشر في بيروت سنة 1416هـ- 1996م- تحقيق: عبد القادر عرفات العشا حسونة.
- 2- تفسير القرطبي: الجامع لأحكام القرآن: لمحمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح القرطبي أبي عبد الله (ت 671هـ) دار الشعب للنشر في القاهرة- ط (2) سنة 1372هـ- تحقيق: أحمد عبد العليم البردوني.

- 3- تفسير القرآن العظيم: لإسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي أبي الفداء (ت774هـ) - دار الفكر للنشر في بيروت سن 1401هـ .
- 4- فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير-المؤلف : محمد بن علي الشوكاني- دار النشر : دار الفكر - بيروت.
- 5- فيض الرحمن تفسير جواهر القرآن: المؤلف : أبو يوسف محمد زايد
- 6- مفاتيح الغيب : التفسير الكبير المؤلف: أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: 606هـ) الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت الطبعة: الثالثة - 1420 هـ [ترقيم الكتاب موافق للمطبوع، وهو ضمن خدمة مقارنة التفاسير]
- 7- بحر العلوم (تفسير السمرقندي): المؤلف: نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم السمرقندي أبو الليث - حالة الفهرسة: غير مفهرس - الناشر: دار الكتب العلمية- سنة النشر: 1413 - 1993- عدد المجلدات: 3
- 8- الجامع الصحيح المختصر لمحمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي -الناشر : دار ابن كثير ، اليمامة - بيروت- الطبعة الثالثة ، 1407 - 1987- تحقيق : د. مصطفى ديب البغا أستاذ الحديث وعلومه في كلية الشريعة - جامعة دمشق.
- 9- صحيح مسلم: مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري(261هـ) الناشر : دار إحياء التراث العربي - بيروت- تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي- مع الكتاب : تعليق محمد فؤاد عبد الباقي.
- 10- سنن أبي داود: المؤلف : سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي-الناشر : دار الفكر-تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد- مع الكتاب : تعليقات كمال يوسف الحوت- والأحاديث مذيلة بأحكام الألباني عليها.
- 11- مسند الأمام أحمد بن حنبل: للإمام أحمد بن حنبل أبي عبد الله الشيباني (ت241هـ)- مؤسسة قرطبة للنشر في القاهرة.
- 12- المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج المؤلف : أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري النووي-الناشر : دار إحياء التراث العربي - بيروت- الطبعة الثانية ، 1392
- 13- أصول الفقه في نسيجه الجديد: للأستاذ المتمرس مصطفى إبراهيم الزلمي - ط(5) طبعة منقحة ومزودة- سنة 1999م- شركة الخنساء للطباعة المحدودة- بغداد.
- 14- تاج العروس من جواهر القاموس: لأبي الفيض السيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي الحنفي- دار ليبيا للنشر والتوزيع- طبع على مطابع دار صادر ببيروت سنة 1386هـ- 1966م.
- 15- التوقيف على مهمات التعاريف: المؤلف : محمد عبد الرؤوف المناوي-الناشر : دار الفكر المعاصر , دار الفكر - بيروت , دمشق-الطبعة الأولى ، 1410تحقيق : د. محمد رضوان الداية
- 16- القاموس المحيط: للعلامة الشيخ مجد الدين محمد بن يعقوب بن الفيروز آبادي الشيرازي- دار الفكر ببيروت سنة 1398هـ- 1978م .
- 17- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي- أحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي-الناشر : المكتبة العلمية - بيروت.
- 18- المعجم العربي الأساسي: تأليف وأعداد: جماعة من كبار اللغويين العرب بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- جامعة الدول العربية سنة 1989م - توزيع لاروس.

- 19- كتاب العين: لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي(170هـ) -الناشر : دار ومكتبة الهلال - تحقيق : د.مهدي المخزومي ود.إبراهيم السامرائي.
- 20- لسان العرب المؤلف : محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري(711هـ)- الناشر : دار صادر - بيروت- الطبعة الأولى.
- 21- التعريفات: المؤلف : علي بن محمد بن علي الجرجاني- الناشر : دار الكتاب العربي - بيروت- ط1، 1405
- 22- المغرب في ترتيب العرب المؤلف : أبو الفتح ناصر الدين بن عبد السيد بن علي بن المطرز الناشر : مكتبة أسامة بن زيد - حلب الطبعة الأولى ، 1979تحقيق : محمود فاخوري و عبد الحميد مختار
- كتب المسيحية
- 23- الأناجيل (إنجيل متى- إنجيل مرقس- إنجيل لوقا- إنجيل يوحنا) صدرت في السنة 1969 ترجمة للعهد الجديد، قام بها الأب صبحي حموي اليسوعي والأب يوسف قوشاقجي، بالتعاون مع الأستاذ بطرس البستاني، وهي نسخة مترجمة من اليونانية الى العربية.
- 24- النقاء المسيحية والإسلام: الدكتور نظمي لوقا- مكتبة غريب للنشر والطباعة- القاهرة.
- 25- الدستور العراقي 2005

محور السياسة والعلاقات الدولية

موقف الفقهاء من عطايا الأمراء في الفكر السياسي الإسلامي

The position of the jurists on the gifts of the princes in Islamic political thought

أ.م.د. ثامر حسن صبر

Dr. Thamer Hassan Sabr

الملخص:

إن من عادة الحكّام والأمراء أن يقدموا العطايا والهدايا للعلماء والفقهاء والأدباء والشعراء والأعيان ورجال الحاشية، ويبدو الأمر طبيعياً بالنسبة لغير الفقهاء الورعين، والعلماء العاملين، ذلك ان الكثير لم يكن يسأل عن منبع هذا المال الذي يقدمه الخليفة او الحاكم لهم، أو يبحث عن مصدر العطايا التي كانت تصلهم، واما بالنسبة للفقهاء والعلماء العاملين فإن الامر يختلف اختلافاً بيناً ذلك ان الفقيه لابد أن يتحرى مصدر المال الذي يصل الى يديه.

هذا وموقف الفقهاء بصورة عامة، من عطايا الامراء، موضوع مهم؛ لأن الهدف منه توضيح حرص الفقيه على أن لا يقع في يديه إلا مالاً قد اطمأن كل الاطمئنان الى سلامة اصله، والطريق الذي منه وصل اليه، خاصة اننا الآن نعيش في عصر قد اختلفت فيه الموازين، وأصبح لا يفصل بين الحلال والحرام من المال سوى خيط رفيع لا يكاد يُرى.

الكلمات المفتاحية

العطايا، الأمراء، آراء الفقهاء، المال، الحلال والحرام.

Abstract

It is the custom of scholars and princes to give gifts and gifts to scholars, jurists, writers, poets, notables and courtiers, and it seems natural for non-pious jurists and working scholars, because many did not ask about the source of this money that the caliph or ruler offered them, or looking for The source of the gifts that used to reach them, and as for the working jurists and scholars, the matter is distinctly different, that is that the faqih must investigate the source of the money that reaches his hands. This and the position of the jurists in general, regarding the gifts of the princes, is an important topic. Because the aim of it is to clarify the jurisprudent's keenness that nothing falls into his hands except money that has ensured all confidence in the safety of his origin, and the path from which he reached, especially since we are now living in an era in which the scales have been disturbed, and there is no separation between the permissible and the forbidden of money except a thin thread. It is hardly visible.

Key word: gifts, princes, opinions of scholars, money, halal and haram.

المقدمة:

إن أحكام العطايا في الإسلام تتعلق بأنواع التصرفات المبنية على الأخذ والعطاء، وقد كتب الفقهاء السابقون فيه ولكن بصيغة الهبة، وفي زمننا المعاصر تأخذ أسم العطية، فموضوعها قديم حديث ومتجدد بأشكاله، ووسائله، وأهدافه، وحتى تبعاته، والمستجدات في العطايا تنطلق في العصر الحديث، من القواعد والمسائل التي بحثها الفقهاء في المذاهب الأربعة، ولكن وفق الرؤية المعاصرة، كالبحت في تعريفها وموضوعها وتمييزها عما يشته به باختلاف الفقهاء في تحريمها وحلالها أو إكراه أخذها، والآثار المترتبة عليها.

أولاً- هدف البحث:

الوقوف على تعريف العطايا لغة واصطلاحاً.

الوقوف على تمييز العطايا عما يشته بهما من الهدايا والهبات.

بيان آراء الفقهاء حول جواز أخذها، وعدوها مالاً حلالاً، ومن لم يجز الأخذ من هذه الأموال وعدوها مالاً حراماً، والذين أجازوا أخذ العطايا من الأمراء مع الكراهة.

ثانياً- مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في اختلاف الفقهاء وموقفهم بصورة عامة، من عطايا الأمراء، وهذا الاختلاف هو حرصهم على أن لا يقع في أيديهم إلا مالٌ قد اطمأن كل الاطمئنان الى سلامة اصله، والطريق الذي منه وصل اليه، خاصة اننا الان نعيش في عصر قد اختلّت فيه الموازين، وأصبح لا يفصل بين الحلال والحرام من المال إلا ما شاء الله.

ثالثاً- منهجية البحث:

ارتأينا الأخذ بالمنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال معرفة آراء الفقهاء على المذاهب الأربعة، من مشكلة الجواز أو التحريم أو الجواز بالكراهة لموضوع العطايا.

رابعاً- هيكلية البحث:

يتكون البحث من مبحثين، تناولنا في المبحث الأول مفهوم العطايا من خلال تعريفها وما يشته بهما بمطلبين، وكان المبحث الثاني لآراء الفقهاء حول إجازتها وتحريمها وإجازتها مع الكراهة في ثلاثة مطالب، وختمنا بحثنا هذا بمجموعة من النتائج والمقترحات.

المبحث الأول: مفهوم عطايا الأمراء

يحاول الأمراء كسب ولاء الفقيه بالعطايا والهدايا والاموال والمناصب، وربما جعل مذهبه في العبادة مذهباً رسمياً للدولة، وهذا في بعض الاحيان محاولة لكسبه الى صفه، وضمان ولائه، لإعطاء الصفة الشرعية للحاكم، ولا سيما ان الفقيه المخلص يمثل الشعب، وهو الجسر الذي يصل الحاكم عن طريقه الى شعبه، وتصل هموم وطموحات الشعب الى حاكمه بواسطة الفقيه الذي يستطيع اختراق حاشية الحاكم، فهو يسعى نحو هَمٍّ جماعي، وليس مغنم فردي.

وسنحاول في هذا المبحث بيان مفهوم العطايا في مطلبين، تناولنا في المطلب الأول تعريف العطايا، وبيّنا في المطلب الثاني تمييز العطايا عما يشته بهما.

المطلب الأول: تعريف العطايا

أولاً-العطايا لغةً: العطية والعطاء، أسم ما يعطى، والجمع عطايا وأعطية، وجمع الجمع: أعطيات(1). والعطية هو اسم لما يعطى، والجمع، أعطية وأعطيات، وعطايا(2).
والعطية هي ما يتناول إلى الغير(3)، ومنها أعطيات الجند، أي أرزاقهم وما يترتب لهم من مال، ومنها أعطيات الملوك وهباتهم(4)، والعطية هي الإيتاء بمحض التفضيل، والعطاء اسم لما يُعطى، وجمعها العطايا(5).
ثانياً-العطايا اصطلاحاً: عرّفها الفقهاء، بأنها ما يعطى إلى الغير، فالعطية تشمل الهبة والهدية والصدقة والوصية، والعطية عام لكل ما يعطى(6). فيصح إطلاق لفظ العطية على الهدية والصدقة، ولكن لا تعد كل عطية هدية(7)، وقد تطلق من باب إطلاق اللفظ بوجه عام أما المعنى الخاص فهو "العطية المقدمة من الحكام للجنود(8). وعرفها البعض بأنها ما تفرض للمقاتلة، ويستعمل الفقهاء العطية أيضاً بالمعنى اللغوي(9).
والعطية في اصطلاح الفقهاء تأتي بمعنى الهبة، وهي تملك متمول بغير عوض، وخصّها بعض الفقهاء بالتبرع بالمال في مرض الموت المخوف(10).

والعطايا معروفة منذ قديم الزمن؛ إذ كان الأمويون شغوفين بالغناء والموسيقى وكان منهم إما من المشاركين فيه أو ممن كانوا يشجعون مثل هذا الفن والمغنين والموسيقين، فكانوا يقدقون عليهم العطايا والأموال والهبات، منهم سعيد الخير بن الحكم الرضوي الذي كان

-
- (1) الإمام الفقيه شهاب الدين أحمد بن محمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي المكي الشافعي (909-973 هـ)، الفتاوى الكبرى، ج3، دار الفكر، بيروت، دون تاريخ نشر، ص371.
 - (2) الشيخ محمد بن أحمد بن الأزهرى الهروي، أبو منصور (المتوفى: 370هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ج6، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001م، ص244.
 - (3) الشيخ العلامة منصور بن يونس بن إدريس البهوتي الحنبلي (المتوفى: 1051هـ)، كشف القناع عن متن الإقناع، تحقيق: الشيخ هلال مصيلحي مصطفى، ج4، دار الفكر، بيروت، 1982م، ص198 وما بعدها.
 - (4) العلامة محمد بن يعقوب الفيروز آبادي مجد الدين، المعجم الوسيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، ج2، ط8، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1426هـ-2005م، ص609.
 - (5) زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666هـ)، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، ط5، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت، صيدا، 1420هـ-1999م، ص212.
 - (6) الشيخ أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (المتوفى: 620هـ)، المغني لابن قدامة المؤلف، ج5، مكتبة القاهرة، 1388هـ - 1968م، ص395.
 - (7) الشيخ منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس البهوتي الحنبلي (المتوفى: 1051هـ)، كشف القناع عن متن الإقناع المؤلف، ج4، دار الكتب العلمية، القاهرة، 1403هـ - 1983م، ص298.
 - (8) العلامة محمد بن يعقوب الفيروز آبادي مجد الدين، المعجم الوسيط، مرجع سابق، ص609.
 - (9) وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية، ج27، ط1، مطابع الصفوة للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت، 1412هـ-1992م، ص358.
 - (10) أبو بكر بن مسعود الكاساني الحنفي علاء الدين، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، ج6، دار الكتب العلمية، القاهرة، 1424هـ - 2003م، ص116.

يميل لمجالس الأنس والطرب، وكانت له ستارة شهيرة بقرطبة، ومنهم المطرف بن الأمير محمد عالماً بالغناء الذي ضرب على العود ضرباً حسناً، وبرز من أبناء الخليفة الناصر، ابنه عبدالعزيز الذي كان شاعراً ومغرمًا بالخمير والغناء(1).

المطلب الثاني: ما يشته به العطايا

هناك من المصطلحات التي تختلط بالعطايا وتشته بها مثل الهدايا والهبات، فيمكن لنا أن نتميز بين هذه المصطلحات وبين العطايا في فرعين، تناولنا في الفرع الأول التمييز بين الهدايا والعطايا، وبيّنا في الفرع الثاني التمييز بين الهبات والعطايا.

الفرع الأول: التمييز بين الهدايا والعطايا

أولاً- الهدايا في اللغة: الهدية، جمعها هدايا، فيقال، هديت له، والهدايا، معناها أن يهدي بعضهم إلى بعض(2)، وهديته: أي أهديته هدية، وأهدت العروس إلى بعلها هدايا، وأهديت للرجل كذا، بعثت إليه إكراماً فهو هدية(3). والهادي من أسماء الله الحسنى(4)، بقوله تعالى: (وكفى بربك هادياً ونصيراً) (5). وجاء ذكر الهدايا في السنة النبوية في قول الرسول صلى الله عليه وسلم: " من هدى زقاقاً كان له مثل عتق رقبة" (6).

ثانياً- الهدايا اصطلاحاً: الهدايا عرفت عند الفقهاء في المذاهب الأربعة تعريفات قد تكون متشابهة نوعاً ما فعند الحنفية، لم يكن هناك تعريفاً خاصاً بالهدية؛ لأنهم عدوا العطايا والهبات والهدايا شيئاً واحداً، فأطلقوا العطية على الهدية والهدية على العطية، والهبة على الهدية والهدية على الهبة، وذلك من خلال استشهداهم بأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم، التي تطرقت لموضوع العطية

-
- (1) ابن حيان القرطبي، حيان بن خلف بن حسين بن حيان الأموي بالولاء، أبو مروان (المتوفى: 469هـ)، المقتبس من أنباء أهل الأندلس، تحقيق: محمود علي مكي، دار الكتاب العربي، بيروت، 1973م، ص23 وما بعدها.
 - (2) ابن منظور محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري جمال الدين أبو الفضل الشهير بابن منظور، لسان العرب، ج15، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، دون تاريخ نشر، ص357.
 - (3) العلامة أحمد بن محمد الفيومي، المصباح المنير، ج1، المكتبة العلمية، بيروت، دون تاريخ نشر، ص781 وما بعدها.
 - (4) سائر بصفة جي، معجم مصطلحات ألفاظ الفقه الاسلامي، صفحات للدراسات والنشر، بيروت، 2020م، ص593.
 - (5) سورة الفرقان، الآية (31).
 - (6) محمد بن عبد الله الخطيب العمري التبريزي، مشكاة المصابيح، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، ط3، المكتب الاسلامي، بيروت، 1985م، حديث رقم، 1917.

والهبة بألفاظ الهدية⁽¹⁾، ومن ذلك، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال، قال عليه السلام (تهادوا تحابوا) (2)، واستدلوا أيضاً على أن الصعب بن جثامة⁽³⁾، أهدى إلى النبي، عليه السلام، حملاً وحشياً وهو بالأبواء⁽⁴⁾، فقال: "لولا أنا محرمون لقبلناه منك"⁽⁵⁾. قال الكسائي، فقد أطلق الراوي اسم الإهداء بلا شرط القبول، والأهداف من ألفاظ الهبة⁽⁶⁾. فيمكن تعريف الهدية عند الحنفية بأنها، تملك العين مجاناً⁽⁷⁾، وعرفها آخرون منهم بأنها، تملك العين بلا عوض⁽⁸⁾. وهذا التعريف جاء عند المالكية، فهم لم يفرقوا بين العطية والهدية؛ كما هو الحال عند الحنفية، فعرفوا الهدية، بأنها تملك بلا عوض، ولكن بعضهم فرّق بين العطية والهدية فعدوا الهدية هي هبة الثواب⁽⁹⁾. وعرف الشافعية، الهدية بأنها تملك بلا عوض وحمل الموهوب من مكان إلى مكان آخر إعظماً له وإكراماً⁽¹⁰⁾، ويجمع بين الهدية والعطية أنها للبر، وتختلف الهدية بالنقل من مكان لمكان آخر⁽¹¹⁾. أما الحنابلة فقد عرفوا الهدية والعطية بشيء واحد، واعتبروا الهدية والعطية مصطلحات لعقد واحد، فعرفوا الهدية بأنها، تملك في حياته بغير عوض⁽¹²⁾، قال ابن مفلح في الفروع، هي تبرع الحي بما يعد هبة عرفاً⁽¹³⁾.

-
- (1) علاء الدين الكسائي، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق: الشيخ علي محمد معوض، والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، ج8، ط1، دار الكتب العلمية، منشورات محمد بيضون، 1997م، ص86.
 - (2) محمد بن إسماعيل البخاري، الأدب المفرد، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ج1، ط3، دار البيان الاسلامي، بيروت، 1989م، ص208، باب قبول الهدية، حديث رقم (594)
 - (3) أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن محمد بن علي بن محمود بن أحمد بن أحمد بن الكنانة العسقلاني المصري الشافعي (المتوفى: 852هـ)، تهذيب التهذيب، ج4، ط1، دار الفكر، بيروت، 1984م، ص369.
 - (4) الأبواء، جبل على يمين آره ويمين الطريق للمصعد إلى مكة من المدينة وهناك بلد ينسب إلى هذا الجبل وقد جاء ذكره في حديث الصعب بن جثامة وغيره قال السكري الأبواء جبل شامخ مرتفع ليس عليه شيء من النبات غير الخزم والبشام وهو لخزاعة وضمرة، وبالأبواء قبر آمنة بنت وهب أم النبي صلى الله عليه وسلم. أنظر: ياقوت بن عبد الله أبو عبد الله الحموي، معجم البلدان، ج1، دار الفكر، بيروت، دون تاريخ نشر، ص79.
 - (5) الإمام مسلم ابن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ج2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دون تاريخ نشر، ص851.
 - (6) أبو بكر بن مسعود الكاساني الحنفي علاء الدين، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود، ج8، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 1424هـ - 2003م، ص86.
 - (7) ابن عابدين محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز، رد المحتار على الدر المختار المعروف بحاشية ابن عابدين، تحقيق: محمد صبحي حلاق وعامر حسين، ج8، ط1، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، 1419هـ - 1998م، ص33.
 - (8) محمد بن حسين بن علي الطوري الحنفي القادري، تكملة البحر الرائق شرح كنز الدقائق، خرج أحاديثه، زكريا عبيدات، ج7، ط2، دار الكتب العلمي، بيروت، دون تاريخ نشر، ص483.
 - (9) العلامة شمس الدين الشيخ محمد عرفة الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، تحقيق: سيدي الشيخ، ومحمد عليش شيخ السادة المالكية، ج4، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، بيروت، دون تاريخ نشر، ص97.
 - (10) محيي الدين النووي، روضة الطالبين وعمدة المفتين، جمع، صالح بن عمر البلقيني، ج5، بإشراف، مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر بيروت، دون تاريخ نشر، ص30.
 - (11) أبو إسحاق الشيرازي، تكملة المجموع شرح المذهب، ج17، ط1، دار الكتب العلمية، منشورات محمد بن بيضون، بيروت، 2002م،
 - (12) ابن قدامة المقدسي، المقنع مع حاشيته، ج2، المؤسسة السعيدية، الرياض، 1980م، ص331.
 - (13) ابن مفلح شمس الدين المقدسي، الفروع، راجعه، عبد الستار أحمد فراج، ج4، عالم الكتب، بيروت، 1967م، ص638.

الفرع الثاني: التمييز بين الهبات والعطايا

أولاً- الهبات في اللغة: وهب الشيء أي أعطاه، والهبات أصلها من وهب يهبه وهباً، ووهبة، أعطاه إياه بلا عوض فهو واهب ووهوب ووهاب، وفعل الأمر لها هَبَ (1)، وقيل وهبت له هبة وموهبة ووهباً إذا أعطيته، واتَّهبت منه أي قبلت، والقول: وهب الله له الشيء فهو يهب هدية، وتواهبه الناس بينهم والله هو الوهاب (2)، وفيه قول الله تعالى (إنك أنت الوهاب) (3). ولو قلت ووهبت لأحمد مالا، أي أعطيته بلا عوض (4)، قوله تعالى: (يهب لمن يشاء إناث ويهب لمن يشاء الذكور) (5)، وتأتي الهبة: التبرع (6).

جاء في تاج العروس، أن الهبة، هي العطية الخالية من الأعراض والأعواض، فإذا كثرت سمي صاحبها وهاباً (7). ثانياً- الهبات اصطلاحاً: عرفت الهبة بتعريفات متقاربة عند جميع الفقهاء، فعند الحنفية، الهبة هي تملك العين مجاناً، أي بلا عوض؛ لأن عدم العوض شرط فيها (8). وعُرفت الهبات بأنها تملك المال والمنفعة بلا عوض (9)، وجاءت عند بعض الفقهاء بأنها تملك العين بلا عوض (10).

وعند المالكية، الهبات تملك من له التبرع ذاتاً تنقل شرعاً بلا عوض (11)، وعرفوها أيضاً بأنه تملك بلا عوض (12). ونفس التعريفات جاءت عند الشافعية، بقولهم هي تملك العين بلا عوض تطوعاً في حال الحياة (13). وعند الحنابلة تعددت التعريفات

-
- (1) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، بيروت، دون تاريخ نشر، ص1059.
 - (2) محمد بن أحمد بن الأزهرى الهروي، أبو منصور (المتوفى: 370هـ)، تهذيب اللغة، ج6، ط1، دار احياء التراث العربي، بيروت، 2001م، ص244.
 - (3) سورة آل عمران، الآية (8).
 - (4) انظر: أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقرئ، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق: عبد العظيم الشناوي، ج1، ط2، دار المعارف، القاهرة، دون تاريخ نشر، ص842.
 - (5) سورة الشورى، الآية (49).
 - (6) انظر: علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، دون تاريخ نشر، ص377.
 - (7) محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج4، ط2، طبعة الكويت، الكويت، دون تاريخ نشر، ص365.
 - (8) عبد الغني الغنيمي الدمشقي الميداني الحنفي، اللباب في شرح الكتاب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ج1، المكتبة العلمية، بيروت، دون تاريخ نشر، ص171.
 - (9) أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغياي الحنفي بدر الدين العيني (المتوفى: 855هـ)، البناية شرح الهدية، تصحيح، المولوي محمد عمر الرامفوري، ج7، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420هـ-2000م، ص796.
 - (10) الفتاوى الهندية، ج4، مرجع سابق، ص374.
 - (11) أبو بكر بن حسن الكشناوي، أسهل المدارك شرح إرشاد السالك في مذهب إمام الأئمة مالك، ج3، ط2، عيسى البابي وشركاه، القاهرة، دون تاريخ نشر، ص87.
 - (12) شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي، المعروف بالحطاب الرُّعيني المالكي (المتوفى: 954هـ)، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، ج6، ط3، دار الفكر، بيروت، 1412هـ-1992م، ص49.
 - (13) أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ) النووي، روضة الطالبين وعمدة المفتين، تحقيق: زهير الشاويش، ج5، ط3، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، عمان، 1412هـ-1991م، ص3.

للهبة مع وجود التقارب فيها، ومن هذه التعريفات، فمنها أن الهبات تملك في حياة الشخص بغير عوض(1)، وعُرفت أيضاً بأنها تبرع الحي بما يعد هبة في حياته(2).

وعُرفت كذلك بأنها تملك جائز التصرف مالاً معلوماً أو مجهولاً تعذر علمه، موجوداً أو مقدوراً على تسليمه، غير واجب في الحياة بلا عوض، بما يعد هبة عرفاً(3)، وعُرفت بعضهم بأنها، التبرع بتمليك ماله المعلوم الموجود في حياته لغيره(4).

المبحث الثاني: آراء الفقهاء حول عطايا الأمراء
تمهيد وتقسيم:

اختلف الفقهاء والعلماء حول عطايا الأمراء، فمنهم من أجاز هذه العطايا وعدّها مالاً حلالاً لمن تعطى لهم، ومن الفقهاء لم يجزها وعدّها مالاً حراماً، ومنهم أجاز أخذها مع الكراهة.

وهذا ما سوف نتناوله بثلاثة مطالب، خصصنا المطلب الأول للعلماء والفقهاء الذين أجازوا الأخذ من عطايا وهدايا الأمراء والحكام، وعدّوها مالاً حلالاً، وبينّا في المطلب الثاني العلماء والفقهاء الذين لم يجيزوا الأخذ من هذه الأموال وعدّوها مالاً حراماً، وتطرقنا في المطلب الثالث للعلماء والفقهاء الذين أجازوا أخذ العطايا من الأمراء مع الكراهة.

المطلب الأول: العلماء والفقهاء الذين أجازوا الأخذ من عطايا وهدايا الأمراء والحكام، وعدّوها مالاً حلالاً
هناك من الفقهاء من قبل عطايا الأمراء وأجاز أخذها، فقد روي عن أبي هريرة أنه قال: "ما أحد يهدي إليّ هدية إلا قبلتها، فأما أن أسأل فلا"، وروى أن النبي محمد صلى الله عليه وسلم أنه أعطى عمر مالاً، فقال له: "أَعْطِهِ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَرُ مِنِّي، فَقَالَ لَهُ: خُذْهُ فتموّله أو تصدّق به"(5).

وعن أبي الدرداء مثله، قبلت السيدة عائشة عطايا معاوية، وقبل عبد الله بن عمر هدايا المختار، وهو في رأيهم من السلاطين المتعلّين، وكذلك ابن عباس، ويستند الفقهاء في الغالب على قول عثمان بن عفان: "جوائز السلطان لحم ظبي ذكي"، وقيل: إن معاوية قدم للإمام الحسين أربعمائة ألف دينار، وقبلها التابعي علقمة، والأسود، والنخعي، والشعبي، والحسن البصري، وآخرون، ويستند إلى أن النبي (ص) ندب إلى قبول عطية غير ذي سلطان(6).

رأي الطبري: يرى الطبري أن الرسول صلى الله عليه وسلم ندب أمته لقبول عطية كلّ مُعْطٍ جائزة عطيته، سلطاناً كان أو رعياً؛ لأنه قال لعمر: "ما آتاك الله من المال وأنت غير مشرف ولا سائل فاقبله" (رواه مسلم)، فهذا ندبٌ عامٌ من غير تخصيص بسلطانٍ أو

(1) علاء الدين السعدي المرداوي، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: أبو عبد الله محمد حسن، ج7، منشورات محمد علي بيبضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 2012م، ص107.

(2) الإمام شمس الدين المقدسي ابن مفلح، الفروع، مراجعة: عبد الستار فراج، ج4، عالم الكتب، بيروت، 1967م، ص638.

(3) انظر: محمد بن أحمد الفتوح ابن النجار، منتهى الإرادات، ج2، تحقيق: عبد الغني، عالم الكتب، بيروت، دون تاريخ نشر، ص22.

(4) شرف الدين أبو النجا موسى بن أحمد الحجاوي، الروض المربع بشرح زاد المستنقع، مختصر المقنع، والشرح للبهوتي، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، دون تاريخ نشر، ص270.

(5) محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني، الكحلائي الصنعاني أبو إبراهيم، عز الدين المعروف بالأمير (المتوفى: 1182هـ)، سبل السلام، ج2، دار الحديث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، دون تاريخ نشر، ص479.

(6) وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية، ج2، ط2، الناشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، 1404هـ - 1983م، ص5209.

بغيره، جائز أو عادل، سوى ما استثناه، أو ما جاء من وجهٍ حرام، أو غصبٍ يعلمه الآخذ، فإذا كان الحديث النبوي المتقدّم صحيحاً، ودلالته كافية لجواز قبول عطايا الأمراء مطلقاً (1).

وقد فسّر شيخ الإسلام ابن تيمية امتناع الفقهاء عن أخذ عطايا الأمراء بقوله: "ومن الناس من آل به الإفراط في الورع إلى أمر اجتهد فيه، فيثاب على حسن قصده، وإن كان المشروع خلاف ما فعله، وبذلك يقرّر جواز الأخذ بجوائز السلطان"، وجاء في مجموع الفتاوى قال: إن أصول الشريعة كلها مبنية على أصل التفريق في المنهيات بين المحتاج وغيره، ولهذا أبيحت المخطورات عند الضرورة، وبذلك أجازت العطايا عند الضرورة (2)،

وقُيِّمَ امتناع أحمد وابن المبارك عن أخذ العطايا أنه من باب الزهد في المباحات، وهجر التوسّع، وليس لاعتقاد التحريم، واستدلّ بأن النبي صلى الله عليه وسلم، قبل هديّة المقوقس وصاحب دوحة الجندل، وهو لا يقبل إلا طيباً (3).

وروي عن عبد الله بن عمر قال: "سمعت عمر يقول: كان رسول الله يعطيني العطاء، فأقول: أعطه من هو أفقر مني، فقال: خذه، فإذا جاءك من هذا المال شيء وأنت غير مشرف ولا سائل فخذه، وإلا فلا تتبعه نفسك، ونقل العيني عن الطبري: إن ما يستفاد من قوله (فخذه) إجماعهم على أنه أمر ندب وإرشاد، وليس كما يذهب آخرون إلى أنه أمر يقتضي الوجوب أو الندب، وقال بعضهم: هو ندب لكل من أُعطي عطية أن يقبلها، سواء كان المعطي سلطاناً أو غيره، صالحاً كان أو فاسقاً، إذا كان ممن تجوز عطيته (4).

ويرى الحنفية أنه لا يجوز قبول هدية أمراء الجور؛ لأن الغالب في أموالهم الحرمة، إلا إذا علم أن أكثر أموالهم حلال، بأن يكون لصاحبه تجارة أو زرع؛ لأن أموال الناس لا تخلو عن قليل حرام (5).

أما من لم يعرف بالجور قال أبو الليث: اختلف الناس فيه؟ فقال بعضهم: يجوز ما لم يعلم أنه يعطيه من حرام. وقال محمد بن الحسن الشيباني: وبه نأخذ ما لم نعرف شيئاً حراماً بعينه، وهو قول أبي حنيفة (6).

ويرى بعض الفقه الحنفي أنه يراعى الغالب على المال؛ فإن كان الغالب حلالاً جاز؛ إذ نُقل عن أبي حنيفة قوله: إن المبتلى بطعام الظلمة يتحرّى؛ إن وقع في قلبه حلّه قبل وأكل؛ وإلا فلا؛ لقوله: استفت قلبك (7).

(1) وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية، مرجع سابق، ص 5210.

(2) شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن عبد الله بن أبي القاسم الخضر النميري الحاراني الدمشقي الحنبلي، أبو العباس، تقي الدين ابن تيمية، مجموع الفتاوى لابن تيمية، ج 7، مرجع سابق، ص 338.

(3) مجموعة من العلماء، الدرر السنية في الكتب النجدية، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي، ج 2، ط 6، دون مكان نشر، 1417هـ - 1996م، ص 220.

(4) أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين بدر الدين العيني، العناية شرح الهداية، ج 14، مرجع سابق، ص 8.

(5) وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية، مرجع سابق، ص 5211.

(6) لجنة علماء برئاسة نظام الدين البلخي، الفتاوى الهندية، ج 5، ط 2، دار الفكر، بيروت، 1310هـ، ص 342.

(7) زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (المتوفى: 970هـ)، الاشبه والنظائر على مذهب أبو حنيفة النعمان، ج 1، ط 1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ - 1999م، ص 137.

وجاء في مواهب الجليل أنه: "قد قبل جوائز السلطان مَنْ علمت من أئمة الهدى والعلم، فقد أخذ ابن عمر جوائز الحجاج، وأخذ محمد بن شهاب الزهري جوائز عبد الملك بن مروان، وأخذ مالك بن أنس جوائز أبي جعفر المنصور، ... إلخ" (1). كذلك جاء في التاج والإكليل أنّ ابن عمر قبل هدايا المختار، وقد تقدّم أنّهم لا يزوّنه من سلاطين العدل؛ وقبول ابن عباس من معاوية؛ وقول الحسن البصري: "لا يردّ عطاياهم إلّا أحقّ أو مرءٍ، وهذا في ما لا يعلم فيه الحرام بعينه" (2). وقيل أن البعض أخذ العطايا من الأمراء على وجه الخوف؛ وقيل: "أنّ فيهم مَنْ يأمن السلطان بترك الأخذ منه، فليس هذا العذر لهم جميعاً، وقد ذكر أن المنصور أمر لمالك بثلاث صرر دنانير، فسقطت من حاملها صرّة في الزحام، فلما أتاه بالصرتين سأله عن الثالثة؟ فأنكرها، فالزمه مالك بالثالثة، وألح عليه، حتّى وجدها أحد فجاء بها إليه، ومالك لم يفعل هذا إلّا متطوّعاً غير خائفٍ من السلطان. ونقل عن سحنون قوله: "مَنْ قبل جوائز السلطان فهو ساقط الشهادة عندنا. ومن أدمن الأكل على موائد السلطان فهو كذلك، ويرى سحنون أن الاحتجاج بقبول ابن شهاب ومالك قياسٌ مع الفارق؛ لأن مالك يرى الخلفاء ممّن تجرّ على يده الدواوين، وهو أمير المؤمنين، وهو مكلفٌ بإيصال العطاء إلى أهل العلم، وجوائز الخلفاء جائزةٌ لا شكّ فيها على شرط مالك؛ لإجماع الخلق على قبول العطاء من الخلفاء، ممّن يرضى به وممّن لا يرضى به، أما الأمراء الذين فوض إليهم الخليفة قبض الأموال وصرفها باجتهادهم، كالحجاج، فقبض الجوائز منهم كقبضها من الخلفاء، فإن صحّ أخذ ابن عمر جوائز الحجاج فهذا وجهه، وزوي عن مالك: إنه لا بأس بأخذ جوائز الخلفاء، أما جوائز العمال ففيها شيء من التأمل؛ للنظر هل هم مفوّضون بالعطاء؟ فإن كان العامل (الوالي) عدلاً في قسمته اتفق أهل العلم على جواز أخذ الجائزة منه، وإن لم تقبل قسمته فهناك قولان؛ فالأكثر على جواز أخذ الجائزة منه؛ وكرهها بعضهم، ولا سيّما إذا شاب المجبى منه الحلال والحرام، فالأكثر على كراهة الأخذ؛ أما إذا كان المال المجبى حراماً فالإجماع أنه حرامٌ (3).

ونقل ابن عبد البر في الاستذكار الأدلة على قبولها، ومنها: إن ابن عمر قبل جوائز عبد العزيز بن مروان، ونقل مقولة سفيان في (جوائز السلطان)، وأضاف: إن سفيان كان يحتجّ بقول ابن مسعود: (لك المهنة، وعليه المأثم)، ثم نقل قول عثمان بن عفان: (لحم ظبي ذكي)، ومقولة الحسن البصري: لا يردّ جوائزهم إلّا أحقّ أو مرءٍ، ثم قال ابن عبد البر: ما أعلم أحداً لم يقبل جوائز السلطان من علماء التابعين، إلا سعيد بن المسيّب وابن سيرين (4).

-
- (1) شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي، المعروف بالخطاب الرّعيني المالكي (المتوفى: 954هـ)، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، ج6، ط3، دار الفكر، بيروت، 1412هـ - 1992م، ص261.
 - (2) محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري الغرناطي، أبو عبد الله المواق المالكي (المتوفى: 897هـ)، التاج والإكليل لمختصر خليل، ج11، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1416هـ - 1994م، ص163.
 - (3) الشيخ محمد بن عبد الرحمن المغربي الخطاب الرّعيني محمد بن يوسف المواق، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل وبهامشه التاج والإكليل لمختصر خليل، تحقيق: الشيخ زكريا عميرات، ج8، دار عالم الكتب، بيروت، 1423هـ - 2002م، ص123.
 - (4) الإمام الحافظ أبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري الأندلسي (المتوفى: 463هـ)، الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار وعلماء الأقطار فيما تضمنه الموطأ من معاني الرأي والآثار وشرح ذلك كله بالإيجاز والاختصار، تحقيق: د. عبد المعطي أمين قلعجي، ج8، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ - 2000م، ص605. وما بعدها.

وذهب الشافعية إلى جواز قبول عطايا الأمراء إذا لم يعلم أنها حرام؛ إذ يرون أن الخلفاء والسلاطين والأمراء ومن الحق بهم، فعطايهم يجوز قبولها عند جميع السلف والخلف إذا كانت من المال الحلال(1).

ويرى بعض الشافعية، أنه ومع الجواز يكون الأخذ تحت خطر احتمال الوقوع في الحرام، فيتأثر قلبه به، بل ويطالب به في الآخرة إن كان المعطي غير مستقيم الحال(2).

وهناك رأي آخر للشافعية بقول القيلوبي أنه: "لا يحرم الأكل، ولا المعاملة، ولا أخذ الصدقة ولا الهدية، ممن أكثر ماله حرام، إلا ما علم حرمة، وهذه قاعدة عامة تقتضي قبول جوائز السلاطين، إلا أن يعلم حرمتها قطعاً وعلى وجه الجزم"(3).

المطلب الثاني: العلماء والفقهاء الذين لم يميزوا الأخذ من هذه الأموال وعدوها مالاً حراماً

اتفق بعض من العلماء على أنه لا يجوز أخذ العطايا من الأمراء أو السلاطين إذا علم أنها حرام(4).

ولكن فقهاء الحنفية فرقوا بين أمراء الجور وغيرهم حول قبول العطايا، فلا يجوز قبول عطايا أمراء الجور؛ لأن الغالب في مالهم الحرمة، إلا إذا علم أن أكثر ماله حلال، وأما أمراء غير الجور فيجوز الأخذ منهم(5).

ويؤيد أنه سئل الإمام الباقر عن عطايا الأمراء؟ فقال: إن علمت أنه من غصبٍ أو سحت فلا تقبله، ويتحدث العيني عن راوٍ من رواة الحديث، هو إبراهيم بن طهمان الخراساني، فيمدحه بالقول: كان لا يقبل جوائز السلطان، وهي تصريحٌ بالمدح، وقد قال فيه أحمد: يستنزل بذكره القطر(6).

ويعتد صفوان بن سليم بكلمة (الإمام القدوة)، ممن يستسقى به، يقولون عنه: إن جبهته ثقت من كثرة السجود، ثم يقول بعد ذلك: كان لا يقبل عطايا الأمراء(7).

وجاء في مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح أن القاسم بن محمد وابن سيرين وابن المسيب لا يقبلون عطايا الأمراء(8)

(1) الشيخ، محمد بن أحمد بن محمد عlish (المتوفى: 799هـ)، فتح العلي المالك في الفتوى على مذهب الإمام مالك، ج2، مطبعة مصطفى محمد، القاهرة، دون تاريخ نشر، ص269.

(2) الإمام الفقيه شهاب الدين أحمد بن محمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي المكي الشافعي (909-973 هـ)، الفتاوى الكبرى، مرجع سابق، ص373.

(3) قلوبوي وعميرة، حاشيتا قلوبوي وعميرة على شرح المحلى على منهاج الطالبين، ج4، ط3، مصطفى البابي الحلبي، بيروت، 1375هـ-1955م، ص262.

(4) الشيخ نظام وجماعة من علماء الهند، الفتاوى الهندية، ج2، شركة الياقوتة الحمراء للبرامجيات، عمان، 2015م، ص342.

(5) الشيخ الإمام العلامة موفق الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة (المتوفى سنة 630 هـ)، المغني، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي و د. عبد الفتاح محمد الحلو، ج6، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، ص443.

(6) أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين بدر الدين العيني، العناية شرح الهداية، تحقيق: أيمن صالح شعبان، ج5، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420هـ-2000م، ص293.

(7) أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين بدر الدين العيني، العناية شرح الهداية، ج9، مرجع سابق، ص468.

(8) علي بن سلطان محمد أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري (المتوفى: 1014هـ)، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، ج9، ط1، دار الفكر، بيروت، 1422هـ - 2002م، ص252.

ونقل عن الغزالي قوله: إن السلاطين في زماننا هذا ظلمة، قلما يأخذون شيئاً على وجهه وبحقه، فلا تحل معاملتهم، ولا معاملة من يتعلق بهم، حتى القاضي، ولا التجارة في الأسواق التي بنوها بغير حق، والورع اجتناب الربط والمدارس والقناطر التي بنوها بالأموال المغصوبة، التي لا يعلم مالکها (1).

وعن سفیان: إنه كان قد رأى ناراً، فسأل عنها؟ فقیل له: نار صاحب الشرطة، فذهب في طريق آخر، وحينما سأله صاحبه أفاد بعدم جواز الاستضاءة بنارهم (2).

كذلك ما جاء في مجمع الأنهر أنه: "لا يجوز قبول هدية أمراء الجور؛ لأن الغالب في مالهم الحرمة، إلا إذا علم أن أكثر ماله من حلال، بأن كان صاحب تجارة أو زرع" (3).

ويذكر أن فقهاء الحنابلة السبعة في المدينة المنورة، سوى سعيد ابن المسيب سيد التابعين، كانوا يقبلون جوائز السلطان؛ لكن أحمد كان لا يقبل جوائز السلطان، وينكر على ولده وعمه قبولها، ويشدد في ذلك، ولم يكن يأكل في بيوتهم شيئاً، ولا ينتفع بشيء منهم. وممن كان لا يقبلها ابن المسيب والقاسم وبشر بن سعيد والثوري وابن المبارك. قال المجيزون كان هذا منهم على سبيل الورع والتوقي، لا على أنها حرام؛ لقول أحمد: جوائز السلطان أحب إلي من الصدقة؛ ولقوله: ليس أحد من المسلمين إلا وله في هذه الدراهم نصيب، فكيف أقول: إنها سحت (4).

وأما الذاهبون إلى حرمتها من الحنابلة فقد استدّلوا بأن أموال السلاطين تختلط بما يأخذونه من الحرام والظلم وغيره، فتصير أموال شبهة. وقد قال: الحلال بين، والحرام بين... فمن اتقى الشبهات استبرأ لدينه وعرضه، ومن واقع الشبهات أوشك أن يقع في الحرام، كالرايع حول الحمى يوشك أن يقع فيه؛ وقوله: دغ ما يريبك إلى ما لا يريبك.

واحتجوا أيضاً بأن جماعة من الصحابة تنزهوا عن مال السلطان، مثل: حذيفة؛ ومعاذ. ولكن رغم ذلك لم ير أحد أنها من المال الحرام، لكنه قال: أحب إلي أن يتنزه عنه، وفسر ابن تيمية موقف أحمد، فقال: لقد بين أحمد أنه إنما امتنع منه، وحث أهله على تركه، لئلا يصير ذلك سبباً إلى أن يداخل الخليفة الفقهاء في ما يريد. وقد نقل عن النبي: حذ العطاء ما كان عطاءً، فإذا كان عوضاً عن دين أحدكم فلا يأخذه (5).

المطلب الثالث : العلماء اللذين اجازوا الاخذ من هذه الأموال مع الكراهة

(1) الإمام زين الدين أبو حامد محمد بن محمد بن محمد أحمد الطوسي الغزالي الشافعي (المتوفى: 505هـ) إحياء علوم الدين، ج5، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، جدة، 1422هـ-2011م، ص240.

(2) الشيخ علي بن سلطان محمد أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري (المتوفى: 1014هـ)، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، ج9، مرجع سابق، ص253.

(3) الشيخ عبد الرحمن بن محمد بن سليمان المدعو بشيخي زاده المعروف بداماد أفندي (المتوفى: 1078هـ)، مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر، ج8، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1419هـ - 1998م، ص138.

(4) أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (المتوفى: 620هـ)، المغني لابن قدامة، ج8، مكتبة القاهرة، القاهرة، 1388هـ - 1968م، ص500.

(5) شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن عبد الله بن أبي القاسم الخضر النميري الحاراني الدمشقي الحنبلي، أبو العباس، تقي الدين ابن تيمية، مجموع الفتاوى لابن تيمية، ج7، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 1425هـ - 2004م، ص336.

وذهب الإمام أحمد إلى كراهة الأخذ، أما إذا علم أنها حرام فلا يجوز أخذها(1).

لكن هناك مَنْ كره قبول هدية السلطان؛ إذ إن خالد بن أسيد أعطى مسروقاً ثلاثين ألفاً، فأبى أن يقبلها، فقيل له: لو أخذتها فوصلت بها رحمك، قال: أرايت لو أن لصاً نقب بيتاً ما أبالي أخذتها أم أخذت ذلك، ولم يقبل ابن سيرين، ولا أبو رزين، ولا ابن محيريز، عطايا السلطان، وبعث هشام إلى عبد الله بن الزبير أموالاً، فقال له أخوه: ردّها، فما أكلها أحدٌ وهو غنيٌّ إلاّ أحوجه الله إليها، وممن كره جوائز السلطان: الثوري، وابن المبارك، وأحمد بن حنبل.

قيل: إنهم ردّوا عطية مَنْ كان الأغلب من أمره أنّه لا يأخذ المال من وجهه، فأروا أن الأسلم لدينهم ترك قبولها، وقبول ما لا شكّ في جليله. فإن كان فيه لبس فالأولى في ترك قبوله.

موقف المالكية: نقل ابن عبد البرّ في التمهيد، عن سفيان، أنه قال: جوائز السلطان أحبّ إليّ من صلات الإخوان؛ لأنهم يمتنون. قال ابن عبد البرّ: يحتمل أنه يرى لنفسه حقّاً في بيت المال؛ لأن الآثار المروية عن النبيّ كراهته (2). ونقل البناني تقسيم ابن رشد أموال الأمراء إلى:

1. مال حلال من سلطان لا يعدل في قسمه، فالأكثر على جواز قبوله منهم، وقيل: يكره.

2. مال مختلط حلال وحرام، فالأكثر على كراهة أخذه، وقيل: يجوز.

3. مال حرام، قيل: يحرم أخذه، وقولٌ ضعيف بالجواز.

موقف الحنابلة: سأل الناس أحمد عن قبول جائزة السلطان؟ قال أحمد: أكرهها، وكان يتورّع عنها، ويمنع أولاده منها، ويأمرهم بالتصدّق بما أخذوه منها؛ لأن أموال السلاطين تختلط بالحرام، فيصير مالاً ذا شبهة (3).

جاء في الفروع لابن مفلح أن هناك رأيين:

الأول: يجوز قبول جوائز السلطان، ولا سيّما ممّن غلب عدله.

الثاني: تكره جوائز السلطان مطلقاً؛ لأن أحمد قال: أكرهها. ونقل عنه قوله: إن جائزة السلطان أحبّ إليّ من الصدقة، وقال: هي خيرٌ من صلة الإخوان. ولكن أيضاً روي عنه: إن المرء يموت بدينه، ولا يعمل معهم. وقد هجر أحمد أولاده وعمّه وابن عمّه عندما أخذوها، وهذا يقتضي جواز الهجر لمن أخذ مالاً بشبهة (4).

وقال ابن رجب في النصائح: إن الصالحين نصحوا سفيان بن عيينة في موضوع جوائز السلطان، فأجاب: إنّه ما أخذ منهم إلاّ دون حقه.

وقال ابن حجر العسقلاني: إن لفظة (خُذْ) في حديث النبيّ، أمرٌ للندب بغضّ النظر عن المعطي، وقال ابن المنذر المالكي: عطية السلطان جائزٌ أخذها ومرخص فيه (5).

(1) وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية، مرجع سابق، ص 359.

(2) أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: 463هـ)، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري الناشر، ج 4، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1387هـ، ص 106.

(3) محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج، أبو عبد الله، شمس الدين المقدسي الراميني ثم الصالحي الحنبلي (المتوفى: 763هـ)، كتاب الفروع ومعه تصحيح الفروع لعلاء الدين علي بن سليمان المرادوي، تحقيق: عبد الله التركي، ج 4، ط 1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1424هـ- 2003م، ص 409.

(4) محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج، أبو عبد الله، شمس الدين المقدسي الراميني ثم الصالحي الحنبلي (المتوفى: 763هـ)، كتاب الفروع ومعه تصحيح الفروع لعلاء الدين علي بن سليمان المرادوي، مرجع سابق، ص 410.

(5) ابن حجر أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، 1379هـ.

مما تقدّم فإن مواقف الفقهاء من قبول عطايا الأمراء ثلاثة: ما علم أنه حلالٌ فالمستحب قبوله؛ وما علم أنه حرامٌ فاليقين رده؛ وما لم يعلم حاله فقد قالوا: لقد وضع عن الناس تكلف البحث عن أسبابه، وظاهر الحكم أنّ الأمراء أولى بالمال العام من غيرهم، ما لم يستحقّه مستحقّ، فالواجب قبول عطية كل معطٍ.

الخاتمة:

بعد الانتهاء من بحثنا هذا توصلنا إلى مجموعة من النتائج والمقترحات أهمها:

أولاً-النتائج:

الغاية الشرعية من العطايا هو تحقيق المودة والمحبة بين الناس، فالناظر لأحكام ومسائل العطايا أن يجعل من تحقيق الألفة والمودة قاعدة ينطلق من خلالها لهذه الأحكام فيعتمد الرأي الأقرب لتحقيق هذا المقصد. لا يوجد اختلاف جوهري في بيان مفهوم عطايا الأمراء عند الفقهاء وعلى المذاهب الأربعة. اختلاف الرأي عند الفقهاء في عطايا الأمراء من حيث إجازتها وعدم إجازتها أو إجازتها مع الكراهة ما هو إلا حرصهم على دينهم، ولكي لا يختلط المال الحرام بالمال الحلال.

ثانياً-المقترحات:

نُحِبُّ بفقهاءنا وعلمائنا الإجماع أن يرشدوا الخاصة والعامة في موضوع عطايا الأمراء لكي لا يقعوا في اكل المال الحرام. نقترح على الأمراء أن تكون العطايا المقدمة من قبلهم وفق ما أرادته الشريعة من تقريب توادد بين الناس.

المراجع والمصادر:

أولاً- كتب اللغة العربية:

إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، بيروت، دون تاريخ نشر.
ابن منظور محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري جمال الدين أبو الفضل الشهير بابن منظور، لسان العرب، ج15، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، دون تاريخ نشر.
زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666هـ)، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، ط5، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، بيروت، صيدا، 1420هـ-1999م.
سائر بصمة جي، معجم مصطلحات ألفاظ الفقه الاسلامي، صفحات للدراسات والنشر، بيروت، 2020م.
الشيخ محمد بن أحمد بن الأزهرى الهروي، أبو منصور (المتوفى: 370هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، ج6، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001م.
العلامة أحمد بن محمد الفيومي، المصباح المنير، ج1، المكتبة العلمية، بيروت، دون تاريخ نشر.
العلامة محمد بن يعقوب الفيروز آبادي مجد الدين، المعجم الوسيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، ج2، ط8، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1426هـ-2005م.
محمد بن أحمد بن الأزهرى الهروي، أبو منصور (المتوفى: 370هـ)، تهذيب اللغة، ج6، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001م.
ياقوت بن عبد الله أبو عبد الله الحموي، معجم البلدان، ج1، دار الفكر، بيروت، دون تاريخ نشر.
ثانياً- كتب الفقه الإسلامي القديم:

أ-المذهب الحنفي:

- ابن عابدين محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز الدمشقي الحنفي، رد المحتار على الدر المختار المعروف بحاشية ابن عابدين، تحقيق: محمد صبحي حلاق وعامر حسين، ج8، ط1، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، 1419هـ-1998م.
- أبو بكر بن مسعود الكاساني الحنفي علاء الدين، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق: الشيخ علي محمد معوض، والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، ج8، ط1، دار الكتب العلمية، منشورات محمد بيضون، 1997م.
- أبو بكر بن مسعود الكاساني الحنفي علاء الدين، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، ج6، دار الكتب العلمية، القاهرة، 1424هـ-2003م.
- أبو بكر بن مسعود الكاساني الحنفي علاء الدين، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود، ج8، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 1424هـ-2003م.
- أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغياي الحنفي بدر الدين العيني (المتوفى: 855هـ)، العناية شرح الهدية، تصحيح، المولوي محمد عمر الرامفوري، ج5 و ج7، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420هـ-2000م.
- زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (المتوفى: 970هـ)، الاشبه والنظائر على مذهب أبو حنيفة النعمان، ج1، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1419هـ-1999م.
- الشيخ عبد الرحمن بن محمد بن سليمان المدعو بشيخي زاده المعروف بداماد أفندي الحنفي (المتوفى: 1078هـ)، مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر، ج8، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1419هـ-1998م.
- عبد الغني الغنيمي الدمشقي الميداني الحنفي، اللباب في شرح الكتاب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ج1، المكتبة العلمية، بيروت، دون تاريخ نشر.
- علي بن محمد الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، دون تاريخ نشر.
- الفقيه علي بن سلطان محمد أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري الحنفي (المتوفى: 1014هـ)، مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح، ج9، ط1، دار الفكر، بيروت، 1422هـ-2002م.
- محمد بن حسين بن علي الطوري الحنفي القادري، تكملة البحر الرائق شرح كنز الدقائق، خرج أحاديثه، زكريا عبيدات، ج7، ط2، دار الكتب العلمي، بيروت، دون تاريخ نشر.
- محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، الملقب بمرتضى، الزبيدي (المتوفى: 1205هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، ج4، ط2، طبعة الكويت، الكويت، دون تاريخ نشر.
- الشيخ نظام الدين البلخي وجماعة من علماء الهند، الفتاوى الهندية، ج5، ط2، دار الفكر، بيروت، 1310هـ.
- الشيخ نظام الدين البلخي وجماعة من علماء الهند، الفتاوى الهندية، ج2، شركة الياقوتة الحمراء للبرامجيات، عمان، 2015م.

ب-الفقه المالكي:

- ابن حيان القرطبي، حيان بن خلف بن حسين بن حيان الأموي بالولاء، أبو مروان المالكي (المتوفى: 469هـ)، المقتبس من أنباء أهل الأندلس، تحقيق: محمود علي مكي، دار الكتاب العربي، بيروت، 1973م.
- ابو بكر بن حسن الكشناوي، أسهل المدارك شرح إرشاد السالك في مذهب إمام الأئمة مالك، ج3، ط2، عيسى البابي وشركاه، القاهرة، دون تاريخ نشر.

أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: 463هـ)، التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري الناشر، ج4، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1387هـ.

الإمام الحافظ أبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري الأندلسي (المتوفى: 463هـ)، الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار وعلماء الأقطار فيما تضمنه الموطأ من معاني الرأي والآثار وشرح ذلك كله بالإيجاز والاختصار، تحقيق: د. عبد المعطي أمين قلعي، ج8، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1421هـ - 2000م.

شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي، المعروف بالخطاب الرُّعيني المالكي (المتوفى: 954هـ)، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، ج6، ط3، دار الفكر، بيروت، 1412هـ - 1992م.

العلامة شمس الدين الشيخ محمد عرفة الدسوقي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، تحقيق: سيدي الشيخ، ومحمد عlish شيخ السادة المالكية، ج4، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، بيروت، دون تاريخ نشر.

الشيخ محمد بن عبد الرحمن المغربي الخطاب الرعيني محمد بن يوسف المواق، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل وبهامشه التاج والإكليل لمختصر خليل، تحقيق: الشيخ زكريا عميرات، ج8، دار عالم الكتب، بيروت، 1423هـ - 2002م.

الشيخ محمد بن أحمد بن محمد عlish (المتوفى: 799هـ)، فتح العلي المالک في الفتوى على مذهب الإمام مالك، ج2، مطبعة مصطفى محمد، القاهرة، دون تاريخ نشر.

محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري الغرناطي، أبو عبد الله المواق المالكي (المتوفى: 897هـ)، التاج والإكليل لمختصر خليل، ج11، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1416هـ - 1994م.

ث-الفقه الشافعي:

ابن حجر أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، 1379هـ. أبو إسحاق الشيرازي الشافعي، تكملة المجموع شرح المهذب، ج17، ط1، دار الكتب العلمية، منشورات محمد بن بيضون، بيروت، 2002م.

أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن محمد بن علي بن محمود بن أحمد بن أحمد بن الكثاني العسقلاني المصري الشافعي (المتوفى: 852هـ)، تهذيب التهذيب، ج4، ط1، دار الفكر، بيروت، 1984م.

أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي الشافعي (المتوفى: 676هـ)، روضة الطالبين وعمدة المفتين، تحقيق: زهير الشاويش، ج5، ط3، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، عمان، 1412هـ - 1991م.

أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي الشافعي (المتوفى: 676هـ)، روضة الطالبين وعمدة المفتين، جمع، صالح بن عمر البلقيني، ج5، بإشراف، مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر للطباعة، بيروت، دون تاريخ نشر.

أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقرئ الشافعي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تحقيق: عبد العظيم الشناوي، ج1، ط2، دار المعارف، القاهرة، دون تاريخ نشر.

الإمام الفقيه شهاب الدين أحمد بن محمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي المكي الشافعي (909-973هـ)، الفتاوى الكبرى، ج3، دار الفكر، بيروت، دون تاريخ نشر.

الإمام زين الدين أبو حامد محمد بن محمد بن محمد أحمد الطوسي الغزالي الشافعي (المتوفى: 505هـ) إحياء علوم الدين، ج5، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، جدة، 1422هـ-2011م.

قليوبي وعميرة، حاشيتا قليوبي وعميرة على شرح المحلى على منهاج الطالبين، ج4، ط3، مصطفى البابي الحلبي، بيروت، 1375هـ-1955م.

ث-الفقه الحنبلي:

ابن قدامة المقدسي، المقنع مع حاشيته، ج2، المؤسسة السعيدية، الرياض، 1980م.

أبو إسحاق برهان الدين إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد بن مفلح الراميني المقدسي الصالحي الحنبلي، الفروع، راجعه، عبد الستار أحمد فراج، ج4، عالم الكتب، بيروت، 1967م.

أبو البقاء تقي الدين محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوح الحنبلي المصري المعروف بابن النجار الحنبلي، منتهى الإرادات، ج2، تحقيق: عبد الغني، عالم الكتب، بيروت، دون تاريخ نشر.

الشيخ أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (المتوفى: 620هـ)، المغني لابن قدامة المؤلف، ج5 و ج8، مكتبة القاهرة، 1388هـ - 1968م.

الشيخ أبو محمد موفق الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي (المتوفى: سنة 630هـ)، المغني لابن قدامة، تحقيق: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي و د. عبد الفتاح محمد الحلو، ج6، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، 1417 - 1997م.

شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن عبد الله بن أبي القاسم الخضر النميري الحارثي الدمشقي الحنبلي، أبو العباس، تقي الدين ابن تيمية، مجموع الفتاوى لابن تيمية، ج7، وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 1425هـ - 2004م.

الشيخ العلامة منصور بن يونس بن إدريس البهوتي الحنبلي (المتوفى: 1051هـ)، كشف القناع عن متن الإقناع، تحقيق: الشيخ هلال مصيلحي مصطفى، ج4، دار الفكر، بيروت، 1982م.

الشيخ منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس البهوتي الحنبلي (المتوفى: 1051هـ)، كشف القناع عن متن الإقناع المؤلف، ج4، دار الكتب العلمية، القاهرة، 1403هـ - 1983م.

علاء الدين السعدي المرداوي، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: أبو عبد الله محمد حسن، ج7، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، 2012م.

مجموعة من العلماء، الدرر السنية في الكتب النجدية، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي النجدي، ج2، ط6، دون مكان نشر، 1417هـ - 1996م.

محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج، أبو عبد الله، شمس الدين المقدسي الراميني ثم الصالحي الحنبلي (المتوفى: 763هـ)، كتاب الفروع ومعه تصحيح الفروع لعلاء الدين علي بن سليمان المرداوي، تحقيق: عبد الله التركي، ج4، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1424هـ-2003م.

ج-الفقه الزيدي:

- محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني، الكحلاني الصنعاني أبو إبراهيم، عز الدين المعروف بالأمير (المتوفى: 1182هـ)، سبل السلام، ج2، دار الحديث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، دون تاريخ نشر.
- ثالثاً- كتب الفقه المعاصر
- وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية، ج27، ط1، مطابع الصفوة للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت، 1412هـ-1992م.
- وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الموسوعة الفقهية، ج2، ط2، الناشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، 1404هـ-1983م.
- رابعاً- كتب الحديث:
- الإمام مسلم ابن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق، محمد فؤاد عبد الباقي، ج2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دون تاريخ نشر.
- محمد بن إسماعيل البخاري، الأدب المفرد، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ج1، ط3، دار البيان الاسلامي، بيروت، 1989م.
- محمد بن عبد الله الخطيب العمري التبريزي، مشكاة المصابيح، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، ط3، المكتب الاسلامي، بيروت، 1985م.

التعددية السياسية الفرعية في المجتمعات العربية وانعكاسها على حقوق المواطنة

(دراسة حالة: لبنان والأردن)

Sub-political pluralism in Arab societies and its impact on citizenship rights

(Lebanon and Jordan: Case study)

أ.م.د. ناهض أبو حماد

أستاذ مساعد كلية الاتصال واللغات جامعة غزة

Dr.. Nahed Abou Hammad

الملخص:

يهدف البحث إلى مناقشة التعددية السياسية الفرعية في المجتمعات العربية وانعكاسها على المواطنة ضمن مقارنة مفاهيمية وتفسيرية، خاصة ما يتعلق بالجدل الفكري، القانوني والسياسي الذي يحمل في طياته بعض الملامح الوصفية لحقيقة التعددية المتنوعة داخل المجتمع الواحد المختلفة فكرياً أو عرقياً والمتمثل في التصنيفات ذات البعد الاجتماعي الفسيفسائي (العلاقات القرابية العشائرية) أو البعد الإثني والعنقي (الدين، الطائفة، المذهب، المعتقد، السلالة، الجنس، الأصل)، فهي متغيرة وغير ثابتة ولها أبعاد قانونية وسياسية واجتماعية وثقافية ودينية. وتتلخص الإشكالية الحقيقية في الممارسات العملية للحقوق ومنها عدم المساواة في المواطنة بكافة مستوياتها أو نقص في المنظومة التشريعية خاصة تلك التشريعات التي تبين حقوق الأفراد وحرياتهم وقلة الضمانات الدستورية والسياسية والقانونية المتعلقة بصيانة حقوق الأفراد وحرياتهم.

وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تفسيره التعددية السياسية والمصطلحات ذات الدلالة، إضافة للسياسات العامة داخل المجتمعات العربية مع التركيز على دراسة حالي لبنان والأردن.

الكلمات المفتاحية

التعددية السياسية الفرعية، المجتمعات العربية، الأقليات، التعدد الإثني، الطائفة، المواطنة.

Abstract:

The research aims to discuss the sub-political pluralism in Arab societies and its reflection on citizenship within a conceptual and explanatory approach, especially with regard to the legal and political intellectual debate that carries within it some descriptive features of the reality of the diverse pluralism within the same society that is different intellectually or ethnically and represented in the classifications with a social and mosaic dimension (kinship relations Clan), or the ethnic and racial dimension (religion, sect, belief, race, gender, origin), those are variable , not fixed

and have legal, political, social, cultural and religious dimensions. The real problem is summarized in the practical practices of rights, including inequality in citizenship at all levels, or a deficiency in the legislative system, especially those legislations that clarify the rights and freedoms of individuals and the lack of constitutional, political and legal guarantees related to the maintenance of individuals' rights and freedoms. The researcher adopted Descriptive Analytical Approach in explaining Political Pluralism and semantic terminology, in addition public policies within Arab societies, focusing on Lebanon and Jordan as cases Study.

Key words: Sub-political Pluralism, Arab societies, Minorities, Ethnic pluralism, Sect, Citizenship.

المقدمة:

تعد التعددية من المفاهيم ذات البعد الشمولي، من حيث تعدد وجهات النظر والمواقف حول المفهوم والنهج، أو فكرة أو ظاهرة معينة، حيث تتنوع مفاهيم التعددية لارتباطها بمختلف المجالات والتصنيفات، ما بين تعددية سياسية، تعددية اقتصادية، تعددية دينية وإثنية وعرقية وطائفية، وتعددية ثقافية ولغوية تحمل في مضامينها عدة توجهات تعيش ضمن مجتمع أكبر وتحفظ بمكوناتها الفكرية والثقافية، إلا أن المجتمعات التعددية قد تواجه بعض التحديات فيما يتعلق بتنظيم الفئات المختلفة التي تشكل المجتمع، والتي قد تميل أحياناً للانعزال عن بعضها البعض لتشكل وحدات صغيرة بعقليات تنسم بالجمود ورفض التغيير والتعايش مع الوحدات الأخرى للمجتمع.

وهذا يتطلب تعزيز فكرة التعايش السلمي مع وجود قيم التسامح والمحبة وقبول الآخر، وتعزيز الشعور بالهوية والانتماء الحقيقي للمجتمع (الوطن)، وتعزيز قيم المواطنة وأبعادها المختلفة، والتي تشمل البعد القانوني الذي يستوجب تنظيم العلاقة بين الحكام والمحكومين استناداً إلى عقد اجتماعي يُوازن بين مصالح الفرد والمجتمع، والبعد الاقتصادي الاجتماعي الذي يستهدف إشباع الحاجيات المادية الأساسية للبشر ويحرص على توفير الحد الأدنى اللازم منها ليحفظ لهم كرامتهم وإنسانيتهم، علاوة على البعد الثقافي الحضاري الذي يعني بالجوانب الروحية والنفسية والمعنوية للأفراد والجماعات على أساس احترام خصوصية الهوية الثقافية والحضارية، ورفض محاولات الاستيعاب والتهميش والتنموي، عبر التمتع بالحقوق الدينية والحقوق الاقتصادية والحقوق الاجتماعية والحقوق السياسية، وغيرها من الحقوق.

كما أن التداول السلمي للسلطة في ظل مجتمع ديمقراطي يستوجب ويفرض وجود تعددية سياسية وحزبية، تُجسد وتُعبّر عن حالة التعددية التي يعيشها المجتمع، وتقوم على أساس وجود تنظيمات وسيطة بين الشعب والسلطة الحاكمة تنظم العملية السياسية، وتعمل على التنظيم الفكري، والاتصال، وتأهيل الناخبين للمشاركة بالحياة السياسية وتعزيز المشاركة السياسية من خلال حشد وتعبئة الجماهير، وصولاً إلى مجتمعات ديمقراطية حديثة.

المحور الأول: مقارنة مفاهيمية تفسيرية للتعددية السياسية والمواطنة في أدبيات الفكر الاجتماعي والسياسي

يُشير مصطلح السياسات الفرعية من حيث المعنى اللغوي الذي يحمل في طياته بعض الملامح الوصفية لحقيقة التعددية المتنوعة داخل المجتمع الواحد، والمتمثل في التصنيفات ذات البعد الاجتماعي الفسيفسائي وتشمل (العلاقات القرابية والتي تتجسد في العشيرة،

الحمولة، العائلة)، أو ذات البعد الإثني والعنقي (الطائفة، المذهب، المعتقد، السلالة، الجنس، الأصل... إلخ)، حيث أن السياسات الفرعية على تعدد أشكالها وأنماطها، ومن بين الصور والأشكال المختلفة للتعدد، اكتساب التعدد الإثني وأيضاً التعدد العنقي أهمية خاصة على الصعيدين العملي والأكاديمي في ظل ما طرحته الصراعات الإثنية والعرقية التي شهدتها مجتمعات مختلفة على امتداد دول العالم من تحديات لأنماط إدارة التنوعات وما ينجم عنها من صراعات في هذه المجتمعات، إذ تتطلب الاعتراف بوجودها في المجتمعات على أساس تاريخي وعلامة تنوع حضاري، وليست وافدة أو مفروضة من الخارج، وتُعبّر الاختلافات أو التعددات عن ذواتها في الهويات الثقافية والبرامج الاقتصادية والاعتقادات الدينية والتجمعات الإثنية والأنظمة السياسية وغيرها، من جانب آخر فإن الاعتراف بالوجود المادي البشري وما يشتق منه من تنوع في العادات والتقاليد والأعراف، بما في ذلك التميز الثقافي ينبغي أن يتزامن هذا الاعتراف بمعالجة المشكلات المادية والرمزية الحقيقية التي تعاني منها الإثنيات قصد حلها جذرياً. حيث يُمكن الإشارة إلى أنها تعني عدم الواحدية، أو التفرد (عاشور، 2002، ص 20).

أولاً: التعددية السياسية والمفاهيم ذات العلاقة.

1. مفهوم التعددية،

مفهوم ليبرالي ينظر إلى المجتمع على أنه يتكون من روابط سياسية وغير سياسية متعددة ذات مصالح متباينة ومشروعة ومتفرقة بما يحول دون تمرکز الحكم ويحقق المشاركة في المنافع (منجود، 1993، ص 4).

2. التعددية السياسية:

يعد مصطلح التعددية السياسية حديث الظهور والاستخدام، وهو وثيق الصلة بمصطلح "الديمقراطية" الغربي وإن كان إطاره المفهومي أوسع (الدجاني، 1999، ص 1-2). كذلك تُشير التعددية السياسية إلى المؤسسات الحكومية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية التي يمكنها أن تشارك في مزاولة السلطة (هلال، مسعد، 1994، ص 109).

كما أن التعددية السياسية تنطلق من أساس مهم هو وجود تعدد اجتماعي وثقافي وهو ضد "الهيمنة الثقافية- الاجتماعية"، ويؤكد وجود طوائف وجماعات ثقافية- وليست عرقية- متعددة، وهو ما عرف حديثاً بالمجتمع التعددي والذي يشير إلى "المجتمع الذي يضم أكثر من "طائفة" ثقافية واحدة، وهو ينطبق في معناه العام على أي مجتمع (خشبة، 1994، ص 183). بينما يرى أحمد ثابت بأنها "أداة لتنظيم الحياة العامة على أسس مشتركة، مع احترام مختلف الاتجاهات الفكرية كشرط أساسي لممارسة الديمقراطية التي توفر لفئات المجتمع إمكانات المشاركة في المصير الواحد" (ثابت، 1990، ص 17).

وتأسيساً على ما سبق، تعني التعددية السياسية مشروعية تعدد القوى والآراء السياسية، وحققها في التعايش السلمي، والتعبير عن نفسها، والمشاركة في التأثير على القرار السياسي داخل مجتمعها.

أما طارق البشري فيشير إلى عدة مكونات رئيسية للتعددية السياسية وهي: (البشري، 1997، ص 121).

1- المؤسسات في المجتمع، أي الهيئات التي تنظم الجماعة في عمومها أو في تكويناتها الفرعية، والجماعة في عمومها الجماعة السياسية التي تكون "الدولة" والتكوينات الفرعية الجماعات الثقافية أو المهنية أو الإقليمية أو العرقية أو الاقتصادية وتندرج في الوعاء العام للجماعة السياسية.

2- إستقلال السلطات الثلاث: التنفيذية، والتشريعية، والقضائية وهي التي يتوزع عليها اتخاذ القرار العام والقيام بالعمل العام.

3- احتمال تداول السلطة بين القوي السياسية المختلفة، واحتمال التشكيل المتنوع لمؤسستي التنفيذ والتشريع بما يحفظ التوازن بينهما ويجعل كلاً منهما قيداً علي الأخرى.

المجتمع التعددي:

يعرف البعض المجتمع التعددي على أنه نقيض المجتمع الوطني المنصهر، فهو مجتمع كون من عدة طوائف في إطار سياسي واحد. (مولود، 2003، ص 370)، ويرى John Rex إلى أن نموذج المجتمع المتعدد يمكن التعرف عليه وفقاً للتمييز بين المجال الخاص والمجال العام وفي هذا الصدد تظهر أربعة احتمالات وهي: (Rex, 1996, pp.15-17)

- 25- قد يكون مجتمعاً موحداً في المجال العام ويشجع على الاختلاف في المجال الخاص والأمور المجتمعية.
- 26- قد يكون مجتمعاً يسمح بالحق في الاختلاف والتنوع في المجال العام ويشجع على التنوع في الممارسات الثقافية من قبل الجماعات المختلفة.
- 27- قد يكون مجتمعاً موحداً في المجال العام ومجبوراً أو مشجعاً على الاتحاد في الممارسات الخاصة أو المجتمعية Communal.
- 28- قد يكون مجتمعاً لديه حقوق مختلفة ومتنوعة في المجال العام حتى وإن كان هناك وحدة ملحوظة في الممارسات الثقافية بين الجماعات.

الإثنية:

يُعتبر فريدريك بارث Frederic Barth من أوائل المساهمين في بلورة مفهوم ديناميكي للإثنية، فالإثنية بنظره لا تعبر عن مجموعات جامدة وثابتة بل هي تجمعات بشرية غير ثابتة، أعضاؤها يتغيرون (على المدى الزمني البعيد)، وذلك لأن عضويتها وحدودها مرتبطة بالتغيرات التي تطرأ على الأوضاع الاجتماعية. وقد أكد Barth أن الهوية الإثنية تولد وتؤكد وتنتقل في نطاق التفاعل والتعامل بين صناع القرار والفرد. (Barth, 1969, Pp,9-11)، كما يقول بانيكوس Panikos أن الإثنية Ethnicity مشتقة من كلمة Ethnos والتي تعني كلمة أمة، وأنه لا يوجد اختلاف بين الجماعة الإثنية والأمة، ويقصد بها جماعة من الأفراد لهم سمات مشتركة. وقد يرتبط هذا بالتساوي مع المهاجرين والأقليات والجماعات المشتتة التي تشارك نفس خصائص تركيزهم الجغرافي، الزواج من أعضاء جماعتهم، وبالتالي يتم تخليد الإثنية الخاصة بهذه الجماعات بانتقالها من جيل إلى جيل (Panikos, 2000, P10.1)

الجماعة الإثنية:

يُعرفها سعد الدين إبراهيم على أنها عبارة عن جماعة بشرية يشترك أفرادها في العادات، التقاليد، اللغة، الدين، وأي سمات أخرى مميزة، بما في ذلك الأصل والملامح الفيزيائية الجسمانية. (إبراهيم، 1992، ص 23-26)، وتعرفها الموسوعة البريطانية على أنها جماعة اجتماعية أو فئة من الأفراد في إطار مجتمع أكبر تجمعهم روابط مشتركة من العرق، اللغة، والقومية أو الثقافة. (The New Encyclopedia Britannic, 1992, p187) بينما يعرفها شيرميرهورن Schermerhorn على أنها عبارة عن قسم فرعي داخل المجتمع، ولديها سلسلة نسب مشتركة مزعومة أو حقيقية وتاريخ وذاكرات مشتركة عن الماضي، وتركيز ثقافي على واحدة أو أكثر من المحددات الرمزية العرقية كصورة مصغرة للأخوة الشعبية. (Schermerhorn, 1970, Pp12-14)

ويصف هوجس Everett Hughes الجماعة الإثنية بأنها ليست واحدة، كونها قد تتميز بوجود مستوى من الاختلاف الملاحظ أو القابل للقياس عن الجماعات الأخرى: وهي جماعة أثنية لأن الناس فيها والأفراد خارجها يعرفون أنها واحدة ولأن من

هم في الداخل والخارج يتحدثون ويشعرون ويتصرفون كما لو كانت جماعة منفصلة، وهذا يمكن أن يتحقق فقط في رأيه، إذا وجدت طريقة لاختبار من ينتمي للجماعة ومن لا ينتمي إليها، أما إذا كان من السهل الاستقالة منها فهي إذًا ليست جماعة إثنية حقيقية. (Hughes 1994, P.91)، في حين يرى البعض أنها عبارة عن جماعة بشرية تشترك في خصائص ثقافية معينة مثل اللغة أو الدين كالجنس الفرنسي أو الجنس اليهودي، وهي تختلف عن الجماعات الأخرى التي تقوم على خصائص عضوية طبيعية غير قابلة للتغيير، وترتبط تلك الخصائص ارتباطاً جوهرياً بالقدرات أو الكفاءات الذهنية أو الفعلية وغيرها من القدرات غير العضوية التي يمكن تحديدها اجتماعياً على أساس ثقافي. (بحر، المدخل لدراسة الأقليات، 1982، ص7).

وتأسيساً على ما سبق، يرى الباحث أن الجماعة الإثنية Ethnic Group هي عبارة عن شعب إثني Ethnic Population يتكون من الأفراد الذين يوصفون ويصنفون في فئات من قبل الشعب عامة وعادةً من قبل أعضاء الجماعة أنفسهم على أنها إثنية ذات طابع محدد تاريخياً فريداً وسلوكاً وكذلك سلوكاً مميزاً وخصائص أو سمات تنظيمية وثقافية وتعمل نتيجة لذلك بطريقة مختلفة عن الآخرين.

العرقية Ethnicity

يُعد مفهوم العرقية حديث الاستعمال في العلوم الاجتماعية، على الرغم من استعماله في علم دراسة البشرية، حيث لم يظهر في القواميس والمعاجم إلا في نهاية الستينات وبداية السبعينات، والدليل على ذلك لم يظهر في "المنجد الإنجليزي المشهور أوكسفورد" إلا في سنة 1972، (Glazer, 1975, p.2)، Oxford dictionary،. فالمصطلح استعمل بهذا المعنى في اللغة الإنجليزية من منتصف القرن 14 حتى منتصف القرن 19، أي بدأ في استعماله تدريجياً للإشارة إلى الخصائص السلالة العرقية. (Guibernau, 1999, p.33)

أما كلمة عرق ethnic فهي قديمة، ومشتقة من الإغريقية ethnos التي بدورها مشتقة من ethnikos وتعني في الأصل "مُلاحِد" وبحسب معجم المصطلحات السياسية في تعريف "العرق" بأنه "مجموعة من البشر يشتركون في عدد من الصفات الجسمية أو الفيزيائية على فرض أنهم يمتلكون موروثات جينية واحدة". (هلال، مسعد، ص215)، ويذهب قاموس المورد ليعرف "العرق" على أنه "مصطلح بيولوجي"، ولكن مع انتقاله إلى فروع العلوم الاجتماعية الأخرى تسبب في الخلط والاختلاف حول مضمونه. (العلبي، 1989، ص321)، في حين أن "العرق" يُعد أحد المفاهيم الأكثر نقاشاً في العلوم الاجتماعية، فلا يوجد إجماع عام على المعنى الدقيق للمصطلح باعتباره شكلاً محدداً من أشكال التمايز الاجتماعي، حيث يستخدم الممثلون العلامات الثقافية أو المظهرية لتمييز أنفسهم عن الآخرين. كما يُقال أن المجتمعات العرقية ليست شكلاً منتشرًا من التنظيم الاجتماعي. (Wolfgang, 2006, p.87)، ويُقترح التمييز بين "الأمة" و "العرق" و "المجموعة العرقية" لحساب الاختلاف الهائل في القواعد الاجتماعية والإمكانات السياسية للمجتمعات العرقية الفردية.

علاوة على ذلك، يُعد مصطلح عرقية ethnicity مشتقة من الكلمة الإغريقية ethnos وتعني أناس أو قوم، وتدل العرقية على "الرمز والشعار والهوية للفرد، وهي عبارة عن التراث الثقافي الذي يرثه الفرد من المجموعة العرقية التي ينتمي إليها" (Burge, 1978, p.226)، حيث يركز هذا التعريف على الانتماء أي الأصل وهو العنصر الأساسي والعامل المهم والمحدد لكل التعريفات العرقية في العلوم الاجتماعية والسياسية.

الجماعة العرقية: Ethnic Group

هناك اختلاف بين المشتغلين بالدراسات الاجتماعية ولا سيما الأنثروبولوجية منها فيما يتصل بمدلول عبارة الجماعة العرقية Ethnic Group. فثمة من يقول بأن الجماعة العرقية هي ذاتها الجماعة السلالية Racial Group، وثمة من يستخدم مفهوم الجماعة العرقية كمرادف لمفهوم الأمة Nation، وذلك فضلاً عن أن فريقاً يعتد به من الباحثين في ضروب الظواهر الاجتماعية لا يرى ثمة تبايناً في المدلول بين عبارة الجماعة العرقية ولفظة الأقلية Minority، غير أن الخلاف على أشده بين باحثي هذا الفريق لا بصدد تعريف الأقلية فحسب وإنما كذلك بخصوص تسميتها، فثمة من يكتفي بلفظة الأقلية للدلالة عليها، وثمة من يطلق عليها الأقلية القومية National Minority في حين أن ثمة من يستخدم عبارة الأقلية العرقية Ethnic Minority كي يشير إليها. (وهبان، 2001، ص 71)

ويُعرفها محمود أبو العنين - على أنها " جماعة من الناس تعيش في مجتمع أشمل، وتعتقد الجماعة بوجود روابط مشتركة تربط أفرادها بعضهم ببعض، وتتمثل هذه الروابط في الاعتقاد بانحدارهم من أصل مشترك، فضلاً عن اشتراكهم في خصائص ثقافية مشتركة كاللغة أو الدين أو التقاليد". (أبو العنين، 1987، ص ص 25-27)

8. مفهوم الطائفة والطائفية:

تتفق معاجم اللغة على أن معنى الطائفة هو الجماعة والفرقة من الناس، أما الطائفية فتعني التعصب لطائفة معينة، وهي مصدر صناعي أو اصطلاح مشتق من لفظ طاف، يطوف طوافاً، فهو طائف، والطائفي هو المتعلق بطائفته بشكل متطرف، والذي يبقى ملازماً ملتصقاً بما يطوف أو يدور في فلكه؛ كما الجزء من كل لا فكاك له منه، (نعمه وآخرون، 2000، ص 925) ويقابل هذا المصطلح في اللغة الانكليزية مفردة Sectarian التي تعني العضو في جماعة أو الشخص ذو الأفق الضيق والمنغلق على أفكار جماعة معينة. (Sidny, 1992, p, 661) كما يوجد هناك فرق مفهومي الطائفة التي تشير إلى التنوع في المعتقدات والممارسات الدينية بين الأفراد، والطائفية التي تعني استخدام هذا التنوع الديني لتحقيق أهداف سياسية واقتصادية وثقافية. (متعب، 2010، ص 174)، كما يمكن الإشارة إلى التوظيف السياسي والديني للطائفة على النحو التالي:

الطائفة السياسية:

تُعرف الطائفة السياسية بكونها "نظام سياسي اجتماعي متخلف يركز على معاملة الفرد كجزء من فئة دينية تنوب عنه في مواقفه السياسية، وتُشكل مع غيرها من الطوائف الجسم السياسي للدولة أو الكيان السياسي، وهو بلا شك كيان ضعيف لأنه مكون من مجتمع تحكمه الانقسامات العمودية التي تشق وحدته وتماسكه. ويستتبع ذلك أن تتحكم الطائفية بحياة الفرد الشخصية، وتحكمه وفق قوانينها وشرائعها الدينية، والتي يقوم فيها رجال الدين بوظيفة الوسيط والحكم في آن معا". (الكيالي، 1995، ص 74) في حين يرى غليون "أن الطائفية هي التعبير السياسي عن المجتمع العصبوي الذي يعاني نقص الاندماج الذاتي والنصار، حيث تعيش الجماعات المختلفة بجوار بعضها البعض، لكنها تظل ضعيفة التبادل والتواصل في ما بينها. وهي تشكل إلى حد ما الطريقة الخاصة بالتواصل الذي هو في ذاته نوع من التواصل الصراع، وفي هذا المجتمع المتحلل والفاقد، ليس فقط للتصعيد الموحد السياسي أو الأيديولوجي أو الاقتصادي، ولكن أيضاً لكل إجماع على أي مستوى من مستويات البنية الاجتماعية" (غليون، 2012، ص 104)، وبالتالي الطائفية السياسية هي انتقال الطائفية، بمفهومها العام، من تواجدها على مستوى الأفراد داخل المجتمع الواحد إلى التمثيل السياسي للطوائف التي ينتمي إليها هؤلاء الأفراد وتجسيدها في مستوى الدولة الحاضنة للجميع". (هوشثاني، 2016، ص 76-77)

الطائفة الدينية:

تعمل نخب دينية وأخرى سياسية عادة على النهوض بـ"الطائفة" وإعادة إنتاج التاريخ والتراث، بغية الاستفادة منه في الحياة السياسية والدخول في جسم الدولة ومؤسساتها من باب مصلحة ووجود الكيان الطائفي، الذي هنا يُعيد صفوفه ويُؤهل نفسه، ويتقدم عبر نخب للمطالبة بـ"حقوق الطائفة"، و"حصة الطائفة" في الحكم و في عموم مؤسسات الدولة الوطنية، ومن هنا فإن "الطائفة الدينية بالمعنى الحديث، هي التي تُشكل أساساً اجتماعياً وثقافياً تنطلق منه الطائفية السياسية وتساهم في إنتاجها، وتعيد إنتاجها كطائفة متخيلة حتى بعد اندثارها، حيث يتمكن الأفراد من تخيل الانتماء إليها في ما يتجاوز الأهل إلى دولة بأكملها، أو حتى ما يتجاوز الدول، وبالتالي تصبح الطائفة كأنها قومية، ومن ثم منافسا لها على مستوى الطموح السياسي لتشكيل هوية الأفراد الكبرى. (بشارة، 2018، ص446)

ثانياً: مفهوم المواطنة

اقتزن مفهوم المواطنة بحركة النضال الإنساني من أجل العدل والمساواة والإنصاف، كان ذلك قبل أن يستقر مصطلح المواطنة وما يقاربه من مصطلحات في الأدبيات السياسية والفكرية والتربوية، وتساعد النضال وأخذ شكل الحركات الاجتماعية منذ قيام الحكومات الزراعية في وادي الرافدين مروراً بحضارة سومر وأشور وبابل وحضارات مصر والصين والهند وفارس، وأسهمت تلك الحضارات وما انبثق عنها من إيديولوجيات سياسية في وضع أسس الحرية والمساواة تجاوزت إرادة الحكام، فاتحةً بذلك أفقاً رحبة لسعي الإنسان لتأكيد فطرته وإثبات ذاته وحق المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات وتحديد الخيارات. (الدجاني، ص 5) بإقرار المساواة للبعض أو للكثرة من المواطنين، على حد وصف (روبرت دال) للممارسة الديمقراطية الراهنة. (الكواري، 2004، ص 77)

كما انعكس سياق التطور التاريخي لهذا المفهوم على تعريفاته المختلفة، فانتقل من الإشارة إلى نسبة الانتماء التاريخي والثقافي والحضاري إلى بلد معين والشعور بالتعلق به أكثر من غيره؛ إلى تضمن أبعاد جديدة تتضمن الحقوق والواجبات والمبادرات والمسؤوليات تجاه النفس وتجاه الجماعة التي ينتمي إليها، وهذه الحقوق والواجبات لا تمارس إلا في مجتمع عادل وديمقراطي يحرص على المساواة وتكافؤ الفرص وتحمل أعباء التضحية من أجل ترسيخ هذه المبادئ وحمايتها وفتح أفاق ممارستها برؤية تتطلع إلى المستقبل بفعالية. (خضري، 2010، ص 4)، وتعود جذور مفاهيم المواطنة إلى الديمقراطية الإغريقية القديمة، حيث هناك أصل الديمقراطية المباشرة، على الرغم من أنها كانت تستبعد النساء والعبيد من فئة المواطنين، وتقتصر المواطنين على الذكور الأحرار، الذين يتمتعون بالمساواة في تدبير شؤون الدولة وتولي الوظائف فيها (ليله، 1987، ص 512). إلى أن استقرت نسبياً، بحيث شملت الجميع بشكل عام، ويكاد يستقر مفهومها في وقتنا الحاضر على المواطنة النشطة، التي معها وبها يتحقق التوازن بين النظام والحرية في المجتمعات الحديثة، وما يميزها في هذا الجانب ممارسة الحقوق السياسية والاجتماعية والمدنية في مستويات تتجاوز حدود الدولة المحلية أو الإقليمية إلى القوميات، وهذا ما يؤدي إلى الاندماج بين أفراد المجتمع (Jansen, 2006, pp. 189-205).

واستقر مفهوم المواطنة في عصرنا الحاضر على معنى مختلف، بسبب شمول جميع فئات المجتمع بأكمله في منظومة حقوق الإنسان وحرياته، والاعتراف بعالمية حقوق الإنسان، وأن للشعوب حق تقرير مصيرها من كافة الجوانب، حسب ما ورد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948، والعهدين الدوليين الملحقين به عام 1966 للحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وكذلك في الاتفاقات الدولية الجماعية والفردية اللاحقة (تورار، 2010، ص 403 وما بعدها)، وفي القرن الحادي

والعشرين شهد مفهوم المواطنة تطوراً مال به منحى العالمية وتحددت مواصفات المواطنة الدولية على النحو التالي (Cherry, 1980 . pp.115-500):

- 1- الاعتراف بوجود ثقافات مختلفة.
- 2- احترام حق الغير وحرية.
- 3- الاعتراف بوجود ديانات مختلفة.
- 4- فهم وتفعيل أيديولوجيات سياسية مختلفة.
- 5- فهم اقتصاديات العالم.
- 6- الاهتمام بالشؤون الدولية.
- 7- المشاركة في تشجيع السلام الدولي .
- 8- المشاركة في إدارة الصراعات بطريقة اللاعنف.

فالمواطنة Citizenship هي صفة المواطن والتي تُحدد حقوقه وواجباته الوطنية، وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طريق العمل المؤسساتي والفردى الرسمي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يصبو إليها الجميع. (بدوي، 1986، ص 60) غابت لفظة "المواطنة" عن قاموس اللغة العربية، فلا يوجد هذا اللفظ أصلاً في اللغة العربية، ونسبت إلى "الوطن" باعتباره محل إقامة الإنسان، ومنه أوطان الغنم ومرابضها، وأوطن الأرض ووطنها واستوطنها وتوطنها؛ أي اتخذها وطناً (الرازي، مختار الصحاح، 1985، ص 728). أما في اللغة الانجليزية فيعود أصل المواطنة إلى كلمة (citizenship) والتي تعني: أكثر أشكال العضوية اكتمالاً في جماعة سياسية (الدجاني، 1999، ص 96).

ولقد عرف قاموس علم الاجتماع المواطنة: بأنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعي ومجتمع سياسي يُعرف بالدولة، ومن خلال هذه العلاقة يُقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني مهمة الحماية، وتحدد العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون (قرواني، 2005، ص 8). أما دائرة المعارف البريطانية فقد عرفت بأنها: علاقة بين فرد ودولة، يترتب له بموجبها حقوق، ويقع عليه التزامات، وتتميز عن الجنسية - التي تستخدم رديف عند آخرين - بأن الجنسية توفر حماية أشمل في الخارج (العامر، 2006، ص 511).

كما عرفت الموسوعة العربية العالمية؛ المواطنة على أنها: اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن. (الموسوعة العربية العالمية، 199، ص 311)، وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على أنها: مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتحدد هذه العلاقة عن طريق القانون. (غيث، 1995، ص 56)، كما عرفت المواطنة بأنها: "علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق، والمواطنة تدل ضمناً على مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات، وهي على وجه العموم تُسبغ على المواطنة حقوقاً سياسية". (الحسبان، 2011، ص 27). وتُعرف بأنها الارتباط الاجتماعي والقانوني بين الأفراد، الذي يلتزم بموجبه الفرد اجتماعياً وقانونياً بالجمع بين الفردية والديمقراطية، ويكون الفرد مواطناً إذا ما التزم باحترام القانون واتباع القواعد ودفع الضرائب والحفاظ على أموال الدولة وأداء الخدمة العسكرية، والإسهام في نهضة المجتمع المحلي وتحسين نوعية الحياة السياسية والمدنية للدولة. (Patrick, 1999, p.2-3)، كما تعرف على أنها تمثل وضعية أو مكانة الفرد في المجتمع باعتباره مواطناً، وبما يستتبع

ذلك من تمتعه بمجموعة من الحقوق والواجبات والهويات التي تربط المواطنين بالدولة القومية التابعين لها. (Diversity Banks, 2008, p 129)

أما البعد السياسي للمواطنة الذي برز للمرة الأولى خلال القرن التاسع عشر فيمنح المواطنين كافة الفرص والإمكانيات اللازمة لممارسة السلطة السياسية المتاحة لهم، من خلال المشاركة في العملية السياسية في المجتمع. وأما البعد الاجتماعي للمواطنة الذي ظهر للمرة الأولى خلال القرن العشرين فيزود المواطنين بكافة الخدمات الصحية والتعليمية وخدمات الرفاهية اللازمة لهم، للمشاركة بشكل كامل في مجتمعاتهم الثقافية، فضلاً عن المشاركة في ثقافتهم المدنية الوطنية. (Keever, 2007, pp. 424-425) ويمكن تعريف المواطنة إجرائياً: بأنها شعور الفرد بالانتماء إلى جماعة اجتماعية لها ثقافة وتاريخ ومصير مشترك، ويُنظم هذا الشعور اجتماعياً وقانونياً وسياسياً، ويساهم الفرد من خلال هذا الانتماء بشكل فاعل في الحياة الاجتماعية الأمر الذي ينعكس سلباً أو إيجاباً على تعلق الفرد بتراث وقيم وقوانين دولته، بالقدر الذي يمنح أو يمنع عن الفرد الامتيازات التي تميزه عن غيره، فجوهر المواطنة يقوم على وجود علاقة قانونية بين المواطن "من يتمتع بجنسية الدولة" والوطن، هذه العلاقة تميز المواطن عن غيره، الذي يعدّ هذا التمييز مبرراً- تمييز المواطن عن غيره من السكان- على الرغم من المبادئ التي نادى بها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ التي تتصف بشمولية تلك الحقوق لمن تثبت له الإنسانية، الأمر الذي يجعل من تمييز المواطن عن غيره محفزاً لسلوكيات الفرد الاجتماعية الإيجابية تجاه دولته ووطنه، والاعتزاز بهوية الشخص، أو ما يعرف بالولاء والانتماء.

يرى علي خليفة الكواري أن ثلاثة تحولات كبرى متكاملة حدثت ساهمت في إرساء مبادئ المواطنة في الدولة القومية المعاصرة، وهي: (الكواري، 2001، ص 26)

بروز الدولة القومية؛ نتيجة صراع الملوك مع الكنيسة الذي انتهى بتبعية كل رعية لملكهم ومذهبه الذي اتبعه في إطار المجتمع الذي تقوم فيه دولته بقوميتها وتاريخها وثقافتها المتميزة .

المشاركة السياسية؛ التي كانت نتيجة الحاجة المتبادلة بين الدولة وشعبها، وما نتج عنها من الاعتراف بحقوق متبادلة وتشارك في العمل السياسي والإشراف على حركته.

حكم القانون؛ حيث انتشرت في الدولة القومية التي تشكلت، صياغة القوانين التي تنظم العلاقات الاجتماعية و تلبية السياسية والاقتصادية واستمر إصدار هذه القوانين لتلبية لحاجات تلك المجتمعات وانتقل إصدار هذه القوانين بعد ذلك أما تدريجياً - كما في بريطانيا - أو ثورياً كما في فرنسا وأمريكا إلى الشعب الذي أصبح مصدر السلطات والتشريع حيث مثل ذلك قمة (المواطنة) .

كما أن هناك مستويات للشعور بالمواطنة نذكر منها: (أبو الفتوح، 1960، ص 127)

شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين بقية أفراد الجماعة كالدم والجوار والوطن وطريقة الحياة بما فيها من عادات وتقاليد ونظم وقيم وعقائد ومهن وقوانين وغيرها.

شعور الفرد باستمرار هذه الجماعة على مر العصور .

شعور الفرد بالارتباط بالوطن وبالانتماء للجماعة .

اندماج هذا الشعور في فكر واحد واتجاه وحركة واحدة.

ولقد اجتهد بعض علماء الاجتماع في حصر صور المواطنة الجديدة التي أبرزتها التطورات العالمية الراهنة، ومن أبرزهم (جون يوري) أستاذ علم الاجتماع في جامعة لانكستر في بريطانيا، وله دراسة مهمة منشورة عن العولمة والمواطنة، جاء فيها إن هناك صوراً جديدة ابتدعت للمواطنة وهي: (يسين . 2005 ، ص 68)

المواطنة الايكولوجية: وهي تتعلق بحقوق والتزامات "مواطن الأرض" .

مواطنة الأقلية: وهي تتضمن حقوق الدخول في مجتمع ما والبقاء في هذا المجتمع.

المواطنة الكوزموبوليتانية: وهي تعني كيف ينمي الناس اتجاهاً إزاء المواطنين الآخرين والمجتمعات والثقافات الأخرى عبر الكوكب.

المواطنة المتحركة: وهي تعني بالحقوق والمسؤوليات للزوار، لأماكن أخرى ولثقافات أخرى.

ثالثاً: مقومات المواطنة: لتحقيق مبدأ المواطنة يجب التزام المقومات الآتية: (محمد الخوالدة، 2015، ص 19)

1- المشاركة السياسية: المشاركة في الحياة السياسية مقوم أساسي من مقومات المواطنة، وبذات الوقت تُعدّ أثراً مترتباً على حق المواطنة من خلال ترجمة المشاعر الداخلية والانتماء والولاء إلى مظهر خارجي يتمثل بالمشاركة والانخراط في المشاركة في نظام الحكم، وتُعدّ أيضاً، تجسيداً مباشراً لمبدأ السيادة الشعبية بذات الوقت، وتعني إسهام الشخص في حكم بلده بوصفه شريكاً في إقامة نظام الحكم الجماعي السياسي من خلال ما يترتب للفرد من حقوق في مواجهة السلطة السياسية في الدولة، تميزه عن الأجنبي؛ التي تسمى بالحقوق السياسية التي تُعدّ منبع التمتع بحق المواطنة (عامر، 1978، ص 10).

وتتنوع الحقوق السياسية في الدول، ولا يمكن تفضيل حق منها على الآخر، إذ إنها لازمة لتكامل بعضها، فلا يمكن المشاركة بالانتخاب دون ضمان حق التنقل والاجتماع وإبداء الرأي، وفي مقدمة الحقوق السياسية حق الانتخاب والترشيح، حيث يُعدّ الانتخاب وسيلة أساسية من وسائل إسناد السلطة في الأنظمة الديمقراطية، ويمارس هذا الحق من خلال الاقتراع الذي بدوره ينقسم إلى: عام ومُقيد، علني وسري (الخطيب 2013، ص 273-315). لاختيار أعضاء المجالس النيابية وأعضاء المجالس المحلية، ولاختيار رئيس الدولة، أيضاً، في الأنظمة الجمهورية، وإلى جانب الانتخابات يستطيع الفرد بالمشاركة في السلطة والانخراط بها عن طريق الأحزاب السياسية (بوكر، 2003، ص 151-190).

2- المساواة: تتركز نظرية الحقوق والحريات بشكل أساسي على مبدأ المساواة، كضمانة هامة لتلك الحقوق التي نصت عليها الدساتير والتشريعات الداخلية للدولة، ويعني: مساواة جميع الأفراد بالتمتع بالحقوق والحريات دون أي تفرقة أو تمييز لأي سبب كان، ومن مظاهره: المساواة أمام القانون الذي يعني وحدة القانون المطبق على من تماثلت مراكزهم القانونية، والمساواة أمام القضاء الذي يعني وحدة النظام القضائي المطبق -تنوع المحاكم لا تعني إخلالاً لمبدأ المساواة-، والمساواة أمام الوظائف العامة والأعباء والتكاليف العامة (رسالن، 1993، ص 179) فضلاً عن المساواة بين الرجل والمرأة. ويختلف مبدأ المساواة الذي يعني: غياب أي معاملة تفضيلية بين أطراف العلاقات القانونية، باختلاف النظم القانونية، ففي الديمقراطيات الغربية التي تعلي مكانة الفرد يتركز مفهومه على المساواة في المراكز القانونية لمن تماثلت مراكزهم القانونية، في حين أن الديمقراطيات ذات النظم الاشتراكية تركز على المساواة الفعلية بين الأفراد وليست القانونية، وللمساواة أنواع، منها المساواة القانونية والفعلية، والمساواة الإيجابية والسلبية، والمساواة الراجعة، والمساواة الخافضة (كشاكش، 1987، ص 304-307)، وكرس مبدأ المساواة تفصيلاً في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948، وكافة الاتفاقات الدولية المعنية بحقوق الإنسان، والخروج عليه يمثل خرقاً للمعايير الدولية، وأضحى من المبادئ الهامة التي ارتكزت عليها دساتير الدول الديمقراطية الحديثة، وكفلت التشريعات الدولية والوطنية حق اللجوء للقضاء في حال الخروج على هذا المبدأ، وبالتالي لا يتحقق مفهوم المواطنة ومقوماتها إلا بتساوي الجميع في اكتساب الحقوق وأداء الواجبات تحت القانون، وهو المرجع الوحيد في تحديد تلك الحقوق والواجبات.

3. الولاء للوطن: ويعني ذلك أن الرابطة التي تجمع الوطن والفرد تسمو عن العلاقات الحزبية والعشائرية والقبلية، ولا خضوع فيها إلا لسيادة القانون، فعندما يرتبط المواطن بالوطن وجدانياً سيدرك حقيقة المسؤولية التي على عاتقه وقيمة الواجبات التي عليه أدائها والحقوق التي له حق اكتسابها.

المحور الثاني: السياسات الفرعية (البناء الاجتماعي) للمجتمع الأردني وانعكاسه على المواطنة

أولاً: البناء الاجتماعي للمجتمع الأردني

يتميز البناء الاجتماعي للمجتمع الأردني بتعدد الجماعات والفئات والشرائح المتعددة بتعدد الخلفيات والأصول الاجتماعية والثقافية والدينية وغيرها لجميع السكان في المجتمع الأردني، التنوع الإثني في المجتمع الأردني يعود إلى مرحلة ما قبل تأسيس الدولة والمجتمع عام (1921)، وهذا العمق الوجودي التاريخي له دلالاته الاجتماعية والسياسية المتعلقة بالحفاظ على الهوية، والتضامن، والتحصين الذاتي، وطبيعة الارتباط بالمكونات الاجتماعية للمجتمع، وطبيعة الارتباط بالدولة عبر تاريخها، ومن أهم هذه التقسيمات الاجتماعية للبناء الاجتماعي الأردني تشابه البناءات في معظم مجتمعات ودول العالم المتقدمة وغيرها، وهذا بالتالي يسهم في خلق ثقافات فرعية لتلك الفئات بالإضافة للثقافة العامة في المجتمع والدولة التي أصبحوا ينتمون لها، حيث يمتزج الأردنيون من أصول بدوية وريفية أردنية مع الأردنيين من أصول أخرى فلسطينية، شركسية، شيشانية، درزية، أرمنية وغيرها، حيث أصبحوا جزءاً لا يتجزأ من دعائم البناء الاجتماعي الثقافي السياسي والاقتصادي للمجتمع الأردني في الدولة الأردنية، ويمكن تصنيف السكان في المجتمع الأردني من حيث الدين والأصول الإثنية إلى ما يلي: (حميد، 2008، ص ص 2-3)

9- من حيث الدين: يشكل المسلمون ما يقارب 95% من مجموع السكان، بينما النسبة المتبقية تمثل المسيحيين وأعداداً أخرى بسيطة ممن ينتمون إلى أديان أخرى مثل الدروز والبهايين، وينتمي سكان الأردن إلى الثقافة العربية الإسلامية الواحدة، رغم التنوع الديني المحدود إلا أن ذلك لم يمنع أعضاء الأقليات الدينية من التمثل (الاندماج) الثقافي والاجتماعي في المجتمع الأردني، وأصبحوا جزءاً لا يتجزأ من البناء الاجتماعي الأردني.

10- من حيث الأصول الإثنية: فمعظم سكان الأردن عرب في أصولهم، سلالة ولغة وثقافة وتاريخاً وتراثاً، وتركيبية البناء الاجتماعي للمجتمع الأردني تشير إلى أنه يضم أعداداً سكانية تنتمي إلى أصول أخرى: كالشركس والشيشان والأكراد والتركمان والأرمن وغيرهم، إلا أنهم ساهموا بالتفاعل والاندماج والتبادل الاجتماعي مع الثقافة العامة للبناء الاجتماعي للمجتمع الأردني. كما أن هناك عامل مهم أدى إلى بروز دور العشيرة في العملية السياسية في الأردن بعد إعلان المملكة ألا وهو غياب التوافق بين السلطة والأحزاب الأمر الذي أدى إلى إعلان الأحكام العرفية وحل الأحزاب واعتقال الشيوعيين والبعثيين في العام 1957م. وقد أدت هذه الإجراءات إلى التأثير على تركيبة المجالس النيابية من المجلس السادس الذي انتخب في 22/10/1961 إلى المجلس التاسع الذي انتخب في 24/4/1967، حيث لم يشترك فيها الحزبيون ذوي الانتماءات القومية واليسارية الذين شاركوا بفاعلية منذ وحدة الضفتين عام 1950م، فأصبحت هذه المجالس تضم في غالبيتها الزعامات التقليدية وشيوخ العشائر، (الخزاعلة، 2003، ص 243) حيث عمل النظام السياسي على احتواء القبائل والعشائر في عدة مسارات أساسية من خلال توسيع نطاق المواقع السياسية التي يحصل عليها أبناء العشائر الفلاحية والبدوية وتمثيلهم البرلماني وكذلك استدراجهم بالهبات. (Abula, 1988, p132) حيث إن عملية الاحتواء قد فتحت المجال أمام العشائر بشكل واضح لتدخل على خط الوظائف العامة.

والحديث عن مؤسسة العشيرة والأسرة بهذا البعد عائد للدور الذي لعبته، وما تزال تلعبه القبائل والعشائر والعائلات في توجيه الحياة اليومية في الأردن وتداخلها مع قضايا الولاء، وأهمية علاقات القرابة والنسب في فرص الفرد السياسية والاقتصادية والمهنية (العزم، 2003، ص 358)، وإلى هذه الجذور تعود المقولة التي تستند إلى أن استقرار الأردن يعتمد على الطبيعة العشائرية للعلاقات الاجتماعية والسياسية، فعلى الرغم من أن التغيرات في البنية الاجتماعية، (المصالحة 2009، ص ص 113 - 128) مثل إلغاء قانون العشائر سنة 1976م، قد أدى إلى إضعاف دور العشائر، إلا أنه لا يزال لها دور كبير في أجهزة الدولة، حيث تلجأ إليها الحكومة عندما تعاني من أزمة. وكانت القبائل هي القوى الرئيسية في تحقيق الاستقرار ودعم الأسرة الحاكمة، ولها تأثير داخل الجيش وخارجه. (Jureidinini, 1984, p37 & mclaurin) وقد برز التركيز الملكي على ترسيخ قيم ومبادئ المواطنة الفاعلة باعتبارها أحد مقومات الدولة المدنية الحديثة، واضحاً في رؤيته الإصلاحية، إلى جانب اهتمامه بترسيخ مبادئ الديمقراطية، إيماناً منه بأن للمواطنين حقوق يجب أن يتمتعوا بها، مقابل أن عليهم واجبات يجب أن يؤدونها، بغض النظر عن الجنس، أو العقيدة أو الفكر، وهذا ما أكدته جلالاته في خطابه بمناسبة احتفالات المملكة بذكرى الثورة العربية الكبرى ويوم الجيش وعيد الجلوس الملكي في حزيران 2011م، عندما قال: "لا بد من الاتفاق على أن الشعور والقناعة بالانتماء لهذا الوطن هو الذي يحدد الهوية الوطنية للإنسان، ويحدد حقوق المواطنة وواجباتها، بغض النظر عن خصوصية المناصب والأصول، أو المعتقدات الدينية، أو التوجهات الفكرية والسياسية...، فنحن جميعاً على هذه الأرض الطاهرة، أسرة واحدة، مواطنون متساوون في الحقوق والواجبات". ولم تكد تمض سنتين على خطاب جلالاته هذا، حتى ترسخت لدى الأردنيين جميعاً بفعل مشاريع الإصلاح الوطنية الكبيرة والواسعة التي تبناها الأردن، ممارسات "المواطنة الفاعلة"، وهذا ما أشار له جلالاته في خطابه بمناسبة افتتاح الدورة العادية الأولى لمجلس الأمة السابع عشر عام 2013م، بقوله إن من ضمن الإنجازات التي حققها الأردنيون مؤخراً "ترسيخ ممارسات المواطنة الفاعلة". هذا وقد أشار جلالة الملك عبد الله الثاني من خلال أوراقه النقاشية الثالثة والرابعة (بن الحسين، 2013) بمفهوم أمثل للمواطنة الفاعلة قوامه أن المواطنة ليست ولاءً عاطفياً وانتماءً للوطن فحسب، بل هي انتظام عام له محدّداته وأبعاده في حياة الناس، تمتد إلى حقيقة المساواة في الحقوق والواجبات، وإعلاء قيم الحرية والهوية الوطنية الواحدة، منوهاً جلالاته أن للمواطنة الفاعلة دور محوري في المجتمع الديمقراطي الذي يسير إليه الأردنيون، وهذا ما يتطلب من جميع الأردنيين المبادرة للمشاركة في قضايا مجتمعهم بالرأي والفكرة والكتابة والاعتراض، ويرى جلالاته أن مشاركة المواطن الأردني في الشأن السياسي لا تكون ذات أثر إيجابي إلا إذا كان يؤمن بـ "المواطنة الفاعلة كمقوم أساسي من مقومات الدولة المدنية الديمقراطية التي تُسهم في تطوير المجتمع والارتقاء بالدولة، وتحول دون وقوع الخلافات ومظاهر الاختلاف بين مكونات المجتمع، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى رفع مستوى الثقة بين المواطن والدولة، إضافة إلى أنها تضمن المساواة والعدل بين المواطنين أمام القانون.

ثانياً: السياسات الفرعية وأهم مقومات وشروط المواطنة الفاعلة في الخطاب الملكي

ولعل من أهم مقومات وشروط "المواطنة الفاعلة" التي لم ينفك جلالته الملك عبد الله الثاني من التأكيد عليها عند كل حديث له عن الإصلاح السياسي المنشود في المملكة، ما يلي:

1. المشاركة الفاعلة في الحياة العامة:

تتمثل في المشاركة في الأحداث العامة مثل حق التصويت في الانتخابات العامة، والحق في الضغط السلمي على الحكومة أو الاحتجاج السلمي، وهذا ما يدعو له جلالاته بقوله "المعارضة البناءة والحراك الإيجابي طموح مشروع ومطلوب". هذا إلى جانب المشاركة المسؤولة في الحياة المدنية من خلال تقديم الآراء والأفكار والحلول المقترحة لمواجهة هموم ومشاكل المواطن والوطن، يقول

جلالته "فانخرط المواطنون في الحياة العامة ضروري من أجل تطوير نظام الأحزاب السياسية الفاعلة الذي نحتاجه، كما أن المواطنين هم أصحاب القول الفصل في إخضاع الحكومات للمساءلة، وذلك من خلال أصواتهم الانتخابية". ويرتكز هذا البعد على حق المواطن في المشاركة في الحياة السياسية ونظام الحكم في بلده، سواء تعلق الأمر في المشاركة بالمؤسسات الوطنية المتمثلة بالمجالس النيابية أو المؤسسات المحلية المتمثلة بالانتخابات البلدية، مع ضمان حق الترشح لعضوية كل منهما (الحسبان، ص 29) وقد أرسى الدستور الأردني لسنة 1952 (الدستور الأردني، 1952) المقومات الأساسية التي يستند إليها حق المواطنة دون النص عليه صراحة. أما المقوم الذي يستند إلى المشاركة السياسية، فنجد أن الدستور الأردني لسنة 1952 قد خص الأردنيين دون الأجانب بطائفة من الحقوق - السياسية - منها: حرية الرأي، وحق الاجتماع وتشكيل الأحزاب السياسية، وحق تقديم العرائض، وحق تولي المناصب العامة، وحق الانتخاب، وغيرها من الحقوق الأخرى. (قانون الأحزاب السياسية، 2012) وبالاستناد إلى النصوص الدستورية صدرت العديد من القوانين التي تنظم الشأن السياسي منها: قانون الأحزاب السياسية رقم 16 لسنة 2012، (قانون الأحزاب السياسية، 2012) وقانون معدل لقانون الاجتماعات العامة لسنة 2011، (قانون معدل لقانون الاجتماعات العامة، 2011) وقانون الانتخاب رقم 25 لسنة 2012، (قانون الانتخاب رقم 25 لسنة 2012) وقانون البلديات رقم 13 لسنة 2011 (قانون البلديات رقم 13 لسنة 2011)

3- تتطلب المواطنة الفاعلة ضمان العدل والمساواة والانصاف بين المواطنين أمام القانون، وأمام الوظائف العامة والمناصب في الدولة، وتوزيع الثروات العامة، والحقوق والواجبات، كذلك أمام المشاركة في المسؤوليات، وهذا ما نوه له جلالته مراراً وتكراراً، محذراً من أن الشعور بغياب العدالة والمساواة وعدم تكافؤ الفرص، يؤدي إلى انعدام ثقة المواطن بمؤسسات الدولة، والحل لهذه الظاهرة من المنظور الملكي هو تحقيق العدالة في توزيع مكتسبات التنمية في كل المحافظات، ومعالجة مشكلة الفقر والبطالة، وترسيخ الحاكمية الرشيدة للدولة، وتطوير السياسات الاقتصادية والاجتماعية بالمشاركة مع القواعد الشعبية. وترتكز نظرية الحقوق والحريات بشكل أساسي على مبدأ المساواة، ويشكل ضمان هامة لتلك الحقوق نصت عليه الدساتير والتشريعات الداخلية للدولة، ويعني: مساواة جميع الأفراد بالتمتع بالحقوق والحريات دون أي تفرقة أو تمييز لأي سبب كان، ومن مظاهره المساواة أمام القانون الذي يعني وحدة القانون المطبق على من تماثلت مراكزهم القانونية، والقضاء الذي يعني وحدة النظام القضائي المطبق - تنوع المحاكم لا تعني إخلالاً لمبدأ المساواة - والمساواة أمام الوظائف العامة والأعباء والتكاليف العامة فضلاً عن المساواة بين الرجل والمرأة (أحمد، 1993، ص 179) كما تضمن الدستور الأردني في المادة (6) نصاً على أن الأردنيون أمام القانون سواء لا تمييز بينهم في الحقوق والواجبات وإن اختلفوا في العرق أو اللغة أو الدين. وفيما يتعلق بالمساواة، وعلى الرغم من أن الدستور الأردني كفل حق المساواة للأردنيين (الدستور الأردني، 1952) إلا أن انعكاس هذا المبدأ على التشريعات المحلية موضع جدل: فلم يتضمن قانون الجنسية الأردني لسنة 1954، المساواة بين الجنسين فيما يتعلق بحق الأبناء بجنسية ووالديهم، فثبت هذا الحق لأبناء الرجل دون المرأة الأردنية المتزوجة من أجنبي، وحرّم الأردني بالتجنس من بعض الحقوق مدة محددة في بداية حصوله على الجنسية، وكذلك الأمر فإن قانون الانتخاب الأردني رقم 25 لسنة 2012 لم يكفل المساواة بين المواطنين في عدة مواضع، منها وزن الصوت الانتخابي، وتوزيع الدوائر الانتخابية في نظام توزيع الدوائر الانتخابية، والتمييز بين من تم قبول ترشيحه دون وجود اعتراض عليه ومن ثبت له هذا الحق بعد الاعتراض عليه بالحق في فترة دعاية انتخابية متساوية، إضافة إلى الاختلالات المتعلقة بالكوتات وغيرها.

3. الولاء والانتماء للوطن: الولاء والانتماء هما مجموعة المشاعر التي تجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه والدفاع عنه وعن مكتسباته، ومن مقتضياته أن يعتز ويفتخر الفرد بوطنه وبقيادته والولاء والانتماء لا يكون فقط بالكلام والتنظير والشعارات، وإنما يجب أن يتخطى ذلك إلى العمل الدؤوب في خدمة الوطن سواء أكان الفرد في موضع المسؤولية أو خارجها.

4. البعد عن الخلاف والاختلاف، والفرقة والافتراق: وهذا المقوم يعتبر من أهم مقومات المواطنة الفاعلة في نظر جلالته، وذلك لأن الخلاف والفرقة من الأمور الخطيرة المسببة للفتنة، وتقسيم المجتمع إلى أنصار وأعداء، وموالة ومعارضة، كما أنها من أسباب زعزعة أمن واستقرار الوطن، يقول جلالته "علينا جميعاً بالحصول على نعمة نعمل بشكل جماعي ... وتشجيع الحوار الهادف والبناء بين المواطنين، والمحافظة على استقرار الوطن وأمنه ومنجزاته. "فجميع أفعال العنف أو التحريض ضد شخص أو جماعة بسبب العنصر أو اللون أو النسب أو الأصل القومي أو العرقي جريمة يعاقب عليها القانون الأردني، فقد نصت المادة (150) من قانون العقوبات على أن "كل كتابة وكل خطاب أو عمل يقصد منه أو ينتج عنه إثارة النعرات المذهبية أو العنصرية أو الحزب على النزاع بين الطوائف ومختلف عناصر الأمة يعاقب عليه بالحبس مدة ستة أشهر إلى ثلاث سنوات وبغرامة لا تزيد على خمسين ديناراً".

المحور الثالث: السياسات الفرعية (البناء الاجتماعي) للمجتمع اللبناني وانعكاسها على مفهوم المواطنة

يُعاني المجتمع اللبناني من انقسام طائفي حاد، فعلى الرغم من صغر حجم السكان، فإنه يضم أكثر من خمس عشر طائفة، تشكل كل طائفة منها كياناً منفصلاً متماسكاً داخل المنطقة التي تعيش بها، وفي بعض الفترات كانت كل طائفة تتمتع بإدارة شؤونها بحرية واستقلال عن الجماعات الأخرى. (الطاهر، 1979، ص 15) حيث إن قضية الطائفية في لبنان ليست قضية مفتعلة أو قضية جديدة، بل هي قضية قديمة ولها جذورها التاريخية، ومهما عدنا من أسباب لهذه القضية فلا شك أن الأساس المادي لها هو العنصر الذي جعل منها هماً جماهيرياً يومياً وأعطاهها صفة الاستمرار، لأن الطائفية قد اكتسبت في فترة من الفترات ومازالت مظهراً اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً، والطائفية كمظهر من مظاهر الضعف في النظام السياسي اللبناني لا تكمن في مجرد تعدد الطوائف، فهذا التعدد سابق على قيام الدولة، وإنما تكمن في الأثر النفسي الذي يتركه الانتماء الطائفي داخل الجماعة الدينية والذي ينعكس على سلوكها إزاء الجماعات أو الطوائف، سواء كان ذلك بشكل خفي أم بصورة معلنة، (أبو النمل، 1975، ص 41) مما شكل على الدوام الإطار العام للخلافات والنزاعات المسلحة، فالطوائف اللبنانية، ومن ضمنها الأقليات الدينية، وتحفظ عادات وتقاليد مختلفة ومتناقضة، متصلة بقيمها الدينية وبالتحديد القيم المذهبية، ويتبع التقسيم الطائفي سلسلة من الانقسامات في ميادين التربية والتعليم والاقتصاد والخدمات البلدية، والميادين الثقافية والفكرية. (صالح، تيم، 1988، ص 131)

وبصفة عامة تنقسم الطوائف اللبنانية إلى قسمين رئيسيين: الطوائف الإسلامية، والطوائف المسيحية، إلى جانب بعض الطوائف الصغيرة تتبع كلا القسمين الرئيسيين، إلى جانب الطائفة اليهودية.

أولاً: التنوع (التعددية) الطائفية في لبنان

التعددية المذهبية داخل الدولة أمر طبيعي ما لم يتم استغلالها لتغليب طائفة على أخرى، أو استئثار إحدى الطوائف بالسلطة لتأجيج الصراع المذهبي وتقوية النعرات الطائفية التي تعتبر ورقة رابحة يستخدمها النظام السياسي وأصحاب النفوذ وسيلة ضغط يلجؤون إليها وقت الحاجة بدافع حراك اجتماعي أو ثورة شعبية، كما تبرز الطائفية السياسية إشكالية تتعلق بتمثيل جميع الطوائف من ناحية، وتختبر قدرة النظام السياسي على استيعاب التعددية من دون الإضرار بأي حق من حقوق الطوائف من ناحية ثانية.

1. الطوائف الإسلامية:

- 11- السنة: تُعتبر من أكبر الطوائف الإسلامية حجماً، فهي تشكل نسبة 50 % من الطوائف الإسلامية، يتركز أبناء هذه الطائفة في الشمال والوسط وبخاصة في مدينتي طرابلس وبيروت، ويعتبر مستواهم الثقافي أعلى من مستوى غيرهم من أبناء الطوائف الإسلامية الأخرى. (بولس، 1972، ص 262) وتشارك هذه الطائفة في الحياة السياسية بفاعلية، حيث يُمثّلها في مجلس النواب عشرون نائباً كما أن لها بعض المناصب الوزارية وأهمها رئيس الوزراء، ومنها يختار مفتي الديار اللبنانية. (صالح، ص 135)
- 12- الشيعة: ظهرت الشيعة في لبنان في ظل الدولة الفاطمية (969-1075م)، حيث كان المذهب الشيعي هو المذهب الرسمي للدولة، وقد سيطروا في القرن الحادي عشر على معظم أجزاء لبنان باستثناء منطقة الشمال، وأصبحت هذه الطائفة الثانية من حيث الحجم فيما يخص الطوائف الإسلامية، ويشارك أبناء هذه الطائفة في الحياة السياسية، حيث يمثّلهم في مجلس النواب تسعة عشر نائباً ويعطيهم الدستور اللبناني رئاسة مجلس النواب، كما يشاركون في تشكيل الحكومة بمقعدين وزاريين (بولس، ص 265)
- 13- الدروز: تعود نشأة هذه الطائفة إلى أوائل القرن الحادي عشر، وأصبح للدروز تلامذة وأتباع أطلق عليهم اسم "الدروز" وشكلوا نواة الطائفة الدرزية وانتشروا في ظل الدولة الفاطمية، من الناحية السياسية والدينية، يمثّلهم في مجلس النواب ستة نواب ويمثّلهم في الحكومة وزيران (Hourani, 1068.p122)

الطوائف المسيحية:

- 1- الموارنة: تعتبر من أكبر الطوائف المسيحية في لبنان، وتعود نشأتها إلى القرن الخامس الميلادي حينما أسس تلامذة القديس "مارمارون" ديراً باسمه شرق مدينة حماة، (كوثراني، 1976، ص 33) ومن أتباعهم تشكلت هذه الطائفة فاستقروا بصفة رئيسية في جبل لبنان، وقد تمتعت هذه الطائفة بمستوى ثقافي لم يتح لغيرها من الطوائف، وذلك نتيجة لرعاية فرنسا لها، فقد استأثرت بالمناصب الحساسة في الدولة، فمنها ينتخب رئيس الدولة، ومُثّل في البرلمان ثلاثين نائباً، ويمثّلها أيضاً العديد من الوزراء، ولذلك تشعر هذه الطائفة دائماً بأنها صاحبة الدور الرئيس في نشأة الدولة اللبنانية الحديثة، وأنها المحرك الرئيسي للحياة السياسية والاقتصادية، والعامل المؤثر في بقاء استمرار الدولة. (الطاهر، ص 23-24)
- 2- الروم الأرثوذكس: ظهرت هذه الطائفة في القرن التاسع واستقرت في المناطق الساحلية، وهي أصغر حجماً من الطائفة المارونية، وساعد الارتباط بين هذه الطائفة وغيرها من الطوائف الأخرى في المجتمع العربي الإسلامي، وجود مقر البطريرك الأرثوذكسي في دمشق على توطيد العلاقة بينهم وبين إخوانهم في سورية وجعل نظرهم للأمور أكثر شمولية، وتشارك الطائفة في الحياة السياسية حيث تحصل على أحد عشر مقعداً في مجلس النواب، ولها بعض المناصب الوزارية. (كوثراني، ص 34)
- 3- الروم الكاثوليك: طائفة الروم الكاثوليك كانت في الأصل جزءاً من طائفة الروم الأرثوذكس، لكنها انشقت عنها في القرن الثامن عشر، وتتمركز هذه الطائفة بصفة خاصة في منطقة زحلة، وأبناؤها في الغالب حلفاء للموارنة، وتتمتع بوضع اقتصادي ممتاز، من الناحية السياسية تشارك في هذه الطائفة بستة مقاعد في مجلس النواب، ولها مقعد في مجلس الوزراء. (الطاهر، ص 25)

القواعد المنظمة لحقوق المواطنة

- 1- القواعد العرفية: وهي مجموعة من القواعد التي جرى العمل بها منذ الاستقلال في إطار الالتزام بالميثاق الوطني حيث جرى العرف أن يكون رئيس الجمهورية مسيحي ماروني، ورئيس الوزراء مسلم سني، ورئيس مجلس النواب مسلم شيعي، على توزيع بعض الوظائف الأخرى الهامة بشكل معين، كرئاسة الجيش ومديرية الأمن العام ورئاسة مجلس الشورى، ورئاسة الجمارك ورئاسة مجلس القضاء الأعلى ومديرية الخارجية، مديرية الأحوال الشخصية، وحاكمة المصرف المركزي ووظائف أخرى، حتى أن شغل بعض

الوظائف الفنية باتت عرفياً حكراً على الطوائف المسيحية، بالرغم من نص عليه الميثاق، على أن تكون الوظائف الفنية على أساس الكفاءة. (خليل، 1972، ص 400)

2- التوزيع الطائفي للوظائف: يكون تقاسم الوظائف على أساس التوزيع الطائفي العادل، أي حسب أهمية وحجم كل طائفة، لذلك اتفق على أن يتم توزيع مقاعد مجلس النواب بنسبة 6 - 5، وهي نسبة المسيحيين إلى المسلمين، أما فيما يتعلق بالوظائف الفنية فتعطى الأولوية فيها للكفاءات الشخصية بدون اعتبارات طائفية، وعملاً بهذا المبدأ وزعت الرئاسة الثلاث كما يلي، رئاسة الجمهورية للموارنة، رئاسة مجلس النواب للشيعية، ورئاسة مجلس الوزراء للسنة، (ضاهر، 1997، ص 247) إلا أن هذا الأمر أجرى عليه تعديل آخر من خلال اتفاق الطائف عام 1989م، بحيث أصبح كل شيء بالتساوي بين المسيحيين والمسلمين وألغي نظام 6 - . (وثيقة الوفاق الوطني اللبناني، 1989)

يتضح مما سبق، أن الميثاق الوطني جاء تعبيراً واضحاً عن حالة الانقسام في المجتمع اللبناني، والطائفية اللبنانية، ومدى تأثيرها على النظام السياسي اللبناني، فالميثاق ينص صراحة على المحاصصة بين طوائف المجتمع اللبناني بشكل واضح وصریح، وذلك من خلال، تقسيمه البرلماني 6 - 5، وتوزيع المناصب السيادية في الدولة كرئاسة الجمهورية ورئاسة الوزراء ورئاسة مجلس النواب بين الطوائف الرئيسة في لبنان، وهو الأمر الذي شكل قمة الطائفية وتأثيرها على النظام السياسي اللبناني. وبالرغم من الاتفاق على هذا الميثاق بعد الاستقلال، إلا أنه لم يحل المشاكل الطائفية اللبنانية، شأنه في ذلك شأن دستور عام 1926م، فلم يعد يتلاءم مع المتغيرات السياسية الاجتماعية والديموغرافية التي شهدتها لبنان خلال السنوات اللاحقة، وأصبح من الضروري على الطوائف اللبنانية، البحث عن صيغ جديدة تتلاءم وتنسجم مع تلك المتغيرات التي فرضت نفسها بالرغم من تمسك الطوائف اللبنانية بما جاء من صيغ توافقية في ذلك الميثاق.

الخاتمة:

لاتزال الولاءات السياسية الفرعية في المملكة الأردنية تلعب دوراً أساسياً في الحياة الاجتماعية والسياسية، إلا أنها تواجه تحديات ومعوقات تحول دون ممارسة المواطنة بالشكل المطلوب، وتؤدي إلى نتائج سلبية على العلاقة التي تربط الأفراد بالدولة، ومن أهم الإشكالات التي تواجه قضية المواطنة في المجتمع الأردني، لا تتعلق بالجانب النظري للحقوق والحريات، حيث تضمنت المنظومة التشريعية الأردنية حقوقاً متقدمة في مستواها، سواء في الدستور أو التشريعات، ونصت تلك التشريعات على ضمانات سياسية وقانونية حقيقية، من حيث إيجاد سلطة قضائية ومحكمة إدارية ودستورية جميعها حامية للحقوق والحريات وتكمن الإشكالية الحقيقية في الممارسات العملية، ومنها:

1. عدم المساواة في المواطنة بكافة مستوياتها، سواء تعلق الأمر بالتمييز على أساس ديني، أو مذهبي، أو مناطقي، أو اجتماعي، أو نوعي، أو على أساس الجنس.
2. وجود خلل أو نقص في المنظومة التشريعية خاصة تلك التشريعات التي تبين حقوق الأفراد وحرياتهم، وقلة الضمانات الدستورية والسياسية والقانونية المتعلقة بصيانة حقوق الأفراد وحرياتهم خاصة تلك التي تتعلق بالحقوق السياسية والاجتماعية والثقافية، مثل: قانون الانتخاب والأحزاب، والنقابات، والجمعيات، والقوانين المتعلقة بالتأمينات الاجتماعية وغيرها.
3. الممارسات السلبية التي والتي تتمثل بعدم احترام القوانين، والواسطة والمحسوبية، والتصنيف الطبقي للأفراد والتوريث في المناصب، كل ذلك يؤدي إلى الضعف والإحجام عن المشاركة السياسية، والتهاون في تطبيق العقوبات المنصوص عليها بالتشريعات .

4. ضعف الأجهزة الرقابية وعدم كفاءتها تؤدي إلى وانعدام الثقة بين المواطن والدولة، بسبب شعوره بأن مقدرات الوطن حكراً لمجموعة دون الآخر.
5. ظهور الأمراض الاجتماعية المتمثلة بالفقر والبطالة، والفهم الخاطئ لمفهوم العشائرية والتبعية، والتصنيفات المجتمعية والعنصرية، واستغلال الدين في نشر ثقافة العنف والكراهية بين أفراد المجتمع، والتشجيع على ظهور الانتماءات المذهبية، وفرض آراء الجماعات الدينية بالقوة على الأفراد.
6. إن الولاءات السياسية الفرعية في لبنان لازالت تُجسد أدواراً أساسية في الحياة الاجتماعية والسياسية داخل المجتمع اللبناني، حيث تضمنت المنظومة التشريعية اللبنانية حقوقاً متقدمة في مستواها، ونصت تلك التشريعات على ضمانات سياسية وقانونية حقيقية، من حيث إيجاد سلطة قضائية ومحكمة إدارية ودستورية جميعها حامية للحقوق والحريات، وتكاد تكون المنظومة التشريعية الأفضل على مستوى الكثير من الدول.
7. خطى لبنان خطوات متقدمة نحو الديمقراطية لم تستطع الأحزاب تفكيك التركيبة الطائفية للمجتمع بل تشكلت هذه الأحزاب على أساس طائفي، علاوة على أن الطائفية السياسية تؤثر بشكل مباشر في كيان الدولة، إما بتفتيتها بسبب عدم القدرة على احتواء التعددية وقبولها، وإما بمساهمتها في وحدة الدولة من خلال ديمقراطية توافقية تستفيد من تعدد الآراء واختلاف الطوائف.
- لذلك كان من الضروري الربط بين مفهوم الطائفية السياسية والاستقرار السياسي، الذي يتجسد في جملة من المؤشرات أهمها الإقرار بمبدأ المواطنة وشرعية النظام السياسي، وسيادة الممارسة الديمقراطية الفعالة القائمة على المشاركة السياسية، والقبول بالتعددية، التداول السلمي على السلطة، وسيادة الدولة في خياراتها. كما يجب تحقيق الوحدة والتكامل من خلال تحويل المجتمع التعددي إلى مجتمع متجانس ثقافياً يقوم على التعددية السياسية كمطلب ضروري للإقرار بالتنوع وتبني مبدأ الحوار الفكري المتواصل، العمل على تحقيق المساواة السياسية والاقتصادية والثقافية، وتقديم فرص متساوية للتعليم والوظائف لكافة الجماعات، العمل على تحقيق المشاركة لكافة الأفراد والجماعات، فالتعددية السياسية تعني مشروعية تعدد القوى والآراء السياسية، وحققها في التعايش، وفي التعبير عن نفسها، وفي المشاركة في التأثير على القرار السياسي.

المصادر والمراجع:

الوثائق:

- الدستور الأردني لسنة 1952، نشر في عدد الجريدة الرسمية رقم 1093 تاريخ 1952/1/8.
 - المواد (15، 16، 17، 22، 67)، من الدستور الأردني لسنة 1952.
 - قانون الأحزاب السياسية رقم 16 لسنة 2012، نشر في عدد الجريدة الرسمية 5161 في 2012/6/7.
 - قانون معدل لقانون الاجتماعات العامة لسنة 2011، نشر في الجريدة الرسمية 5090 في 2011/5/2.
 - قانون الانتخاب رقم 25 لسنة 2012، نشر في عدد الجريدة الرسمية 5165 في 2012/7/1.
 - قانون البلديات رقم 13 لسنة 2011، نشر في عدد الجريدة الرسمية 5114 في 2011/9/15.
- الكتب العربية:
- إبراهيم، سعد الدين، (1992)، تأملات في مسألة الأقليات، الكويت: دار سعاد الصباح.
 - أبو العينين، محمود، (2008)، إدارة وحل الصراعات العرقية في إفريقيا، ط 1، ليبيا: الدار الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة.

- أبو الفتوح، رضوان، (1960). التربية الوطنية (طبيعتها، فلسفتها، أهدافها، برامجها)، المؤتمر الثقافي الرابع، القاهرة: جامعة الدول العربية، 1960.
- بحر، سميرة، (1982)، المدخل لدراسة الأقليات، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- بدوي، أحمد زكي، (1986)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، الطبعة الثانية، بيروت: مكتبة لبنان.
- البعلبكي، منير الموردي، (1989)، بيروت: دار العلم للملايين.
- بوكري، إدريس، (2003)، الوجيز في القانون الدستوري والمؤسسات السياسية، القاهرة: دار الكتاب.
- تورار، هيلين، (2010)، تدويل الدساتير الوطنية، ترجمة باسيل يوسف، مراجعة الدكتور أكرم الوتري، ط1. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.
- ثابت، أحمد، (1990)، التعددية السياسية، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب .
- الحسيان، عيد، (2011)، المقاربات القانونية لمبدأ المواطنة في المنظومة التشريعية الأردنية ودلالات الممارسات السياسية، وقائع الندوة الفكرية "المواطنة بين المنظور الحقوقي واشكاليات الواقع" تحرير محمد يعقوب ومحمد فضيلات، عمان: المركز الوطني لحقوق الانسان.
- الخزاعلة، عبد العزيز، (2003)، مؤسسات المجتمع المدني في الأردن، هل هي تعبير عن تعددية ثقافية أم سياسية؟، دراسات في تاريخ الأردن الاجتماعي، (مؤلف جماعي)، مركز الأردن الجديد للدراسات.
- خشبة، سامي، (1994)، مصطلحات فكرية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
- الخطيب، نعمان، (2013)، الوسيط في النظم السياسية والقانون الدستوري الطبعة التاسعة، عمان: دار الثقافة، عمان.
- الخوالدة، محمد، (2015)، التربية الوطنية (المواطنة و الانتماء) (الطبعة الأولى)، عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- الدجاني، أحمد صدقي، (1999)، مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربية الإسلامية، القاهرة: مركز يافا للدراسات والأبحاث، 1999.
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، (1996)، مختار الصحاح، الناشر: مكتبة لبنان.
- رسلان، أنور احمد. (1993)، الحقوق والحريات في عالم متغير، دار النهضة العربية، القاهرة.
- عاشور، محمد مهدي، (2002)، التعددية الإثنية: إدارة الصراعات واستراتيجيات التسوية، عمان، المركز العالمي للدراسات السياسية.
- عامر، عبد العزيز، (1978)، المدخل لدراسة القانون المقارن بالفقه الإسلامي، نظرية الحق، منشورات جامعة قاريونس.
- عثمان صالح، العامر، (2006)، أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطن لدى الشباب السعودي، المؤتمر السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، المملكة العربية السعودية.
- العزم، أحمد، (2003)، الدراسات الغربية حول البنية الاجتماعية الأردنية (دراسات في تاريخ الأردن الاجتماعي، (مؤلف جماعي)، عمان: مركز الأردن الجديد للدراسات.
- غيث، محمد، (1995)، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- قرواني، خالد، (2005)، الاتجاهات المعاصرة للتربية على المواطنة، القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- كشاكش، كريم يوسف، (1987)، الحريات العامة في الأنظمة السياسية المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية.

- ليله، محمد كامل، (1987)، النظم السياسية، الدولة والحكومة، دار الفكر العربي.
- المجلات العلمية والصحف:
- البشري، طارق، (1997)، منهج النظر في أسس البناء الديمقراطي والتعددية ومؤسسات المجتمع المدني، المسلم المعاصر، السنة الحادية والعشرون، العدد (85).
- خضري، حمزة، (2010)، المواطنة إستراتيجية للوقاية من الفساد المالي والإداري، دمشق: مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، السنة السابعة، العدد 45.
- الكواري، علي خليفة، (2001)، مفهوم المواطنة في الدولة القومية، مجلة المستقبل العربي، عدد 2، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الكواري، علي خليفة، (2004) الديمقراطية والتنمية في الوطن العربي، سلسلة كتب المستقبل العربي 30، ط 3، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- المصالحه، محمد، (2009)، دور المكون العشائري في السياسة الأردنية، العدد 23، عمان: المجلة العربية للعلوم السياسية.
- منجود، مصطفى، (1993)، مفهوم التعددية في الفكر السياسي الإسلامي: رؤية منهجية في فكر الشوامخ، بحث مقدم في ندوة التعددية الحزبية والطائفية والعرقية في العالم العربي، الكويت، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.
- الموسوعة العربية العالمية، (1996)، موسوعة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع. الرياض.
- مولود، محمد عمر، (2003)، الفيدرالية وإمكانية تطبيقها في العراق، العراق: مؤسسة موكدياني للطباعة والنشر.
- هلال، علي الدين، مسعد، نيفين (محرران)، (1994)، معجم المصطلحات السياسية، القاهرة: جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات لسياسية.
- وهبان، أحمد، (2004)، الصراعات العرقية واستقرار العالم المعاصر، دراسة في الأقليات والحركات العرقية، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- يسين، السيد، (2005)، الإصلاح العربي بين الواقع السلطوي والسراب الديمقراطي، ط 1، القاهرة: دار ميريت.
- يوسف، شريف حميد، (2008)، ثقافة الشيشان والشركس، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر: "الهوية والثقافة الوطنية ودورها في الإصلاح والتحديث" مركز الحسين الثقافي، 8 - 9 اذار 2008.
- المواقع الإلكترونية:
- عبد الله الثاني بن الحسين، نحو تمكين ديمقراطي ومواطنة فاعلة، 2 حزيران/ يونيو 2013.
- <https://kingabdullah.jo/ar/vision/discussion-papers>
- الكتب الأجنبية:

- Amawi, Abula.(1988).Consolidation of Merchant Class in Transjordan During the Second world War, Eugene Rogan and Tariq Tell .
- Barth ,Fredrik. (1986) Models of Social Organization. London: RAI Occasional Papers, no. 23. Introduction. In Fredrik Barth, ed., Ethnic Groups and

- Boundaries. The Social Organization of Culture Difference Oslo: Scandinavian University Press,
- Cherry Holmes , Ch .(1980). Social Knowledge and Citizenship Education: Two views Of Truth and Criticism ,Curriculum in quity, 10(2) .
 - Diversity Banks.(2008).Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. Educational Researcher. Washington.
 - Glazer and D.P.Moynihan.(1975),Ethnicity Theory and Experience Massachussets:Harvard University Press..
 - Glazer and D.P.Moynihan.(1975) ,Ethnicity Theory and ExperienceMassachussets: Harvard University Press
 - GRÁINNE, Mc Keeve.r(2007) Citizenship and Social Exclusion; The Re-Integration of Political Ex-Prisoners in Northern Ireland .
 - Guibernau ,Montserrat and Rex, John.(1999),The Ethnicity Reader, Nationalism and Migration, Oxford Polity Press .
 - Hughes ,Everest.(1994). on Work, Race and sociological Imagination, University of Chicago Press Chicago.
 - Jansen. N. Chioncel & H. Dekkers(2006). "Social Cohesion and Integration, learning Active citizenship", Vol. 27,British Journal of Sociology of Education .
 - John ,Patrick.(1999). The Concept of Citizenship in Education for Democracy . (ERIC Digest- ED432532-www.eric.ed.gov).
 - Panikos, Panayi.(2000). an Ethnic History Of Europe Since 1945 .Longman, London,2000.
 - Schermerhor ,Richard A ..(1970), Comparative Ethnic Relation: A frame work for Theory and Research, Random House, New York.
 - Stack ,John and Heberon ,Louis.(1999), The Ethnic Entanglement and intervention in world politics. Praeger : green Wood.
 - The British Journal of Criminology.(1984). Vol. 47, London
 - The New Encyclopedia Britannic Chicago.(1992).Encyclopedia Vritannica,5TH,Edition,Vol.4.
 - Williams.H.Arris and J.Levy.(1975), The New Encyclopedia, New York: Columbia University Press.

-Wolfgang, Gabbert.(2006) Concepts of Ethnicity, Latin American and Caribbean Ethnic Studies , Volume 1- Issue 1.

جدلية الدين والإصلاح في عصر النهضة الأوروبي: قراءة في التجربة التنويرية والفلسفية لاسبينوزا
The dialectic of religion and reform in age of European Renaissance:
A reading in the enlightening and philosophical experience of Spinoza.

الباحث: إلياس الهاني

جامعة محمد الأول - وجدة - المغرب

Elyass Elhani

A PhD candidate at Mohammed first University, Oujda - Morocco

ملخص البحث:

مدار هذا البحث على رصد وتتبع وتحليل المقدمات التأسيسية لفكر المصلح الهولندي باروخ اسبينوزا، وهو ما تطلب مقارنة السياق التاريخي والسياسي والاجتماعي الذي نشأ فيه، وكذا تحديد أهم الأفكار المنتشرة في بيئته، وتحديد إشكالية البحث عن مدى إمكانية التوازن بين الدين والفلسفة باعتبارهما مكونين مركزيين في الذهنية الإنسانية عامة، وقد تم التوصل في مقارنة هذا الموضوع بمنهج جمع بين استقراء الأفكار المؤسسة لاسبينوزا؛ لتنويرها وتحليلها، وتعليلها، واستخلاص المشروع الإصلاحي له، ونظم ذلك كله في سياق التنوير إلى التنوير الأوروبي. ونظرية الإصلاح المبثوثة في كتب اسبينوزا لا يمكن فهمها إلا باستحضار «رسالة في اللاهوت والسياسة» وأي محاولة تسعى لمداستها بعيداً عنه، لا تكتمل جوانبها ولا تصل إلى عمق رؤيتها؛ حتى لو نظرت إلى باقي كتابات اسبينوزا الأخرى، مما يجعل فكر وفلسفة اسبينوزا المعبر عنه من خلال مجموع كتاباته عامة، ومن خلال كتابه رسالة في اللاهوت والسياسة، يمثل مشروعاً فلسفياً إصلاحياً جديداً في السياق الأوروبي، يتخلص عبر قراءة منهجية سطرها إلى أن العلاقة القائمة بين الدين والفلسفة اصطداماً أو اتفاقاً إنما هي ضرورة ونتيجة يملئها التاريخ والسياقات البيئية والاجتماعية والسياسية.

الكلمات المفتاحية: عصر النهضة - جدلية الدين والفلسفة - قيم التنوير - باروخ اسبينوزا

Abstract:

The recent research is intended to investigate, pursue and analyze the fundamental introductions for the thought of the Dutch reformist Baruch Spinoza. This requires approaching the social, political and social context in which it was raised as well as determining the main ideas spread in its environment. The research problematizes the possibility of balance between religion and philosophy as two central components in human mind in general. The study is aiming at approaching the subject with a methodology that combines between deducting the fundamental ideas of Spinoza for enlightening, analysing and justifying them, and drawing the reforming project of him. All that is organized in the context of the pursue of European enlightenment.

The reform theory integrated in the books of Spinoza can't be comprehended without mentioning "Tractatus Theologico-Politicus". Everyone attempt aiming at studying it does not reach its aspects and the depth of its vision even if you look in the other books of Spinoza. The thing that makes his philosophy, expressed in his writings in general and through his book mentioned above, represent such a new reformist philosophical project in the European context. This projects sums through a methodological reading in the fact that the relationship between religion and philosophy is neither a collision nor an

agreement. It's rather a necessity and a sum imposed by history and political, social and environmental conditions.

Key words: Renaissance Age- the Dialectic of religion and philosophy- Enlightenment Values- Baruch Spinoza.

المقدمة:

عرف العالم الأوربي فترة ركود وجمود على المستويين الفكري والديني، ودامت هذه الفترة زهاء عشرة قرون (من القرن الثامن إلى بداية القرن السابع عشر) حيث عرفت أوروبا صحوة فكرية، إلا أن هذه الفترة رغم ما يلصق بها من فلسفة سلبية عرفت ظهور العديد من المفكرين و الفلاسفة الذين كان لهم السبق في وضع أولى لبنات الإصلاح والتنوير، والذين ثاروا على ما كان سابقا من أساطير ولعبوا دورا هاما في النهضة الفكرية الأوروبية، مما شكل مسارا طويلا من الجدل حولها؛ ومن ذلك إشكالية العلاقة الطردية بين الدين والفلسفة باعتبارها من أهم ما تناوله عدة رموز اعتبرت أعمدة الفكر والنهضة في أوروبا.

انطلاقا مما سبق يمكن إجمال أهداف البحث في إبراز الحاجة إلى معرفة السيرة التاريخية التي عرفتتها مرحلة النهضة الأوروبية في ظل الأحداث والتحويلات التي عرفتتها، وكذا إبراز نموذج المخاض الفكري الذي عرفتته أوروبا من خلال تجربة الفيلسوف اسبينوزا ومساهمته في الجدل والحراك الثقافي الذي عرفتته تلك الحقبة، فمن خلال الأهداف المعلنة يمكن تحديد إشكالية البحث في: ما الحد الذي عرفتته قضية الجدل بين الدين والفلسفة زمن الفيلسوف اسبينوزا؟ وما مدى إمكانية الاستفادة من قيم التنوير والنهضة الأوروبية من خلال تفعيل آليات النقد والتحليل والحوار القائم على الدلائل العقلية والقواعد المنطقية وبناء المشترك الإنساني بغية الخروج من المأزق والتطاحنات الحربية في عالمنا الإسلامي؟ وللإجابة عن هذه الإشكالات لابد من وضع فرضيات ستكون هي المنطلق الذي تنطلق منه الدراسة ل يتم تمحيصها ومدى تحققها في نهاية البحث: الحاجة ماسة إلى دراسة مرحلة النهضة للخروج من مأزق التطاحن، جدلية الدين والإصلاح الأوربي قمين بالبحث لاستيعاب قضاياها المعرفية والفكرية، ثنائية الجدل بين الفلسفة والدين قديمة بقدم وجودهما، ومواجهة ذلك ينبغي أن يكون بالعلم والحوار بدل القمع والاستنكار.

وقد اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي التحليلي: حيث قمت بوصف عام ومجمل لمرحلة الفيلسوف اسبينوزا مع إبراز تحولاته التي عرفتتها، مع تحليل محتواها، والمنهج الاستقرائي والاستنباطي: وذلك من خلال استقراء وتتبع المبادئ والقيم التي اشتغل عليها هذا الفيلسوف، وانعكاس ذلك على عصر النهضة وما لحقه من التنوير.

ومن الأسباب التي جعلتني أشتغل على هذا الموضوع، اشتغالي على هذا الموضوع منذ مرحلة الماجستير بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان المغرب، والحاجة إلى إبراز النموذج الأوربي قصد استيعاب تطورها وتقديمها، وأهمية ذلك كله لإيجاد آفاق فكرية في بيئتنا تستوعب المتغيرات الحاصلة على مستوى الفكر والممارسة، وتتجلى أهمية البحث في كونه يعتبر خطوة أولية نحو استثمار التجربة الأوروبية لمعرفة واستيعاب الجدل المتجدد بين الدين والفلسفة، وأن الاتصال والحوار والتكامل هو الأصل بينما الانفصال والاستنكار هو الاستثناء، ويمكن إجمال صعوبات الدراسة في ندرة المراجع والمصادر التي تناولت التجربة الأوروبية في إبراز الحوار بين الدين والفلسفة حيث تعذر علي الوصول إليها ما جعلني أشتغل على الموجود لتحليله، وقد اشتغلت على جدلية العلاقة بين الدين والفلسفة عند اسبينوزا ومساهمته في بناء فكر إصلاحي جديد يتجاوز مبدأ العداء مع إبراز قيم التنوير في ذلك، وبعد بحث وتنقيب على دراسات مرتبطة بموضوع بحثي لم أجد ما له علاقة بشكل أو بآخر

بالموضوع الذي أشتغل عليه في حدود علمي، اللهم دراسة الدكتور هاشم صالح بعنوان: " معارك التنويريين والأصوليين في أوروبا" طبع دار الساقى 2010م.

وقد جاءت خطة البحث على الشكل التالي:

أولاً: جدلية العلاقة بين الدين والفلسفة عند اسبينوزا

ثانياً: اسبينوزا والمساهمة في بناء فكر إصلاحي وفلسفي جديد

ثالثاً: اسبينوزا والبحث عن قيم التنوير في فلسفته الإصلاحية

الخاتمة:

أولاً: جدلية العلاقة بين الدين والفلسفة عند اسبينوزا:

"ولد باروخ اسبينوزا عام 1632 في مدينة أمستردام الهولندية، من عائلة يهودية كانت تمتهن التجارة، هاجرت من البرتغال بسبب الاضطهاد المسيحي لليهود رفقة عائلات أخرى، وتجدد الإشارة إلى أن هولندا كانت دولة ليبرالية متسامحة تضم جميع الأديان والطوائف رغم أن المذهب الرسمي كان هو المذهب البروتستانتي المسيحي، وقد كان والده تاجراً ناجحاً إلا أنه كان متمزناً للدين اليهودي، فكانت تربية اسبينوزا أرثوذكسية، وقد تربى داخل التراث اليهودي ودرس التوراة باللغة العبرية. في بداية دراسته انكب على دراسة الكتب التاريخية والدينية لبنى قومه وظهر نباهة عالية في فهم مواضيعها، والواقع أنه كان نجيباً ومطيعاً لرجال الدين، وكان يتردد على الكنيس اليهودي لأداء الصلوات مع بقية أبناء طائفته، فعلق رجال الدين اليهودي أمالاً كبيرة عليه، بل كانوا يحضرونه ليصبح حاخاماً وتوقعوا أن يصبح علامة كبيرة في تاريخ الشعب اليهودي المضطهد والمهاجر بين دول العالم في حينها" (منديل، فلاسفة عصر التنوير، 2010/01/01، موقع الحوار)؛ فتتولد عن معرفة الأسس المركزية التي انبنت عليها نشأة اسبينوزا أهم الخلاصات الفكرية التي اصطدم بها في محطاته مع أسرته وقومه؛ فهو المتدين المتشبع بأفكار الديانة اليهودية، ما يعني أن سلطة النص كانت هي المسيطرة والمجاذبة له في مسار النشأة والتربية، إذ "بعد أن هضم اسبينوزا الكتب الدينية اليهودية و تاريخها واطلع على أفكار فلاسفة اليهود الكبار من أمثال ابن ميمون ولفي بن جرسون، وابن عزرا وكتب ابن جبريل الصوفية، ودرس كذلك اللغة اللاتينية التي ساعدته على دراسة الفكر الأوربي في العصور القديمة والوسطى باعتبار أن هذه اللغة هي لغة الفكر والفلسفة آنذاك، لذلك فقد درس فلسفة سقراط وأفلاطون وارسطو والفلسفة الرواقية التي تعتمد مبدأ التقشف والشدة مع النفس والتي تأثر بها كثيراً كما سيظهر في آخر حياته، وبالتالي فقد أصبح اسبينوزا قليلاً ما يتردد على الكنيس بسبب انشغاله بالمسائل الفلسفية، وكان كلما أوغل في الفلسفة أكثر ابتعد عن الدين أكثر وهذا ما اقلق زعماء الطائفة اليهودية الذين وجهوا له عدة إنذارات وتحذيرات قبل تكفيره و فصله، وحرمانه من حقوقه الدينية، وكان ذلك سنة 1656، وكان عمره إذ ذاك أربعاً وعشرين سنة، ولم يكتف الأبحار بذلك إذ حرصوا قضاة المدينة على الحكم عليه بحظر الإقامة مما دفعه إلى اللجوء لإحدى ضواحي أمستردام، هذا الوضع أدى به إلى البحث عن حرفة يقاتل منها فبرع في صقل الزجاج الذي تصنع منه النظارات، وبالتالي فقد تحمل الانسلاخ من بني قومه ومقاطعته تماماً، فعاش وحشة قاتلة بلا رحمة حينما وجد نفسه مطروداً حتى من بيت أبيه وعائلته. لقد لاقى ضربيتين متتاليتين في وقت واحد، فصله عن بني قومه ومجتمعه، وخسارته لعقيدته الدينية، فشبه الكاتب والمؤرخ الأمريكي ول ديورانت حالته: "كمن تجري له عمليتين جراحيّتين في أن واحد" (المرجع نفسه).

الخروج مما نشأ عليه اسبينوزا لم يكن من السهل، وهو المتدين الذي كان قومه يرون فيه أحد حاملي مشعل اليهودية، لكن سلطة النص التي استقاها ستنجلي، وتتفتق عنها أفكار أخرى عندما سيسيح في مكتبات من سبقوه من أعلام الفكر والفلسفة بقضاياها المتعددة، التي راح يستقصي ويبحث عن مضننه بعيداً عن رجالات الدين وكهنوته، وهذا مجلبة للنقمة

والسخط من الجماعات المسيطرة التي ما تفتئ تتبع المتهم بالمنع والحرمان والتسلط، وبالتالي البحث عن سبب أخرى للانطلاق. "كانت حياة اسبينوزا على قصرها خصبة بما أنتجه هذا الفيلسوف من الكتب والرسائل التي دارت على الكثير من المسائل، ولم ينشر اسبينوزا في حياته غير كتابين اثنين، لم يصدر باسمه سوى واحد منهما فقط هو "مبادئ فلسفة رنيه ديكارت" وملحقه الصادر بعنوان: "خواطر ميتافيزيقية" وقد نشر هذا الكتاب بأمر استرداد سنة 1663، وأما الكتاب الثاني فهو "رسالة في اللاهوت و السياسة" ورغم أن هذا الكتاب قد نشر بأمر استرداد سنة 1670 فلقد كتب على الغلاف أنه طبع في هامبورغ بألمانيا، وبعد وفاة اسبينوزا نشر أصدقاؤه مجموعة من مؤلفاته تحت عنوان: "المؤلفات المخلقة"، مع ذكر اسم المؤلف بحروفه الأولى فقط. وتحتوي هذه المؤلفات حسب الترتيب على: "علم الأخلاق"، "الرسالة السياسية"، "رسالة في إصلاح العقل"، "المراسلات"، "موجز في النحو العبري"، ولقد جاءت هذه المؤلفات باللغة اللاتينية ما عدا بعض الرسائل التي ترجمت في مرحلة لاحقة عن اللغة الهولندية، وباستثناء هذه الترجمة لم يعد نشر هذه المؤلفات من جديد طيلة القرن الثامن عشر، فلم تنشر إلا في القرن التاسع عشر الذي شهد طبعات مختلفة أهمها على الإطلاق طبعة "فان فولتين ولاند" من سنة 1882 إلى 1884 وتحتوي هذه الطبعة بالإضافة إلى المؤلفات المذكورة على: "رسالة في قوس قزح" ورسالة في بعض الصفحات عن "حساب الحظوظ"، ومراسلات جديدة لم يقع نشرها في الطبعة السابقة لأنها كانت مفقودة، وأضيف لهذه الطبعة أيضا كتاب مفقود لاسبينوزا وهو: "الرسالة الموجزة في الله وفي الإنسان وسعادته" (اسبينوزا، علم الأخلاق، بدون تاريخ، ص11)، الإقصاء والتهميش الذي تعرض له اسبينوزا لتغريده خارج السرب، ولد له قوة فكرية في كتب ومؤلفات تعددت قضاياها، واتحدت في تفكيك جدلية العلاقة بين الدين بشكل مطلق والفلسفة باعتبارها عملية عقلانية تروم تحقيق التوازن الإنساني في النظر والواقع.

فمن خلال هذه الكتب تطرق اسبينوزا إلى اللاهوت والله والميتافيزيقا ثم عرج إلى السياسة وعلم النفس وأخيرا صب فكره في القيم الأخلاقية التي اعتبرها مهمة جدا للمجتمع الإنساني، وقد اتسمت كتاباته بالصعوبة والتعقيد لذلك فإنه يطلب من القارئ التمعن والدقة لكشف الغموض الذي يغلف النصوص، "وفي عام 1677 مات اسبينوزا بمرض السل الرئوي الذي كان مصابا به منذ زمن طويل، ولم يكن عمره يتجاوز خمسة وأربعين عاما، ومع ذلك فقد سجله التاريخ كأحد كبار الفلاسفة على مر العصور" (هاشم، مدخل إلى التنوير الأوروبي، 2005، ص185)، إذ لم تكن للأفكار التي تركها اسبينوزا لتعرف انتشارا واسعا شمل كافة البلدان والأوطان سوى بعد الإطلاع على مساره الفكري، والحرب التي شنت عليه من الجماعات الدينية التي أطلقت كل أوصاف التهجير والتكفير والنبد عليه، وعلى أصحاب الفكر الحر ذو الطبيعة العقلانية المستند على مبدأ المنطق والحس والتجربة والواقعية والموازنة بين الديني في مطلقه المتافيزيقي القيمي والفلسفي في إطاره الكلي، وهكذا انتهت حياة هذا الفيلسوف الكبير في عزلة تامة وانقطاع عن محيطه، من غير ما إدراك لما ستحدثه فلسفته من حراك وثورة فكرية شهدها أوربا بعد وفاته، وبعد حوالي قرنين أقيم له تمثال في مدينة لاهاي في جو من التمجيد والتبجيل لهذا الفيلسوف الذي ساهم مساهمة كبيرة في بزوغ عصر التنوير والإصلاح.

ثانيا: اسبينوزا والمساهمة في بناء فكر إصلاحي وفلسفي جديد:

"ظلت فلسفة اسبينوزا فريسة المعلقين عليها والمؤولين لها منذ وفاته وصدور أعماله الكاملة إذ سيسعى كل واحد منهم إلى تدبر تقريب فلسفته إلى مشروعه الفكري، أو الذي يتبناه، وقد تمكن مفكرون من أمثال جيل دولوز والكسندر ماثرون وبيير ماشوري بفضل تعاليقهم من إدخال اسبينوزا إلى حلقة الفلاسفة الكبار، وكان ما يشغلهم حينئذ هو فهم كيفية تغيير المجتمع مع تحديث دور الفكر بشكل عام، والفلسفة بشكل خاص استنادا إلى اسبينوزا" (كرمون، الحاجة إلى اسبينوزا، 2016/12/17 موقع المابير)؛ إذ الرؤى التي قدمها اسبينوزا وهو محصور أمام تحديات الواقع الكنسي، ورفض للفكر

وإشعال نور العقل في كل القضايا التي استأثرت الكنيسة بتفسيرها هي نفس ما شغل المفكرين الآخرين الذي أتوا من بعده، وهي كذلك نفس الظروف التاريخية التي عمت كافة بلدان أوروبا؛ وهو بالتالي يمكن اعتباره أحد الرموز المؤسسين للفكر الإصلاحية الذي عرفه المجتمع الأوروبي فيما بعد، وقد اتجهت فلسفة اسبينوزا خصوصا إلى محاولة إصلاح المجتمع الأوروبي في شتى الميادين خصوصا الجانب الديني والسياسي والاجتماعي.

ففي الجانب الديني طرح فلسفته في الله: "ربما يكون أكبر اثر تركه اسبينوزا في فلسفته الميتافيزيقية هو "هوية الله"، فالكثير من المعلقين والمفكرين يدرجونه في قائمة الملحددين، ومن مدرسة الحلولية. فهو يتفق مع الفيلسوف الإغريقي بارم ننداس بان الوجود واحد، وأن هناك مادة واحدة في الكون التي هي الله أو الطبيعة. لا يوجد أي مواد دقيقة حسب النظرية الذرية لديمقريطس تملأ الفراغ، وهو عكس ديكارت الذي قسم الوجود إلى ثلاثة: المادة والروح والله. كان اهتمامه منصب في مفهوم الله أكثر من العقل والمادة، مادام الله هو خالق كل الأشياء، وكذلك له القدرة على إزالتها إلى العدم، لكن تفسيره يختلف كليا عن تفسير الفلاسفة الآخرين عن تدخل الله في الطبيعة بحيث يجعلك تفهم بأن الله والطبيعة شيء واحد كما الحال بالنسبة للفلسفة الحلولية. من هنا خلاص البعض إلى أن اسبينوزا ينتمي للمدرسة الحلولية.

ما يهم موضوعنا هنا، هو كونه استعمل ثلاثة مصطلحات مهمة في تحليله هي: الجوهر : ويعني به، الحقيقة الثابتة التي يتركز عليها بناء العالم والمتمثلة بالقوانين التي تُسير الطبيعة، والصفة : ويعني بها مظهر من مظاهر الحقيقة أو الجوهر غير المتناهية كالامتداد أو الفكر، والعرض: ويعني به الشيء المجسم أو أي فكرة أو حادث، وجوده وقتي وغير ثابت في الزمن بل يمكن أن يزول. فأنت وجسمك وفصيلتك ونوعك وكواكبك وكل الأشياء المحيطة بك هي صور وأشكال وهيئات زائلة (أعراض) لحقيقة أبدية خالدة، ثابتة، غير متغيرة تقع وراء هذه الأشياء وتحتها.

لا بأس، لكن كيف سيفسر اسبينوزا الحقيقة التي تقع تحتها كل الأشياء؟ لأن الجواب على هذا السؤال سيشكل قلب فلسفة باروخ اسبينوزا، الحقيقة عنده تعني الجوهر كما قلنا، ولكن لا تعني فقط المادة (الكتلة أو الجسم الذي يكون الشيء منه)، كأن نقول الخشب يشكل مادة الكرسي، بل من خلال شروحاته يصل القارئ إلى الجوهر بالنسبة لاسبينوزا هو النظام الشمولي الأبدي المعروف وغير المعروف لهذا الوجود، وبالنسبة لاسبينوزا كلمة الجوهر تعني دائما الطبيعة والله معاً. فهو يتصور أن الطبيعة والله هما وجهان لنفس الصفحة؛ فهو يرى أن هناك: طبيعة فعالة لها القابلية للخلق والإبداع، وطبيعة مخلوقة: التي تشكل عالم المادة وما تحتوي من المخلوقات مثل الغابات والهواء والماء والنهر والنبات وكل الأشياء الموجودة في الطبيعة.

هكذا يصل إلى المرحلة النهائية ليرى الكون والطبيعة (الطبيعة هنا لا يقصد بها الطبيعة المادية فقط وإنما كل شيء له وجود من جوهر وعرض وصفة) كلها تشكل الجزء الفعال (أي قوة فاعلة) التي يسميها الله وفيها أشياء مخلوقة وهي أعراض الأشياء أو المواد الموجودة في العالم. فإذا اسبينوزا أيضا كأفلاطون يرى أن في الوجود شيئين هما الجوهر والعرض، الجوهر يمثل الحقيقة الأبدية، والعرض هي الأشياء الطارئة الزائلة، ولكنهما في ارتباط شديد مع بعضها بحيث كل جزء من العرض هو نتيجة لإرادة أو خلق الجوهر، لكن اسبينوزا في شروحاته رفض الاتهام الذي وجه إليه من كل الجهات بأنه حلولي، لا سيما من رجال الدين اليهود، لأنه يقول أن الطبيعة المادية والله شيء واحد. وإنما يعني أن كل الأشياء تتألف من طبيعة الله الخالدة اللانهائية كما ينشأ من طبيعة المثلث أن مجموع زواياه الثلاثة تساوي 180 درجة. فالله هو السلسلة السببية الكامنة وراء كل شيء، وهو القانون الذي يركب العالم والأشياء. ويضرب اسبينوزا مثالا آخر حيث يشبه: "العلاقة بين هذا الكون المتناسك مع الجوهر(الله) بمثابة الجسر الذي يعتمد وجوده على تركيبته والقوانين الرياضية والميكانيكية التي اعتمد عليها في تصميمه وبنائه"، إذن، الاستنتاج الأخير من فلسفة اسبينوزا هو أن القوانين الموجودة في الكون وإرادة الله

هما شيء واحد. بمعنى آخر أن المادة والعقل ليسا إلا شيئا واحدا. فهو لم يتبن فكرة ديكارت الذي فصل المادة عن العقل ووضع سلطة الله فوق الاثنين" (الجابري، الدين والسياسة في فلسفة اسبينوزا، 16/01/2016، موقع أكورا). كل ما لحق اسبينوزا من اتهام بالمرق من الدين وتبني الإلحاد، وهو نفس الاتهام الذي لحق من أتوا بعده ينفيه بشدة في كتاباته، بل نجده ما يفتي بين الفرق بين النظر العقلي للإله وما تمارسه الكنيسة من احتكار التفسير لهويته، فلم يكن لقضية الإله على حجمها أن تغيب عن فكره وفلسفته أمام مجتمع ما زال هوية "الله" راسخة في وجدانه؛ فيهرب إليها لمواجهة الكنيسة بأمثلة واقعية مادية نافيا عن نفيه الحلول والاتحاد اتجاه الله المطلق.

وفي الجانب الاجتماعي طرح قضية الحق الطبيعي: "الحق الطبيعي هو مجموعة من الحقوق التي يكتسبها الفرد بالطبيعة. ويجب على المجتمع وسلطاته أن تؤمن الشروط (على مختلف الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية)، لجعل ممارستها وصيانتها أمرا ممكنا، ومحاربة الحواجز التي تحول دونها أو تنتهك حرمتها، في فلسفة اسبينوزا الحق الطبيعي هو القانون الطبيعي العام؛ فنجد اسبينوزا يعتبر الحق الطبيعي مبنيا على قانون أساسي تخضع له كل الكائنات، وهو مبدأ الحفاظ على الذات. يقول اسبينوزا " أعني بالحق الطبيعي نفس قوانين الطبيعة ذاتها أو قواعدا التي يحدث كل شيء وفقا لها، أي بعبارة أخرى قوة الطبيعة ذاتها، وعلى ذلك فكل ما يفعله الإنسان وفقا لقوانين طبيعية يفعل بحق طبيعي كامل، ويكون له من الحق على الطبيعة بقدر ماله من القوة"، من بين الحقوق الفردية المتداولة في الفكر السياسي نجد: الحياة، الحرية، الكرامة والمساواة، الملكية الخاصة، الزواج وتأسيس عائلة، الثقافة، حرية التدين. نلاحظ أن اسبينوزا يجعل جسر تواصل بين الحقوق الطبيعية والحقوق المدنية، حيث يعتبر أن ميلاد الدولة كان امتدادا طبيعيا للحقوق الطبيعية (حالة من التصرف والوعي الإنساني المنسجم مع الوجود الكوني ككل)، وقد تأتى ذلك من خلال الاحتكام التدريجي للعقل الذي قاد الناس إلى نوع من التعاقد والعيش وفق قوانين محددة، في حين يعتبر أن الاعتماد المفرط على القوة سيؤدي إلى إفلاس الحالة الطبيعية: " إن الناس فطروا على ألا يستطيعوا العيش دون قانون عام""(المرجع نفسه)، فالحق الطبيعي هو أحد منتجات فلسفة اسبينوزا التي اعتبرها مطلقة لكيونة الإنسان وذاتيته، لم تنازعه يوما، وهي لصيقة به؛ وما الحق المدني سوى أحد أهم المقومات التي استطاع الإنسان بتراكم خبراته ومنجزاته بأن يحققها على طبيعته ويرتبتها ويجعلها في كيان الدولة المتناسق مع طبيعته، فمن خلال هذا الاعتبار تتأسس كل المحاولات الأخرى الإصلاحية لاسبينوزا في جوانبها الأخرى، فالتأسيس لمطلقية الإله وتناسقه مع قوانين الطبيعة هو ما جعل من فلسفته محط اهتمام وبحث، وخاصة مع ما كانت أوروبا مقبلة عليه من التغيير والنهضة قبل انفجار الثورة الصناعية.

ثالثا اسبينوزا والبحث عن قيم التنوير في فلسفته الإصلاحية:

يعتبر اسبينوزا رمزا مهما من رموز الفلسفة الإصلاحية بسبب صرامته وبسبب الاتجاه الذي اتجه في انتقاداته، والذي من أجله لوحق واضطهد؛ وهو بفلسفته فتح الطريق التي قادت إلى التنوير في القرن الثامن عشر، ولا يمكن الحديث عن فلسفة اسبينوزا إلا عبر دراسة السياق الزماني والمكاني الذي وجد فيه هذا الفيلسوف؛ «ويمكن ذكر أربعة أمور رئيسة ميزت هذه الفترة: 1- هيمنة العقلية اللاهوتية المسيحية على العقول، فلم يكن ممكنا بحال من الأحوال خروج مفكر ما على هذه العقيدة. صحيح أنه وجد فلاسفة مهمون، ولكنهم كانوا جميعا خاضعين لأولوية العقيدة اللاهوتية، وذلك لان الخروج عليها كان يشكل ما ندعوه الآن باللامفكر فيه، أو بالمستحيل التفكير فيه. كان الخروج من القفص والتفكير في الهواء الحر الطلق أمرا مستحيلا. كان العقل مدعنا مطيعا، وكانت الفلسفة خادمة لعلم اللاهوت الكنسي. 2- صورة الإنسان المتشائم، الضعيف، الخائف من ارتكاب الخطايا والذنوب في كل لحظة. 3- الزهد في الحياة الدنيا واحتقارها، واعتبارها دار عبور إلى الحياة الحقيقية، حياة النعيم والخلود في الدار الآخرة. 4- هيمنة العقلية الرمزية أو الخيالية على وعي الناس. بمعنى

أنهم كانوا سريعي التصديق لما يروى لهم، وكلما كانت الحكاية بعيدة عن الواقع ومبالغاً فيها كانت أقوى وحظيت بإعجابهم أكثر" (هاشم، مدخل إلى التنوير الأوروبي، 2005، ص 18، 19)، كل ذلك ساهم في بناء شخصية هذا الفيلسوف الفذ، والذي خرج بأفكار زلزلت كل القواعد و الثوابت التي كانت سائدة في ذلك الوقت لا على المستوى الديني فقط بل تعدته إلى المستوى الاجتماعي والسياسي، وذلك ما سنراه في دراسة لفكره الإصلاحية فيما يلي:

الحياة الاجتماعية / المجتمع المدني أو ميلاد الدولة: تنتهي النظرية الأخلاقية عند اسبينوزا خصوصاً في كتابه الأخلاق إلى عدة ثوابت، سنطرق إلى ثلاثة منها: الثابت الأول يشدد على أهمية الحياة الاجتماعية، وتمجيدها من حيث إنها هي التي تحقق كمال الشخصية الأخلاقية الفردية، وتضمن الحرية الحقيقية للإنسان، إذ ليس من الممكن الحديث عن أخلاق أو عن حرية أو عن اكتمال إنساني داخل حالة الطبيعة. إن هذه الفضائل التي يتميز بها الإنسان عن باقي المخلوقات تجد تجسيدها في الحياة الاجتماعية، وبهذا يكون حسب اسبينوزا، المجتمع المدني امتداداً طبيعياً لحالة الطبيعة، وليس تجاوزاً لها أو حالة تتعارض معها. الثابت الثاني الذي تقوم عليه الحياة المدنية في نظر اسبينوزا، هو تقسيم العمل: "إن تكوين المجتمع لا يفيد في الإمكانات الدفاعية فحسب وإنما يفيد أيضاً في أمور عديدة، بل له ضرورة مطلقة من حيث أنه يتيح تقسيم العمل، ولو لم يقدم الناس مساعدة متبادلة بعضهم لبعض لما توفرت لأحد القدرة أو الوقت اللازم لتزويد نفسه بما يلزم لحيثه وبقائه، وأكرر القول إن القوة والوقت يقصران - إذا ما تعين على كل شخص - أن يحرث ويذر ويحصد ويطعم، أي يحضر كل شيء يحتاجه لنفسه بنفسه، كما أن للعلوم والفنون ضرورة مطلقة لكمال الطبيعة البشرية وسعادتها، وإني لأرى أن حياة الناس الذين يعيشون في حالة الهمجية الجهولة، حياتاً بائسة أشبه بحياة الحيوان". الثابت الثالث: البشر خاضعون لسيطرة الانفعالات التي تؤدي بهم إلى الحقد والكراهية والصراع من منطلق السعي الفردي لحفظ الحياة. وبالتالي ف"الوسيلة الوحيدة لنجاتهم من الأخطار المحيطة بهم من كل جانب هي توحيد قواهم"، نخلص إذن إلى أن ميلاد المجتمع المدني يشكل خطوة مهمة على درب العيش وفق منطق العقل حسب اسبينوزا. غير أن الانفعالات تسيطر على الجزء الأكبر من رغبات الناس، فالعيش داخل المجتمع هو الإطار الذي يكفل تربية الناس وترسيخ قواعد العقل في سلوكهم وشخصيتهم؛ فإذا كان العقل في حالة الحق الطبيعي يصبح موجهاً من طرف الغرائز، والانفعالات تبعاً لمبدأ المحافظة على الحياة (حفظ الذات) فإن العقل في الحالة المدنية يصبح مهياً ليدرك أن حفظ الذات لا يتم إلا داخل حفظ جماعي، حيث يتعلم الإنسان أن يكون عضواً داخل الجماعة ومصلحته لا تتحقق إلا في إطار تضامن جماعي. يقول اسبينوزا: "والآن سأعرض الشرط الذي يمكن أن يتكون به مجتمع إنساني دون أي تعارض مع الحق الطبيعي، ويمكن به احترام كل عقد احتراماً تاماً. هذا الشرط يكمن في أن يفرض كل فرد للمجتمع كل ما له من قدرة. بحيث يكون لهذا المجتمع الحق الطبيعي المطلق على كل شيء، أي السلطة المطلقة في إعطاء الأوامر التي يتعين على كل فرد أن يطيعها إما بمحض اختياره وإما خوفاً من العقاب الشديد. ويسمى نظام المجتمع الذي يتحقق على هذا النحو بالديمقراطية"، نستنتج من هذا القول أن اسبينوزا لا يقيم أي فصل بين المجتمع المدني والدولة كجسم سياسي، الدولة هي المجتمع والمجتمع هو الدولة. بمعنى أن الدولة هي امتداد لجسم اجتماعي، وماهية هذه الدولة هي تفويض جماعي بناء على تعاقد بموجبه يتنازل الأفراد عن حقوقهم في اتخاذ القرار إلى الحاكم سواء كان فرداً أو هيئة. إن القانون الذي يفرض على الإنسان تمجيده، هو المصلحة العليا (أي المصلحة العامة) التي يمثلها القانون نفسه، وترعاها الدولة والحكومة، والبرهان على هذا عند اسبينوزا هو لو احتكم كل واحد إلى غرائزه ومصلحته الفردية لانهارت هذه المصلحة العامة التي يجد في ظلها كل واحد أمنه وسعادته، التنازل إذن عن الحقوق الطبيعية الفردية ليس إرادة ذاتية خاضعة لاختيار الأفراد، بل ضرورة عقلية أو حتمية منطقية، الدولة على هذا الأساس ليست مجموع الإرادات الفردية وليست محصلة سلطات الأفراد، بل هي كيان له سلطته المعنوية الخاصة به التي تطاع لذاتها. وعليه

تتحول الدولة إلى كائن اجتماعي إلى جانب الأفراد، لها من الحق ما لهم، وليست زائدة أو مضافة بالعرض إلى المجتمع بل هي المجتمع في حقيقته الفعلية، فالدولة باعتبارها كيانا عموميا: تمثل كل المواطنين، و تدبر شأن المجتمع، ولها الحق الكامل في وضع القوانين وتأويلها إذا ما ظهر شك بشأنها، وأيضا لها حق البث في مدى ملائمة التشريعات للظروف والحاجة لتعديلها أو لسن تشريعات جديدة، لها حق الدخول في الحرب وحق السلم وحق المفاوضات، كما يشمل هذا الحق الحكم على الأفعال الفردية وفحص المسؤوليات وإدانة المجرمين والبث في الخصومات والدعاوى القانونية، بقي أن نبه فقط، أن الدولة التي يمنحها اسبينوزا هذه الصلاحيات التي تتخذ قيمة أخلاقية ويجسدها في واقع الأمر في شخصية الحاكم الذي يسن القوانين ويسهر على تطبيقها، ويلزم الأفراد بالطاعة. لكنه سرعان ما يستدرك حينما يعتبر أن هذه الطاعة ليست خضوعا وعبودية بل هي واجب أخلاقي وضرورة عقلية. بل يضع شروطا للحاكم، من بينها: الاسترشاد بالعقل وعدم الانقياد وراء الانفعالات والغرائز، فكلما احتكم الحاكم إلى العقل أدرك واجباته نحو حماية المصلحة العامة للأفراد وضرورة خدمتها، ولابد أن يكون الحاكم مثله مثل باقي المواطنين خاضعا لنفس القوانين السائدة، فإن كان الحاكم فوق القانون يكون قد خرج عن الاتفاق، وهدد المصلحة العليا وبالتالي أصبح من الواجب مقاومته. ولا يهم إن كان هذا الحاكم فردا أو هيئة طالما كان هناك التزام بالعقل واحترام للقوانين، لكن يستحسن أن تكون هناك هيئة استشارية إلى جانب الحاكم حتى تقوم تفكيره وقراراته، لا يمكن أن تكون هذه الهيئة مقررة لأنه لا يجوز أن توجد قوى متطابقة في قوتها وإرادتها. ففي الفصل السابع من كتابه رسالة في اللاهوت والسياسة: "لا يرى اسبينوزا حرجا في أن يكون الحاكم "ملكا"، بشرط أن يكون إلى جانب الملك مجلس كبير منتخب من طرف الشعب". لذلك يمزج اسبينوزا بين الملكية والجمهورية، حتى وإن ظل اسبينوزا يفضل النظام الجمهوري لأنه يجسد مبدأ حكم الشعب عن طريق ممثليه، لكن ملكية ديمقراطية خير من استبداد مطلق، يسجل الكثير من الباحثين أن أفكاره أنعشت آمال الديمقراطيين والأحرار في هولندا في ذلك الوقت، كما يقال أن جان جاك روسو الفرنسي استقى منها أفكاره التي تغذى بها شباب الثورة الفرنسية في بداية القرن التاسع عشر. بالنسبة لاسبينوزا يشير إلى أن السياسة أو الفلسفة السياسية على وجه التحديد تنبع من الاختلاف ما بين النظام المولود من الطبيعة وبين الأخلاق النابعة من الشعور عن المسؤولية بعد انتظام المجتمع. فيقارن بين المجتمعات البدائية ويقول: "لم يكن هناك خير وشر ويشك بوجود مفهوم الفضيلة عندهم، فالقانون السائد كان قانون القوة أو الغابة". وفي تعليق جميل له حول دور القوانين الطبيعية في الحياة الاجتماعية يقول: "إن قانون الطبيعة وشريعته لا يقيد رغبات الإنسان ولا يعارض الصراع بين الناس، ولا يمانع الخيانة والبغض والغضب أو أي شيء ترغب النفس فيه".

وظائف الدولة ومسؤولياتها أو مفهوم الحرية: أ- مفهوم الحرية: يظن اسبينوزا أن كل شيء في هذا الكون يجري تحت نظام منطقي دقيق، لذلك لا يوجد مجال لوجود حرية الفرد (الاختيارية)، كل شيء يحدث في الطبيعة هو آت من إحدى طرق تدخل الله الخفية في الطبيعة، ولهذا من المستحيل منطقيا حدوثها بطريقة مغايرة. من هنا يكون موضوع الخطيئة والخير والشر موضع الشك، والخير والشر: اسبينوزا لا يتفق مع تعاليم الدين اليهودي أو أي ديانة أخرى في تفسير مفهوم الخير والشر، ويرى أن ما تظنه شرا لنفسك قد يكون خيرا لشخص أو مجموعة أشخاص أخرى، إذا الخير والشر هي قيم نسبية أعطاهما الإنسان للمواضيع العامة حسب فائدته أو مضرته منها. القدريّة: بما أن كل شيء يحدث هو نتيجة لتدخل الله بصيغة أو بأخرى، فالعالم مجبر وليس مخير، أي أن العالم مجبر على أن يسير في طريقه، لأن هناك قانون يسوقه، فهو كلّ متكامل متحرك بصورة شمولية. لهذا فإن مصطلح الخطيئة يفقد معناه ويصبح غير موجود أصلا، لأن كل الأجزاء تتحد بقانون أو إرادة شاملة للنظام الكلي. وبهذا يكون فهمنا للأمور وتفسير مجرياتها على أنها تتأثر بنا أو بمصلحتنا نظرة قاصرة عن معرفة الحقيقة. الأخلاق: في كتاب الأخلاق، كان شرحه معتمدا على المنهج الهندسي في الشرح والبرهان، فكأنه

يتحدث عن السطوح والمساحات والخطوط والأجسام الهندسية والبديهيات الإقليدية. ففي كل مقطع تراه يضع تعاريف وبديهيات وجمل تعليمية مع براهين، ثم يخلص إلى نتائج وأحكام مساعدة وملاحظات، وأخيرا إلى مسلمات. وقد أراد اسبينوزا التخلص من النظام الغائي (من الغاية أو الهدف، والقصد هنا ما يجلب النفع للإنسان، أي كل شيء في الطبيعة هو خلق كي يخدمهم ويجلب لهم نفعاً) وإيجاد معايير أخرى للحقيقة؛ لذا قسم كتابه في الأخلاق إلى خمسة موضوعات مهمة هي: (الله، النفس وطبيعتها واصلها، الانفعالات، عبودية الإنسان، وأخيرا قوة العقل وحرية الإنسان)؛ ففي الموضوع الأول خلص إلى نتيجة مفادها: " إذا كان تصور الله خاطئاً، فإن صورة الإنسان لا يمكن أن تكون صحيحة" فالله بحسب تعريفه " هو الجوهر الذي لا يحتاج إلى جوهر آخر مشتق منه"، لكنه يخلص إلى أن أنواع القيم أو الأخلاق هي ثلاثة حسب طريقة أو أسلوب تطبيقها. والغاية منها أن الأخلاق الإنسانية اللينة التي هي التواضع والتسامح والتضحية من أجل القريب، هي أخلاق موجودة في الديانتين المسيحية والبوذية وتميل إلى النظرة الديمقراطية في إدارة الحياة، والأخلاق التي تعتبر أن الفضيلة تنبع من استخدام القوة، وهي على عكس المجموعة الأولى، بل فيها نجد أن المبدعين والعباقرة كثيرا ما يخسرون فرصتهم في الوصول إلى هدفهم، والأخلاق المستمدة من المعرفة الحقة التي نادى بها الفلاسفة العظام من مثل أرسطو وأفلاطون وسقراط وغيرهم. لأنه من خلال المعرفة يمكن اتخاذ القرار الصائب حسب الحاجة.

ب- مسؤولية الدولة: فيما يتعلق بمسؤوليات الدولة ومهامها لابد أن نشير بشكل إجمالي إلى أن اسبينوزا يحددها في مسؤوليات كبرى تتعدى ما هو سياسي لتشمل المستويات الأخلاقية والانطولوجية. فبمجرد ما يتنازل الأفراد عن بعض حقوقهم للدولة تصبح هذه الدولة هي المسؤولة عن مجال الأخلاق والمجتمع ككل، و إذا ما ظهر انحراف عام في سلوك الأفراد فمن الواجب أن تلام الدولة على ذلك لا الأفراد، حيث يقول: " من المؤكد أن الفتن والحروب وكسر القوانين أو خرقها لا ينبغي أن تعزى إلى وجود الشر في الرعايا بقدر ما تعزى إلى سوء حالة نظام الحكم ذاته. ذلك لأن الناس لم يخلقوا صالحين لأن يكونوا مواطنين، وإنما ينبغي أن يجعلوا صالحين لذلك، وفضلا عن ذلك فإن انفعالات الناس الطبيعية واحدة في كل مكان، فإذا ما استشرى الفساد في مكان ما، وازدادت الجرائم انتشارا في دولة دون الأخرى فلا بد أن الدولة الأولى لم تمض في عملية توحيد رعاياها كما ينبغي، ولم تضع قوانينها بعيد نظر كاف، وبذلك تكون قد أخفقت في استخدام حقها في ممارسة الحكم". إن المسؤولية المباشرة للدولة على المستوى الاجتماعي والسياسي، هي ضمان أمن الأفراد وحريتهم: " فالهدف النهائي للحكم ليس السيطرة على الأفراد وقمعهم بالخوف وليس فرض الطاعة عليهم، وإنما هو بالعكس من ذلك تحرير كل شخص من الخوف حتى يعيش في اطمئنان تام، وبعبارة أخرى تأكيد حقه الطبيعي في أن يعيش ويعمل دون أن يلحق غيره بضرر"، وحتى يبعد اسبينوزا كل احتمال لفهم موقفه على أنه تنظيم وإثبات لمشروعية استبداد الدولة على حساب المواطن يقول: " كلا ليس هدف الحكم تحويل الناس إلى بهائم أو ألعيب وإنما تمكينهم من تنمية عقولهم وأجسامهم في أمان، واستخدام أذهانهم دون قيد، بل إن الهدف الحقيقي للحكم في واقع الأمر هو: الحرية". إن قيام الدولة بكل مهامها مرهون بقدرتها على تحقيق الحرية؛ أي أن حق الدولة يقاس بقوتها وقوة الحقوق الطبيعية التي يتمتع بها الأفراد في ظلها، لذا فالدولة لا بد وأن تمتلك كل الوسائل القانونية وغيرها (اللوجيستيكية) التي تمكنها من القيام بمهامها حتى ولو تعلق الأمر بفرض القانون بالعنف.

فصل الدين عن الدولة: إن تحقق المزيد من الحرية لا يتم إلا عبر فصل مجالي الإيمان والعقل، بذلك يكون اسبينوزا هو الداعية الأول في تاريخ الفكر السياسي إلى العلمانية: "مجال العقل هو الحقيقة والحكمة ومجال اللاهوت هو التقوى والطاعة". "إن من الواجب ألا نسعى إلى إخضاع الإنجيل للعقل أو إخضاع العقل للإنجيل"، هذا الفصل يشمل أيضا مجالي السياسة واللاهوت ويمكن القول أن اسبينوزا ينطلق من واقع قائم آنذاك بفعل تدخل رجال الكنيسة في الحكم، وهو

ما أدى إلى فتن عقائدية وسلب للحريات والحقوق، فاعتماد الدولة على نظام عقيدة معين يؤدي إلى التعصب والتحيز لهذه العقيدة على حساب العقائد الأخرى، مما يساعد على نمو الفتن والتناحر الذي يهدم أساس المصلحة والدولة: "من الواضح أن الحرية العامة لا تقبل مطلقاً أن تملأ عقول الناس بالتعصب والتحامل أو أن يستخدم أي أسلحة الفتنة المبنية على ذرائع دينية"، وعلى الدولة في نظر اسبينوزا أن تضمن للناس حرية المعتقد الديني بحيث يكفل لكل واحد الحق في ممارسة شعائره بالطريقة التي تناسبه دون أن يشعر بالتضييق من طرف أي أحد آخر أو طائفة معينة. على الدولة أن تفصل في تعاملها مع البشر بين أفكارهم وأقوالهم وبين أفعالهم. ولا يحق لها أن تحاسبهم إلا على أساس الأفعال وليس على أساس الأفكار والأقوال." (الجابري، الدين والسياسة في فلسفة اسبينوزا، 2014/01/16، موقع أكورا).

الخاتمة:

لم يكن اسبينوزا ليترك كل ما تفتق عنه العقل الأوروبي من قضايا واجهته أو خاضها أو عاشها بنفسه إلا و يدرسها بالنقض والنقد، والتأسيس بمقدمات عقلية أخرى تأسيسية منطقية ليصل لخلاصات، اعتبرت تمهيدية لعصر الأنوار، "هذه هي عقيدة اسبينوزا لخصناها في كلمات معدودات ونحن نراها الآن عادية ولكن كم كانت تبدو ثورية أو تفجيرية لحظة ظهورها عام 1670؟ نعم لقد بدا اسبينوزا في نظر معاصريه وكأنه الهدام بامتياز. بدا وكأنه الملعون والمنبوذ فهذا اليهودي الذي ينتمي إلى دين مكروه من قبل الغرب المسيحي كان منبوذاً أيضاً من قبل طائفته ذاتها، وهكذا نبذ اسبينوزا مرتين لا مرة واحدة وعلى الرغم من ذلك أو ربما بسببه فقد تفتحت في جوانحه عبقرية فلسفية قل نظيرها في التاريخ فالحن تصنع الرجال أو كما يقول نيتشه وحدها الشخصيات الاستثنائية تخترق الظروف" (صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، 2005، ص 197)، وبالتالي يمكن اعتبار المصلح الهولندي اسبينوزا أحد أعلام التنوير الذي بصموا بقوة في السير بأوروبا إلى نحو فكر الأنوار والنهضة التي عرفتها في القرون التالية، والتي لم تحمل جهود اسبينوزا ولا كتاباته التي لعبت دوراً بارزاً في تشكيل الوعي الإصلاحي وتحريره من رقة الكنيسة والخرافات التي صاحبت ذلك، كما أن العلاقة الجدلية التي يشهدها العالم المعاصر من جدل محتدم بين الفلسفة والدين تروم إمكانية التفاعل الإيجابي في سياق التأسيس للاتصال القائم دون تمييز أو تنفير قد بدأت مع العصر الأوروبي، ويمثل في ذلك اسبينوزا نموذجاً قائماً، ومنه نخلص إلى النتائج التالية:

— فكر الفيلسوف اسبينوزا هو نتيجة مخاض مع التحولات التي عرفها العالم الأوروبي إبّان انبثاق عصر النهضة، والصراع الديني الفلسفي وهو ما انعكس على قضايا الفكر التي اشتغل عليها.

— استثمار التجربة الأوروبية في قضايا الحوار الديني الفلسفي وإعمال الحوار والنقد والتحليل قمين بإحياء قيم الإبداع والتجديد.

— ضرورة تأميم المفاهيم والتصورات الغربية كونها انعكاس لثقافتها، مما يجعل من كونية القيم وخصوصية المفاهيم مبدأ أساسياً لخوض أي جدال في الفكر والفلسفة والدين.

وأخيراً يمكن أن نختم ببعض التوصيات والمقترحات:

— ضرورة الاشتغال على التجربة البشرية بما تحتويه من رؤى وتصورات في مجالات الفكر والدين قصد استيعابها وتجاوزها، مع دراسة التراث الإسلامي بما يحتويه من تجربة غنية بذلك.

— الاشتغال على نماذج الفكر الإصلاحي في الثقافة الإسلامية بأعلامه ورموزه وامتداداته الفكرية والمجالية.

— دراسة مراحل النهضة والتنوير الأوروبيين لاستجلاء معاني التميز وتصحيح المسار وتقويم الاعوجاج الحاصل فيها.

— دراسة المشاريع الفكرية في مجالات الجدلية والثنائيات القائمة بين الدين والفلسفة والعلم لدحض مزاعم التضاد والتنافي.

المصادر والمراجع:

أولاً: الكتب:

1_ اسبينوزا باروخ، بدون تاريخ، علم الأخلاق، ترجمة جلال الدين سعيد، تونس، دار الجنوب للنشر.

2_ هاشم صالح، مدخل إلى التنوير الأوروبي، 2005، بيروت دار الطليعة، ط1.

ثانياً: المواقع الإلكترونية:

3- المجابري عبد العالي، الدين والسياسة في فلسفة سبينوزا، 2016/01/23

<http://www.lagora-univ->

[oran2.org/ar/%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9-%D9%88-%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D8%A9/%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9/402-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%8A%D9%86-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9-%D8%A8%D8%A7%D8%B1%D9%88%D8%AE-%D8%B3%D8%A8%D9%8A%D9%86%D9%88%D8%B2%D8%A7](http://www.lagora-univ-oran2.org/ar/%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9-%D9%88-%D8%AB%D9%82%D8%A7%D9%81%D8%A9/%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9/402-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%8A%D9%86-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9-%D8%A8%D8%A7%D8%B1%D9%88%D8%AE-%D8%B3%D8%A8%D9%8A%D9%86%D9%88%D8%B2%D8%A7)

4_ منديل عبد الجبار، فلاسفة عصر التنوير في أوروبا اسبينوزا القسم الأول، 2010/01/01

<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=199417>

5- كرمون عبد الله، الحاجة إلى سبينوزا، 2016/12/17.

<http://maaber.50megs.com/philosophy/spinoza.htm>

الحداثة وأزمة الدولة الديمقراطية في الفكر الغربي المعاصر.

Modernity and the crisis of the democratic state in contemporary .

Western thought.

د. خن جمال

جامعة غليزان - الجزائر

Dr. Khene Djamel

Relizane University – Algeria

الملخص:

لعل ظهور العولمة سيشكل العامل الأبرز الذي دفع إلى التفكير في نهاية صلاحية الدولة القومية ومن ثم إمكانية تجاوزها إلى ما بعد الدولة الأمة، فالعولمة قسمت بطريقة غير عادلة الأدوار في العالم وبلا رحمة، حيث هناك منتصر وهناك مهزوم مما يصعب عملية التفاهم والتبادل، وهذا التواصل المشوه يعود سببه إلى الدول الأقوى التي غلقت قنوات الحوار مع المهزوم، لذلك دعت العديد من النظريات الفلسفية والسياسية في مناسبات عديدة الديمقراطيات الليبرالية الغربية إلى ضرورة إعادة إنشاء قنوات للتواصل بدلا من تعطيله. إن العولمة في نظر هذه النظريات تمس بالتناسق الثقافي الوطني، وهذا الدور منوط بالأسواق العالمية ووسائل الإعلام الجماهيري حيث تؤدي هذه العناصر إلى توحيد النموذج الثقافي الأمريكي وجعله عالميا وهذا ما نلاحظه من غزو الأفلام والموسيقى والبرامج التلفزيونية وهيمنة اللغة الإنجليزية مما يعني عجز الدولة القومية التي يكمن الحل في تجاوزها إلى مستوى عابر للأوطان.

لقد طالب فلاسفة الحداثة بتغيير براديغم القانون وذلك بالانتقال إلى الطريقة الإجرائية في وضع القوانين للربط بين القوانين الموضوعية والمواطنين الخاضعين لهذه القوانين وذلك لسد الثغرات التي لاحظوها على البراديغم الليبرالي وبراديغم دولة الرعاية حيث يؤدي هذين البراديغمين في تصور فلاسفة الحداثة إلى أخطار على حقوق الإنسان باعتبارها حقوق نابعة عن إرادة الشعب مما يؤدي إلى توفر كل شعب على مفهوم خاص لحقوق الإنسان وحتى داخل كل شعب تتواجد مفاهيم عديدة مما يجعلها حقوق نسبية، وهنا يكمن الخطر حيث تظهر تأويلات تؤدي إلى تآكل هذه الحقوق. هذا ما سنحاول توضيحه وإبرازه في هذه الورقة البحثية الخاصة بدولة الحق والقانون والديمقراطية وحقوق الإنسان في فلسفات الحداثة وموقف فلاسفة ما بعد الحداثة من هذا الطرح؟ بالإضافة إلى معالجة مشكلة الدولة القومية وهل لها مستقبل في خضم هذه الأحداث والتطورات؟

الكلمات المفتاحية:

الديمقراطية ، الدولة القومية ، القانون ، الدولة ، الحداثة ، الأزمة ، الحق.

Abstract:

Perhaps the emergence of globalization will constitute the most prominent factor that led to thinking at the end of the validity of the nation-state and then the possibility of overcoming it beyond the nation-state, because globalization

divided in an unfair manner the roles in the world and without mercy, where there is a victor and there is defeated which makes the process of understanding and exchange difficult, and this distorted communication It is due to the strongest states that closed the channels of dialogue with the vanquished, and therefore many philosophical and political theories have called on many occasions Western liberal democracies to the necessity of re-establishing channels of communication rather than disrupting it. Globalization in the eyes of these theories affects the national cultural harmony, and this role is vested in global markets and the mass media, as these elements lead to the unification of the American cultural model and make it global, and this is what we observe from the conquest of movies, music, TV programs and the dominance of the English language, which means the inability of the nation-state in which the solution lies In transcending it to a transnational level.

Modern philosophers demanded a change in the law's paradigm by moving to the procedural way of establishing laws to link the laws established with the citizens subject to these laws in order to fill the gaps they observed on the liberal paradigm and the patronage state paradigms. The will of the people leading to the existence of each people a special concept of human rights and even within each people there are many concepts making them relative rights, and here lies the danger where interpretations lead to the erosion of these rights.

Keywords: Democracy; the nation-state; law; state; modernity ; the crisis; right.

المقدمة:

إن البراديغم أو ما يسمى البعد التشاوري الديمقراطي يلعب فيه المواطن دو المحور إذ يعتبر "مصدرا للقوانين التي تنظم الدولة والقوانين نفسها تكتسب مشروعيتها من خلال سيرورة التبرير". (محمد عبد السلام الأشهب، 2013، ص 198) وهذا ما يدفعنا إلى الاعتقاد أن فلسفة الحداثة ستعتمد في هذا البراديغم على منطلقات أخلاقيات النقاش لترسم لديها معالم دولة الحق والقانون والديمقراطية ولا تعتمد العملية الديمقراطية التشاورية على علاقة المواطنين بالقانون فحسب ولكن تعتمد على علاقة المواطنين بعضهم ببعض كذلك ، لأن القوانين مصدرها المواطن المتحاورين والمتفقين عليها في إطار البيدائية وقد أشار سانتوميير إلى أن "هناك علاقة عمودية بين المواطنين والدولة". (Sintomer ives ,1999, P. 372) فالمواطنون معنيون بسن القوانين و هم أنفسهم مصدر للشرعية وهذا ما يتطلب حق آخر لا يقل أهمية عن الحقوق الأخرى في الديمقراطية التشاورية والذي ظلت فلسفة الحداثة تلح عليه كمطلب أساسي في الحوار والتفاهم وهو "حق المواطن

في إمتلاك مستوى من الثقافة القانونية في دولة الحق والقانون والديمقراطية كي يتمكن من تعديل القوانين في الوقت الذي يستدعي ذلك" (J.Habermas, 1997, P372) وهذا ما سنحاول توضيحه وإبرازه في هذه الورقة البحثية الخاصة بدولة الحق والقانون والديمقراطية وحقوق الانسان في فلسفات الحداثة وموقف فلاسفة ما بعد الحداثة من هذا الطرح ؟ ومامصير الدولة القومية في خضم هذه الأحداث؟ وكيف سيتم تجاوزها

أولاً: الحق والقانون في فلسفة الحداثة:

تقوم نظرية الحق عند فلاسفة الحداثة على البعد التشاوري النقاشي حيث يكون محور النقاش هو القوانين التي يتفق حولها المشاركون في الحوار والتي يلزم بها الجميع وهذا ما يسمى بالانتقال من العقل النظري إلى العقل العملي حيث أنّ الانتقال من العقل النظري إلى العقل العملي "يعتمد على نموذج التشاور أو النقاش، ففي الوقت الذي يناقش فيه المشاركون في التشاور بهدف إخضاع أنفسهم بأنفسهم للقوانين المتفق عليها، يقومون باللجوء إلى العقل العلمي بطريقة براغماتية وذكية وأيضاً معيارية". (فوليسك دافيد، ص 1424). فالقانون حسب عند فلاسفة الحداثة وما بعد الحداثة لاسيما الحديث منه يقع بين العالم المعيش والنظام، فهو عقلائي ذو بناء أخلاقي ولكنه لا يخلو من تدخل العالم الرسمي من اقتصاد وسياسية. ترتكز دولة الحق عند فلاسفة الحداثة على فكرة هامة وأساسية وهي الحد من سلطة الدولة القائمة على الهيمنة و السيطرة على الأفراد. وهذا الحد لا يعني إضعاف الدولة بل يعني إرغامها على احترام الحقوق والسهر على حمايتها "فبفضل نظام الحقوق يتمتع كل المواطنين بالصفة القانونية التي تُحسّنهم ضد تأديتهم سياسياً وضد تسخيرهم ديمagogياً". (المصباحي محمد، 2008، ص 111) فاحترام الحقوق يحدث المصالحة بين الفرد والدولة وذلك إذا ما تم نقاش حقيقي يقرب الهوة بين الإثنين وهذا المبدأ الحقوقي باستطاعته ضمان أشكال من التواصل وذلك من خلال التحول من "دولة الرقابة إلى رقابة الدولة ومن خلال توسيع مجال الحريات والحقوق ووضع الآليات والأشكال التواصلية في الفضاء العمومي" (المصباحي محمد، 2008، ص 111) ومن ثم تتمكن نظرية النقاش من حل معضلة الدولة وذلك بخلق نوع من التوازن بين سيادة الشعب وحقوق الإنسان، كما يكون بمقدورها إرساء دولة الحق التي تتجدد من خلالها سلطة الدولة وفق المتطلبات القانونية بمعنى أن مبدأ أخلاق المناقشة "يحل مشكلة شرعية السلطة في الدولة الحديثة التي بدل أن تفرض بالقوة تشرعن بالحق (المصباحي محمد، 2008، ص 112) ومن ثم نحقق الحد من سلطة الدولة وذلك بنزع الطابع القسري الدكتاتوري القائم على القوة وذلك عن طريق الحق ، هنا تكمن قوة أخلاقيات المناقشة وقدرتها على مواجهة سيطرت واستغلال الدولة يقول هابرماس في كتابه كتابات سياسية Ecris politique "إذ افترضنا أن الحق هو منبع معياري للمشروعية وليس فقط لتنظيم السلطة على مستوى الواقع فينبغي للسلطة الإدارية أن تبقى خاضعة للسلطة المنبثقة عن المناقشة". (المصباحي محمد، 2008، ص 113) وهكذا فإن دولة الحق تقوم على دستور نابع من النقاش الدائر بين المواطنين بطريقة حوارية وديمقراطية قائمة على التواصل ولهذا تقف نظرية التواصل سدا مانعا أمام تسلط العقل الأداتي والاستراتيجي الذي ظن الكثير أنه من الصعب التخلص منه ومن ثم من الصعب العودة إلى إحياء العقل العملي.

إن مسألة الديمقراطية التي تثيرها النظرية السياسية لدى فلاسفة الحداثة هي مسألة قانونية ومن ثم هي مسألة شرعية هذه القوانين وأي اتفاق يحصل داخل مجتمع ما يقتضي أن يكون في إطار القوانين التي تنظم هذا المجتمع "فليس هناك مجتمع من دون قواعد تضبط مساره وهي اليوم القواعد القانونية". (دافيد فونيسكا ، ص 1424). فالقانون يساعد المجتمعات الحداثيّة على التخفيف من عبئ الاندماج الاجتماعي وذلك بالتقليل من ظاهرة تضارب المصالح فهو يعمل على تنسيق

الأفعال لبناء النظام الاجتماعي حيث تعمل المعايير الأخلاقية والقانونية جنباً إلى جنب لتسوية الخلافات والصراعات إلا أن انفصلهما يمكن وذلك في حالة العصيان المدني.

لقد طالب فلاسفة الحداثة بتغيير براديجم القانون وذلك بالانتقال إلى الطريقة الإجرائية في وضع القوانين للربط بين القوانين الموضوعية والمواطنين الخاضعين لهذه القوانين وذلك لسد الثغرات التي لاحظوها على البراديجم الليبرالي وبراديجم دولة الرعاية حيث يؤدي هذين البراديجمين في تصور فلاسفة الحداثة إلى أخطار على حقوق الإنسان وحتى داخل كل شعب تتواجد مفاهيم عديدة إرادة الشعب مما يؤدي إلى توفر كل شعب على مفهوم خاص لحقوق الإنسان وحتى داخل كل شعب تتواجد مفاهيم عديدة مما يجعلها حقوق نسبية، وهنا يكمن الخطر حيث تظهر تأويلات تؤدي إلى تآكل هذه الحقوق.

يرى يورغن هابرماس أحد فلاسفة الحداثة أن قوة الدستور الديمقراطية تكمن في "القدرة على سد ثغرات الدمج الاجتماعي بواسطة مشاركة المواطنين السياسية، يمكن للعملية الديمقراطية نفسها إذا احتضنتها حضارة سياسية ليبرالية أن تتولى كفاءة تسري في حال التعطل يتماسك المجتمع المتميز وظيفياً إذا فاق عبئ تعدد المصالح وأنماط الحياة الحضارية أو رؤى العالم طاقة الطبيعة الجماعية المنشأ على التحمل". (يورغن هابرماس، 2002، ص139)، إن التشريع يمكن المواطنين المتحدنين ديمقراطياً من تحسين وضعهم وهذا ما تثبته الحقوق الأساسية السياسية للمواطنة وهو المنطلق الذي حققت به دولة الرخاء وظيفة إضفاء شرعية لا يستهان بها. لذا يمكننا القول أن التغيير الديمقراطي عند فلاسفة الحداثة يرمي إلى تحقيق اندماج المجتمع في مقابل السلطتين الضابطين للمجتمع، المال والسلطة الإدارية.

سيحاول فلاسفة الحداثة قراءة روسو من خلال نظريته السياسية مريدين في نفس الوقت التميز عنه وقد لاحظوا أن نظرية روسو تتصور الإرادة العامة عبارة عن إجماع في القلوب لا إجماع في الأدلة لهذا انتقدوها بشدة ، حيث أن إرادة الجمهور في اعتقادهم تشكل المفهوم الأساسي للنظرية المعيارية، ويشرح هابرماس هذه النظرية الديمقراطية الإستشارية القائمة على المداولة من خلال **كوهلن** الذي عرفها بهذه الكيفية "تحدد كلمة الديمقراطية الاستشارية في المثل الأعلى الحديسي للجمعية الديمقراطية التي فيها ينبثق تبرير المصطلحات والشروط الجمعية من البرهان العام لمواطنين متساوين، فالمواطنون في هذه الحالة يتقاسمون التزاماً مشتركاً عند معالجة مشاكل الاختيار الجماعية من خلال برهان عام ويعتبرون مؤسساتهم القاعدة الشرعية إذا كانت توفر المجال للملائم لمداولة عامة حرة" (J.Habermas, 1978, p152). فهذا التصور الاستدلالي للديمقراطية لكونهم ومعه هابرماس يركز دون أدنى شك على التعبئة الجماعية وعلى استعمال القوة المنتجة التي يشكلها التواصل، وبهذا يكون هابرماس قد وجد سنداً قوياً لديمقراطيته التشاورية لدى كوهلن الذي يشكل أحد منطلقاته الفكرية القوية وبالأخص في مجال السياسة والديمقراطية لتوضيح المفهوم الاستدلالي للديمقراطية وجعله مفهوماً ومستساغاً. يشترط هابرماس حل مشكلة التعاون بين المصلحة العامة والمصلحة الخاصة أو كما يسميها ما بين الزبون الباحث عن مصلحته ودور المواطن مستقلاً، أي ضرورة العدل وعدم الانحياز والانتظار من الشركاء الآخرين أن يتجاوزوا المطامع الخاصة، حلاً يكمن في القانون الطبيعي والذي مؤداه إدخال مفهوم الواجب في هذه المسألة، ويقصد كانط حيث عالج كانط هذه المسألة من خلال مصطلح دولة القانون، الذي مفاده إعداد و تطبيق البرامج القضائية وفق شروط البرهنة، و الحاجة كفيلة لتحقيق قانون يتطابق مع نفسه و من ثم يمكن لهذه الإجراءات القضائية التي تسعى الى تحقيق التواصل ومن ثم الوصول إلى نقاشات عادلة و برهنة بلا ضغط.

تسعى هذه الإجراءات القضائية إلى إبراز العوائق المكانية و الزمانية و المادية للاختبارات التي تتم في المجتمع الحقيقي داخل جماعة تواصل مثالي . و عليه يرى هابرماس أن مبدأ الاغلبية يجب أن يفهم على أنه أداة تجعل الاستدلال يتوجه نحو حقيقة تتوافق مع شكل الإرادة التي يجب الحد منها فلا يمكن اتخاذ قرار الأغلبية إلا إذا ظهر محتواه جيداً كنتيجة مبررة

عقلانية حتى ولو انها عرضة للخطأ في النقاش ، هذه الأليات تكون حسب هابرماس بين قطب الزبون و قطب المواطن و تقطع الطريق بين المطامع الشخصية و المصلحة الخاصة و ذلك وفق المنافع المنظمة يقول هابرماس لتوضيح هذه العلاقة " و بكلمة فان توضيح المعنى الديمقراطي لمؤسسات الدولة الدستورية يجب ان يكتمل بتحليل نقدي لأليات التصرف في المواطنين الخاصة للمسار السياسي المستعمل في ديمقراطيات الدولة الاجتماعية " (J.Habermas, 1978,P158.) فضمن الحقوق الأساسية و المتساوية و الولاء للدستور هو شرط كاف للتصالح و التسامح ، لأن الإخلاص للدستور هو إخلاص للمجتمع مادام أن هذا الدستور وضع من طرف المواطنين أنفسهم أحراراً و متساوين بعيداً عن العنف و الإكراه . و يعتبر الفضاء العمومي قاعدته الأساسية لأن الفضاء العمومي كقاعدة أساسية يعني عدم إقصاء أي مشارك أو تهميشه، و إذا غاب المشارك فهناك ما ينوب عنه. فالدستور حسب فلاسفة الحداثة وما بعد الحداثة هو شرعية خطائية و حتى في حالات النزاع ، فالنزاع يكون حول العنصر الخطابي فيه و ليس حول الدستور نفسه فهو نابع من الحوار و النقاش وهذا يعني أنه دستور في مكانه الصحيح ، و من ثم تكون النزاعات في مكانها الصحيح بشرط ان يكون التعبير عنها عقلانياً و هكذا فان المجتمع الديمقراطي الحقيقي عند فلاسفة الحداثة وما بعد الحداثة هو الذي يبنى معايير بعيداً عن أي سلطة خارجية سواء سلطة الماضي و التقاليد أو سلطة الدين لأن الحداثة عندهم لا ترتبط بفترة زمنية معينة بل يجب أن تكون هذه السلطة محل نقد من قبل الحداثة و التخلي عن الحداثة هو التخلي عن الحرية و العدالة .

إن الدستور يوضع في تصور فلاسفة الحداثة وما بعد الحداثة بمشاركة المواطنين ، و ليس باستبعاد سلطة الدولة لأن هذه الأخيرة تنتج عن طريق التشريع الدستوري الديمقراطي ، فالمواطنون يلعبون دوراً مهماً في شرعية الدستور إذ يعتبرون أنفسهم واضعي هذا القانون على عكس المواطنين الآخرين الذين وضع الدستور من أجلهم ومن ثم يكون حقهم في الحرية الذاتية و حقوقهم الأخرى أن لا تتجاوز هذا القانون ، فالمواطنون يجب أن يعوا حقوقهم في التواصل و المشاركة و الممارسة بعيداً عن مصالحهم الشخصية مركزين على المصلحة العامة وهذا ما لا يمكن فرضه بطريقة قانونية ، وهذا التحفيز يتغذى من أشكال حياة أخلاقية و ثقافية ، وهذه الأشكال يحددها ويرعاها القانون حيث يكتسي القانون في فلسفة الحداثة صفة الصحة من الناحية الأخلاقية عندما يمكن تقبله جميع الأفراد والذين يقبل الواحد منهم وجهة نظر الآخرين وإذا سلمنا بأن القوانين الشمولية هي وحدها التي توفر شروط الواجب في تنظيم و تشريع أي مادة بما يفرضي إلى مصلحة جميع الأفراد متساوين، فالعقل العملي في فلسفة الحداثة يتجلى بوضوح من خلال مظهر شمولية المصالح كما يراها القانون وبالتالي نقول عن الفرد بأنه تبنى الاتجاه الأخلاقي عندما يتحرى مثل المشرع الديمقراطي المعرفة إذا كان من الممكن أن تقبل الممارسة الناتجة عن الطاعة أو الإدغان العام للقاعدة الأخلاقية المفترض إحلالها لتحظى بالتسليم بصحتها من قبل جميع الأفراد والذين من شأنهم أن يكون لهم تأثير على أساس أنهم مشرعون يشتركون افتراضاً وترتبط البراهين الأخلاقية اللذة السليمة بالواجبات بأسلوب يختلف اختلافاً جوهرياً عن ذلك الذي تفترضه البراهين البراغماتية أو الآداب الأخلاقية ، إذ بمجرد أن يأخذ الالتزام الحر للإرادة صورة التشريع الذاتي يصبح العقل والإرادة متداخلين تماماً، وبهذا يصف كانط بالحرية سوى الإرادة المستقلة التي يحددها العقل " لا يوجد سوى كائن واحد يتصرف بعقلانية انه الكائن الذي له ملكة يتصرف وفقها وتخضع لتمثيل القوانين أي يتصرف وفق النشاطات القانونية وهنا لا بد من الاحتكام للعقل، كما تصبح الإرادة من هذه الزاوية عبارة عن عقل عملي " (J.Habermas, 1998, p124) ومهما كان كل تصرف تلتزم به الإرادة وتلتزم نفسها يحتاج بحق لتبريرات العقل العملي، فإن مظاهر الإرغام تبقى قائمة ولا تزول وأن الإرادة لا تكون حرية حقيقية ما دامت الحتمية الذاتية ماثلة وما دامت الإرادة غير قائمة بفضل تبريرات العقل العملي وحدها.

إن المؤسسة القانونية في فلسفة مرتبطة بالحياة اليومية للمواطنين ارتباطا شديدا وهي فقط المؤهلة لضبط الخلل في العالم المعيش والمؤسسة القانونية يجب أن تلعب دور **السلطة الإجبارية** للمجتمع حيث يحتكم إليها الفرد والمجتمع ضد الدولة والدولة ضد الفرد والمجتمع، كما أن هذه المؤسسة تلعب دور الوسيط بين المواطن والدولة وبين النظام والعالم المعيش ومن ثم يصبح القانون هو وسيلة فهم، أي فهم الذات وتطلعاتها كما تمكن المواطن من التطور والارتقاء حين يتحول من مواطن منتظر وخاضع للقوانين مجبر على احترامها إلى مواطن مشارك في صناعتها باعتباره ذات واعية مقررة لنفسها وللآخرين لتصبح الديمقراطية حالة سياسية تتأسس فيها الشرعية على المناقشة والحوار بعيدا عن العنف والقهر والهيمنة، وبالتالي يتم الدور المنوط بالسياسة في حياة الفرد "بصفته البيت الوسيط بين الإنسان الفرد والعالم المتحضر" (قربان ملحم، 1992، ص 10).

ثانياً: الحق والديمقراطية:

إن مفهوم الديمقراطية بشكل عام يتطابق مع نموذج التواصل الذي يقترحه فلاسفة الحداثة كحل لأزمات المجتمعات المعاصرة باعتبار أن كلاهما يسعى لتشكيل جماعة موحدة ومنظمة بخطاب كوني. وهذا ما يجعل إدراك وجه الشبه بين الديمقراطية والحق يتم بسهولة فما ينطبق على الحق ينطبق على الديمقراطية تقريبا، فالمجتمع الديمقراطي يكون فيه الاتفاق قائم على الحوار العقلاني والذي يهدف إلى الاعتراف المتبادل من أجل تحقيق قيمة كونية داخل التعبير الذاتي كما أن الحديث عن الفعل التواصل يعني وجود تفاعل بين طرفين في إطار ما يسميه فلاسفة الحداثة بالبيداتية التي تعني بدورها التفاعل بين أفراد المجتمع الذين لديهم روابط مشتركة تحكمها معايير تبرز داخل عالمهم المعيشي.

وهذا التقارب الموجود بين الديمقراطية والتواصل يجعل من غاية الديمقراطية أن تمنع العقلانية الأدائية وتحد من هيمنتها على أفعال التواصل وبالأخص في المجال السياسي وهذا لن يكتب له النجاح والتحقق إلا عن طريق بيداتية حقيقية خاضعة لمعايير عقلية مبررة، أي المبرر يجب أن يقوم على صلاحية المعايير وكونيتها ومن ثم يصبح النشاط التواصل كنشاط عقلائي شرطا أساسيا للديمقراطية.

والقانون هو عماد الديمقراطية لأنه يحدد الحقوق والواجبات، ولقد ظل مفهوم الحق عند فلاسفة الحداثة مفهوما ملازما للديمقراطية، حيث خصص له هابرماس كتابه **الحق والديمقراطية**، ليحسم بذلك علاقة التواصل بالسياسة عموما والحق والقانون والديمقراطية خصوصا، ولقد بحث هابرماس في هذا العمل علاقة الحرية بالقانون والتي يرى أنها شكلت اهتمام كانط وروسو حيث يتساءل في هذا الكتاب عن "ما هي التنازلات التي تقدمها الحريات النابعة من الذات أمام الالتزامات التي تتطلبها التواصل الاجتماعي والرغبة في تحقيق التفاهم المتبادل والالتزام بأخلاقيات النقاش؟" (J.Habermas, 1997, P148). يجد فلاسفة الحداثة الإجابة في التداولية حيث لا وجود للحرية والتواصل إلا بين فاعلين يسعون للتفاهم حول قضية ما، فالحرية موجودة في التفاعل البيداتي وذلك في إطار دعاوى الصلاحية التي يحملها كل فرد داخل وضعية إنجازية ما أي داخل قول من الأقوال المدعومة بالبرهان وقوة الحجة، ويقصد فلاسفة الحداثة بالتفاعل التذواتي "العلاقة الرابطة بين شخصين على الأقل داخل العالم المعيش بحيث يرجع أفراد مجتمع ما إلى العالم المعيش باعتباره واحد بالنسبة للجميع ويتعاملون فيما بينهم كأشخاص لديهم روابط والتزامات متبادلة يتم إقرارها من طرفهم" (عز الدين الخطابي، 2009، ص. 99).

فبقدر ما كانت صلاحية المعايير وكونيتها بقدر ما حصل الاعتراف البيداتي، أي أن صلاحية المعايير مرهونة بقول جميع الأطراف المتحاورين، فالمعيار كما حدده هابرماس في كتابه **الأخلاق والتواصل** "لا يمكنه ادعاء الصلاحية إلا إذا كان الأشخاص المعنويون متفقين أو كان بإمكانهم الاتفاق كمشاركين في نقاش علني حول صلاحية معيارها". (J.Habermas, 1986, P87.)

إن الديمقراطية في فلسفة الحداثة هي القلب النابض لنسق الحقوق ، تلك الحقوق المعترف بها للمواطنين وبطريقة شرعية والتي تكون مصدرها الحقوق الوضعية التي تنص عليها القوانين وقد حدد هابرماس خمسة مستويات من الحقوق الأساسية "الحق في الحريات وبشكل موسع للذوات في الفعل، والتي يجب أن تكون متساوية للجميع. الحق في التمتع بالعضوية الإرادية داخل جماعة مؤسسة قانونيا وفي تأسيس جمعيات والحق في الحماية القانونية للفرد". (J.Habermas, 1997, P139-140) هذا إضافة إلى الحق في المشاركة الحرة مع تساوي الحظوظ في تشكيل الإرادة والآراء التي يمارس المواطنون في إطارها استقلاليتهم السياسية وأخيرا الاستفادة من كل الضمانات التي يعطيها حق المواطنة للجميع معا دون تمييز بين المواطنين وفي جميع المجالات.

أما القراءات التي يمكننا إعطاؤها لهذه المستويات هو ان المستويات الثلاثة الأولى للحق تحدد العلاقات بين المواطنين المتفاعلين بطريقة حرة وإرادية والحق في حرية الفعل هو حق أخلاقي، أما المستوي الثالث والرابع فيتعلقان بالمشاركة الحرة والحظوظ المتساوية في تشكيل لآراء المعبرة عن الاستقلالية السياسية للمواطنين. ومن خلال هذه المستويات الخمس تظهر العلاقة الوثيقة بين الحق والقانون والديمقراطية حيث حريات المواطنين تحددها حقوق الإنسان أما حرياتهم السياسية فترتبط "بمبدأ سيادة الشعب وتجد تجليا في التشريعات النابعة من الممثلين الفعليين لهذا الأخير وفي إطار شروط ديمقراطية حقيقية". (J.Habermas, 1997, P484)

وفي هذا المستوى من البحث يمكننا القول أن الديمقراطية هي المفتاح لحل المشاكل التي صعب تجاوزها فهي تمثل الغاية والوسيلة للتحرر وتحقيق الاستقلال الذاتي وهذه الأفكار الديمقراطية تبدو طبيعية بحكم أن هابرماس عاش في ألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية التي كانت فيها الديمقراطية ليست واقعا فقط بل تعاش بشغف، فالديمقراطية الهابرماسية هي ارتباط وثيق بين معرفة الذات والتحرر والمرء يكتشف ذاته بالنقاش والحوار، وكلما كان الحوار فعالا كلما كان الحصول على الحرية أكثر فالذات لا تكفي بتحقيق الاستقلال فحسب بل تعمل على تطويره لتبلغ الحرية والاستقلال الذاتي، والحرية الفردية والجماعية هما ركنان أساسيان لمشروع الحداثة السياسي الذي دشنه كانط وهذا ما يتحقق حسب هابرماس في الدولة الدستورية وهذه الأخيرة "لا توفر الحرية السلبية فقط من أجل رفاهية مواطنيها بل تجندهم عن طريق حرية التواصل للمشاركة في المناقشات العامة حول المواضيع التي تهم الكل". (يورغن هابرماس، 2013، ص51).

يتبين لنا مما سبق ذكره أن القانون عند فلاسفة الحداثة "يؤدي دور "الحول" فهو يحول المتطلبات المعيارية للفعل التواصلية إلى سلطة إجبارية لمجموع المجتمع وأنساقه الصناعية المالية والمصرفية والشبكية، يحتكم إليه الفرد ضد الدولة والدولة ضد الفرد، ووحدها المؤسسة القانونية هي التي تتيح وصلا كافيا بين الأنساق وحياتنا اليومية لأنها تعتبر من الضرورات التي يصوغها الإنسان في خطابه العادي وتطلعاته اليومية إلى لغة تفهمها الأنساق وتنضبط بها". (الجابري محمد عابد ، 2010 ، ص. 154.) وهكذا يصبح القانون وسيلة أخرى يعبر بها المجتمع عن فهمه لنفسه وفهمه للآخرين كذات واعية يشارك في صنع القرار وهذا يتم بإخضاع العالم المعيش والأنساق معا لديمقراطية تداولية لا تترك أحدا على قارعة الطريق، رغم مخاطر هذا الطرح حيث يمكن أن تنقلب السلطة السياسية على الديمقراطية وتقمع المواطنين لصالح نخبة سياسية وأوليغارشية، ويؤدي هذا الواقع إلى انغماس الفرد في قضاء مصالحه الشخصية وعزوفه من الممارسة السياسية أو التفكير فيها حتى، وهذا ما تحاول العقلانية التواصلية عند فلاسفة الحداثة تدركه ، فهي تسعى إلى ضبط العلاقة بين الفرد والآخر وتسعى إلى إخضاع العلاقات الاجتماعية إلى نقاش عقلائي قائم على الحوار يتيح الفرص للجميع بعيدا عن الضغوط والقسر الخارجي من أجل الوصول إلى عقد يلتزم به الجميع ويحترمه. لذا يرى فلاسفة الحداثة أن تيار ما بعد الحداثة استخف بالعقل واعتبر الآثار السلبية للتقنية والبيروقراطية سقوطا لمشروع الحداثة.

يسعى فلاسفة الحداثة إلى وضع السياسة في الصدارة بعد أن تركت مكانها للاقتصاد وذلك عن طريق عقلانية تواصلية تستخدم البرهان والاستدلال عن طريق الحجج في الدفاع عن قضاياها المعيارية في مستويات العالم المعيش الثلاث، الثقافة، المجتمع والشخصية، ومن ثم يمكن الحديث عن مشروع حداثي مثمر ومنتج كما يمكن الحديث عن إنسان مؤهل لحماية عالمه من هول التقنية وذلك بإعادة التوازن بين العالم المعيش والإنسان، فالعقلانية التواصلية تحدد "الشروط السليمة والكفيلة بامتحان صدقية ومعيارية أي خطاب يدعي لنفسه الصلاحية على ما عداه من خطابات أخرى منافسة، فهي تمدنا بالوسائل المسعفة لاختيار إدعاءات الصلاحية لأي من القضايا المعيارية المعروضة وتركيزها فقط إذا تحقق فيها شروط الكونية الذي يدعو إليه العقل". (الجابري محمد عابد، 2010 ، ص158)

وهكذا فإن المجتمع الديمقراطي في فلسفة الحداثة يتمأسس على حالة الشك الدائم حول المعايير التي تنظمه ومنه إعادة النقاش حولها كلما تطلب الأمر ذلك ومن أجل تجديد التعبير السليم لهذه المعايير وإيجاد الحل السريع للصراعات الداخلية للمجتمع، أي أن المعايير الاجتماعية تلك التي يحكم بها الأفراد المجتمع يجب أن تكون صادرة منهم هم وبالتساوي بينهم وجميعهم دون إقصاء أي واحد منهم، وتلك هي الديمقراطية التداولية، يكون خيار الفرد والجماعة معا مبدئين أساسيين في الديمقراطية، وبهذا الطرح الديمقراطي يكون هابرماس قد تجاوز هابرماس الطرح الليبرالي والماركسي معا.

ثالثاً: الصراع من أجل الاعتراف:

لقد حاول هابرماس كفيلسوف حداثي إبراز إشكالية دولة القانون والديمقراطية في مؤلفات عديدة منها الحق والديمقراطية ، ما بعد الدولة الأمة وكذلك الفصل الأخير من كتابه الاندماج الجمهوري، حيث يتساءل هابرماس في هذا الفصل عن ما إذا كانت نظرية الحق تتميز ببنيتها الذاتية وهل تتمكن من الإحاطة بالصراعات الواقعة من أجل الاعتراف التي تتوجه إلى تفصيل وإثبات الصعوبات الجماعية.

وفي هذا السياق ذهب سبينوزا إلى " ضرورة إعراف الإنسان بالإنسان ". (التركبي فتحي ، 2015 ، ص117) ومن جهته اعتبر هابرماس مفهوم سبينوزا للإعتراف عام وغير دقيق ، حيث يأخذ الاعتراف الكامل بالأفراد كمواطنين صورتين من صور الاحترام، الاحترام بالهوية الموحدة لكل فرد دون اعتبار لجنسه وأصله ودينه ، واحترام النشاطات التطبيقية والذهنية التي تليق بالجماعات المحرومة مثل النساء.

كما أثار هابرماس سجالاتاً جديدة في الفصول الأخيرة من كتابه الاندماج الجماهيري وذلك عندما فتح السجل والنقاش حول مسائل القانون والديمقراطية ، ويدخل هذه المرة في الحظ غولد كمناظر له، وقد أشهر هابرماس سيفه وسهّ في وجه غولد الذي يبدو في نظره يجهل التصور الديمقراطي للعلاقة بين النظرية والتطبيق ، لأنه يتصور بأن العدالة هي الإصلاح الاجتماعي ولهذا راح غولد يدعو إلى قضاء وعدالة تتجذر كثيراً في العلوم الاجتماعية ، ومن ثم ظن غولد أنه ينبغي على علم الاجتماع أن يضطلع بدور السلطة التي تقود النشاط، ولم يفهم غولد حسب هابرماس "بأنني اقترحت فلسفة قانون التي رحت باسمها أدعو إلى فهم براديجم آخر للقانون ولم أحاول إطلاقاً أن أقترح نظرية اجتماعية" (J.Habermas, 1998, P152)

الخاتمة

: نتائج الدرس الديمقراطي في الفلسفة الغربية

لقد توصل غولد إلى أن فلاسفة الحداثة عموماً و هابرماس خصوصاً في مسألة القانون لا يميز بين القواعد والقيم وما بين القيم والمنافع ، بل أكثر من ذلك فهو يعتقد بأن هابرماس يعمل بمفهوم ذري تجريبي ولا يميز بين القيود الوقائية والقيود المعيارية لحالة النشاط، فمبدأ الديمقراطية لدى هابرماس يتمثل في "الإجراء التشريعي المنوط به في خلق معايير قانونية

يتم تبريرها بمنطق متعدد وخاصة باعتبارات ذات منطق تداولي اشترك فيه الفرقاء و اتفقوا عليه ، ومنطق سياسي بوصف السياسية فن الممكن و أخلاقي يتماثل مع الأخلاق الكونية، إضافة إلى اعتبارات تتعلق بالتفاوض من أجل تسوية عادلة بين المصالح المتعارضة". (J.Habermas, 1997,P109-110) فعندما تمتاز القيم السائدة بين الناس وتصبح موضع خلاف واعتراض يتم اللجوء إلى المناقشات ذات طبيعة أخلاق-سياسية من أجل كبح النزاعات والاختلافات وهنا يأتي عمل النقد إذ يقوم هذا الأخير بإعادة بناء جذرية للهوية عن طريق مشاركة الأطراف المتنازعة من أجل توافقها على معايير جديدة فمبدأ الديمقراطية "لم يأخذ بعين الاعتبار سوى تلك المعايير المتوافق عليها من طرف الجماعة القانونية نجد الخطاب العقلاني لإعداد القانون". (J.Habermas, 1997, P188) وتظل السياسة مرتبطة بالأخلاق ، إذ ما ينطبق على السياسة ينطبق على الأخلاق ، فهما يخضعان لنفس المعايير والقواعد العقلانية بعكس كانط الذي قال بأسيقية الأخلاق عن السياسية، ولا شك أن ربط هابرماس الأخلاق ذات الطابع الكوني بالسياسة هو مايساعده على إرساء مفهومه للدولة الدستورية التي يكمن هدفها في "إعادة بناء جديد لتضامن المواطنين على مستوى كوني أكثر تجريدا". (P83, J.Habermas,2003,

وارتباط السياسة بالأخلاق يعني ارتباط كليهما بالتواصل ، والتواصل يعني إعطاء الأولوية للجانب العقلاني للتفاعلات بين الذوات فردية وجماعية ومنه فإن المشكلة السياسية يكمن حلها "بواسطة إعادة صياغة العقل العملي وفق قواعد الحوار وأشكال البرهنة". (JHabermas,2003, P321)والديمقراطية الدستورية التي يقترحها هابرماس كحل لأزمات الدولة القومية تجد سندا قويا لها في التواصل، أي يجب تدعيم الديمقراطية الدستورية "بالسلطة التي تنشأ من الحوار بين المواطنين المتساوين الموضوعيين في وضعية مثلى للكلام". (J.Habermas, 1996,P145) فالحوار هو أساس الديمقراطية الدستورية ومن ثم هو أساس شرعيتها القانونية ، بمعنى أن المواطنون هم الذين يشاركون في وضع هذا القانون.

المصادر والمراجع:

أ: باللغة العربية:

- 1- هابرماس يورغن وجوزف راتسنغر، (2013)، جدلية العقل والدين، تر: حميد لشهب، جداول للنشر، ط1، بيروت.
- 2- هابرماس يورغن، (2002)، الحداثة و خطابها السياسي، تر: جورج تامر، دار النهار للنشر ، ط1 بيروت.
- 3- المصباحي محمد ، (2008) ، فلسفة الحق عند هابرماس، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الرباط.
- 4- التريكي فتحي، (2015)، الفلاسفة والحرب، ابن النديم للنشر والتوزيع، تر: زهير المديني، ط1، بيروت .
- 5- الأشهب محمد عبد السلام، (2013)، ايتيقا المناقشة في فلسفة التواصل لهابرماس، دار الورد الاردنية، ط1، الأردن.
- 6- الجابري محمد عابد، (2010)، التواصل نظريات وتطبيقات، الدار العربية للأبحاث والنشر، ط1 ، بيروت.
- 7- الخطابي عز الدين، (2009)، أسئلة الحداثة وهراناتها، الدار العربية للسلام ناشرون، ط1، بيروت.
- 8- فوليسكا دافيد، أثر هابرماس في الفقه الدستوري، مجلة القانون العام وعلم السياسة، العدد6.
- 9- قربان ملحم، (1992)، قضايا الفكر السياسي، العدالة، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، ط1، لبنان.

ب: باللغة الأجنبية:

1-Habermas. J,(1997),droit et démocratie ;entre faits et normes ,tr , rainer rochlitz ,et christian boucginhomme,paris

- 2-Habermas. J ,(1978) ,« l'espace public , Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise » ;paris, ed ,payot.
- 3-Habermas. J, (1996), la Paix perpétuelle .(le bicentenaire d' une kantienne ,tra de l'allemand par : rainer rochitz ,les éditions : du cerf,paris,.
- 4-Habermas. J, (2003) ,Après l'état nation, , une nouvelle constellation , politique,Tr ; rainer rochitz,ed . fayard , paris.
- 5-Habermas.j-(1998) , L'Intégration, républicaine ; essais de théorie politique, Tr ; Rainer Rochlitz.- Fayard..
- 6-HabermasJ, (1986) ,Morale et communication: conscience morale et activité communicationnelle , Tr ; Flammarion, paris .
- 7-Sintomer ives , (1999),la démocratie impossible,ed :la decouverte , paris.

القيم المجتمعية ودورها في تنمية ثقافة التعايش السلمي
Societal values and their role in developing a culture
of peaceful coexistence

د. فتحي جاب الله إدريس عبد الدائم
كلية الآداب - جامعة طبرق - ليبيا.

Fathi Jaballah Idris Abdel-Daem

Prepared by the researcher /

الملخص:

هدف البحث الحالي التعرف على ماهية وطبيعة وأبعاد القيم المجتمعية، وتحديد دور القيم المجتمعية وتصنيفاتها في تنمية الثقافة، وكذلك التعرف على ثقافة التعايش السلمي، وأيضاً معرفة أهمية التعايش السلمي الفعال وأنواعه، وذلك من خلال عرض مشكلة البحث التي انحصرت في: "ما القيم المجتمعية؟ وما دورها في تنمية ثقافة التعايش السلمي؟"؛ إذ استعمل الباحث المنهج الكمي والمنهج الكيفي معاً، كي يعالج نقاط القوة في أحدهما، ونقاط الضعف في الآخر، في المجتمع المحلي الليبي بمدينة طبرق، كما اعتمد الباحث على أداة الاستبيان، وعلى مجموعة من الأساليب الإحصائية، وذلك بالاعتماد على عينة عشوائية غير مقصودة بلغت (320) مفردة، التي تمت في المدة من شهر (5) مايو إلى شهر (7) يوليو 2021م، وذلك لقياس متوسط استجابات الأفراد عينة الاستبيان.

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- 1- تبين الاهتمام بالبعد التربوي في خلق ثقافة التعايش السلمي.
 - 2- اتضحت قيمة احترام الاختلاف في الرأي عن الآخرين، لجعل ثقافة التعايش السلمي، تظل في حالة من الديمومة.
 - 3- اتضح أنّ التعايش السلمي يقوم على المودة، والتعاون، وقبول الآخر.
 - 4- تبين أنّ التعايش الحضاري ضروري للتعايش بين أفراد المجتمع.
- ولذا؛ يوصي الباحث بما يلي:

- 1- ضرورة الاهتمام بالبعد التربوي ابتداء من الأسرة والمؤسسات التعليمية والدينية والإعلامية.
- 2- ضرورة الاهتمام بقيمة احترام الاختلاف في الرأي عن الآخرين، وتنمية الوعي بها.
- 3- ضرورة نبذ العنصرية بين أفراد المجتمع؛ ليسود الاستقرار النفسي الاجتماعي.
- 4- ضرورة نشر قيم التسامح، وقبول الآخر المختلف في المجتمع.

Abstract

The aim of the current research is to identify the nature, nature and dimensions of societal values, and to determine the role of societal values and their classifications in the development of culture, as well as to identify the culture of peaceful coexistence, and also to know the importance and types of effective peaceful coexistence, by presenting the research problem that is

limited to: “What are societal values? And what is its role in developing a culture of peaceful coexistence?” Where the researcher used the quantitative and qualitative approaches together, in order to address the strengths of one and the weaknesses of the other in the Libyan local community in the city of Tobruk, The researcher also relied on the questionnaire tool, and on a set of statistical methods, and that Relying on an unintended random sample of (320) individuals, which took place from May (5) to July (7), 2021 AD, in order to measure the average responses of individuals in the questionnaire sample.

The researcher reached the following results:

- 1 – Showing interest in the educational dimension in creating a culture of peaceful coexistence.
- 2 – The value of respecting differences of opinion from others became clear, in order to make the culture of peaceful coexistence remain in a state of permanence.
- 3 – It turns out that peaceful coexistence is based on affection, cooperation and acceptance of the other.
- 4 – It turns out that civilized coexistence is necessary for coexistence among members of society.

Therefore; The researcher recommends the following:

- 1 – The need to pay attention to the educational dimension, starting with the family, educational, religious and media institutions.
- 2 – The necessity of paying attention to the value of respecting differences of opinion from others and developing awareness of it.
- 3 – The necessity of rejecting racism among members of society in order for psychosocial stability to prevail.
- 4 – The need to spread the values of tolerance and acceptance of the different others in society

مقدمة:

من المعروف أنَّ الإنسان بطبعه اجتماعي، يسعى أن يكون عضوًا فاعلاً في مجتمعه؛ لذلك يعمل جاهداً على تمثيل النسق القيمي لمجتمعه، وهو يسعى للإبقاء على هذا النسق، ويبدل الكثير من الجهد والوقت من أجل هذا، حتى ولو كان فيه تعارض لآبائاته، وميوله، ورغباته، وإلا تعرض لنقد من أفراد مجتمعه، فليس صحيحاً أنَّ الإنسان يسير حسب ما تمليه عليه ميوله وأهوائه، بل هو يسير حسب ما تمليه عليه قيمه النابعة من عقيدة وثقافة مجتمعه الذي يعيش فيه، وإلا تعرض

للنقد من المجتمع، الذي ينتمي إليه، واتهم بالتمرد والانحراف، لذا فإن أغلب أفراد المجتمع محكومون لا شعوريًا بالقيم الاجتماعية، ومطالبون بتمثلها، والتكيف معها في أثناء تفاعلهم وعلاقاتهم مع أفراد المجتمع.

والتعايش السلمي في أي مجتمع يمثل القاعدة الاجتماعية الأساسية، التي ينطلق منها أفراد المجتمعات في بلدان العالم في تأمين تعايشهم الديني، والسياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والتعليمي، والثقافي، ومن خلاله أيضًا يتحقق لهم توفير أمنهم واستقرارهم، والبحث عن مصادر معيشتهم ومصلحتهم المادية، وفي هذا الشأن أكدت دراسة (وفاء، 2017)⁽¹⁾، على أن أي نخضة تنموية مرتقبة للمجتمع لا بد أن يكون منوط بها تحقيق العديد من الشروط، على رأسها تطوير الإطارات اجتماعيًا واقتصاديًا، وأن تحدد ضمن أهدافها الارتقاء بالشباب بجميع أبعاده.

أولاً: مشكلة البحث: لمواجهة الظواهر المجتمعية غير المنضبطة، التي تسبب في انهيار التعايش السلمي، وتعمل على بناء أفكار غير منضبطة دينيًا واجتماعيًا ونفسيًا، ويجب الإعداد الفعال لبيئة خصبة، والأداة الفعالة في مواجهة مختلف التّصاعدات الاجتماعية اللازمة لمواجهة تلك الظواهر السلبية، ومن هنا تكمن مشكلة البحث في التساؤل الآتي: "ما القيم المجتمعية؟ وما دورها في تنمية ثقافة التعايش السلمي؟"، والذي يتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

1 - ما القيم المجتمعية؟

2 - ما دور القيم المجتمعية وتصنيفاتها في تنمية الثقافة؟

3 - ما هي ثقافة التعايش السلمي؟

4 - ما أهمية التعايش السلمي الفعال وأنواعه؟

ثانيًا: أهمية البحث:

تتراوح أهمية البحث في جملة من الأسباب؛ إذ تكمن الأهمية فيما يلي:

1 - الأهمية العلمية:

أ - تبرز أهمية هذا البحث في الأهمية البالغة للقيم المجتمعية؛ لتحقيق التعايش السلمي الفعال، وهو الذي يمكن الإنسان من التعايش في بيئة آمنة ومستقرة.

ب - تحقيق المطالب الضرورية لدمج القيم المجتمعية الوسيطة، مع التعايش السلمي القائم على الوسطية والعقلانية والموضوعية، واحترام الآخرين.

ج - يجب مراعاة الحقوق، والنصح، والإرشاد، والتوجيه، والاستدلال الصحيح.

د - توفير الفرص المناسبة؛ لتحقيق الإنجاز، والتغيير الذي يقود إلى مستقبل أفضل.

2 - الأهمية التطبيقية:

يأمل الباحث أن يفيد هذا البحث في إبراز دور القيم المجتمعية المتوارثة، ونشر ثقافة التعايش السلمي، والابتعاد عن نشر أو بث خطاب التكفير والتّضليل الإعلامي، ونشر ثقافة الحوار البناء بين أفراد المجتمع، لمواجهة العنف والإرهاب، الذي يستهدف القيم المجتمعية الثابتة والمتوارثة، في ظل تعايش سلمي يسود بين جميع أطراف المجتمع، مع تحفيز الباحثين على إجراء دراسات مماثلة في ذات المجال.

ثالثًا: أهداف البحث: سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 - معرفة ماهية وطبيعة وأبعاد القيم المجتمعية.

(1) وفاء كردمين، (2017)، الشباب والتنمية المفاهيم والإشكاليات، بحث منشور في مجلة جيل الدراسات السياسية والعلاقات الدولية، العدد (11)، جامعة قابس، تونس، ص 133

2 - تحديد دور القيم المجتمعية، وتصنيفاتها في تنمية الثقافة.

3 - التعرف على ثقافة التعايش السلمي.

4 - معرفة أهمية التعايش السلمي الفعال وأنواعه.

رابعاً: الدراسات السابقة:

قدم (حسين زيدان، وآخرون 2019)، دراسة بعنوان⁽¹⁾: **الدور المجتمعي للشباب في بناء ثقافة التعايش السلمي في المجتمع**، التي هدفت إلى الكشف عن الدور الاجتماعي للشباب في تعزيز ثقافة التعايش السلمي المجتمعي، ويهدف إلى تحديد أهم الجوانب الثقافية، التي يعززها الشباب لتحقيق التعايش السلمي المجتمعي، التي توصلت إلى أن أهم الجوانب الاجتماعية التي يعمل الشباب من خلالها على تعزيز ثقافة التعايش السلمي في المجتمع وبنائه، وأظهرت كذلك النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور الشباب، في تعزيز ثقافة التعايش السلمي المجتمعي، حسب متغير النوع (ذكور - إناث)؛ إذ أصبح دور الشاب والشابة متقارباً في العمل، والدراسة، والعمل الميداني، والاجتماعي؛ مما انعكس على دوره في التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

جاءت دراسة (Nian Namik Saber & Sherine Ibrahim : 2019)، بعنوان⁽²⁾:

Sociological Analysis of Peaceful Coexistence in Kurdish Society

بعنوان: التحليل السوسيولوجي للتعايش السلمي في المجتمع الكردي.

هدفت إلى دراسة التعايش السلمي في المجتمع الكردي؛ إذ إن موضوع التعايش السلمي من المواضيع المهمة في جميع المجتمعات، لكن المجتمعات المتعددة والمتنوعة قومياً ودينياً وقومياً، تكون بحاجة ماسة للتعايش السلمي؛ لكي تستطيع حل ما يعترضها من مشاكل بسبب التعدد والتنوع؛ إذ يستند مفهوم التعايش على وعي الأفراد أو الجماعات، بأن لها هويات دينية، أو عرقية، أو فكرية مختلفة، والإقرار بأن هذا الاختلاف لا ينبغي لأن يقود إلى صراعات عنيفة، بين حاملها أفراد كانوا أم جماعات، من هنا فإن البحث الحالي يهتم بموضوع التعايش السلمي، بوصفه وسيلة من وسائل ديمومة السلام واستمراره في المجتمع الكردي .

تعقيب على الدراسات السابقة، ومدى الاستفادة منها: يمكن تحديد موقع الدراسة من الدراسات السابقة في ضوء عدة نقاط كما يلي:

1. من حيث الموضوع والمجتمع للبحث: اتفق البحث الحالي مع كل من دراسة (حسين زيدان، وآخرون 2019)، وكذلك دراسة (Nian Namik Saber & Sherine Ibrahim : 2019)، من حيث الموضوع، الذي ينحصر في التعايش السلمي بين أفراد المجتمع، ولكن اختلف البحث الحالي معه؛ إذ طبيعة كل مجتمع

⁽¹⁾ حسين حسين زيدان، وهديل علي قاسم، (2019)، الدور المجتمعي للشباب في بناء ثقافة التعايش السلمي، بحث منشور بمجلة التمكين الاجتماعي، مجلة فصلية دولية أكاديمية محكمة، جامعة الأغواط، العراق، المجلد الأول، العدد الثاني، ص 127 وما بعدها

⁽²⁾ Nian Namik Saber & Sherine Ibrahim : (2019), Sociological Analysis of Peaceful Coexistence in Kurdish Society, Journal of Tikrit University for Humanities, College of Education for Human Sciences, Tikrit University,

<http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.27.2020.14>

تختلف عن طبيعة الآخر؛ إذ إنَّ الدراسة الأولى كانت في ديالى العراق، والدراسة الأخرى في تكريت، وهذا يشكل اختلاف في طبيعة كل مجتمع .

2. المنهج العلمي للبحث: استعملت كل الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، مع طريقة المسح الاجتماعي لتوضيح بيانات الدراسات.

ولقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في النواحي الآتية: كان الهدف الأساسي من هذه الدراسات، هو مساعدة الباحث في التوصل إلى أسئلة لبحثه، وكذلك لمناقشة نتائج هذا البحث وتفسيرها في ضوء نتائج هذه الدراسات وكذلك مساعدة الباحث في ضبط وتحديد الإطار النظري للبحث، من خلال إثراء أدبيات الموضوع في مجال القياس المناسب لمتغيرات البحث.

خامساً: المفاهيم الأساسية:

القيم Value: لغة: ورد في لسان العرب معنى القيمة: "واحدة القيم، وأصله الواو؛ لأنه يقوم مقام الشيء بالتقويم، تقول: تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه، ويقال كم قامت ناقتك؟ أي كم بلغت؟ وقد قامت الأمة مائة دينار، أي بلغ قيمتها مائة دينار، وكم قامت أمتك؟ أي بلغت"⁽¹⁾، وفي المعجم الوسيط القيمة: "قيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه، ومن الإنسان طوله، والجمع قيم، ويقال: ما لفلان قيمة: ما له ثبات ودوام على الأمر"⁽²⁾.

مفهوم القيمة في الاصطلاح: ولقد شغل وما زال يشغل موضوع القيم اهتمام كثير من الناس؛ إذ أصبحت لفظة قيم من أكثر الألفاظ شيوعاً على ألسنة الناس عامة، فهي مستعملة من قبل السياسيين، والصحفيين، والأكاديميين، والباحثين، والفلاسفة، والمفكرين، بل حتَّى رجل الشارع البسيط؛ إذ أصبحت (لفظة قيم) كأنها العصا السحرية؛ لتقوم الواقع وتصويبه من اعوجاجه⁽³⁾، ولكي يتمكن الباحث من تحديد مفهوم القيم، فلا بد من التعرض للتعريفات المختلفة لهذا المفهوم، ويمكن تصنيفها كما يلي:

القيم كأهداف: يعرف محمد الهادي عفيفي القيمة بأنها "مجموعة القوانين، والأهداف، والمثل العليا، التي توجه الإنسان، سواء أكان ذلك في علاقته بالعالم المادي، أم الاجتماعي، أم السماوي"⁽⁴⁾.

القيم الاعتقادية: تعرفها "لطيفة خضر" بأنها: "اعتقاد يعتقد فيه الفرد، ويمثل مستوى معيارياً NORMATIVE للحكم بمقتضاه؛ ليصبح مبدأً يهدي لغاية من غايات الوجود الإنساني، أو لأسلوب من أساليب السلوك المفضلة، فهو اعتقاد معياري لدى الفرد يدلُّ على اتجاهه، وعاطفته إزاء المواقف الاجتماعية، إمَّا سلبيًا وإمَّا إيجابيًا، لفظاً أو فعلاً، ويمكن قياسها بوصفها القوى والمعاني وراء الفعل الاجتماعي، كما وتدعمها الخبرة، فإنها تتسم بالثبات والاستمرار النسبي، وتنظم داخل إطار في شكل هرمي يعرف بالنسق القيمي"⁽⁵⁾.

(1) ابن منظور، (ب. ت)، لسان العرب، ج5، تحقيق: عبد الله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي، القاهرة، دار المعارف، ص 3783

(2) معجم اللغة العربية، (1985)، المعجم الوسيط، ط3، ج2، القاهرة، ص 798

(3) ثريا التركي، وهدي زريق، (1995)، تغير القيم في العائلة العربية، المستقبل العربي، السنة الثانية عشرة، العدد (20)، ص 76

(4) محمد الهادي عفيفي، (1978)، الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 286

(5) لطيفة إبراهيم رزق خضر، (1988)، دور التربية في مواجهة مشكلات الصراع القيمي داخل المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، ص 25

القيم المعيارية: يرى "أبو العنين" أنَّ القيمة: "مفهومٌ يدلُّ على مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية؛ إذ تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات حياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات، أو الاتجاهات، أو السلوك العملي، أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة"⁽¹⁾.

مما سبق يتضح أنَّ التعريفات الخاصة لمفهوم القيم، قد اختلفت حسب وجهة أصحابها، التي هم مولوها، وأن معظم هذه التعريفات تناولت المؤشرات التي تشير إلى وجود القيمة، لدى الفرد سواء أكانت هذه المؤشرات أهدافاً، أم طموحاً، أم اتجاهات، أم اهتمامات، أم سلوكاً، أم مشاعر، أم اعتقاداً، أم حتى مشكلات، ويمكن تعريف القيم في هذا البحث إجرائياً؛ إذ يتفق الباحث مع (أحلام، 1994)⁽²⁾، بأنَّ: القيمة مفهومٌ ينطوي على تلك المفاهيم السابقة جميعها، ويزيد عليها بالعنصر والشرط المعياري، ويتضمن الجانب المعياري في القيمة ثلاثة عناصر أساسية، وهي الحق، والخير، والجمال .

ثقافة التعايش السلمي:

التعايش السلمي لغة: يعني عايشه، عاش معه، والعيش معناه الحياة، وهو العيش على هذه الأرض، مع بني آدم كافة دون تفریق، وتعني الاشتراك في الحياة على الألفة والمودة⁽³⁾، كما يعرف بأنَّه: عبارة عن حالة اجتماعية مشتقة من العيش، والعيش: الحياة⁽⁴⁾.

وهو إقامة علاقة بين اثنين أو أكثر من الجماعات المختلفة الهوية، التي تعيش بتقارب مع بعضها البعض، كما يشمل درجة من الاتصال والتفاعل والتعاون، الذي يمكن أن يمهّد ويحقق ذلك التعايش المصالحة على أساس السلام، والحقيقة، والعدالة، والتسامح⁽⁵⁾.

كما احتل تعبير التعايش السلمي (Peaceful Coexistence)، اهتماماً واسعاً لدى العديد من المهتمين بعلم السياسة، والاجتماع، والإعلام، لما له من دور كبير في الحفاظ على وحدة وأمن وسيادة الدول، وأستعمل هذا التعبير بكثرة خلال الحرب الباردة بين الاتحاد السوفيتي سابقاً، والولايات المتحدة؛ للدلالة على أنه رغم فوارق نظاميهما يمكنهما أن يتعايش كل منهما دون اللجوء إلى الحرب، بمعنى أنَّ التعايش السلمي هو تعبير يشير إلى حاجة خصمين أو أكثر، إلى التفكير في حلٍ سلمي، يرضي جميع الأطراف، ويخلق بينهم جو من التفاهم للعيش بسلام بعيداً عن الحرب والعنف⁽⁶⁾.

(1) علي خليل أبو العنين، (1988)، القيم الإسلامية والتربية، المدينة المنورة، ص 24

(2) أحلام رجب عبد الغفار، (1994)، التطور القيمي لطلاب كلية التربية النوعية، التربية المعاصرة، العدد (30)، ص 180

(3) المعجم الوسيط، ج 3، مرجع سبق ذكره، ص 747،

(4) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، (ب. ت)، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، ج 24، دار المعارف، القاهرة، ص 3190

(5) محمد عبد الجبار شبوط، (2007)، خطوات في بناء الدولة الحديثة، مجلة المواطنة والتعايش، المجلد (2)، العدد (1)، مركز وطن للدراسات،

بغداد، العراق، ص 82

(6) عمار سعدون البدری، (2017)، أهمية التعايش السلمي في العراق وأثره علي مؤسساتنا التعليمية، متاح علي الموقع التالي:

[https://kitabab.com/wp-content/uploads/2017/06/kitabab-logo-](https://kitabab.com/wp-content/uploads/2017/06/kitabab-logo-1.png)

فالتعايش يحسم الكثير من العقبات، والمشاكل الفكرية، والاجتماعية، التي يتمسك بها غلاة الطائفية، والعنصرية، والمذهبية، التي تثير الصراع وتأججه، وهذا بالنتيجة سينعكس إيجابياً على توطيد السلم الأهلي، الذي يستطيع الإنسان من خلاله أن يعيش حياته، ويمارس أعماله بحرية مسؤولة، فضلاً عن حصوله على حقوقه ومتطلبات عيشه بيسر وسهولة من دون أن يخشى الاعتداء على حقه، وماله، وأمنه الشخصي، أو أمن عائلته⁽¹⁾.

ويعرف الباحث التعايش السلمي في هذا البحث إجرائياً بأنه: حالة من السلام الاجتماعي، والوثام الإنساني داخل بيئة المجتمع، يتكون من عناصر تقدم بناء المجتمع وأفراده.

سادساً: التوجه النظري:

يتبنى هذا البحث التوجه النظري "النظرية الحتمية"، التي ظن فيها الكثيرون أنَّ التغير الاجتماعي أمرٌ حتمي، يتم بصورة مقررّة، نتيجة عوامل حتمية، وقد تُعدُّ نظرية العبقريّة نفسها صورة من صور هذا الاتجاه الحتمي؛ إذ لا يتصور أصحاب هذه النظرية أوروبا مثلاً في القرن التاسع عشر من غير ظهور نابليون و غيره من العباقرة، ويعتقدون أن ظهور الأفراد من الرجال، يحتم تغير الظروف بحسب ما يريد هؤلاء الرجال، وهناك أيضاً من يرجع حتمية التغير إلى القضاء و القدر⁽²⁾.

سابعاً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع البحث الحالي من أفراد المجتمع المحلي بمدينة طبرق الليبية.

منهج الدراسة: يتبنى هذا البحث المنهج الكمي والمنهج الكيفي معاً، كي تعالج نقاط القوة في أحدهما نقاط الضعف في الآخر؛ ومن ثمَّ نتمكن من الوصول إلى معلومات على مستوى عالٍ من الدقة؛ إذ اعتمد المنهج الكمي على استعمال النسب المرحجة، والأوزان المرحجة، والقوة النسيئة، والمتوسط الحسابي لوصف استجابات عينة البحث حول تساؤلاته، أما المنهج الكيفي، فاستُعمل لتحليل تلك الاستجابات، كما يعتمد البحث الراهن على طريقة المسح الاجتماعي الشامل .

مجالات الدراسة:

أ - المجال المكاني: المجتمع المحلي الليبي بمدينة طبرق.

ب - المجال الزمني: في المدة من شهر (5) مايو إلى شهر (7) يوليو 2021م.

ج - المجال البشري: عينة عشوائية غير مقصودة بلغت (320) مفردة.

د - أداة البحث: لتحقيق أهداف البحث الحالي، تم بناء أداة للبحث الحالي مكونة من (30) فقرة، موزعة على أربع مجالات هي (التربوي - النفسي - الاجتماعي - الثقافي)، وله ثلاث بدائل (دائماً - أحياناً - أبداً)، ولكل بديل وزن معين (3 - 2 - 1)، لل فقرات الإيجابية، والعكس لل فقرات السلبية، وكانت أعلى درجة للمقياس (120)، وأقل درجة (30)، وأما الوسط الفرضي فيبلغ (48).

الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، التي تعرف بـ (SPSS)، فضلاً عن ذلك اعتمدنا على مجموعة من الأساليب هي: النسب المئوية؛ وذلك

(1) ابتسام محمد العامري، (2017)، دور التعايش السلمي في توطيد السلم الأهلي في العراق لمرحلة ما بعد داعش، مقال منشور في الموقع

الإلكتروني لمؤسسة النبأ للثقافة والإعلام، بغداد، العراق، 21 - 11 - 2017

(2) محمد المهدي عفيفي، (1962)، التربية والتغير الثقافي، ط2، دار الحياة المصرية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص 36

للتوزيع النسبي لأفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية، الوسط الحسابي: وذلك لقياس متوسط إجابات الأفراد عينة الاستبيان.

ومما سبق فقد قُسمَت خطة البحث على المباحث الآتية:

المبحث الأول: القيم المجتمعية ودورها في تنمية المجتمع.

1 - ماهية القيم المجتمعية.

2 - دور القيم المجتمعية في تنمية المجتمع.

3 - أبعاد القيم المجتمعية.

المبحث الثاني: ثقافة التّعايش السلمي.

1 - ماهية التّعايش السلمي.

2 - مستويات التّعايش السلمي.

3 - أهمية التّعايش السلمي الفعال وأنواعه.

4 - مراحل بناء قيم السلام الاجتماعي.

المبحث الثالث: تحليل تساؤلات وأهداف البحث ومناقشتها.

ثبت قائمة المصادر والمراجع.

المبحث الأول: القيم المجتمعية ودورها في تنمية المجتمع.

الحديث عن التنمية هو حديث عن مشروع حضاري ورؤية متعددة الجوانب، وأول ما ينبغي لأن نظرحه في هذا الإطار، هو كيف يمكن تحقيق الرؤية الإسلامية للتنمية والتطور في واقع المجتمعات، للخروج من مأزق التخلف الذي تعانيه هذه المجتمعات، وسط هذه التغيرات الاجتماعية والإفرازات الحضارية السريعة التي تعيشها اليوم، والمدنية المغالية في ماديتها التي تنشدها كل السياسات التنموية المعاصرة، التي لم تتمكن سوى أن شككت هذه المجتمعات في رصيدها الحضاري وأبعدها عن أصولها ومبادئها؛ إذ إنّ التنمية لا بد من أن تتفاعل مع الواقع الاجتماعي للمجتمع؛ أي إنّها تكون نابعة من الخلفيات الحضارية لهذا المجتمع، وبطبيعة الحال للشباب دورٌ مهمٌ وكبيرٌ في تنمية المجتمع وبنائه، ولا يقتصر دور الشباب على مجال محدد، بل يتقاطع مع جميع المجالات سواء أكانت اجتماعية، أم سياسية، أم اقتصادية، وفي مختلف المجالات للحياة الاجتماعية؛ وتُعَدُّ القيم من المواضيع المهمة في حياة الأفراد الخاصة والعملية، فهي إحدى المكونات الأساسية للمجتمعات، كما أنّها تؤثر في سلوك الأفراد، واتجاهاتهم، وعلاقاتهم داخل المنظمات وخارجها؛ ودراسة القيم الاجتماعية كذلك يُعَدُّ مطلبًا لا محيص عنه، وخاصة في ظل هذا التقدم العلمي والتكنولوجي، الذي يُعَدُّ من أهم سمات هذا العصر وهذا ما أكّده (زينب عوض و وسام القصاص، 2015)⁽¹⁾.

استهدف البحث التعرف على مستويات وجود منظومة القيم الاجتماعية المدروسة، التي تشمل (قيمة التعليم، قيمة العدالة، قيمة المشاركة والتعاون، قيمة النظافة والحفاظ على البيئة)، وتحديد العلاقة بين منظومة القيم الاجتماعية

(1) زينب عوض عبد الحميد و وسام شحاته محمد القصاص، (2015)، دراسة مقارنة لبعض القيم الاجتماعية لفئات عمرية مختلفة بمحافظة المنيا، دراسة حالة، قسم بحوث المجتمع الريفي - معهد بحوث الإرشاد الزراعي والتنمية الريفية - مركز البحوث الزراعية، بحث منشور بمجلة أجريكالاقتصاد والعلوم الاجتماعية، جامعة المنصورة، المجلد (6)، العدد (6)، ص 939 - 954

السابق ذكرها، والمتغيرات المستقلة المدروسة، وتحديد الفروق بين فئات الشباب، ومتوسطي العمر، وكبار السن، فيما يتعلق بكل قيمة من منظومة القيم الاجتماعية المدروسة بمنطقة البحث،

وتم اختيار محافظة المنيا بوصفها أحد محافظات الصعيد، ذات طابع ثقافي خاص بها، يمثل محافظات الوجه القبلي، وُجِّعَت البيانات باستخدام استمارة الاستبيان، بالمقابلة الشخصية من الريفيين في فئة العمر 18 سنة فأكثر)، واتضح وجود علاقة معنوية موجبة بين قيمة العدالة، وبين كل من الدخل الشهري للأسرة، والانفتاح الثقافي، وحجم الحياة المنزعة، أمَّا بالنسبة لقيمة التعليم، فأتضح وجود علاقة بينها، وبين كل من عمر المبحوث، والمستوى التعليمي للمبحوث، وحجم الأسرة، والانفتاح الثقافي، وحياة الأجهزة والمعدات، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين قيمة المشاركة والتعاون، وبين عدد العاملين بالأسرة، والثقة بين أفراد المجتمع، والانفتاح الجغرافي، وعدد الأبناء في الأسرة، أمَّا بالنسبة لقيمة النظافة والحفاظ على البيئة، وجدت علاقة معنوية موجبة، بين كل من المستوى التعليمي لأفراد الأسرة، والثقة بين أفراد المجتمع، ومن هنا سيدور هذا المبحث حول القيم المجتمعية ودورها في تنمية المجتمع؛ إذ نتناول ماهية القيم المجتمعية، ونعرج إلى دور القيم المجتمعية في تنمية المجتمع، ونتطرق بعد ذلك إلى أبعاد القيم المجتمعية.

1 - ماهية القيم المجتمعية:

تعد القيم أحد أركان ثقافة المجتمع الأساسية، فهي التي توجه سلوك المجتمع، و تحدد وحدة الفكر والتجانس داخله، كما تحدد هدفه ومعناه، وتعمل على تجانس المجتمع وتماسكه، وتحقق التوافق الاجتماعي بين أفرادها، كما أنها تتفاعل مع كل من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية؛ لأنها هي الضابط والمعياري الأساسي للسلوك الفردي والجماعي، وهي المؤشر الحقيقي لنوعية الحياة⁽¹⁾، وتلعب القيم دورًا أساسيًا في كثير من التوجهات والأفعال بوصفها من موجهات السلوك والاختيارات المختلفة، وتتميز بقدر من الاستقرار النسبي، الذي يتجسد في استمرار عدد من القيم الأساسية، لمراحل تالية في التطور، رغم تغير الظروف التي نشأت فيه⁽²⁾، وتتميز منظومة القيم لكل مجتمع بتحويلات وتغيرات، من حقبة تاريخية لأخرى؛ نتيجة تفاعل اعتبارات ذاتية وموضوعية، وعوامل محلية وإقليمية وأحياناً عوامل ذات طابع عالمي⁽³⁾، وهذا ما أكدته دراسة (أحمد محمد، 2008)⁽⁴⁾، التي هدفت إلى الكشف عن الأبعاد الحقيقية لظاهرة العولمة، وخاصة في المجال الثقافي والإعلامي، (الإعلان التلفزيوني)، والكشف عن خطر الإعلان في تشكيل الجانب الثقافي وتسخيرها في اختراق الثقافة ونشر العولمة، كما هدفت إلى محاولة البحث عن وسائل وأساليب وأطر مرجعية للإعلان، دون المساس بالقيم والمبادئ الإسلامية، وتمكن المجتمع من الحفاظ على هويته، واستعمل الباحث في هذه الدراسة المنهج التاريخي، والمنهج المسحي وتحليل المضمون، والمنهج المقارن، ووصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: يؤدي الإعلان التلفزيوني في عصر العولمة دورًا مؤثرًا في زعزعة القيم والثوابت للمجتمع المسلم، وذلك من خلال دعمه لبعض القيم السلبية، مثل

(1) نادرة وهذان وزينات طبالة، وعزة عمر، وعزيرة عبد الرازق، مني دسوقي، عزة يحيي، مجدة إمام، (بدون تاريخ)، الخصائص السكانية وانعكاساتها على القيم الاجتماعية، معهد التخطيط القومي، متاح على الرابط التالي:

[http:// lunajan.com/articles-action-show-id-2862.htm](http://lunajan.com/articles-action-show-id-2862.htm)

(2) عبد الباسط عبد المعطي، (1999)، القرية المصرية، دراسات في علم الاجتماع الريفي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 217

(3) وليد محمود عبد الناصر، (2008)، المجتمع المصري ومنظومة القيم، رؤية تحليلية ونقدية ذات بعد تاريخي ومنظور مستقبلي، مجلس

الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مركز الدراسات المستقبلية، ص 6

(4) أحمد إلياس محمد، (2008)، الإعلان التلفزيوني وقيم المجتمع المسلم في إطار العولمة، دراسة تأصيلية بالتطبيق على عينة من إعلانات تلفزيون (السودان ودي)، في الفترة من يناير 2008 - مارس 2008، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان

الاستهلاك المظهري، وتفضيل المنتج الأجنبي والتفاخر وتقليد الآخرين، وغيرها من القيم التي تتعارض مع قيم المجتمع المسلم.

وتمثل المنظومة القيمية النسق القيمي للمجتمع، الذي يعد عند (روشييه - Rocher) نموذجًا أو مثلاً عليا في نظر الفرد، أو الجماعة، فيستمد منه كل شخص توجهه نحو سلوكه منحى معين، كما ذكر دور (كيم) أنَّ النسق القيمي للمجتمع يتسم بالموضوعية والعمومية؛ بوصفه أنَّ القيم الخلقية تشكل البناء الاجتماعي، وتثبت وجوده وتأسسه قيمياً، بمعنى أنَّ النسق القيمي من أهم أسس بناء الإطار المرجعي والارتكاز الاستدلالي للفرد والمجتمع⁽¹⁾.

ولذا فقد أهتم الباحثون والعلماء في مختلف التخصصات بدراسة القيم، لارتباطها بكافة مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية، والدينية، والأخلاقية، والجمالية للأفراد والجماعات؛ ولأنها تلعب دوراً مهماً في تحديد جوانب السلوك الإنساني، والناس يتمسكون بالقيم؛ لأنها تعطي لوجودهم الإنساني معنى، وهي التي تميزهم عن الكائنات الأخرى، ومهما كان مستوى الإنسان لا يستطيع أن يعيش بدون قيم؛ لأن القيمة في النهاية هي كل شيء بالنسبة له، فالقيم عبارة عن تلك المعتقدات والمبادئ المكتسبة، التي يحملها الفرد نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة، والمتدرجة من الأهم إلى المهم أو من الأعلى إلى أسفل تحت أطر وقوانين ومقاييس انبثقت من جماعة ما، وتكون لها من القوة والتأثير عليه وعلى الجماعة. وهي تعنى في هذه الدراسة بمجموعة استجابات أفراد عينة الدراسة، على كل قيمة من القيم الست، التي تقيسها أداة الدراسة، وهي كما يلي⁽²⁾:

1. القيم النظرية: وهي القيم التي تُعنى بالعلم والمعرفة، وميل الفرد إلى اكتشاف الحقيقة، والسعي وراء القوانين التي تحكم الأشياء بقصد معرفتها.

2. القيم الدينية: وهي ميل الفرد للبحث عن الجوانب الروحية في حياته، وعن تعلقه بالله سبحانه وتعالى، وتتجلى هذه القيمة في الاهتمام المركز على شعائر ديننا الحنيف من أركان وعبادات وأذكار و معاملات.

3. القيم الاجتماعية: فهي تلك القيم التي من شأنها تساعد الفرد على إشباع بعض الحاجات الاجتماعية، فالفرد الذي تغلب عليه هذه القيمة يحب الناس ويميل إلى مساعدتهم ويجد متعة في تقديم الخدمات وتكوين العلاقات، ويتميز هؤلاء الأفراد بالعطف والحنان وحب الغير.

4. القيم الاقتصادية: وهي سعي الفرد للحصول على الثروة بكل الوسائل ليكون غنياً، وذلك بزيادة العمل والإنتاج والتسويق واستثمار الأموال، فهو ينظر للحياة من زاوية اقتصادية بحتة، ومن هؤلاء الأفراد رجال المال.

5. القيم السياسية: فهي اهتمام الفرد وميوله؛ لأن يصبح مركزاً للقوة، والسيطرة، والتحكم في الأشياء، أو الأشخاص، ويتميز هذا الفرد عادةً بقدرة على توجيه الآخرين، والتحكم في مستقبلهم.

6. القيم الجمالية: هي اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق والتنسيق، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالفن والابتكار، وتذوق الجمال والإبداع الفني.

ولذا تزداد أهمية القيم في عالمنا المعاصر في ظل التقدم العلمي والتقني، الذي أصبح يمس كل مكونات الحياة الإنسانية، بالرغم من ذلك لم يستطع أن يحل مشكلات حياة الإنسان المعاصرة⁽³⁾، لذلك كان من الضروري الانتقال

(1) بومدين مخلوف، (2016)، المنظومة القيمية في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر، ص 64

(2) إسماعيل عبد الفتاح، (2001)، القيم السياسية في الإسلام، الدار الثقافية للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 10

(3) صالح محمد أبو جادو، (1998)، سيكولوجية التنشئة، ط 1، دار المسيرة، ص 206

بالقيم من مستوى التنظير، إلى مستوى التطبيق في المجالات كافة، وأن بثها في الناشئة أصبح أمرًا مهمًا للغاية، ومما يبرز أهمية القيم أيضًا أن الناس يحسون بالالتزام نحو أوضاع معينة، ويحاولون الوصول إليها الإبقاء عليها، ويبدلون في ذلك الشيء الكثير، فالتناس يسرون بحسب ما تمليه عليهم قيمهم، وعندما تلتقي قيم الفرد مع رغباته، ينتفي عنه الصراع بين ما يعتنقه في ضرورته، وما يمس بالرغبة فيه أو النزوع عنه، وهنا تبرز أهمية القيم في تحقيق التوازن النفسي للفرد، وتحقيق تكيفه مع الجماعة، وفقدانها إنما يؤدي إلى فقدان هذا التوازن، وما يصاحبه من شعور بالضياع والعجز؛ أي إن القيم وجفاف نبعها ومعانيها، يؤدي إلى التوتر والقلق⁽¹⁾، وهذا ما أشار إليه (دور كيم)، الذي يعد من أبرز علماء الاجتماع الوظيفيين، الذين اهتموا بالقيم؛ حيث رفض تحققها في الذات الفردية؛ لأنها في رأيه قائمة في الذات الجمعية، وبذلك التفت إلى فكرة الضمير الجمعي، وعدّ هذا الضمير مصدرًا للقيمة⁽²⁾.

وفي ذات الإطار تظهر القيم عند (دور كيم)، مثل كل الظواهر الاجتماعية، فهي من صنع المجتمع، ولها قوة ملزمة، وأفراد المجتمع يشتركون في قيم واحدة ومعايير متميزة، يفرضها عليهم المجتمع، بما له من قوة القهر، كما أنها تتغير بتغير الظروف المحيطة بالفرد، وهذه الفكرة عبر عنها (جلي، 2005)، في كتابه "النظريات الاجتماعية المعاصرة" بقوله: إنَّ (دور كيم) عدّ المجتمع بمثابة واقع أو كيان أخلاقي، وهذا الواقع يشتمل على القيم الجمعية، التي يوافق عليها أعضاء المجتمع⁽³⁾.

2 - دور القيم المجتمعية في تنمية المجتمع:

يُعدُّ الفرد ما هو إلا صنيعة مجتمعه، ويمكن هنا أن نضرب مثالًا بسيطًا لتوضيح هذه الحقيقة، احترام الوقت، وحب إتقان العمل، فهما قيمتان عاليتان، لهما فضلٌ كبيرٌ في تقدم المجتمعات في الغرب والشرق الأقصى، كما أنَّ تأثير القيم المجتمعية، ينسحب على جوانب الحياة كافة؛ إذ إن انتشار نسبة عالية من درجات الوعي الثقافي، والاجتماعي، والسياسي، بين صفوف أفراد هيئات المجتمع، يُعدُّ عاملاً على درجة كبيرة من الأهمية، ليس فيما يتعلق بحجم المشاركة فقط، بل وفي نوعية المشاركة واتجاهها، فكلما ارتفعت نسبة الوعي، وامتدت المشاركة إلى مفردات ومجالات أكثر، كانت المشاركة أكبر وأكثر فاعلية، فالمشاركة المجتمعية هي العملية التي يلعب فيها الفرد من خلالها دورًا في الحياة السياسية، والاجتماعية لمجتمعه، وتكون لديه الفرصة؛ لأن يشارك في وضع الأهداف العامة، وكذلك أفضل الوسائل لتحقيق هذه الأهداف وإنجازها، وهذا يعني مسؤولية الأفراد والجماعات في المساهمة في تنمية مجتمعاتهم، وبالمقابل مسؤولية المجتمع في إشباع احتياجات أفراد⁽⁴⁾؛ إذ يعرف الدور بأنه "مجموعة أنماط سلوكية تكون وحدة ذات معنى، وتبدو ملائمة لشخص يشغل مكانة معينة، في المجتمع مثل طبيب، أو يشغل مركزًا محددًا، في علاقات شخصية متبادلة مثل وسيط، أو توحد مع قيمة معينة في المجتمع⁽⁵⁾.

إذ إنَّ القيم المجتمعية تسهم بفاعلية في تحصين المجتمع، من مخاطر وتداعيات المتغيرات المجتمعية، التي يمر بها المجتمع، ومهما تعددت وتنوعت التعريفات ومضامينها، فإنه يمكن تحديد أهم الخصائص والمحددات الرئيسية المميزة لمفهوم

(1) مني كشيك، (2003)، القيم الغائبة في الإعلام، دار فرحة للنشر والتوزيع، مصر، ص 84

(2) قباري محمد إسماعيل، (2006)، قضايا علم الأخلاق، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ص 197

(3) علي عبد الرازق جلي، (2005)، الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 179

(4) سامية فهمي وآخرون، (1983)، اتجاهات معاصرة في خدمة المجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص 70

(5) محمد عاطف غيث، (1994)، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 129

القيم في العلوم الإنسانية والاجتماعية كما يلي: فقد عرفها (طعيمه، 2002)⁽¹⁾، بأنها: مجموعة من الأحكام والمبادئ والتفضيلات والمعايير، التي يتبناها الفرد، أو الجماعة، أو المجتمع، حول موضوع معين، أو موقف معين، كما تعني عملية تنسيق وتنظيم وترتيب للأفكار والأولويات المرتبطة بموضوع معين، ويقصد بالقيم الاجتماعية "مجموعة من الأحكام، والمعايير، والمبادئ، والعادات، والأعراف الاجتماعية، والمعتقدات، والمثل العليا، التي تُوجه سلوكيات الأفراد وتضبط أفعالهم؛ إذ تُمثل المحك والخلفية المرجعية، التي يستند إليها الأفراد عند المفاضلة بين بدائل السلوكيات الاجتماعية، في شتى المواقف، كما أنها نتاج اجتماعي مكتسب ومتوارث، بين الأجيال ويكون ثابتاً نسبياً، ويعد بمثابة دستور اجتماعي للأمة"⁽²⁾.

ويُعدُّ المجتمع أحد أنواع البيئات الحاضنة للقيم، ولكنه يختلف عن البيئة المنظمة بأن نظامه القيمي، يعتمد على الأعراف والتقاليد بالدرجة الأولى، وليس له قائد متفق عليه في الغالب، فمنظومة القيم المجتمعية هي: القيم المترابطة التي تتبناها مجموعة من الناس صغرت، مثل جماعة الرفاق، أو كبرت؛ مثل مجتمع عرقي أو بين ذلك، وتدعو أفرادها المنتمين إليها إلى تبنيها، بوصفها معتقدات يؤمنون بها، ويطبقونها ويدافعون عنها؛ لأن عملية التنمية لمجتمعات العالم تحتاج إلى أقصى درجات من الوعي والمسؤولية والالتزام بها، واستيعاب برامجها وأهدافها من حيث التأكيد من مراحل تجسيدها وتنفيذها، وهذه المهام كانت تشرف عليها الدولة في كثير من البلدان؛ بحيث تكون هي الموجه والمسير والمنفذ في نفس الوقت، ذلك أن التنمية ليست ميكانيزما، وإنما هي عملية تاريخية، فإذا كانت النظريات الوظيفية المستندة إلى قاعدة التوازن، قد فشلت في تفسير التغير في العالم المتقدم، فإنها لا تصلح بالضرورة في المجتمعات النامية، وذلك لسبب أساسي وجوهري، هو أنها تعالج مواقف جزئية تصلح معها فكرة الميكانيزمات، أما التنمية فلا بد من أن يستند فهمها إلى تفهم العملية التاريخية المتجددة⁽³⁾.

ومن المتفق عليه أنَّ موضوع التنمية عملية معقدة شاملة تضم جوانب الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والإيديولوجية، فهي أذن تكتسي صفة العمليات المخططة والموجهة، التي تحدث تغييراً في المجتمع يهدف إلى تحسين المستوى المعيشي، وتحقيق الرفاهية واستغلال لكافة الإمكانيات والطاقات المتوفرة بالمجتمع؛ إذ تعرف تنمية المجتمع بأنها العملية التي يمكن عن طريقها تنسيق وتوحيد جهود الأفراد والهيئات الحكومية لتحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المجتمعات المحلية⁽⁴⁾، ومن ثَمَّ تشتمل القيم على كل الموضوعات والظروف والمبادئ، التي أصبحت ذات معنى خلال تجربة الإنسان الطويلة . إنها باختصار شديد الإطار المرجعي للسلوك الفردي والجماعي⁽⁵⁾.

وتحرص المجتمعات على تحقيق عملية إعداد الأفراد إعداداً قيمياً واجتماعياً بطريقة تجعلهم أكثر قدرة على تحمل المسؤوليات والأدوار الاجتماعية الموكلة إليهم، بما يسهم بفعالية في تحسين قدراتهم على المشاركة، في تطوير مجتمعاتهم

(1) سعيد إبراهيم عبد الفتاح طعيمه، (2002)، اثر الفضائيات علي القيم في ضوء العولمة الثقافية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج (8)، ع (4)، ص 171

(2) أوغيدني أحلام ، (2016)، القيم الاجتماعية المحلية وتأثيرها علي الالتزام التنظيمي، دراسة ميدانية بالمؤسسة الاستشفائية العمومية بمدينة عزابة ولاية سكيكدة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خضرم، بسكرة، الجزائر، ص 30

(3) مريم أحمد محمد مصطفى، (1996)، التنمية بين النظرية وواقع العالم الثالث، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 23

(4) نبيل السمالوطي، (1981)، علم اجتماع التنمية، بيروت، دار النهضة العربية، ص 106

(5) عبد الهادي الجوهري، وآخرون، (1999)، دراسات في التنمية الاجتماعية، مدخل إسلامي، الأزارطة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص 196

وتتميتها في ظل المتغيرات المتسارعة في كافة المجالات؛ حيث تشكل القيم الاجتماعية محتوى ومضامين الشعور الجمعي للأفراد والمجتمع، ومن ثم تتولد القوى الدافعة لمحمل الحركة والنشاط الاجتماعي، ثم تنصرف من خلالها طاقة المجتمع في أعماق المستويات؛ حيث تمثل القيم الاجتماعية تطلعات المجتمع، وفهمه لنفسه وصورة المجتمع لذاته، كما أن القيم معنية بتأصيل رؤية المجتمع ونهجه في الحياة وإضفاء معاني الوجود ومجال الاستباق والتنافس وبذل الجهود والأنشطة، والتي تُحقق انتصار قيم التعمير والحياة، وتُعزز تكاثر الأفراد وبقائهم واستمراريتهم في تحقيق خلافة الله في الأرض؛ حيث تتميز القيم الاجتماعية بالعمومية والشبوع بين الأفراد والجماعات وغالبية المجتمع، بما يجعلها أكثر قدرة على تكوين الرأي العام وتشكيله في مختلف الظواهر والأحوال، ولذلك فإن للقيم الاجتماعية وظائف مهمة في الحفاظ على بقاء المجتمعات، وتحقيق حيويتها وازدهارها⁽¹⁾.

إذ إنَّ القيم تعطي معنى للحياة سواء أكان ذلك في حياة الناس كأفراد أم كجماعات، فالإنسان يسعى وراء شيء ما، و يبدل في ذلك من الجهد ما يتناسب مع قيمة ذلك الشيء عنده، و لذلك فهي مهمة بالنسبة (للفرد)؛ لأنها تحقق له ما يلي:

- 1 - تحبب للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم.
 - 2 - تلعب دوراً مهماً في تشكيل الشخصية الفردية.
 - 3 - تحقق للفرد الإحساس بالأمان.
 - 4 - تعطي للفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه.
 - 5 - تمنحه القدرة على التكيف والتوافق الإيجابيين.
 - 6 - تدفع الفرد لتحسين إدراكه ومعتقداته؛ لتتضح الرؤيا أمامه.
 - 7 - تساعد على فهم العالم حوله، و توسيع إطاره المرجعي في فهم حياته و علاقاته.
 - 8 - تعمل على إصلاح الفرد نفسياً وتربوياً، وتوجهه نحو الخير.
 - 9 - تعمل على ضبط الفرد لشهواته و مطامعه⁽²⁾.
- وهنا لابد من أن ندرك أن هذه الوظائف ليست منفصلة عن بعضها، بل تتداخل وتتكامل، وبالتالي تحقق ذاتية الإنسان وتجعله يحس ويستشعر عظمة وقيمة حياته، أي إنها في النهاية تحقق إنسانية الإنسان ورضاه عن نفسه برضا الله تعالى عليه، أما بالنسبة (للجماعة) فتكمن وظيفتها فيما يلي:
- 1 - أي تنظيم اجتماعي في حاجة ماسة إلى نسق القيم الذي يضمن له أهدافه و مثله العليا.
 - 2 - تضمن للجماعة روحها و تماسكها داخل أهدافها التي وضعتها لنفسها.
 - 3 - تساعد المجتمع بأفراده و جماعاته المختلفة على التمسك بمبادئ ثابتة و مستقرة.
 - 4 - تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه من خلال الاختيار الصحيح، الذي يسهل للناس حياتهم، ويحفظ للمجتمع استقراره⁽³⁾.

(1) عبد العزيز أحمد محمد نصر داود، (2011)، دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، دراسة ميدانية بجامعة كفر الشيخ، المجلة

الدولية للأبحاث التربوية، العدد (30)، الإمارات العربية المتحدة، ص 253

(2) علي خليل مصطفى أبو العينين، (1988)، القيم الإسلامية والتربية، ط 1، مكتبة إبراهيم علي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية،

ص 36

(3) مكي كشيك، (2003)، القيم الغائبة في الإعلام، مرجع سبق ذكره، ص 85

وعلى هذا تتكامل الوظائف الفردية للقيم مع الوظائف الاجتماعية لها؛ إذ تعطي في النهاية نطقاً معيناً من الشخصيات الإنسانية القادرة على التكيف الإيجابي مع ظروف الحياة، لأداء دورها الحضاري المنشود، كما تعطي المجتمع شكله المميز، ومن أجل هذا يحرص المجتمع على تنشئة أفراده متشبعين ومتشربين ثقافته وقيمه، فالمجتمع بإطاره الثقافي هو الذي يزود أفراده بنظرتهم للأشياء وطريقة الحكم عليها، وكيف يصفون عليها قيمة موجبة أو سالبة، ومن هنا تختلف من مجتمع لآخر، ومن أمة لأخرى؛ لأن لكل مجتمع من المجتمعات نماذج وأنماط، تحدد ما يجب أن يكون عليه أفراده، هذه النماذج تتبلور في صيغ مجردة، تشكل ما يسمى بقيم المجتمع، التي تنتقل في النهاية لأعضاء المجتمع الجدد عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، التي تهدف إلى خلق الشخصية المثالية للمجتمع، وبنفاذ هذه القيم إلى أعضائه كما أسلفنا، تكتسب معناها ورسوخها في نفوس الأفراد، لذا يرى كثير من التربويين ضرورة غرس القيم المرغوب فيها في العملية التربوية، في نفوس المتعلمين وتنميتها لديهم، وذلك لما لها من أثر كبير في سلوكهم وسلوك من ينتمون إليه من الجماعات، فعلى نطاق المتعلم الفرد، تعمل القيم على تكامل شخصيته واتزان سلوكه، وتنمي لديه القدرة على مواجهة القيم المنحرفة ومقاومتها، والموازنة بين مصالحه وحاجاته الشخصية، ومصالح المجتمع وتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة⁽¹⁾، وعلى نطاق المجتمع تعمل القيم على الحفاظ على ثقافته، وهويته، وأصالته، ومتانة بنيانه، كما تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه؛ إذ تلعب القيم دوراً مهماً في عملية تماسك المجتمعات واستقرارها وتطورها، كما أنها توجه سلوك الأفراد وأحكامهم، واتجاهاتهم، نحو أشكال السلوك في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير⁽²⁾.

وهذا ما أشار إليه (المحضر، 2000)، في دراسته التي هدفت إلى التعرف على القيم الإسلامية، التي تصدر البناء القيمي لدى طالبات جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز وعلاقتها بالتخصص، مستعملة استبانة القيم الإسلامية، وأسفرت النتائج أن قيم البيئة والقيم الجمالية والقيم الاجتماعية في الترتيب الأول، والثاني، والثالث على التوالي، في حين كان هناك عدم اتفاق على ترتيب بقية القيم، وأشارت أيضاً إلى وجود علاقة دالة إحصائية، بين ترتيب القيم لدى طالبات الأقسام العلمية، وطالبات الأقسام الأدبية⁽³⁾.

وللقيم الاجتماعية أيضاً دورٌ في محبة الناس والتعاطف معهم، والإنسان الاجتماعي يرى في الحب الوسيلة الوحيدة الملائمة للروابط المتعددة بين الناس، كما أن الحب والكره محركا الحياة الإنسانية، وبين قطبيهما تتأرجح الحياة إيجاباً وسلباً، ولذا فتغلب الحب على الكره تستمر الحياة في تألقها وعطائها⁽⁴⁾.

(1) فتحي مبارك، (1992)، القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها

للتألم، التربية الإسلامية للطفل والمراهق، دار النصر للطباعة الإسلامية، ص 98

(2) سهيل الهندي، (2001)، دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة غزة من وجهة نظرهم،

رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، ص 4

(3) رجاء المحضر، (2000)، القيم الإسلامية لدى طالبات جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز بمكة المكرمة وعلاقتها بالتخصص

الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى

(4) عبد الفتاح السعيد هلال، (2001)، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصر، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ص 55

3 - أبعاد القيم المجتمعية:

يعدُّ التصنيف أمرًا ضروريًا لدراسة القيم وفهمها؛ لأنه يساعد على التخفيف من الخلط والبلبلية الملحوظين في مناقشتها، وهذا راجع إلى الاختلاف في مقصد المتناقشين ووجهة نظرهم، من حيث نوع القيم التي يناقشونها؛ لذلك سوف نحاول أن نلقي الضوء على أطر التصنيف المختلفة، التي تم في الغالب تصنيفها حسب الأبعاد الآتية:

1. بعد المحتوى: صنفها سبرنجر - Spranger في كتابه "أنماط الرجال" إلى ستة أنماط هي:

الأول: قيم نظرية: وتعبر عن اهتمام الفرد الزائد وميله لاكتشاف الحقائق والمعارف من أجل تحقيقها، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية، معرفية، تنظيمية، ويكونون عادة من الفلاسفة.

الثاني: قيم اقتصادية: وتعبر عن الاهتمامات العملية ذات الفائدة، والنفع، والثروة، والعمل، والصناعة، والإنتاج، ويتميز أصحابها بنظرة عملية، ويكونون عادة من رجال المال والأعمال.

الثالث: قيم سياسية: وتتم بالسلطة، والقوة، والسيطرة، والعمل السياسي.

الرابع: قيم جمالية: وهي تعبر عن اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل، من حيث الشكل والانسجام، وكمال التنسيق، ويتميز أصحابها بالفن و الابتكار و تذوق الجمال.

الخامس: قيم دينية: وهي تعبر عن اهتمام الفرد بحب الناس والتضحية من أجلهم، وبذل الجهود في سبيل إساعدتهم، و يتميز أصحابها بالعطف والحنان، وخدمة الغير، ويكونون عادة من رجال الخدمة الاجتماعية.

السادس: قيم اجتماعية: وتعبر عن اهتمام الفرد بالمسائل الدينية، وميله إلى معرفة ما وراء الطبيعة⁽¹⁾.

2. بعد المقصد: إذ حاول روكاتش - Rokeach تصنيف القيم حسب مقصدها إلى:

الأول: القيم الوسيطة: وهي التي ينظر إليها الأفراد والجماعات على أنها وسائل لغايات أبعد، كالقيم الأخلاقية، والكفاءة.

الثاني: القيم الغائية: وهي الأهداف التي تضعها الجماعات والأفراد لأنفسهم، كالقيم الشخصية والاجتماعية.

3. حسب شدتها وإلزامها: ويمكن هنا أن نميز بين ثلاثة مستويات لشدة القيم وإلزامها:

الأول: القيم التفضيلية: بحيث يشجع المجتمع أفرادها على الالتزام والتمسك بها، ولكنه لا يلزمهم بمراعاتها.

الثاني: القيم المثالية: وهي التي يحس الأفراد بصعوبة تحقيقها بصورة كاملة، كالدعوة إلى مقابلة الإساءة بالإحسان.

4. بعد العمومية: ويتصل هذا البعد بمدى شيوع القيم وانتشارها، وتنقسم على قسمين:

الأول: القيم العامة: وهي التي يعم انتشارها في المجتمع كله.

الثاني: القيم الخاصة: وهي المتعلقة بمناسبات اجتماعية معينة، أو بمناطق محدودة، أو طبقة اجتماعية، أو جماعة خاصة.

5. البعد على حسب الوضوح: وتنقسم حسب وضوحها على قسمين هما:

الأول: القيم الصريحة: وهي التي يصرح بها، ويعبر عنها بالكلام، وبالسلوك نفسه.

(1) ماجد الزيود، (2006)، الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق، مصر، ص 25

الثاني: القيم الضمنية: وهي التي تستخلص، ويستدل عليها من ملاحظة الاختيارات والاتجاهات، التي تتكرر في سلوك الأفراد بصفة منتظمة⁽¹⁾.

6. **البعد على حسب الديمومة:** وتنقسم من ناحية دوامها على قسمين هما:

الأول: العابرة: وهي القيم الوقتية العارضة، القصيرة الدوام، السريعة الزوال، وتمتاز بعدم قدسيته من قبل المجتمع، ويقبل عليها المراهقون بالدرجة الأولى.

الثاني: القيم الدائمة: وهي القيم التي تبقى زمنًا طويلاً مستقرة في نفوس الناس، يتناقلها جيل عن جيل، وتمتد جذورها في أعماق التاريخ، ويعتقد أنها ترتبط بالقيم الروحية⁽²⁾.

تعقيب:

تناولنا في المبحث المعلنون ب: القيم المجتمعية ودورها في تنمية المجتمع، حيث تبين أن القيم تعد من المواضيع المهمة في حياة الأفراد الخاصة والعملية، فهي إحدى المكونات الأساسية للمجتمعات، كما أنها تؤثر في سلوك الأفراد، واتجاهاتهم، وعلاقاتهم داخل المنظمات وخارجه؛ ودراسة القيم الاجتماعية كذلك يعد مطلباً لا محيص عنه، ولذا فلقد تناولنا ماهية القيم المجتمعية، واتضح فيها أن القيم تلعب دوراً أساسياً في كثير من التوجهات والأفعال باعتبارها من موجبات السلوك والاختيارات المختلفة، وتتميز بقدر من الاستقرار النسبي الذي يتجسد في استمرار عدد من القيم الأساسية، لمراحل تالية في التطور، فلقد أهتم الباحثون والعلماء في مختلف التخصصات بدراسة القيم، لارتباطها بكافة مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية والأخلاقية والجمالية للأفراد والجماعات، ثم عرجنا إلى دور القيم المجتمعية في تنمية المجتمع، حيث أن القيم المجتمعية تسهم بفاعلية في تحصين المجتمع من مخاطر وتداعيات المتغيرات المجتمعية التي يمر بها المجتمع، ومهما تعددت وتنوعت التعريفات ومضامينها، ويعتبر المجتمع أحد أنواع البيئات الحاضنة للقيم، ولكنه يختلف عن البيئة المنظمة بأن نظامه القيمي يعتمد على الأعراف والتقاليد بالدرجة الأولى، و لذلك فهي مهمة بالنسبة (للفرد)، وكذلك مهمة بالنسبة (للجماعة)، وعلى هذا تتكامل الوظائف الفردية للقيم مع الوظائف الاجتماعية لها، بحيث تعطي في النهاية نمطاً معيناً من الشخصيات الإنسانية القادرة على التكيف الإيجابي مع ظروف الحياة، وبعد ذلك تطرقنا إلى أبعاد القيم المجتمعية، حيث تعرفنا على أطر التصنيف المختلفة، والتي تم في الغالب تصنيفها حسب الأبعاد المختلفة لها.

المبحث الثاني: ثقافة التعايش السلمي.

هناك الكثير من الشواهد التي تدل على أن الإسلام هو دين التعايش السلمي بين الشعوب، وهو الذي يحث على حفظ كرامة الإنسان، وأن يكرم أبناء الإنسانية بعضهم، إذ أن موضوع التعايش السلمي من المواضيع المهمة في جميع المجتمعات، لكن المجتمعات المتعددة والمتنوعة قومياً ودينياً وقومياً، تكون بحاجة ماسة للتعايش السلمي، لكي تستطيع حل ما يعترضها من مشاكل بسبب التعدد والتنوع، ففي أصل الفطرة أن الشعوب ليس بينها عداوة، وأن فطرة الناس السوية التي خلقوا عليها لا تخلق المشاكل أو التباعد بين الشعوب، لأنها نداء الوجدان إلى المحبة، والراحة والسعادة التي لا تتم إلا بالتعايش السلمي بين الشعوب، إنما تأتي العداوة من طغيان الهوى، ولا شك أن التعايش السلمي شرط

(1) صلاح محمد أبو جادو، (1998)، سيكولوجية التنشئة، مرجع سبق ذكره، ص 210

(2) وضحة علي السويدي، (1978)، برنامج مقترح لتنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية البنات، ص 78

لا غنى عنه للتقدم والتنمية، ولا يمكن أن يصل بلد ما إلى ارتفاعاته الاقتصادية والسياسية عندما يفتقر إلى عناصر السلام والوئام والتنمية الاجتماعية؛ ومن ثم أصبح من الضروري أن يلتزم بطريق السلام بين أطراف شعبه، سواء كانت متعددة الأديان أو متعددة الأعراق؛ فكيف يمكن للمجتمعات أن تحلم بالتنمية الحقيقية، وهناك آلاف مؤلفة من الناس يقتلون ويشردون بسبب فقدان لغة التعايش وثقافته بينهم، ومن هذا نتناول فيما يلي ماهية التعايش السلمي، ثم نتطرق إلى مستويات التعايش السلمي، وبعدها نخرج إلى أهمية وأنواع التعايش السلمي الفعال، وفي الأخير نتناول مراحل بناء قيم السلام الاجتماعي.

1 - ماهية التعايش السلمي:

Pacific Coexistence

لغة: يعني: عايشه: عاش معه، والعيش معناه الحياة، وهو العيش على هذه الأرض مع، بني آدم كافة دون تفریق، وتعني الأشتراك في الحياة على الألفة و المودة⁽¹⁾، ويعرف أيضاً بأنه عبارة عن حالة اجتماعية مشتقة من العيش، والعيش كما جاء في لسان العرب: العِيشُ: الحياة⁽²⁾، وقد عرف كذلك بأنه اتفاق بين طرفين أو عدة أطراف على تنظيم وسائل العيش أي الحياة فيما بينهم وفق قاعدة يتم تحديدها و تمهد السبل المؤدية لها⁽³⁾.

والتعايش لغة: (عِش) العين والياء والشين أصل صحيح يدل على الحياة والبقاء، قال الخليل "العيش والحياة والمعيشة اسم لما يعاش به وكل شيء يعاش به أو فيه فهو معاش، قال تعالى: (وَجَعَلْنَا النَّهَارَ مَعَاشًا)⁽⁴⁾.

التعايش اصطلاحاً: ذكر العلماء المعاصرون مجموعة من التعريفات للتعايش، من حيث هو اجتماع مجموعة من الناس في مكان معين، تربطهم وسائل العيش من المطعم والمشرب وأساسيات الحياة، بغض النظر عن الدين والانتماءات الأخرى يعرف كل منهما بحق الآخر دون اندماج و انصهار⁽⁵⁾.

ويمكن تعريف التعايش السلمي إجرائياً بأنه عبارة عن علاقة اجتماعية تفاعلية بين الأفراد في مجتمع واحد، تتسم بالسلم والألفة والمحبة، وتقوم على قاعدة التعاون والحوار والتسامح، الذي تحكمه القيم الإنسانية النبيلة في المجتمع مع الآخر المختلف دينياً أو عرقياً أو لغوياً من أجل تحقيق الأمن والاستقرار وحماية حقوق الأفراد بعيداً عن النزاعات والصراعات الاجتماعية.

ومصطلح التعايش السلمي شعار مطروح على ساحة العلاقات الدولية بين الشعوب وهدف منشود يسعى إليه؛ ومع أهمية هذا المفهوم السائد لهذا المصطلح فإن التعايش بين الأمم المختلفة الديانات أكثر خطورة من الأول، لا سيما إذا أقاموا في مجتمع واحد ودولة واحدة؛ إذ إن الاستقرار وبناء السلام بالداخل يأتي قبل الاستقرار وبناء السلام الخارجي، ومن ثم حرص كل مجتمع ودولة على التوصل إلى صيغة تضمن التعايش السلمي والبناء بين أتباع الديانات المختلفة بها، سواء أيهدي من الدين أم بفكر وضعي، ومصطلح التعايش السلمي كشعار سياسي يعني البديل عن العلاقة العدائية بين الدول ذات النظم الاجتماعية المختلفة، ومع هذا ليس هنالك أي مانع للتوسع في استخدامه في

(1) المعجم الوسيط، ج3، ص 747، والمنجد مادة "عِش": ص 540

(2) ابن منظور، (1993)، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ص 3190

(3) محمد موسى الشيف، (2003)، التقارب والتعيش مع غير المسلمين، المملكة العربية السعودية - جدة، دار الأندلس الخضراء، ص 9

(4) سورة النبأ، الآية 11

(5) عبد الله بن عبد العزيز المصلح، (1427هـ)، رابطة العالم الإسلامي، الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة، أسس التعايش

السلمي في الإسلام ومركزاته، بجمهورية سريلانكا، ص 4

ساحة العلاقات الاجتماعية بين أتباع الديانات المختلفة وبخاصة المقيمين في دولة واحدة⁽¹⁾، وهذا ما أشارت إليه دراسة (منتهى أرتاليم، 2017)⁽²⁾، التي هدفت إلى معرفة الأصول العامة لفقه التعايش بين المسلمين وغيرهم ومعالجه، وضوابطه، ومركزاته، ولإثبات صلاحية الشريعة الإسلامية في مواكبة الظروف الراهنة في المجال السياسي والاجتماعي، في ظل النظام العالمي الجديد، توضيح دور الاجتهاد المقاصدي في معالجة قضايا التعامل مع غير المسلمين في ضوء الواقع السياسي والاجتماعي المعاصر.

2 - مستويات التعايش السلمي: يشير مصطلح التعايش إلى حالة العيش المشترك التي تجمع مجموعتين أو أكثر تختلف عرقياً أو دينياً أو فكرياً عن بعضها الآخر مع احترام كل مجموعة لمعتقدات المجموعة أو الجماعات الأخرى وقدرة هذه الجماعات على حل خلافاتها بصورة سلمية، ومن هنا يمكن تصنيف مستويات التعايش إلى ثلاثة مستويات هي:

المستوى الأول: سياسي، أيديولوجي، اجتماعي: يقصد به أنَّ التعايش السلمي يأتي بمعنى محاولة الحد من الصراع، أو ترويض الخلاف العقائدي بين المعسكرين الاشتراكي والرأسمالي، أو العمل على احتوائه، أو التحكم في إدارة هذا الصراع، بما يفتح قنوات للاتصال وللتعامل الذي تقتضيه ضرورات الحياة المدنية والعسكرية، وقد عرف التعايش في بادئ الأمر على هذا المستوى⁽³⁾.

المستوى الثاني: اقتصادي: يرمز إلى علاقات التعاون بين الحكومات والشعوب فيما له صلة بالمسائل القانونية والاقتصادية والتجارية من قريب أو بعيد؛ إذ يعتبر إحياء الاقتصاد، عامل أساسي في التعايش المستقر⁽⁴⁾.

المستوى الثالث: ديني، ثقافي، اجتماعي: ويعني العمل من أجل أن يسود الأمن والسلام العالم، حتى تعيش الإنسانية في جو من الإخاء والتعاون على ما فيه الخير الذي يعم جميع المجتمعات⁽⁵⁾.

ولذا يظهر أنَّ للتعايش السلمي مستويات عدة ، يضمن كل مستوى تحقيق الأمان والسلام للجانب المعني سواء أكان ذلك الجانب اجتماعياً، أم اقتصادياً، أم سياسياً، أم دينياً، وتختلف مستويات التعايش السلمي بسبب اختلاف مبتغى الأفراد في المجتمع وطموحهم؛ إذ يحاول التعايش السلمي تحقيق الرفاء الاجتماعي للأفراد، وقد ازداد الاهتمام بموضوع التعايش السلمي بين المجتمعات للحفاظ على حقوق الأفراد والجماعات في المجتمع، والاعتماد على الحق، والعدل، والمساواة بين الأفراد؛ لكي يكون التعايش السلمي أداة للتخلص من المشكلات والأزمات، التي تهدد أمن وسلم المجتمعات.

3 - أهمية وأنواع التعايش السلمي الفعال:

(1) مجموعة من أساتذة معهد الفلسفة وأكاديمية العلوم بالاتحاد السوفيتي، (بدون تاريخ)، مشكلة الحرب والسلام، ترجمة: شوقي جلال وسعد رحمي، دار الثقافة الجديد بمصر، ص 210

(2) منتهى أرتاليم، (2017)، قضايا التعايش بين المسلمين وغيرهم في الواقع الاجتماعي والسياسي المعاصر : دراسة فقهية تأصيلية في ضوء مقاصد الشريعة ، مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 21 (4)، (ب)، ص 177

(3) altawijriu, eabdaleziz bin euthman, al'islam waltaeayush bayn al'adyan fi 'ufuq alquran 21 t 2 manshurat almunazamat al'iislatmiat liltarbiat waleulum walthuqafati, alribata, almamlakat almaghribiat, 2015.

(4) altawijriu, eabdaleziz bin euthman, alhiwar min ajl altaeayushi, dar alshuruq, alqahrt 1998, P.2

(5) altawijriu, eabdaleziz bin euthman, 2015, Op. Cit. 12 – 13

تكمن أهمية التعايش السلمي في أن غيابه يتسبب أحياناً في تفجر الصراعات، كما أن ترسيخه يساهم دوماً في حل الصراعات، إذن فلا بد من التأكيد على نشر الوعي بضرورة وجود التعايش السلمي، وترسيخه في المجتمع؛ إذ إنه من الضروري العمل على نشر ثقافة التعايش السلمي في المجتمع؛ حيث إن الصلة التي تربط بين أبناء المجتمع هي صلة تاريخية، فالتعايش السلمي في الوقت الراهن أصبح أكثر أهمية، كما أن نشر الوعي بين أبناء المجتمع كافة بأهمية التعايش السلمي، يولد اتجاهات إيجابية نحو التعايش السلمي، كما يعدُّ المجتمع بحاجة ماسة إلى التعايش السلمي بينه وبين المكونات القومية، والدينية، والمذهبية الأخرى، من أجل العيش في سلام، بعيداً عن التعصب والضعف، فضلاً عن غرس القيم في نفوس الأجيال القادمة من الأفراد، عن طريق التنشئة الاجتماعية السوية، وعلى المدارس والجامعات، فضلاً عن دور وسائل الإعلام، والمؤسسات الحكومية، والأهلية، وكذلك فضلاً عن غرس قيم التعايش السلمي في نفس الفرد المواطن، ومن أبرز تلك القيم ما يلي:

1 - **قيم قبول الآخر:** إذ إن الآخر هو فرد يجب أن يعيش بكرامة واحترام، وأن يعامل بعدل ومساواة وأنصاف؛ حيث يسعى لتحقيق حاجاته الأساسية في الحياة⁽¹⁾.

2 - **احترام القانون:** فالقانون عبارة عن مجموعة من القرارات والتشريعات، أتفق عليها مجموعة من العقلاء والمفكرين والحكماء في المجتمع، وأقروها بهدف انتظام الحياة والمحافظة على الأمن والحقوق لكل فرد⁽²⁾.

3 - **المصلحة العامة:** فمراعاة المصلحة العامة للمجتمع، وإبراز قيم العيش المشترك، تنصدر قائمة الأولويات في أبعاديات التعايش السلمي⁽³⁾.

4 - **الإيجابية:** وتعد الإيجابية قوة دافعة للمجتمع، نحو التماسك، والائتلاف، والتعايش السلمي، ومحفز للعمل من أجل تطور المجتمع، والارتقاء به⁽⁴⁾.

وللتعايش أنواع كثيرة تفرضها ظروف الحياة وطبيعة المجتمعات ومن أهم أنواعه ما يلي:

1 - **التعايش المحب:** بمعنى أن يكون باختيار الإنسان ورغبته؛ إذ إنه يجد فيه ما يحقق له أسباب السعادة والمنفعة، سواء أكانت مادية، أم معنوية، أم معرفية.

2 - **التعايش المؤقت:** ويكون هذا النوع من التعايش بسبب ظرف يمر به الإنسان، يضطره إلى العيش مع فئة من الناس يختلفون عنه في الفكر والمعتقد، وفي هذا النوع من التعايش يبذل الفرد جهداً في سبيل التكيف مع المحيط لفترة، مثل اللجوء أو الزواج إلى دول أجنبية.

3 - **تعايش المواطنة:** ويتطلب هذا النوع من الفرد الحرص على التعامل الحسن مع الآخرين، الذين يختلفون عنه في الفكر والمعتقد وغير ذلك، مما يحقق الائتلاف الاجتماعي، والتواصل الاجتماعي، وسيادة الأمن والسلام في المجتمع، فضلاً عن التحلي بروح قادرة على تقبل الآخر، والقدرة على تقبل ظرف وميول واتجاهات الآخرين⁽⁵⁾.

(1) almubaraku, hani washuqi 'abu khalil, al'islam waitafahum waltaeayush bayn alshueubi, dar alfakur, dimashq 2004, P. 38

(2) fawizi, samih, almuatanat, markaz alqahrt lidirasat huquq al'insani, alqahrt 2007

(3) almubaraku, hani washuqi 'abu khalil Op. Cit. P. 39

(4) Op. Cit. P.40

(5) Op. Cit. P.40

4 - **التعايش القسري:** وهنا يجد الفرد في هذا النوع من التعايش نفسه مضطراً إلى محاولة تقبله من قبل الآخرين ، كأن يعيش الفرد في بيئة لا ينسجم معها، ويتطلب هذا النوع من التعايش التحلي بالصبر والحفاظ على ضبط النفس لتجنب التصادم والتنازع⁽¹⁾.

4 - مراحل بناء قيم السلام الاجتماعي:

تعتبر القيم الأساسية في الأنظمة الديمقراطية تكون عبارة عن موضوع توافق، لاسيما تلك المرتبطة بحقوق الإنسان، بوصفها اللبنة الأساسية في المجتمع، فالتأكيد على احترام تعليم القيم المشتركة يجب تأكيده لدى الأجيال الجديدة؛ إذ يعد التسامح والتعايش السلمي هنا، هما القيمة الأساسية التي يجب مراعاتها وتعلمها في الأسرة وكذلك المدرسة، الأمر الذي يدعو إلى نوع من التفكير في مبادئ جديدة لمضمون العملية التربوية، التي تأخذ بنظر الاعتبار التعدد الثقافي واللغوي والعرفي⁽²⁾، ويعد السلام هو النظام والقاعدة في الإسلام والعنف هو الخروج علي القاعدة وعن الحياة ، فالسلام هو اسم من أسماء الله الحسنى الواردة في القرآن الكريم بقول الله تعالى: (هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ)⁽³⁾، ويرتبط السلام كقيمة حضارية بالعدالة الاجتماعية مع حسن التطبيق، مما يؤدي إلى التراحم والتعاطف بين أفراد وجماعات المجتمع⁽⁴⁾، مما يؤكد ذلك ثنائية السلام والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان؛ حيث إنها مفاهيم متشابكة غير منفصلة، فالسلام ليس ممكناً بدون عدالة لذلك فإن مناصرة العدالة ينظر إليها على أنها أهم أعمال السلام، كما أن العمل من أجل العدالة يحمل في طياته العمل من أجل السلام والعدالة الاجتماعية، وأن غياب الحقوق الإنسانية يعني غياب العدالة والسلام الاجتماعي⁽⁵⁾.

فالسلام الاجتماعي عملية تهدف إلى خلق مجتمع يتجاوز كل مظاهر التفكك، والتمرد، والسخط مع السعي إلى تحقيق أقصى إشباع ممكن لاحتياجات الجماهير، ومواجهة مشكلاتهم في إطار تطبيق أسس العدالة الاجتماعية التي تنبذ الصراع، وتوفر المناخ الملائم لكي يعيش الجميع في إطار من التقبل والتعاون⁽⁶⁾. وتعد مهنة الخدمة الاجتماعية من المهن المسئولة بصورة مباشرة عن تنمية الوعي بثقافة السلام الاجتماعي المتمثلة في تنمية المسئولية الاجتماعية، والتسامح، واحترام رأي الآخرين، والحوار المجتمعي، فمنهج الخدمة الاجتماعية توضح طبيعة العلاقة بين المواطن والبيئة الاجتماعية وما ينشأ عن تلك العلاقة من أنظمة وقوانين وحقوق وواجبات، فضلاً عن

(1) Op. Cit. P.38

(2) أناس المشيشي، (2017)، دور التنشئة الاجتماعية في نشر قيم التسامح، متاح علي الرابط التالي:

www.aafaqcenter.com,2/11/2017

(3) سورة الحشر، الآية 23

(4) تغريد العزب، (2002)، التأثير الثقافي لقطاع السياحة في مصر ودوره في تحقيق السلام الاجتماعي، بحث منشور في المؤتمر العلمي

الخامس عشر لكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، المجلد الأول، ص 372

(5) طلعت السروجي، (2002)، رؤية تحليلية في إطار سياسات الرعاية الاجتماعية، ورقة عمل بالمؤتمر العلمي الخامس عشر للخدمة

الاجتماعية والسلام الاجتماعي، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ص 234

(6) ماهر أبو المعاطي علي، (2002)، الخدمة الاجتماعية وتحقيق السلام الاجتماعي في المجتمع المصري، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي

الخامس عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ص 211

أنها تختص بدراسة المشكلات الحياتية اليومية، والإسهام في إيجاد مواطن أكثر ديناميكية⁽¹⁾، ومن هنا يعرف السلام الاجتماعي على أنه سلوك معيشي، ينبع من قيم المجتمع واتجاهاته، تلك القيم التي تزيل العنف والتفرقة، وعدم العدالة، وتبني قيم أخرى تساعد على اندماج أفراد المجتمع، مع بعضهم البعض وكأنهم نسيج واحد⁽²⁾.

■ ويمكن تحديد قيم السلام الاجتماعي في المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: وهي فهم السلام بوصفه ممارسة لا تتحقق إلا في ظل غياب الحرب والنزاعات والصراعات العنيفة سواء أكانت تلك الصراعات داخلية أم دولية، وتظل تلك الفكرة هي الفكرة الشائعة للسلام في أذهان الكثير من العامة والساسة أيضًا.

المرحلة الثانية: وقد ركزت على السلام، كتوازن للقوى في إطار النظام الدولي، هذا التوازن غالبًا ما يكون راجع إلى قوى عسكرية ذات ثقل بين معسكرين، أو راجع للقدرات والعلاقات الاقتصادية ما بين تكتلين دوليين.

المرحلة الثالثة: وهي المرحلة التي تبنت مفهوم السلم السلمي الذي يتبنى نبذ الحروب والنزاعات، والسلم الإيجابي الذي يعتمد على بناء وترسيخ السلم في ثقافة المجتمعات.

المرحلة الرابعة: وهي المرحلة الأكثر تطورًا والتي تبنت مفهوم السلم في العلاقات الاجتماعية الرئيسية، فركزت على قضية العنف ضد المرأة كمهدد رئيسي للسلم، وتبنت فكرة أن لا فائدة للتفرقة بين وجود الحرب من عدمها في حالة ممارسة العنف ضد المرأة.

المرحلة الخامسة: وهي المرحلة التي تم الربط فيها بين السلم، وبين علاقة الإنسان بالبيئة، وما يمكن أن تجلبه الممارسات الرأسمالية الوحشية، ضد البيئة من دمار وتهديد للبشرية.

المرحلة السادسة: وتناولت تلك المرحلة علاقة السلام الداخلي للإنسان بتحقيق السلام العام والشامل، وتطور هذا المفهوم ليشمل أهمية التركيز على دعم حقوق الإنسان، ونبذ العنف الموجه ضد فئات مختلفة، كالأطفال، والشباب، والنساء، وأصحاب الرأي، والممارسات التمييزية والعنصرية على اختلاف أسسها⁽³⁾.

تعقيب:

تناولنا فيما سبق؛ المبحث المعنون بـ: **ثقافة التعايش السلمي**؛ حيث تبين أن الإسلام هو دين التعايش السلمي بين الشعوب، وأن فطرة الناس السوية، التي خلقوا عليها لا تخلق المشاكل أو التباعد بين الشعوب، ومن هذا كان لزامًا تناول ماهية التعايش السلمي؛ حيث عرفنا مفهوم التعايش السلمي، وتبين أن التعايش بين الأمم المختلفة الديانات أكثر خطورة من الأول، لا سيما إذا أقاموا في مجتمع واحد ودولة واحدة؛ إذ إن الاستقرار وبناء السلام بالداخل يأتي قبل الاستقرار وبناء السلام الخارجي، ثم تطرقنا إلى مستويات التعايش السلمي، وتبين أنه يمكن تصنيف مستويات التعايش إلى ثلاثة مستويات هي: المستوى الأول: سياسي، أيديولوجي، اجتماعي، المستوى الثاني: اقتصادي، المستوى الثالث: ديني، ثقافي، اجتماعي، وبعدها عرجنا إلى أهمية التعايش السلمي الفعال وأنواعه، وفيها تبين أن أهمية التعايش السلمي تكمن في أن غيابه يتسبب أحيانًا في تفجر الصراعات، لذا فلا بد من التأكيد على نشر الوعي بضرورة وجود

⁽¹⁾ عماد داود، (2007)، مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية وتنمية ثقافة المواطنة لدى الطلاب، بحث منشور، المؤتمر الدولي العشرين، جامعة

حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، ص 956

⁽²⁾ تغريد العزب، (2002)، التأثير الثقافي لقطاع السياحة في مصر، مرجع سبق ذكره، ص 145

⁽³⁾ مركز هورودو لدعم التعبير الرقمي، (2017)، دعوة إلى السلام عن ثقافة السلام واللاعنف والتسامح ومفاهيم أخرى، إصدارات ومنشورات المركز للمواطنة، القاهرة، ص 6

التعايش السلمي وترسيخه في المجتمع، كذلك تبين أن للتعايش أنواعاً كثيرة تفرضها ظروف الحياة وطبيعة المجتمعات ومن أهم أنواعه: التعايش المحب، التعايش المؤقت، تعايش المواطنة، التعايش القسري، وفي الأخير تناولنا مراحل بناء قيم السلام الاجتماعي؛ حيث تبين أن القيم الأساسية في الأنظمة الديمقراطية تكون عبارة عن موضوع توافق، ويعد السلام هو النظام والقاعدة في الإسلام والعنف هو الخروج على القاعدة وعن الحياة، فالسلام ليس ممكناً بدون عدالة، لذلك فإن مناصرة العدالة ينظر إليها على أنها أهم أعمال السلام، ثم تناولنا مراحل بناء قيم السلام الاجتماعي، ولذا نتناول فيما يأتي تحليل ومناقشة تساؤلات وأهداف البحث، وهذا عنوان المبحث القادم.

المبحث الثالث: تحليل ومناقشة تساؤلات وأهداف البحث.

أولاً: البيانات الأولية:

جدول رقم (1)، يوضح متغير النوع لعينة البحث ن = 320

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة %	الترتيب
(1) النوع	أ - ذكر	215	67.2	1
	ب - أنثى	105	32.8	2
المجموع		320	100	-

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (1): جاء في الترتيب الأول الذكور بنسبة مئوية بلغت (67.2%)، وفي الترتيب الثاني جاءت الإناث بنسبة مئوية بلغت (32.8%)، ويتضح من خلال الجدول أعلاه أن الفروقات لصالح الذكور؛ أي إن تأثير التعايش السلمي والقيم المجتمعية لصالح الذكور أكثر من الإناث، ولهذا يتضح أن النسبة الأقل تأثراً بالتعايش السلمي هم الإناث.

جدول رقم (2)، يوضح متغير السن لعينة البحث ن = 320

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة %	الترتيب
(2) السن	أ - أقل من 20 سنة	22	6.8	4
	ب - من 20 إلى أقل من 30 سنة	117	36.6	2
	ت - من 30 إلى أقل من 35 سنة	139	43.5	1
	ث - من 35 إلى أقل من 40 سنة	31	9.6	3
	ج - من 40 إلى أقل من 45 سنة	11	3.5	5
	ح - من 45 إلى أقل من 50 سنة	-	-	-
	خ - من 50 فأكثر	-	-	-
المجموع		320	100	-

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (2): جاء في الترتيب الأول (من 30 إلى أقل من 35 سنة)، بنسبة مئوية بلغت (43.5%)، وفي الترتيب الثاني جاء (من 20 إلى 30 سنة) بنسبة مئوية بلغت (36.6%)، وفي الترتيب الثالث جاء (من 35 إلى أقل من 40 سنة)، بنسبة مئوية بلغت (9.6%)، وفي الترتيب الرابع جاء (أقل من 20 سنة) بنسبة مئوية بلغت (6.8%)، وفي الأخير جاء (من 40 إلى أقل من 45 سنة) بنسبة مئوية بلغت (3.5%)، ومن هذا يتضح أن الفئة العمرية (من 30 إلى أقل من 35 سنة)، هي الفئة الأكثر معرفة بالقيم المجتمعية، وثقافة التعايش

السلمي في المجتمع، وذلك من خلال اطلاعهم على ثقافات مجتمعات أخرى، والتسامح والاعتراف بالتنوع والقدرة على التعايش مع الآخرين في وئام وانسجام، وهذا ما يتفق مع دراسة (عوض ووسام القصاص، 2015).

جدول رقم (3)، يوضح متغير المستوى التعليمي لعينة البحث ن = 320

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة %	الترتيب
(3) المستوى التعليمي	أ - أقل من الثانوية	16	5.0	5
	ب - الثانوية	37	11.6	3
	ت - دبلوم بعد الثانوية	94	29.4	2
	ث - بكالوريوس	139	43.5	1
	ج - دبلوم بعد الجامعة	19	5.9	4
	ح - ماجستير	15	4.6	6
	أخرى تذكر	-	-	-
المجموع		320	100	-

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (3): جاء في الترتيب الأول من في المستوى التعليمي (بكالوريوس) بنسبة مئوية بلغت (43.5%)، وفي الترتيب الثاني جاء ممن حصلوا على (دبلوم بعد الثانوية) بنسبة مئوية بلغت (29.4%)، وفي الترتيب الثالث جاء ممن حصلوا على (الثانوية) بنسبة مئوية بلغت (11.6%)، وفي الترتيب الرابع جاء ممن حصلوا على (دبلوم بعد الجامعة) بنسبة مئوية بلغت (5.9%)، وفي الترتيب الخامس جاء ممن حصلوا على (أقل من الثانوية) بنسبة مئوية بلغت (5.0%)، وفي الترتيب الأخير جاء ممن حصلوا على (ماجستير) بنسبة مئوية بلغت (4.6%)، ومن خلال تحليل الجدول السابق يتضح أن متغير المستوى التعليمي يوضح أن الفئة الأكثر وضوحاً وتقبلاً لثقافة التعايش السلمي، والقيم المجتمعية هي فئة حاملي (بكالوريوس)، وهي الفئة التي تعلمت في الجامعات ونالت تعليمًا مميزًا لهذه الثقافة ومن ثمّ تقبل ثقافة التعايش السلمي مع الغير، وقبول قيم مجتمعية غير التي نشأ وتربي عليها.

جدول رقم (4)، يوضح متغير طبيعة العمل الحالي لعينة البحث ن = 320

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة %	الترتيب
(4) طبيعة العمل الحالي	أ - موظف قطاع حكومي	110	34.3	1
	ب - موظف قطاع خاص	59	18.4	3
	ت - طالب	41	12.8	4
	ث - أعمال حرة	72	22.5	2
	ج - لا يعمل	38	11.8	5
المجموع		320	100	-

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (4): جاء في الترتيب الأول (موظف قطاع حكومي) بنسبة مئوية بلغت (34.3%)، في حين جاء في الترتيب الثاني (أعمال حرة) بنسبة مئوية بلغت (22.5%)، وفي الترتيب الثالث

جاء (موظف قطاع خاص) بنسبة مئوية بلغت (18.4%)، في حين الترتيب الرابع جاء (طالب) بنسبة مئوية بلغت (12.8%)، وفي الأخير جاء (لا يعمل) بنسبة مئوية بلغت (11.8%)، ومن ذلك يتضح أن مهنة (موظف قطاع حكومي) هي الفئة الأكثر تقبلاً لفكرة التعايش السلمي والقيم المجتمعية، وذلك من خلال تفاعلهم مع الآخرين بحكم عملهم، الذي يفرض عليهم قبول الآخر، والتعامل معه وذلك من أجل التعايش السلمي بين جميع أفراد المجتمع.

جدول رقم (5)، يوضح متغير نوع الوظيفة لعينة البحث ن = 320

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة %	الترتيب
(5) نوع الوظيفة	أ - مدنية	211	65.9	1
	ب - عسكرية	109	34.1	2
المجموع	-	320	100	-

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (5): جاء في الترتيب الأول نوع الوظيفة (مدنية) بنسبة مئوية بلغت (65.9%)، في حين جاء في الترتيب الثاني الوظيفة (العسكرية) بنسبة مئوية بلغت (34.1%)، وباستقراء تلك البيانات يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة بين متغير نوع الوظيفة لعينة البحث من مدنية أو عسكرية.

جدول رقم (6)، يوضح متغير الحالة الاجتماعية لعينة البحث ن = 320

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة %	الترتيب
(6) الحالة الاجتماعية	أ - أعزب	62	19.4	2
	ب - متزوج	202	63.1	1
	ت - مطلق	46	14.4	3
	ث - أرمل	10	3.1	4
المجموع	-	320	100	-

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (6): جاء في الترتيب الأول جاء (متزوج) بنسبة مئوية بلغت (63.1%)، وفي الترتيب الثاني جاء (أعزب)، بنسبة مئوية بلغت (19.4%)، في حين الترتيب الثالث جاء (مطلق) بنسبة مئوية بلغت (14.4%)، وفي الأخير جاء (أرمل) بنسبة مئوية بلغت (3.1%)، ويتضح من بيانات الجدول أن ثقافة التعايش السلمي، تظهر بوضوح عند فئة المتزوجين أكثر من الفئات الأخرى، وذلك يدل على نوع الاستقرار والسلام الذي يبتغيه المتزوجون، أكثر من غيرهم.

جدول رقم (7)، يوضح متغير مستوى الدخل الشهري لعينة البحث ن = 320

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة %	الترتيب
(7) مستوى الدخل الشهري	أ - أقل من 1000 دينار	41	12.8	3
	ب - من 1000 دينار إلى أقل من 1500 دينار	182	56.8	1
	ت - من 1500 دينار إلى أقل من 2000 دينار	71	22.2	2

4	8.2	26	ث - من 2000 فأكثر
-	100	320	المجموع

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (7): جاء في الترتيب الأول في مستوى الدخل الشهري (من 1000 إلى أقل من 1500 دينار) بنسبة مئوية بلغت (56.8%)، وفي الترتيب الثاني جاء (من 1500 إلى أقل من 2000 دينار)، بنسبة مئوية بلغت (22.2%)، وفي الترتيب الثالث جاء (أقل من 1000 دينار) بنسبة مئوية بلغت (12.8%)، وفي الأخير جاء (من 2000 فأكثر) بنسبة مئوية بلغت (8.2%)، وهذا يوضح أن الاستقرار والتعايش السلمي لا بد من دافع له وهو الاستقرار المالي حتي يستطيع الفرد أن يتعايش سلمياً في المجتمع.

ثانياً: محاور الاستبانة:

المحور الأول: جدول رقم (8) يوضح ماهية وطبيعة وأبعاد القيم المجتمعية ن = 320

م	العبارة	الاستجابات						التكرار المرجح	القوة النسبية	الوزن المرجح	النسبة المرجحة	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		أبدًا						
		ك	%	ك	%	ك	%					
8	البعد التربوي	30 1	94.0 6	19	5.94	-	-	941	98.0 2	313.7	9.3	1
9	البعد النفسي	20 3	63.4	11 4	35.6	3	0.9	840	87.5	280.0	8.3	4
10	البعد الثقافي	23 1	72.2	84	26.3	5	1.6	866	90.2	288.7	8.5	2
11	البعد الاجتماعي	21 8	68.1 3	93	29.0 6	9	2.8 1	849	88.5	283.0	8.4	3

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (8): جاء البعد التربوي في الترتيب الأول بنسبة مرجحة بلغت (9.3%)، وفي الأخير جاء البعد النفسي بنسبة مرجحة بلغت (8.3%)؛ إذ يتضح أن البعد التربوي من أهم الأبعاد التي تعتمد عليها القيم المجتمعية في التعايش السلمي، وباستقراء تلك البيانات للأبعاد السابقة يتضح أن البعد التربوي هو الذي يدوم ويستمر ويبقى في حالة من الديمومة، وهذا ما يتفق مع دراسة (وضحة علي السويدي، 1978)، حول تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية، وكذلك تتفق مع دراسة (أناس المشيشي، 2017)، حول التنشئة الاجتماعية في نشر قيم التسامح، وأيضاً مع دراسة (ابتسام محمد العامري، 2017)، حول دور التعايش السلمي في توطيد السلم الأهلي، كما أن التربية بالأساس تستهدف إعادة صياغة وتكوين الفرد، الذي بدوره يسهم في صياغة المجتمع وبنائه، بالشكل الذي يرتضيه أبناء المجتمع، وتمكنه من البقاء مجتمعاً متماسكاً وقوياً في وجه كل ما يمكن أن يؤثر فيه، وكذلك دراسة (منتهى أرتاليم، 2017)، حول قضايا التعايش بين المسلمين وغيرهم، في الواقع الاجتماعي والسياسي المعاصر، وهذا ما يوضح دور ماهية وطبيعة وأبعاد القيم المجتمعية.

المحور الثاني: جدول رقم (9) يوضح تحديد دور القيم المجتمعية وتصنيفاتها في تنمية الثقافة ن = 320

م	العبارة	الاستجابات						التكرار المرجح	القوة النسبية	الوزن المرجح	النسبة المرجحة	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		أبدًا						
		ك	%	ك	%	ك	%					
1	تنمية قيمة الحوار الثقافي المتبادل والبناء	21	65.9	95	29.7	1	4.4	837	87.2	279.0	8.3	5
1 3	الصدق في التعامل مع الآخرين	18 6	58.2	11 7	36.6	1 7	5.3	809	84.3	269.7	8.0	8
1 4	للقيم التربوية أهمية في تنمية الثقافة	19 3	60.3	96	30.0	3 1	9.7	802	83.5	267.5	7.9	9
1 5	للقيم الأسرية ضمانة هامة في المستقبل	21 2	66.3	84	26.3	2 4	7.5	828	86.3	276.0	8.2	7
1 6	للقيم الدينية أهمية بالغة في تنمية الثقافة	21 1	65.9	91	28.4	1 8	5.6	833	86.7	277.7	8.24	3

1	تؤثر القيم السائدة في المجتمع على الثقافة العامة	22	70.	72	22.	2	7.	842	87.7	280.	8.33	2
7		5	3		5	3	2			7		
1	التمسك بالعادات والتقاليد المجتمعية في تنمية الثقافة	19	61.	11	34.	1	4.	824	85.8	274.	8.2	6
8		7	6	0	4	3	1			7		
1	قيمة الاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة في تنمية الثقافة	22	70.	71	22.	2	7.	939	87.4	279.	8.3	4
9		4	0		2	5	8			7		
2	قيمة احترام الاختلاف في الرأي عن الآخرين	25	80.	57	17.	4	1.	895	93.2	298.	10.7	1
0		9	9		8		3		3	3		

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (9): جاء في الترتيب الأول (قيمة احترام الاختلاف في الرأي عن الآخرين) بنسبة مرجحة بلغت (10.7) وفي الأخير جاء (للقيم التربوية أهمية في تنمية الثقافة) بنسبة مرجحة بلغت (7.9)، وهذا يؤكد دور القيم المجتمعية وتصنيفاتها في تنمية الثقافة، ولذا فتتمية مفهوم التسامح والتعايش السلمي عند الفرد يستلزم احترام الآخر وحقوقه، ولا يستلزم قبول أو إقرار صحة أو مشروعية أفعال أو أقوال أو معتقدات الآخر التي هي محل التسامح، وهذا ما أكدته دراسة (لطيفة إبراهيم رزق، 1988) حول دور التربية في مواجهة مشكلات الصراع القيمي، وكذلك دراسة (حسين زيدان، وهديل قاسم، 2019)، حول الدور المجتمعي للشباب في بناء ثقافة التعايش

السلمي، ولكي تتم هذه الاستفادة على أكمل وجه، من الضروري التعامل مع الآخرين مهما كانت أصولهم، أو ألوأهم، أو قناعاتهم على قاعدة المساواة والاشتراك في الآدمية والإنسانية، فلا نمارس عملية الإقصاء والتهميش والنبد، ولا نتنصل من موجبات المشترك الإنساني، وعليه فإن الاختلاف الذي هو لازمة من لوازم الإنسان، وسنة كونية واجتماعية، ليس مدعاة للشقاق والنزاع، وإنما هو يؤسس للتعایش والتعاون بين أفراد المجتمع، فالتعاون بحاجة إلى صفات نفسية وسلوكية متبادلة، قوامها الرحمة وحسن الظن والثقة والتسامح وقبول الرأي المخالف؛ حيث إن هذه الصفات، تخلق مناخاً اجتماعياً مؤاتياً إلى التعاون والتعاقد والتضامن فليس من المعقول، أننا على المستوى النظري ننتمي إلى شرعة التيسير والرحمة، ولكننا على المستوى الواقعي نسرف في التشدد والغلو والتطرف.

المحور الثالث: جدول رقم (10) يوضح التعرف على ثقافة التعایش السلمي ن = 320

م	العبارة	الاستجابات						التكرار المرجح	القوة النسبية	الوزن المرجح	النسبة المرجحة	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		أبدًا						
		ك	%	ك	%	ك	%					
21	التعايش السلمي أصبح ضرورة ملحة	21	67.2	10	32.2	2	0.63	853	88.8	284.3	10.1	3
22	التعايش السلمي يقوم على المودة والتعاون	27	70.9	86	26.8	7	2.2	860	89.6	286.7	10.3	1
23	نبذ العنصرية مهم ليسود الاستقرار النفسي الاجتماعي	20	62.5	117	36.6	3	0.94	837	87.2	279.0	10.02	2
24	البعد عن التعصب لجماعة	20	65.0	99	30.9	13	40.06	835	86.9	278.3	9.99	4

أو فئة معينة												
2 5	يجب التحلي بالصبر لعدم الصدام مع الآخرين	19 3	60.3	1 1 0	34.4	1 7	5.3	816	85. 0	272. 0	9.8	5

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (10): جاء في الترتيب الأول (التعايش السلمي يقوم على المودة والتعاون) بنسبة مرجحة بلغت (10.3)، في حين جاء في الأخير (يجب التحلي بالصبر لعدم الصدام مع الآخرين)، بنسبة مرجحة بلغت (9.8)، وهذا يوضح ثقافة التعايش السلمي، وباستقراء هذه البيانات يتضح أن التعاون يقتضي التمسك بحرية الرأي ونفي الإكراه والاضطهاد، وتوفير كل مستلزمات البحث والحوار الحر والموضوعي، وذلك لأن الإكراه بكل صنفه وأشكاله، يخلق واقعا نفسيا واجتماعيا يحول دون التعاون؛ حيث ستسود حالات الخوف وغياب الثقة المتبادلة، وازدياد وتيرة الهواجس المجهضة لكل فعل، وممارسة تضامنية، وتعاونية، وهذا ما أكدته Nian Namik (2019) : Saber & Sherine Ibrahim، حول التحليل السوسيولوجي للتعايش السلمي في المجتمع الكردي؛ إذ إن وحدة المجتمعات، بحاجة إلى تشابك مصالح مكوناتها، وتعاون أطرها ومؤسساتها في سياق تعميق هذا الخيار، وتجذير مشروع التعايش السلمي، وهذا ما أكدته أيضاً دراسة (عمار سعدون، 2017)، حول أهمية التعايش السلمي في العراق وأثره على المؤسسات التعليمية، لذلك علينا توطيد أواصر هذه الوحدة بالمزيد من التعارف والتواصل، فالدين الإسلامي يرسى مبدأ التعارف المفتوح على كل المبادرات والابتكارات لإنجاز مفهوم التعايش والاستقرار الاجتماعي؛ إذ إنه لا يمكننا أن نحقق مفهوم التعايش السلمي بدون التعارف، فهذا المنهج هو الذي يزيل الالتباسات، وينجز الأسس النفسية والسلوكية للحوار والتواصل والتعاون، ومن ذلك يتضح التعرف على ثقافة التعايش السلمي بين أفراد المجتمع.

المحور الرابع: جدول رقم (11) يوضح معرفة أهمية وأنواع التعايش السلمي الفعال ن = 320

م	العبارة	الاستجابات						التكرار المرجح ح	القوة النسبية	الوزن المرجح	النسبة المرجحة	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		أبدًا						
		ك	%	ك	%	ك	%					
2 6	ضرورة التعايش الديني بين	18 4	57. 5	11 8	36. 8	1 8	5.6	806	83. 9	268. 7	9.6	5

أفراد المجتمع												
2 7	ضرورة التعايش العرقي واللغوي بين أفراد المجتمع	18 8	58. 7	11 2	35. 0	2 0	6.3	808	84. 2	269. 3	9.7	4
2 8	ضرورة التعايش المذهبي بين أفراد المجتمع	20 7	64. 7	84	26. 3	2 9	9.0 6	818	85. 2	272. 7	9.8	3
2 9	ضرورة التعايش الوطني بين أفراد المجتمع	21 0	65. 6	87	27. 2	2 3	7.2	827	86. 2	275. 6	9.9	2
3 0	ضرورة التعايش الحضار ي بين أفراد المجتمع	29 0	90. 6	24	7.5	6	1.8	924	96. 3	308. 0	11.2 2	1

ويتضح من بيانات الجدول السابق رقم (11): جاء في الترتيب الأول (ضرورة التعايش الحضاري بين أفراد المجتمع) بنسبة مرجحة بلغت (11.22)، في حين جاء في الأخير (ضرورة التعايش الديني بين أفراد المجتمع) بنسبة مرجحة بلغت (9.6)، وهذا يؤكد على أهمية التعايش السلمي الفعال وأنواعه في المجتمع؛ فالتعايش السلمي هو الخصوصية التي يتمتع بها أبناء الوطن، كما أن موضوع التعايش السلمي أصبح ضرورة ملحة تشغل بال المجتمعات الإنسانية بسبب طبيعة العصر وما آل إليه من توترات وصراعات ومواجهات أصبحت تهدد الأمن والاستقرار في المجتمعات، فمن الصعوبة أن يعيش الإنسان مع نفسه دون أن يختلط مع بقية المجتمعات الأخرى، التي تؤمن بغير دينه،

ودون أن يدخل في عملية تبادلية مع طرف ثانٍ، أو مع أطراف أخرى، تقوم على التوافق حول مصالح، أو أهداف، أو ضرورات مشتركة، ولذا فإن الأمل ما زال معقوداً في أن يتعايش أبناء ومعتنقو الأديان المختلفة بين بعضهم، دون التأثير بالأبواق التي لا تريد الخير للبشرية، ولذا ينبغي لأن ينطلق هذا التعايش ابتداء من الثقة والاحترام المتبادلين، ومن الرغبة في التعاون لخير الإنسانية، في المجالات ذات الاهتمام المشترك، وفيما يمس حياة الإنسان من قريب، وليس فيما لا نفع فيه، ولا طائل تحته، وهذا ما أكدته دراسة (زينب عوض، ووسام شحاته، 2015)، حول مقارنة بعض القيم الاجتماعية لفئات عمرية مختلفة، ولذا فإنه من الصعوبة أن يعيش الإنسان مع نفسه دون أن يختلط مع بقية المجتمعات الأخرى، التي تؤمن بغير دينه، ودون أن يدخل في عملية تبادلية مع طرف ثانٍ، أو مع أطراف أخرى، تقوم على التوافق حول مصالح، أو أهداف، أو ضرورات مشتركة، ولذا فإن الأمل ما زال معقوداً في أن يتعايش أبناء ومعتنقو الأديان المختلفة بين بعضهم، أما كيف يتم التعايش بين المسلمين وغيرهم من أهل الأديان، فإنه ينبغي لأن ينطلق هذا التعايش ابتداء من الثقة والاحترام المتبادلين، ومن الرغبة في التعاون لخير الإنسانية، في المجالات ذات الاهتمام المشترك، وفيما يمس حياة الإنسان من قريب، وليس فيما لا نفع فيه، ولا طائل تحته.

النتائج:

- توصل الباحث إلى عدة نتائج من خلال تحليل بيانات الدراسة الميدانية يمكن إجمالها فيما يأتي:
- 1- تبين ضرورة الاهتمام بالبعد التربوي في خلق ثقافة التعايش السلمي.
 - 2- تبين ضرورة قيمة احترام الاختلاف في الرأي عن الآخرين، لجعل ثقافة التعايش السلمي تظل في حالة من الديمومة.

- 3- اتضح أن التعايش السلمي يقوم على المودة والتعاون وقبول الآخر.
- 4- تبين أن التعايش الحضاري ضروري للتعايش بين أفراد المجتمع.

التوصيات:

وباستقراء ما سبق يوصي الباحث بالآتي:

- 1- ضرورة الاهتمام بالبعد التربوي ابتداء من الأسرة، والمؤسسات التعليمية، والدينية، والإعلامية.
- 2- ضرورة الاهتمام بقيمة احترام الاختلاف في الرأي عن الآخرين، وتنمية الوعي بها.
- 3- ضرورة نبذ العنصرية بين أفراد المجتمع؛ ليسود الاستقرار النفسي الاجتماعي.
- 4- ضرورة نشر قيم التسامح، وقبول الآخر المختلف في المجتمع.
- 5- يجب احترام المعتقدات الدينية المختلفة.
- 6- العمل على دعم منظمات المجتمع المدني لنشر ثقافة التعايش السلمي.

ثبت قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم:

سورة الحشر، الآية 23

سورة النبأ، الآية 11

أولاً: المراجع العربية:

1. ابن منظور، (1993)، لسان العرب، بيروت، دار صادر.

2. ابن منظور، (ب. ت)، لسان العرب، ج5، تحقيق: عبد الله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي، القاهرة، دار المعارف.
3. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، (ب. ت)، لسان العرب، تحقيق عبدالله علي الكبير وآخرون، ج 24، دار المعارف، القاهرة.
4. أبو جادو، صالح محمد، (1998)، سيكولوجية التنشئة، ط1، دار المسيرة.
5. أبو العينين، علي خليل، (1988)، القيم الإسلامية والتربية، ط1، مكتبة إبراهيم علي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
6. أرتاليم، منتهي، (2017)، قضايا التعايش بين المسلمين وغيرهم في الواقع الاجتماعي والسياسي المعاصر : دراسة فقهية تأصيلية في ضوء مقاصد الشريعة ، مجلة التجديد، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 21 (4)، (ب.ب).
7. إسماعيل، قباري محمد، (2006)، قضايا علم الأخلاق، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.
8. أوغيدني، أحلام ، (2016)، القيم الاجتماعية المحلية وتأثيرها علي الالتزام التنظيمي، دراسة ميدانية بالمؤسسة الاستشفائية العمومية بمدينة عزابة ولاية سكيكدة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خضر، بسكرة، الجزائر.
9. التركي، ثريا، وزريق، هدي، (1995)، تغير القيم في العائلة العربية، المستقبل العربي، السنة الثانية عشرة، العدد (20).
10. جلبي، علي عبد الرزاق، (2005)، الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
11. الجوهري، عبد الهادي، وآخرون، (1999)، دراسات في التنمية الاجتماعية، مدخل إسلامي، الأزارطة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
12. خضر، لطيفة إبراهيم رزق، (1988)، دور التربية في مواجهة مشكلات الصراع القيمي داخل المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
13. داود، عبد العزيز أحمد محمد نصر، (2011)، دور الجامعة في تنمية قيمي المواطنة لدي الطلبة، دراسة ميدانية بجامعة كفر الشيخ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد (30)، الإمارات العربية المتحدة.
14. داود، عماد، (2007)، مناهج تعليم الخدمة الاجتماعية وتنمية ثقافة المواطنة لدي الطلاب، بحث منشور، المؤتمر الدولي العشرين، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية.
15. زيدان، حسين حسين، وهديل علي قاسم، (2019)، الدور المجتمعي للشباب في بناء ثقافة التعايش السلمي، بحث منشور بمجلة التمكين الاجتماعي، مجلة فصلية دولية أكاديمية محكمة، جامعة الأغواط، العراق، المجلد الأول، العدد الثاني.
16. الزبود، ماجد، (2006)، الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق، مصر.
17. السروجي، طلعت، (2002)، رؤية تحليلية في إطار سياسات الرعاية الاجتماعية، ورقة عمل بالمؤتمر العلمي الخامس عشر للخدمة الاجتماعية والسلام الاجتماعي، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
18. السمالوطي، نبيل، (1981)، علم اجتماع التنمية، بيروت، دار النهضة العربية.

19. السويدي، وضحة علي، (1978)، برنامج مقترح لتنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية البنات.
20. شبوط، محمد عبد الجبار، (2007)، خطوات في بناء الدولة الحديثة، مجلة المواطنة والتعايش، المجلد (2)، العدد (1)، مركز وطن للدراسات، بغداد، العراق.
21. الشيف، محمد موسي، (2003)، التقارب والتعيش مع غير المسلمين، المملكة العربية السعودية - جدة، دار الأندلس الخضراء.
22. طعيمه، سعيد إبراهيم عبد الفتاح، (2002)، أثر الفضائيات على القيم في ضوء العولمة الثقافية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج (8)، ع (4).
23. العامري، أبتسام محمد، (2017)، دور التعايش السلمي في توطيد السلم الأهلي في العراق لمرحلة ما بعد داعش، مقال منشور في الموقع الإلكتروني لمؤسسة النبأ للثقافة والإعلام، بغداد، العراق، 21 - 11 - 2017
24. عبد الحميد، زينب عوض، والقصاص، وسام شحاته محمد، (2015)، دراسة مقارنة لبعض القيم الاجتماعية لفئات عمرية مختلفة بمحافظة المنيا، دراسة حالة، قسم بحوث المجتمع الريفي - معهد بحوث الإرشاد الزراعي والتنمية الريفية - مركز البحوث الزراعية، بحث منشور بمجلة أجريك الاقتصادية والعلوم الاجتماعية، جامعة المنصورة، المجلد (6)، العدد (6).
25. عبد الغفار، أحلام رجب، (1994)، التطور القيمي لطلاب كلية التربية النوعية، التربية المعاصرة، العدد (30).
26. عبد الفتاح، إسماعيل، (2001)، القيم السياسية في الإسلام، الدار الثقافية للنشر والتوزيع، القاهرة.
27. عبد المعطي، عبد الباسط، (1999)، القرية المصرية، دراسات في علم الاجتماع الريفي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
28. عبد الناصر، وليد محمود، (2008)، المجتمع المصري ومنظومة القيم، رؤية تحليلية ونقدية ذات بعد تاريخي ومنظور مستقبلي، مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مركز الدراسات المستقبلية.
29. العزب، تغريد، (2002)، التأثير الثقافي لقطاع السياحة في مصر ودوره في تحقيق السلام الاجتماعي، بحث منشور في المؤتمر العلمي الخامس عشر لكلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، المجلد الأول.
30. عفيفي، محمد الهادي، (1962)، التربية والتغير الثقافي، ط2، دار الحياة المصرية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
31. عفيفي، محمد الهادي، (1978)، الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
32. علي، ماهر أبو المعاطي، (2002)، الخدمة الاجتماعية وتحقيق السلام الاجتماعي في المجتمع المصري، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
33. غيث، محمد عاطف، (1994)، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
34. فهمي، سامية وآخرون، (1983)، اتجاهات معاصرة في خدمة المجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
35. كردمين، وفاء، (2017)، الشباب والتنمية المفاهيم والإشكاليات، بحث منشور في مجلة جيل الدراسات السياسية والعلاقات الدولية، العدد (11)، جامعة قابس، تونس.

36. كشيك، مني، (2003)، القيم الغائية في الإعلام، دار فرحة للنشر والتوزيع، مصر.
37. مبارك، فتحى، (1992)، القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تنميتها للطالب، التربية الإسلامية للطفل والمراهق، دار النصر للطباعة الإسلامية.
38. مجموعة من أساتذة معهد الفلسفة وأكاديمية العلوم بالاتحاد السوفيتي، (بدون تاريخ)، مشكلة الحرب والسلام، ترجمة: شوقي جلال وسعد رحمي، دار الثقافة الجديد بمصر.
39. المحضار، رجاء، (2000)، القيم الإسلامية لدى طالبات جامعتي أم القرى بمكة المكرمة والملك عبد العزيز بمكة وعلاقتها بالتخصص الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
40. محمد، أحمد إلياس، (2008)، الإعلان التلفزيوني وقيم المجتمع المسلم في إطار العولمة، دراسة تأصيلية بالتطبيق على عينة من إعلانات تلفزيون (السودان ودبي)، في الفترة من يناير 2008 – مارس 2008، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان.
41. مخلوف، بومدين، (2016)، المنظومة القيمية في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر.
42. مركز هوردو لدعم التعبير الرقمي، (2017)، دعوة إلى السلام عن ثقافة السلام واللاعنف والتسامح ومفاهيم أخرى، إصدارات ومنشورات المركز للمواطنة، القاهرة.
43. مصطفى، مريم أحمد محمد، (1996)، التنمية بين النظرية وواقع العالم الثالث، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
44. المصلح، عبد الله بن عبد العزيز، (1427هـ)، رابطة العالم الإسلامي، الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة، أسس التعايش السلمي في الإسلام ومرتكزاته، بجمهورية سريلانكا.
45. معجم اللغة العربية، (1985)، المعجم الوسيط، ط3، ج2، القاهرة.
46. المعجم الوسيط، ج3، والمنجد مادة "عيش".
47. هلال، عبد الفتاح السعيد، (2001)، المبادئ الأخلاقية في التربية، مصر، الدار المصرية للتأليف والترجمة.
48. الهندي، سهيل، (2001)، دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. almubaraku, hani washuqi 'abu khalil, al'islam waitafahum
waltaeayush bayn alshueubi, dar alfakur, dimashq 2004, P. 38
2. altawijriu, eabdaleziz bin euthman, 2015, Op. Cit. 12 – 13
3. altawijriu, eabdaleziz bin euthman, al'islam waitaeayush bayn
al'adyan fi 'ufuq alquran 21 t 2 manshurat almunazamat al'iislatiat liltarbiat
waleulum walthuqafati, alribata, almamlakat almaghribiat, 2015
4. altawijriu, eabdaleziz bin euthman, alhiwar min ajl altaeayushi,
dar alshuruq, alqahrt 1998, P.2

5. fawizi, samih, almuatanat, markaz alqahrt lidirasat huquq al'iinsani, alqahrt 2007
6. Nian Namik Saber & Sherine Ibrahim : (2019), Sociological Analysis of Peaceful Coexistence in Kurdish Society, Journal of Tikrit University for Humanities, College of Education for Human Sciences, Tikrit University, <http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.27.2020.14>

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

- البدر، عمار سعدون ، (2017)، أهمية التعايش السلمي في العراق وأثره على مؤسساتنا التعليمية، متاح على الموقع التالي: <https://kitabab.com/wp-content/uploads/2017/06/kitabab-logo-1.png>
- المشيبي، أناس، (2017)، دور التنشئة الاجتماعية في نشر قيم التسامح، متاح على الرابط التالي: www.aafaqcenter.com,2/11/2017
- وهدان، نادرة و طبالة، زينبات، وعمر، عزة، وعبد الرزاق، عزيزة عبد، ودسوقي، مني، يحيي، عزة، إمام، مجدة، (بدون تاريخ)، الخصائص السكانية وانعكاساتها على القيم الاجتماعية، معهد التخطيط القومي، متاح على الرابط التالي: <http://lunajan.com/articles-action-show-id-2862.htm>

تأثير الحرب في القيم المجتمعية اليمنية (دراسة حالة)
The impact of the war in Yemeni societal values
(Case Study)

أ.م.د أمل صالح سعد راجح

جامعة عدن - اليمن

Dr.Amal Saleh Saad Rajeh

University of Aden – Yemen

الملخص:

شرعت الدراسة الحالية في البحث عن تأثير الحرب الدائرة في المجتمع اليمني في قيمه المجتمعية، إذ تمثلت إشكالية الدراسة في تساؤلها الرئيس: هل للحرب الدائرة في المجتمع اليمني من تأثير على قيمه الاجتماعية؟ ويدفعنا هذا التساؤل الرئيس إلى تساؤلات فرعية منها: هل عززت الحرب الدائرة في المجتمع اليمني القيم المجتمعية من خلال تماسك الافراد والتحامهم، أم أنها خلقت الانقسام والتشردم بين فئاته المختلفة؟ ما القيم التي عززت في فترة الحرب، وما القيم الجديدة التي ظهرت خلال الحرب؟ من أهم اسباب اختيارنا لدراسة هذه الإشكالية، أن القيم أساس وجود المجتمع، وقد عُرف عن المجتمع اليمني كغيره من المجتمعات العربية والاسلامية بقيم كثيرة كالصدق، ومساعدة الآخرين، ونبذ العنف، ولم تكن الحرب والنزاعات والصراعات إلا وليدة لانقسامات داخلية تغذى، وتؤجج رحاها أطراف داخلية، وخارجية لا تأبى لهذا المجتمع أن يعيش بسلام. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهجية علمية.

الكلمات المفتاحية

تأثير الحرب، القيم، القيم المجتمعية اليمنية، دراسة حالة.

Abstract

The current study embarked on researching the impact of the ongoing war in Yemeni society on its societal values. Where the problem of the study is represented in its main question: does the ongoing war in Yemeni society have an impact on the social value? This main question leads us to sub – questions, including: has the ongoing war in Yemeni society strengthened societal values through the cohesion of individuals and their fusion, or has it created division? And fragmentation between its different groups what values were strengthened during the war and what new values emerged during the war? one of the most important reasons for choosing this problem is that values are the basis of the existence of society, and Yemeni society has been known, like other Arab and Islamic societies, with many values, such as honesty, helping others, and rejecting violence war, conflicts and conflicts were nothing but the result of internal divisions that inflamed and fueled by internal and external

parties that refuse to this society to live in peace. The study relied on the descriptive analytical method as a scientific method.

Key words The impact of war, Values, Societal Values Yemeni, A case study.

المقدمة:

تعددت الكتابات التي سلطت الضوء على تأثير الحرب في المجتمعات الانسانية، سواء كان التأثير في الممتلكات والارواح أو في الجانب الاجتماعي، والنفسي وما يتضمنه من اتجاهات وقيم ومبادئ. من هذا المنطلق شرعت الدراسة الحالية في البحث عن تأثير الحرب الدائرة في المجتمع اليمني منذ عام (2015م) في قيمه المجتمعية؛ وذلك لما للقيم من أهمية كبيرة في تحقيق تماسك المجتمع، وصقل افراده بالمبادئ، والمثل، وتعزيز اواصر الألفة بينهم. من هنا تمثلت اشكالية الدراسة في تساؤلها الرئيس: هل للحرب الدائرة في المجتمع اليمني من تأثير في قيمه الاجتماعية؟ ويدفعنا هذا التساؤل الرئيس إلى تساؤلات فرعية منها: هل عززت الحرب الدائرة في المجتمع اليمني تماسك الأفراد والتحامهم؟ أم أنها خلقت الانقسام والتشرد بين فئاته المختلفة؟ ما القيم التي عززت في فترة الحرب؟ وما القيم الجديدة التي ظهرت خلال فترة الحرب؟

من أهم الأسباب لدراسة هذه الإشكالية: أهمية القيم في المجتمع الإنساني، فهي تعد أساس وجود المجتمع، والإنسان. وقد عُرف عن المجتمع اليمني كغيره من المجتمعات العربية والإسلامية اعتزازه بقيم كثيرة كالصدق، ومساعدة الغير، واکرام الضيف، ونيد العنف، ولم تكن الحرب، والنزاعات، والصراعات إلا وليدة لانقسامات داخلية تغذى، وتؤجج رحاها أطراف داخلية، وخارجية لا تأبى لهذا المجتمع أن يعيش بسلام. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهجية علمية في الدراسة.

الدراسات السابقة:

اعتمدت الدراسة على العديد من البحوث، والدراسات التي تناولت تأثير الحرب في القيم المجتمعية منها بحث: (أثر النزاع في راس المال الاجتماعي التصدع الاجتماعي في سوريا: 2017) حيث هدف البحث إلى تشخيص أثر النزاع المسلح في العلاقات الاجتماعية في ظل الآثار المدمرة التي أدت إلى إعادة تشكل التجمعات السكانية المحلية مكانياً واقتصادياً واجتماعياً داخل سوريا وخارجها. وفي هذا المجال تم اختيار مفهوم رأس المال الاجتماعي مدخلاً لتحليل الجوانب المختلفة المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية كالثقة، والتعاون، والقيم المشتركة. توصل البحث إلى جملة من النتائج من أهمها: لقد أثر النزاع على غالبية الأفراد والجماعات نتيجة تغول قوى الاستبداد السياسي والتطرف وقاد إلى نتائج كارثية على المستوى الاجتماعي والإنساني حيث أدى إلى تفكيك العلاقات والشبكات القائمة وإعادة بناء روابط مبنية على العصبية المختلفة، وعلى الخوف والخضوع. كما أدى النزاع إلى تراجع الثقة المجتمعية إلى أدنى مستوياتها سواء على مستوى تراجع الثقة بين الأفراد أو عدم الشعور بالأمان الذي كرسه تزايد العنف والمظاهر السلبية من خطف واعتقال وقتل وسرقة واستغلال للأطفال والنساء إضافة إلى تعميق الخلاف بين أفراد وجماعات المجتمع وفيما بينهم على مستوى القيم والتفاهات المشتركة بدءاً من الهوية ووصولاً إلى الطموحات والأهداف المشتركة. كما توصلت الدراسة إلى تراجع مكون القيم والتوجهات المشتركة بشكل ملحوظ أثناء الأزمة بلغ حوالي 20%، ونتج هذا الانخفاض من تراجع واضح في مؤشري الاتفاق على مستقبل المنطقة والاتفاق على مستقبل سوريا اللذين أسهما في تراجع المكون ب 36 % و 35 % على التوالي بينما ساهم تراجع مكانة المرأة ب 29 %. يشير البحث إلى زيادة كبيرة في التباين النسبي بين المحافظات السورية أثناء الأزمة فيما يتعلق بالقيم والتوجهات

المشتركة، كما اعتمدت الباحثة على دراسة (أثار الحرب والصراعات على المرأة اليمنية ودورها في إحلال السلام 1015-2017: 2017) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عما تعانيه المرأة اليمنية من عنف، وانتهاك لحقوقها التي نصت عليها المواثيق الدولية، والقانون الدولي الإنساني، وقانون حقوق الإنسان واتفاقيات جنيف الأربع في أوقات الحرب. كما توصلت الدراسة إلى أن للحرب آثارًا مدمرة طالت مختلف نواحي الحياة، وزادت وطأتها على النساء ولا سيما الآثار الاقتصادية، وازدياد معدلات الفقر في أوساط النساء. كما اعتمدت الباحثة على دراسة، (تقييم آثار الحرب على التنمية في اليمن: 2019) والتي هدفت إلى توعية أطراف النزاع حول تأثيرات النزاع في التنمية على المدى المتوسط والبعيد، حيث إن استعادة مستويات التنمية إلى ما كانت عليه قبل النزاع سيتطلب جهودًا قد تمتد إلى مدى يتراوح من جيلين إلى ثلاثة أجيال، كما تهدف الدراسة في الوقت نفسه إلى إطلاع عموم الناس، بما في ذلك المجتمع الدولي، على مستوى الدمار الذي تسبب فيه النزاع في اليمن، والطلب من الجهات القادرة على التأثير في أي طرف من أطراف النزاع أن تدعو بشكل عاجل إلى اتفاق سلام مستدام ووقف السعي نحو المزيد من التصعيد، فقد وصل الوضع بالفعل إلى مستويات غاية في الخطورة، ففي حال ازداد تدهور الأوضاع؛ فسيؤدي ذلك إلى حد كبير إلى زيادة المعاناة الإنسانية بشكل كبير، وتراجع التنمية البشرية في اليمن، كما أنه قد يؤثر سلبيًا في الاستقرار الإقليمي. وتوصلت الدراسة إلى أنه في حال استمر النزاع إلى عام 2030، ستدهور التنمية الشاملة في اليمن بشكل كبير، وبحلول عام 2030، من المتوقع أن يعاني حوالي 80 في المئة من الأطفال اليمنيين من سوء التغذية، ويفتقر 66 في المئة من عدد السكان لإمكانات الوصول إلى المنشآت الصحية المناسبة، وسيفتقر 84 في المئة من السكان لإمكانية الوصول إلى المياه الصالحة للشرب بشكل مناسب ولن يحصل 76 في المئة من الأطفال على التعليم، كما سيكون هناك 1,8 مليون وفاة إضافية منها 1,5 مليون من الرضع والأطفال دون سن الخامسة، ونحن نقدر بأن طفل واحد إضافي سيموت كل 2 دقيقة و24 ثانية مقارنة بسيناريو عدم حدوث النزاع، وسيؤدي النزاع المسلح إلى زيادة نسبة السكان الذين يعيشون في فقر بنسبة 63 في المئة وخفض النشاط الاقتصادي بمقدار 660 مليار دولار أمريكي، أو أكثر من 18 ضعفًا من حجم الاقتصاد قبل تصاعد النزاع في عام 2015، إن حجم المعاناة الذي يتعايش أطفال اليمن معه مهلك للغاية ويجب أن يتحد المجتمع الدولي لضمان التوصل إلى حل سلمي للنزاع في اليمن وتمهيد الطريق نحو الانتعاش.

مفاهيم الدراسة

أرتكر البحث على مجموعة من المفاهيم النظرية منها مفهوم (الأثر) ويقصد به ما يؤثر في الشيء فعند الفيروز آبادي أن الأثر محرّكة بقية الشيء، ج، آثار وأثر (وأثر فيه تأثيرًا: ترك فيه أثرًا) (الفيروز آبادي: 2008، 37) أما عن مفهوم (الحرب)، فإن التعريف التقليدي لها في القانون الدولي العام أنها عبارة عن صراع مسلح بين دولتين أو بين فريقين من الدول ويكون الغرض منه الدفاع عن حقوق الدول المتحاربة ومصالحها. فالحرب لا تكون إلا بين الدول. أما النضال المسلح الذي يقع بين بعض الجماعات داخل دولة ما أو الذي تقوم به جماعة من الأفراد ضد دولة أجنبية، فلا يعد حربًا ولا شأن للقانون الدولي العام به؛ بل هو يخضع لأحكام القانون الجنائي للدولة التي تحدث فيها، كذلك لا يعد حربًا بالمعنى الدولي النضال المسلح الذي يقوم به إقليم ثائر في وجه حكومة الدولة التي يتبعها أو الذي تقوم به إحدى الدول الأعضاء في دولة تعاهدية ضد الحكومة المركزية، ويلاحظ أن التعريف الذي ذكرناها للحرب في القانون الدولي أصبح اليوم مجرد تعريف تقليدي، والاتجاه الحديث يميل إلى توسيع معنى الحرب بحيث يشمل كل حالة يتم فيها قتال مسلح دولي، ولو لم تتوفر عناصر التعريف السابق، بل أن قواعد الحرب تطبق ولو كان القتال يدور بين جماعات لا تتمتع بوصف الدولة وفقًا لأحكام القانون الدولي (الزحيلي: 48-49).

أما ما تعنيه كلمة (قيمة) (Value)) فهي كلمة ذات معان عدة مختلفة كل الاختلاف: فالقيمة في التحليل الاحصائي لمجموعات البيانات الكمية تعني كمية النقاط أو الرقم الذي تم رصده لمتغير معين في حالة بعينها، أو في ظروف بالذات، فهي في هذه الحالة مقدار رقمي ... وفي بحوث الاتجاهات تعني القيم تلك الأفكار التي يؤمن الناس بها فيما يتصل بالسلوك الأخلاقي أو السلوك الملائم وما هو خطأ وما هو صواب، ومرغوب فيه ومرغوب عنه. وفي نفس الاتجاه يتناول الفلاسفة القيم كجزء من الأخلاق، وفلسفة الجمال، والفلسفة السياسية (مارشال: 2000، 1144-1145) أما (القيمة الاجتماعية) (Social Value) أي موضوع أو حاجة أو اتجاه أو رغبة، ويستخدم المصطلح في معظم الحالات حينما تظهر علاقة تفاعلية بين الحاجات والاتجاهات والرغبات من جهة، والموضوعات من جهة أخرى. كما أنها تعني دائمًا في علم الاجتماع والانثروبولوجيا المستويات الثقافية المشتركة التي تحتكم إليها في تقدير الموضوعات والاتجاهات الأخلاقية أو المجالية أو المعرفية، وهناك اعتقاد بين من يشاركون في هذه المستويات بأنها صادقة، وأنه يتعين الاعتماد عليها في تقييم الموضوعات. ومن أقدم التعريفات للقيمة تعريف "توماس وزنانكي" في مؤلفهما الشهير (الفلاح البولندي) فهما يذهبان إلى أن القيمة الاجتماعية تعني أي معنى ينطوي على مضمون واقعي، وتقبله جماعة اجتماعية معينة. كما أن لها معطى محددًا؛ حيث تصبح في ضوئه موضوعًا معيّنًا، أو نشاطًا خاصًا (عاطف: 505)، وإذا تطرقنا لمفهوم (دراسة الحالة) تعد تصميم بحثي يتخذ كموضوع له حالة واحدة، أو عددا من الأمثلة المختارة من وحدة اجتماعية معينة- كالمجتمعات المحلية، أو الجماعات الاجتماعية، أو أصحاب العمل، أو الوقائع، أو تواريخ الحياة، أو الأسر، أو فرق العمل، أو الأدوار، أو العلاقات- ويستخدم مناهج متعددة لدراساتها. وتعد معايير اختيار الحالة أو الحالات التي ستدرس ذات أهمية محورية للتصميم البحثي ودقته النظرية (مارشال: 2000، 719-720).

أولاً: مدخل نظري: القيم وأهميتها

تُعد القيم "معايير وجدانية وفكرية يعتقد بها الافراد وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض أو هي تصورات دينامية، صريحة أو ضمنية، تميز الفرد أو الجماعة، وتحدد ما هو مرغوب فيه اجتماعياً، وتؤثر في اختيار الطرق والأساليب والوسائل والاهداف الخاصة، وتتجسد مظاهرها في اتجاه الافراد والجماعات وأنماط سلوكهم، ومعتقداتهم، ومعاييرهم الاجتماعية، وترتبط ببقية مكونات البناء (المعاينة: 2007، 178، 179). وتعرف القيم الاجتماعية بأنها عبارة عن أهداف (مثل النجاح والسعادة) أو معايير توجه السلوك الإنساني (مثل الاخلاق) تحدد المرغوب فيه وغير المرغوب فيه، إما ثابتة أزلية أو نسبية متغيرة، حسب الثقافة والزمان، وهي إما إيجابية أو سلبية، إنسانية عامة أو خاصة بجماعة معينة صريحة، أو ضمنية بحيث يمكن ملاحظتها أو استنتاجها من السلوك اللفظي وغير اللفظي للأفراد في المواقف الاجتماعية المتنوعة (العناني: 2005، 108) فالقيم الاجتماعية من أهم الركائز التي تبنى عليها المجتمعات، حيث تساعد في ترابط افراد المجتمع، وتقوي التماسك الاجتماعي بينهم، وتمنع التشتت والفرقة، فوجودها عامل أساسي في استقرار المجتمع وازدهاره، وترتبط القيم بالأخلاق والمبادئ باعتبارها معايير عامة لضبط السلوك. وتعدد القيم الاجتماعية فهناك قيمة التسامح، والصدق، والتعاون، والتعاقد بين افراد المجتمع، وقيمة التكافل الاجتماعي التي بموجبها يكمل افراد المجتمع بعضهم بعضا ويتراحمون ويتعاطفون فيما بينهم البين؛ مما يقلل الفجوة الاجتماعية فيما بينهم، ويقلل من منابع الفقر والعوز في المجتمع. لذا فإن "اختلاف العلماء والمنظرين في تحديد معنى القيم، يعود في جوهره إلى ما اتسمت به القضية القيمية من عمق معرفي وثقافي وإيدولوجي، فنحن عندما نتحدث عن القيم فإننا ننطلق من ثقافة معينة تنظم القيم في شكلها وتدور في دوائرها. فالتعاليم الدينية والرؤى

الفلسفية والتربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية تعد كلها أصولاً فكريه تحكم تفاعلنا مع القضية القيمية (الجلاد: 2007، 20)

سعى علماء الاجتماع للوصول لأطر فكرية، وتصورات عامة عند دراستهم للمجتمعات البشرية؛ توضح مكان وأسباب قوة المجتمعات الإنسانية وضعفها، وفي سياق اهتمامهم بالقيم فقد شرع كل اتجاه في توضيح ماهية القيم ودورها في المجتمع كلا حسب رؤاه الفكرية والثقافية، " ويمكن القول - بشكل أكثر عمومية - أن علم الاجتماع بكافة فروعها يهتم بالقضايا القيمية فنجد أن النظريات السوسيولوجية لأصحاب الوظيفية المعيارية (أو أصحاب نظرية الاجماع) عموماً، وعند تالكوت بارسونز على وجه الخصوص يبالغون في تأكيد أهمية القيم المشتركة في الحفاظ على النظام الاجتماعي ((مارشال: 2000، 1145) حيث قسمت القيم في علم الاجتماع إلى قيم عامة وقيم خاصة كما قدمها (كلوكهون) وقسمها نلسون (L.NLISON) في ضوء ارتباطها بالنمط البنائي للمجتمع إلى قيم تقليدية، وقيم عقلية، وهناك تصنيف آخر هو تصنيف روبرت ردفيلد (R. Red field) حيث صنفها على أساس نوع المجتمع إلى قيم خاصة بالمجتمع الشعبي القديم وقيم المجتمع الحضري (خليفة: 1992، 33-34).

كما تعد القيم والعلاقات والروابط والشبكات الاجتماعية وتفاعلها، رأس المال الاجتماعي الذي يؤثر بالضرورة في اتجاهات نمو المجتمع المدني، وفي بنى الانتظامات والمنظمات والمؤسسات ووظائفها وآليات انشغالها. ويتأثر بها ويسهم في تشكيل فضاء عام مشترك (إسماعيل، وآخرون: 2017، 18).

ثانياً: الحرب وتأثيرها في القيم المجتمعية اليمنية

تحدث الحروب أضراراً عديدة منها: القتل، والدمار، وإشاعة الاضطرابات، والخوف في المجتمع، كما تسبب الحروب في خسائر كبيرة في الممتلكات والأرواح، وغياب الأمن وازدياد نسب الجرائم، وتردي الخدمات، وفقدان مصدر الدخل. كما تؤثر الحروب في الأسر والأفراد من حدوث الوفيات أو الاعاقات الكلية والجزئية، وتعرض الأسر إلى فقدان عائلها، ومن يقوم بتلبية احتياجاتها؛ مما يؤدي إلى قيام النساء والأطفال بدور العائل للأسرة وتوفير احتياجاتها. تؤدي الحروب إلى قلة فرص الحصول على عمل مما يسبب البطالة، الذي يؤدي في أحيان عدة إلى ظهور المشكلات الاجتماعية في الأسر كالعنف الاسري، والطلاق والمشاحنات الاسرية، وخروج الأطفال لسوق العمل. كما تؤدي الحروب إلى التأثير في السلوك والأخلاق وتؤدي إلى تأثيرات كبيرة في القيم والأعراف فقد " أجمع معظم الفلاسفة على أن الإنسان كائنًا اجتماعيًا مدنيًا جبل بالفطرة على عمل الخير، إلا أن الميل إلى النزاع على تنوعه يعد أيضًا من طبائع البشر والذي يرتفع مع اتساع التطلعات والطموح وحب التملك والأخذ بالقوة ما لدى الآخرين. ولعل قصة هابيل وقايل في القرآن الكريم قد جسدت لنا أولى صور النزاع البشري، جاء بعدها العديد من أشكال النزاع بين شعوب العالم. ونظرًا لاستمرار الصراع والنزاع بين بني البشر عبر العصور وما آلت إليه من دمار وحروب راح ضحيتها الملايين من الناس الأبرياء، جاءت الديانات السماوية لتؤكد أهمية السلام بين الناس وترسيخ القيم الأخلاقية التي تنبذ العدا والتناحر، والتي أسهمت في الحفاظ على النسيج الاجتماعي للمجتمعات عبر قرون عديدة. غير أنه سرعان ما يتخلى عن تلك القيم في معظم المجتمعات ولتستبدلها بقيم أخرى يطغى عليها المصلحة المادية، خلقت معها أشكال مختلفة من النزاع بين الشعوب والمجتمعات مما أدى إلى التفكك وتمزق النسيج الاجتماعي الواحد وتعتبر اليمن من المجتمعات التي شهدت صراعات ونزاعات عديدة عبر فترات ومراحل تاريخية مختلفة والتي ساهمت بشكل مباشر وغير مباشر في تصدع اجتماعي وتمزيق النسيج الاجتماعي الذي يشهد بعض التعافي وإعادة التماسك في فترات الاستقرار السياسي وتوقف الحروب" (عاطف: 2016، 32) فقد "اشتعلت الاحتجاجات والمظاهرات في اليمن منذ فبراير

(2011م)، مطالبة بقوة بالحرية والعدالة والكرامة الإنسانية، وتعكس تلك المطالبات أسباب وجذور التخلف والصراعات في البلاد، وأهمها غياب الحريات الحقيقية والعدالة، والمشاركة السياسية وكذلك ضعف الحوكمة السياسية والتنمية العادلة ورغم التوقيع على المبادرة الخليجية في نوفمبر (2011م)، والتي قسمت السلطة بين الخصوم السياسيين وما تلاها من شبه اجماع على وثيقة الحوار الوطني التي قدمت في يناير 2014 إلا أن استمرار الفساد خلال المرحلة الانتقالية والفشل في الاتفاق على بعض بنود مشروع الدستور الجديد أدى إلى اختيار مسار الحوار الوطني (المتوكل: 2016) كما أدى استيلاء الحوثيين على العاصمة صنعاء إلى استمرار الصراع السياسي وتفاقم النزاع المسلح وتصعيد المواجهات الداخلية بين الأطراف المختلفة، وأدى اشتداد الصراع إلى ضحايا بشرية ونزوح داخلي كبير وهروب الناس من منازلهم، بالإضافة إلى تدمير كبير للبنية التحتية الرئيسية والمساكن والمنشآت الاقتصادية بما في ذلك المزارع، وازدياد الفقر بشكل كبير ليرفع نسبة (عدم الأمن الغذائي) وليقضي على سبل المعيشة والاقتصادات المحلية ويفقد البلاد منجزات التنمية السابقة والمحدودة، ويلفقم من الأزمة الإنسانية السابقة، والتي قدرت الذين يتلقون مساعدات إنسانية بحوالي 8 مليون يمني. ولا شك أن اليمنيين وبالذات الأكثر هشاشة هم من يتحملون الإصابات والعذابات نتيجة اختيار الدولة والاقتصاد، ما بالنزاع الحربي؛ خاصة أن جهود التنمية والخدمات العامة قد توقفت منذ أزمة 2011م، وما تبعها من عملية انتقالية (المتوكل: 2016).

وفي خضم هذا الصراع، وما طرأ على المجتمع اليمني من خراب ودمار. يبرز سؤال جوهري، هل كان للحرب الدائرة من تأثير في المنظومة القيمية للمجتمع اليمني وفي أي الجوانب؟ على اعتبار أن المجتمع اليمني كغيره من المجتمعات العربية والإسلامية يتميز بمنظومة قيمية عديدة لا زالت توجه مسار أبنائه وأجياله المختلفة، فإذا تناولنا تأثير الحرب في قيم التضامن والتكافل الاجتماعي، فقد أدت الحرب إلى تعزيز قيم التضامن والتكافل بين فئات المجتمع اليمني، فنتيجة لتأثيرات الحرب على الأسر والأفراد، وفقدانهم لمنازلهم، وممتلكاتهم ونزوحهم إلى مناطق أخرى أكثر أماناً، ظهرت وانبرت جهات مجتمعية عديدة في تقديم يد العون، والمساعدة لهذه الأسر النازحة وظهرت مبادرات شبابية، ومجتمعية في أغلب المحافظات؛ هدفها تحقيق التضامن، والتكافل الاجتماعي، وتزويد النازحين بالخدمات الضرورية، وتنوعت خدمات هذه المبادرات لفئات متعددة: كالأطفال والنساء ومعاقى وجرحى الحرب، وجسدت هذه المبادرات والجمعيات روح التكافل الاجتماعي لشعورها بواجب تقديم المساعدة، والدعم باعتبارها مسؤولية أخلاقية يشترك فيها كل أفراد المجتمع. كما أن كثيراً من الأسر قد أوت في منازلها الكثير من الأسر التي تضررت من جراء الحرب، ووفرت لها المأوى، والمأكل مجسدة روح التضامن الاجتماعي بين أفراد المجتمع.

وشكلت الأسرة في المجتمع اليمني عامل قوة في حماية الأفراد، ومساعدتهم على احتمال صدمات الحرب وانعكاساتها؛ لما للأسرة من وظائف متعددة كالحماية والتنشئة الاجتماعية، ولكن قد يمتد تأثير الحرب على العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة في حدوث المشاحنات والمشكلات الأسرية كالطلاق نتيجة اختلاف الزوجين في الآراء والانتماءات السياسية والأزمات المادية والنفسية؛ مما يقلل من قيم التماسك الاجتماعي في الأسرة، وما زاد من معاناة الأسرة اليمنية ضراوة هو النزوح إلى أماكن أخرى، كالمخيمات وغيرها التي لجأ إليها النازحون/ات والتي تفتقر إلى الخصوصية والاستقلالية، ما أدى إلى تفكك كثير من الأسر وزيادة معدلات العنف داخل الأسرة. فالتمييز والتهديد والضرب كانا يمارسان بنسب عالية داخل الأسرة " لقد كان للفوضى والعنف منذ عام 2015 - وعدم المساواة الراسخة بين الجنسين - تأثيرات خطيرة، وأسفرت الحرب عن زيادة العنف القائم على النوع الاجتماعي وزواج الأطفال، وتشكل النساء والأطفال ثلاثة أرباع النازحين، كما أن خمس الأسر النازحة داخلياً والمجتمعات المضيفة ترأسها فتيات تقل أعمارهن عن 18 سنة. وتأني إحدى طرق فهم كيفية تأثير النزاع في النساء من العمل الميداني النوعي الذي تشهده البلاد، ففي إحدى الدراسات الميدانية التي أجراها هينس

وستيفنز، أجروا مقابلات وجلسات نقاش في مأرب وتعز ولحج وناقش المشاركون ازدياد العنف القائم على النوع الاجتماعي والزواج المبكر وحركة المرأة التي تقيدتها زيادة انعدام الأمن، وقد تولت العديد من النساء أدوار ومسؤوليات جديدة، ويرجع ذلك في المقام الأول إلى إصابة الرجال أو غيابهم، وعلى الرغم من أن هذه التغييرات بالنسبة لبعض النساء تمثل عوامل تمكين، إلا أنها تشكل عبئًا إضافيًا بالنسبة للبعض الآخر. (جوناثان دي مويار وآخرون: 2019، 26).

ومن "العام 2014 إلى العام 2019 بينما كان 82 بالمئة من المصابين بشكل مباشر بسبب القتال من الرجال والأولاد، أثرت الأزمة الإنسانية والانتهاكات ذات الصلة التي ضربت المرافق الصحية والتغذية والإسكان الآمن، بشكل غير مناسب على النساء والفتيات. فمن بين 24.1 مليون يمني الذين يحتاجون إلى الحماية أو المساعدة الإنسانية، 18.2 مليون هم من النساء والأطفال، ومن بين 3.3 مليون نازح حاليًا، 83 بالمئة هم من النساء والأطفال مع حوالي 53 بالمئة من النساء والفتيات" (مجلس حقوق الإنسان: 2019، 214-215) كما تضاعفت مسؤولية المرأة في حماية الأبناء من المظاهر الاجتماعية السلبية التي لوحظ ازديادها في المجتمع طوال مدة الحرب (كالإدمان على تناول القات والتدخين، والشمة، وحتى تعاطي المخدرات... الخ) أيضًا تضاعفت مسؤولية الأم في حماية أبنائها من جميع مظاهر العنف والإرهاب، وكل أشكال الخروج عن القانون. "كما فقد الأطفال المتأثرون بالنزاع مصادر هامة للدعم الاجتماعي لرفاههم، وخاصة المدارس. وأجبر الأطفال في اليمن، في سن مبكرة على المساهمة في دخل الأسرة، بما في ذلك الجنود الأطفال؛ مما أدى إلى تغييرات كبيرة في دور الأطفال داخل الأسرة والمجتمع. يجب معالجة هذه القضايا لمنع الأطفال من الانخراط في دورات العنف المستمرة" (مجلس حقوق الإنسان: 2019، 251).

أما ما يتعلق بقيمة ومكانه المرأة، فقد حظيت المرأة اليمنية بمكانة وقيمة اجتماعية كبيرة في المجتمع اليمني، وتم الاعتراف والإقرار لها بحقوق كثيرة منها: المشاركة السياسية (كناخبة ومرشحة) وحققها في التعليم والعمل وشغل المناصب المختلفة في مؤسسات الدولة كوزيرة، نائبة، وكذا سفيرة وعضوه في مجلس النواب، واستاذة جامعية، وعضوه في الكثير من الأحزاب السياسية والمنظمات والجمعيات المختلفة. وفي أثناء الحرب تعرضت المرأة للكثير من المعاناة والصعاب كالتفجير والنزوح والعنف؛ مما حد من دورها في المجتمع على الرغم من تحملها ادوارًا أخرى فرضتها ظروف الحرب الدائرة. ولكن ذلك لا يعني أن قيمة ومكانة المرأة في المجتمع اليمني قد تغيرت أو قلت عما كانت قبل الحرب بل بالعكس، حيث بادرت المرأة اليمنية من مختلف الأطياف السياسية والاجتماعية في تقديم الإغاثة الإنسانية ومساعدة الأسر المحتاجة، ولا سيما النازحين/ات في مختلف المحافظات، وقامت المرأة بأدوار فعالة سواء عن طريق منظماتهن أو كمبادرات فردية أو جماعية، وقد بذلت المرأة اليمنية كل الجهود للتخفيف من معاناة النساء وتسهيل وصول المساعدات الإغاثية إليهن (الجوي: 2017، 34).

كما تعد قيمة احترام الانسان، ككائن له الحق في الحياة، من أهم القيم السامية التي دعت إليها الأديان السماوية، والمواثيق الدولية، فقد قال الله سبحانه وتعالى في كتابة العزيز ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوَرْدِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (سورة الاسراء، آية 70) والمجتمع اليمني كأى مجتمع انساني يعد قيمة احترام الإنسان من أهم القيم وانبليها. ولكن في أتون الحروب والصراعات قد تمتهن كرامة الإنسان ويصادر حقه في الدفاع عن نفسه، وتسلب حريته. ففي ظل الحرب الدائرة في المجتمع اليمني أدت إلى زيادة هائلة في عمليات الاعتقال والاحتجاز التعسفي والاختفاء القسري والتعذيب، وغيرها من ضروب سوء المعاملة، وانتهاكات الحريات الأساسية كما تم فرض القيود على حرية التعبير واعتقال العديد من المواطنين سواء كانوا أعضاء في أحزاب سياسية، أو ناشطين في الشؤون الاجتماعية أو في مجال حقوق الإنسان أو صحفيين أو حتى أعضاء في جماعات دينية معينة*

أما ما يتعلق بقيم الشرف وحماية الاعراض، فإن المجتمع اليمني يمتاز باعتزازه بقيم الشرف وحماية العرض، ونبد الاغتصاب، والتعدي على حرمت الغير. ولكن مع انعدام الأمن نتيجة للحرب الدائرة ظهرت ظواهر سلبية تنافت كلياً مع قيم المجتمع اليمني، وما درج عليه، فقد برزت بعض ظواهر الاغتصاب، وخصوصاً على النساء والأطفال في مناطق النزاع حيث "كشف تقرير مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية إلى أن النساء في اليمن يخضن صراعاً يومياً بغية تدبير الأمور المعيشية وتتعاظم معاناتهن للحفاظ على كرامتهن، والاهتمام بعائلتهن في منازل مكتظة، وخيام غير آمنة يعشن فيها تحت العنف والاستغلال" (تقارير مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (الأوتشا)). كما ارتفع عدد البلاغات الأكيدة عن انتهاكات حقوق الإنسان بمتوسط (41) تقريراً في اليوم الواحد حتى يناير 2016م) (خطة الاستجابة الإنسانية، يناير-ديسمبر: 2016م، ص6).

من جانب آخر نجد امتداد تأثير الحرب الدائرة في المجتمع اليمني في زعزعة مكانة وقيمة التعليم في المجتمع، فنتيجة لنزوح كثير من الأسر عن مناطق سكنها نتيجة للصراعات المستمرة؛ أدى إلى تعطيل العملية التعليمية ناهيك عن عدم اهتمام الأسر بتعليم أبنائها في مناطق النزوح. كما أن استخدام المدارس لإيواء النازحين ساعد في توقف العملية التعليمية أو تعطيلها " فهناك ما يقدر بـ 2,500 مدرسة غير صالحة للاستخدام نتيجة لتدميرها أو أغلقها أو شغلها من قبل النازحين داخلياً أو القوات المسلحة، مما أدى إلى زيادة بنسبة 20 في المئة في عدد الأطفال غير الملحقين بالدراسة منذ بداية النزاع) (جوناثان دي مويار وآخرون: 2019، 25). "كما انخفض معدل الالتحاق بالمدارس، حيث أصبح ((1.8 مليون طفل خارج المدارس تقريباً بسبب تدمير المدارس أو جعلها ملاجئ للنازحين، ويقدر عددها (1170) مدرسة غير صالحة للاستخدام" (الجوفي: 2017، 17). إضافة إلى حرمان الكادر التعليمي من راتبه الشهري أضعف من قيمة وجدوى التعليم في المجتمع. (وما زال المتابعون للأحداث الجارية يلاحظون كثيراً من المرافق التعليمية أنها أعلنت تعليق الدراسة وأبرزها (جامعة تعز)، ما يعني حرمان مئات الأكاديميين/ات من وظائفهم، فتناقصت اهتمامات أساتذة الجامعة، بعد أن قضت الحرب على أحلام البعض منهم والمتعلقة بعمل أبحاث علمية وإصدار أبحاث وكتب جديدة، وهذا هو الموت المعرفي للباحثين والأكاديميين. ناهيك عن توقف الدراسة كان له تأثير سلبي على الأستاذ الجامعي، لأنه من خلال ما يقدمه يجعله أكثر اهتماماً بالنمو المعرفي والمهني لديه، وتطوير معلوماته، ومحاولة الإلمام بكل ما هو جديد حتى يعكس ذلك على ما يقدمه لطلابه، وأصبح جل اهتمامه مكرساً لمعالجة الوضع المعيشي المتردي، وما نتج عنه من ظروف نفسية واقتصادية وسياسية بالغة الصعوبة. (الجوفي: 2017، 20). وزُج بالأطفال كجنود في الحرب الدائرة، على الرغم من أن القانون الإنساني الدولي يحظر تجنيد الأطفال ويرقى إلى جريمة حرب**". " ففي العام 2017 تحققت مواطنة من (510) حالة من حالات تجنيد الجنود الأطفال من قبل قوات الحوثي - صالح التي جندت الأطفال للعمل عند نقاط التفتيش، وفي اللوجستيات القتالية، ولأغراض عسكرية أو أمنية أخرى. فنتيجة تدهور الأوضاع الإنسانية والاقتصادية وارتفاع معدلات التسرب من المدارس جعلوا الأطفال معرضين للتجنيد. (مواطنة لحقوق الإنسان: 2019، 14) من كل ذلك نجد أن قيمة التعليم قد تكون فقدت جدواها في المجتمع اليمني نتيجة للصراعات المستمرة بين الأطراف المختلفة في المجتمع وفي أماكن النزاع.

كما تعد قيمة احترام الأماكن السكنية والمنشآت التعليمية والصحية من الأمور المسلم بها في وقت الحروب أو غيرها، ولكن نجد ان هذه القيمة تأثرت في المجتمع اليمني نتيجة؛ لعدم احترام أطراف النزاع لقدسية هذه الأماكن ووظيفتها. كما تعد الهجمات على المرافق الصحية وعلى العاملين الطبيين فضلاً عن القتال بالقرب منها، واحتلالها يعد انتهاكاً لحقوق الإنسان وللقيم الإنسانية. فبموجب القانون الدولي الإنساني، يمنح العاملون في الحقل الطبي وجميع المرافق الطبية المحميين بالفعل نظراً لصفتهن المدنية- حماية خاصة بالتالي يجب احترام وحماية الطواقم الطبية في جميع الظروف.

كما أن الشعور بالأمان كقيمة تعرضت للتعزيع واستبدلت بالخوف؛ بسبب زيادة وتيرة الحرب واحتدام المعارك وانتشار القتل والدمار والخطف والاختفاء القسري.

كما نجد تأثير الحرب في ظهور قيم سلبية للكسب والارتقاء الاجتماعي، حيث ظهرت قيمًا جديدة تتنافى مع قيم المجتمع اليمني الذي يعد قيم النجاح، والعمل، والكسب الحلال، قيمًا أصيلة نابعة من تراثه الفكري والثقافي. إن الاعتماد على قيم سلبية في الارتقاء الاجتماعي، وحيازة الثروة، والمال عن طريق بيع الأسلحة، والمتاجرة بالمخدرات، والتقطع والنهب، وظهور فئات، وشرائح مجتمعية حازت الثروة والجاء عن طريق ممارسة هذا العمل يعد شرخًا كبيرًا في القيم المجتمعية للمجتمع اليمني. يستوجب من الباحثين دراسة هذه الظاهرة والبحث عن أسبابها؛ فقد أصبحت هذه الفئات تؤدي في الآونة الأخيرة أدوارًا اجتماعية كبيرة بفضل هذه المكانة المكتسبة. كما أن تأثير هذه الفئات قد يمتد إلى فئات أخرى وخصوصًا فئة الشباب نتيجة؛ " تراجع فرص العمل، والشعور بالفراغ، وضيق المستقبل في أوساط الشباب، وهذا يمهّد لانخراط الكثير منهم في صفوف الجماعات المسلحة والمنظمات المتطرفة، ويسهل كثيرًا استقطابهم وتجنيدهم، في ظل حالة يمتزج فيها الفراغ بالظروف المادية الصعبة" (المعاينة: 2007، 178). كما أدت الحرب إلى ظهور ما يسمى باقتصاد الحرب. " ففي اقتصاد الحرب، أصبح الفساد منهجيًا وفي بعض الحالات لا سياسيًا، للوهلة الأولى، يتنازع الفاعلون الذين يعارضون بعضهم بعضًا سياسيًا وعسكريًا على النفوذ على الأرض. لكن تحت السطح، يتبدى واقع أكثر غرابة. حيث يتألف اقتصاد الحرب المزدهر في اليمن على مستويات مختلفة من مجموعة واسعة من الفاعلين والمصالح والأنشطة، من كبار صانعي القرار والقادة العسكريين؛ إلى رجال الأعمال الصاعدين والمتمكنين حديثًا؛ إلى مسؤولين أمنيين محليين يسيطرون على نقاط التفتيش؛ وصولًا إلى مصرفيين تجاريين وصرفيين وحتى سائقي الشاحنات والموظفين المدنيين، حيث أن شبكات الفساد تجاوزت الصراع وأصبحت عابرة للحدود والجبهات بكل صراحة، بتعاون الخصوم المفترضين بغية زيادة أرباحهم (مركز صنعاء للدراسات الاستراتيجية: 2018)

وإذا بحثنا في تأثير الحرب في قيم التعايش السلمي، فنجد أن للحرب تأثيرات عديدة على قيم التلاحم والتعايش السلمي بين الأفراد والطوائف المختلفة، فقد تؤدي إلى تشرذم الأفراد وتفرقهم والتفكيك ببعضهم البعض، وقد تكون عاملاً في تلاحمهم وتعايشهم. عرف المجتمع اليمني صنوفًا متعددة من التلاحم بين كياناته وفئاته المختلفة على مر الأزمنة والعصور، فتعايشت اقوامًا وهويات متعددة داخل محيطه، ولم يعاني من التشرذم أو التفرقة إلا في أوقات الازمات والصراعات والحروب كما هو حاصل الآن، فنجد اليهود مثلاً كطائفة دينية عاشت وتجاورت في المجتمع اليمني، واختلطت بأفراده، واكتسبت عادات اليمنيين، كما نجد الهنود الذين عاشوا في مدينة عدن، وامتزجوا مع أهلها، وفتحوا المدارس وانشأوا لهم تجارهم دون مضايقات من الآخرين، لكن في ظل الحرب " فقد طمس العداء ونزعة (الآخر) بين الزيدية في الشمال والشافعية في الأجزاء الوسطى والجنوبية من اليمن ذكريات التعايش بينهما، إلى درجة التشويش حتى عن رؤية الفوارق الفعلية بين الزيدية (الشيعة الخمسية) وشيعة إيران (الإثني عشرية) ويجري ذلك على نحو خاص عبر تشبيه مذهب الحوثيين بمذهب الفرس واستخدامه وسيلة للربط بينهما (الكسندر مترسكي: 2015، 4) ولم يحدث في المجتمع اليمني الصراعات النابعة عن الاختلاف المذهبي أو الطائفي بل ظلت المذاهب المختلفة الزيدية والسنية واتباع الديانات الأخرى كاليهودية تعايش فيما بينها، وقد " أورد تقرير آذار/مارس لمجموعة الازمات الدولية أن ذهنية شيعي - سني التي لم تكن موجودة سابقًا، تسلسل إلى الكيفية التي يصف بها اليمنيون قتالهم ويتضح ذلك على نحو رئيس في الشارات والتسميات التي يستخدمها الحوثيون وحزب الإصلاح الإسلامي السني (http://www.crisisgroup.org) كما امتد تأثير العداء إلى اضطهاد الأقليات الدينية فقد أشار أحد التقارير إلى " استمرار الاضطهاد الذي يستهدف الطائفة البهائية في اليمن، بما في ذلك المداهمات والاعتقالات والاحتجاز التعسفي

والاختفاء القسري، وهناك مخاوف جدية بشأن احترام سلطات الأمر الواقع الحوثية لمعتقدات وممارسات الأقليات الدينية في القانون الإنساني الدولي وقانون حقوق الإنسان. في العام 2017، حققت مواطنة في الحالات التي لا يزال فيها أفراد من الأقلية البهائية في اليمن يواجهون مضايقات من قبل الحوثيين بسبب معتقداتهم الدينية وأنشطتهم الثقافية. واعتبارًا من 31 ديسمبر / كانون الأول 2017، يتواجد سبعة بهائيين، جميعهم محتجزين في العام 2017، وأربعة منهم اختفوا قسرًا في سجون يديرها الحوثيون في صنعاء. خلال العام 2017، واصلت المحكمة الجزائية الابتدائية في صنعاء محاكمة حامد كمال محمد حيدرة (53 سنة)، وهو أحد معتنقي الديانة البهائية، بتهمة ارتكاب جرائم يعاقب عليها بالإعدام. وفي 2 يناير/كانون الثاني 2018، صدر حكم بالإعدام عليه بالإضافة إلى أمر بمصادرة ممتلكاته وأصوله وإغلاق المنتديات البهائية في اليمن. وخلصت مواطنة إلى أن حيدر سجين رأي يتم احتجازه ومحاكمته بسبب معتقداته وأنشطته السلمية كبهائي (مواطنة لحقوق الإنسان: 2019، 16)

من جانب آخر عززت الحرب بروز قيم الهوية والانتماء، فتكرار الصراعات المسلحة في المجتمع اليمني قد أرجع بعض الكتاب أسبابها في كونها "واقعه تحت دوافع أزمة الهوية في الأساس، وليست أزمة تغيير في النظام السياسي. وأن غياب مشروع الدولة الوطنية يعود في الأساس إلى فشل بنوي في الهوية والنظام السياسي الذين حولته النخب السياسية والاجتماعية إلى عصبويات مختلفة زادت من عملية التخلف والتشطي السياسي والاجتماعي والثقافي في المجتمع ... فالحركة الحوثية تحمل في طياتها أحياء لصراعات الهوية الطائفية وتهدف السيطرة على الحكم في اليمن (الربيعي: 2016، 15-16) وتعد قضية الجنوب وهويته إحدى القضايا التي تعود إلى فشل النظام السياسي في حل جذورها فبعد أربع سنوات من اعلان مشروع الوحدة الاندماجية بين دولتين مستقلتين هما (جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية) و (الجمهورية العربية اليمنية) تعرضت البلاد لحرب عام 1994م؛ " مما أدى إلى استئثار السلطة الحاكمة بثروة الجنوب وتشريد أبنائه واذلالهم وتحويلهم إلى مواطنين من الدرجة الثانية، وطمس كل الآثار والمعالم التي تتصل بالذاكرة الثقافية للجنوب. الأمر الذي دفع بالجنوبيين إلى النضال من أجل العودة إلى هويتهم الوطنية وفك الارتباط واستعادة هوية دولتهم الوطنية وعلى خلفية ذلك نشطت الحركة السياسية الجنوبية التي عُرفت بالحراك الجنوبي ونضاله السلمي لاستعادة هويتهم الوطنية وخرجوا في مسيرات مليونية متكررة خلال السنوات الماضية رافعين فيها علم دولتهم السابقة رمزًا للهوية السياسية للجنوب. وقدمت الحركة آلاف من الشهداء والضحايا الذين سقطوا في المظاهرات والتجمعات السلمية (الربيعي: 2016، 16).

وإذا كانت قيم الإنسان تعد المرتكز الأساسي في تشكل علاقاته، وتواصله مع الآخرين فإن انتظامها مع عاداته وتقاليده وموروثه تشكل ثقافته وحضارته، والاهتمام بهذا الموروث يعد قيمة بحد ذاته؛ يستوجب المحافظة عليه وصيانتته. وفي ظل الحرب يعد تدمير الموروث الحضاري لأي أمه من الأمم بمثابة تدمير لقيمة وتاريخه الحضاري بمجمله. لقد تعرض التراث الثقافي والحضاري اليمني لجملة من العمليات، والاستهداف العسكري، وتم تدمير المواقع الدينية والثقافية، على الرغم من أن الممتلكات الثقافية محمية بشكل خاص في أوقات النزاع المسلح، فقد ورد في أحد التقارير "وساهمت جميع أطراف النزاع في تآكل مواقع التراث الثقافي في جميع أنحاء اليمن وإلحاق الضرر بها. وأبلغ الخبراء بأن اليونسكو تنقسم مع جميع أطراف النزاع إحداثيات مواقع التراث الثقافي ومع ذلك، أدت الغارات الجوية إلى خسائر خاصة في المدن، بما في ذلك المدن القديمة في صنعاء وصعدة. مدينة صنعاء القديمة مع هندستها المعمارية الفريدة وتراثها الإسلامي، والتي تم إدراجها على أنها موقع للتراث العالمي منذ العام 1986م، قد تأثرت جراء الغارات الجوية منذ بداية النزاع، مما جعل لجنة التراث العالمي تضعها على قائمة التراث العالمي المعرض للخطر في تموز/ يوليو 2015. كما لحقت بتعز وقلعة القاهرة أضرار كبيرة. القلعة التي يعود تاريخها إلى الحقبة العثمانية، هي إحدى أكثر المواقع التاريخية شهرة في اليمن. وكانت مدينة صعدة من أكثر المدن تضررًا من حيث

مستويات التدمير، في جميع أنحاء اليمن ويعزى ذلك في الغالب إلى الغارات الجوية... وشمل الدمار الذي تعرضت له مدينة صعدة مواقع التراث الثقافي مثل المدينة القديمة التاريخية ومسجد الإمام الهادي التاريخي الذي دُمر جزئيًا جراء غارة جوية في أيار/ مايو 2015م، وهو يحمل أهمية خاصة للمعتقد الزيدي في اليمن. كما دمرت قلعة براقش القديمة وهي موقع أثري محمي في محافظة الجوف... خلال المواجهات التي وقعت في عدن في عام 2015، تم تدمير مسجد الحسيني الشيعي في منطقة كريتر الخاضعة لسيطرة مقاتلي الحوثي - صالح جزئيًا خلال غارة جوية شنتها قوات التحالف في 16 تموز/ يوليو 2015. وكان مسجد الحسيني مسجد عدن الشيعي الشهير، قد بُني في نهاية القرن التاسع عشر. كان للمسجد أهمية دينية وتاريخية وثقافية خاصة للأقلية الشيعية في عدن... كما تم تدمير مسجد الفازة الصوفي في الحديدة في حزيران/ يونيو 2018... في بداية الحرب تم قصف المتحف الوطني في تعز، خلال فترة احتلال الحوثيين له، من قبل قوات المقاومة، التي سيطرت عليه في آب/ أغسطس 2015. في 4 شباط/ فبراير 2016، قصف الحوثيون مما تسبب في حدوث اضرار واسعة النطاق. وبالمثل، في عدن، سيطر مقاتلو الحوثي - صالح على المتحف العسكري الذي يعود بناؤه إلى العام 1918، وأنشأوا فيه مستودعًا عسكريًا ومرفق اعتقال سري. بالإضافة إلى نهب المتحف من قبل الحوثيين، ضربت غارة جوية للتحالف المتحرف في 16 تموز/ يوليو 2015، مما أدى إلى تدمير الجناح الشمالي الشرقي للمتحف (تقرير مجلس حقوق الإنسان: 2019، 292-294). لقد تم تدمير هذا الموروث الحضاري والثقافي الذي يرجع تاريخه إلى آلاف السنين، والذي يعد تراث عالمي، فهناك أربعة مواقع مدرجة في قائمة التراث العالمي والكثير من المواقع الأثرية في أنحاء مختلفة من البلاد تعد من قيمة تاريخية وإنسانية لا تعوض. وقد تضمن تقرير (جرائم الحرب في اليمن، استهداف الأعيان الثقافية والتاريخية، الصادر عن معهد الخليج للديمقراطية وحقوق الإنسان، يونيو - حزيران 2020) ملحقاتًا بالأماكن والمعالم الأثرية التي طالتها الدمار الكلي أو الجزئي خلال الحرب الدائرة في المجتمع اليمني، وقد وضعنا جزء من الملحق الذي احتواه التقرير (انظر الملحق).

ثالثًا: نتائج الدراسة

- بعد الوقوف في هذه الدراسة على التأثيرات التي أفرزتها الحرب في المجتمع اليمني عامة والتأثيرات المرتبطة بالقيم المجتمعية خاصة؛ خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتي يمكن تصنيفها على النحو الآتي:
- 1- أدت الحرب الدائرة في المجتمع اليمني ولا زالت إلى اضرار وتأثيرات بالغة سواء كانت في الممتلكات والارواح أو في الجانب الاجتماعي والنفسي.
 - 2- توصلت الدراسة إلى أن القيم المجتمعية تعد المرتكز الأساسي لثقافة المجتمع، تربط أفرادها فيما بينهم، وتحقق تماسك المجتمع وتجانسه.
 - 3- أدت الحرب إلى تعزيز قيم التضامن والتكافل بين فئات المجتمع اليمني، فنتيجة لتأثيرات الحرب على الأسر والأفراد، وفقدانهم لمنازلهم، وممتلكاتهم ونزوحهم إلى مناطق أخرى أكثر أمانًا، ظهرت وانبرت جهات مجتمعية عديدة في تقديم يد العون، والمساعدة لهذه الأسر النازحة وظهرت مبادرات شبابية، ومجتمعية في أغلب المحافظات؛ هدفها تحقيق التضامن، والتكافل الاجتماعي، وتزويد النازحين بالخدمات الضرورية، وتنوعت خدمات هذه المبادرات لفئات متعددة: كالأطفال والنساء ومعاقبي وجرحى الحرب وغيرها من الفئات.
 - 4- امتد تأثير الحرب على قيم العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة من خلال حدوث المشاحنات، والمشكلات الأسرية كاطلاق نتيجة؛ اختلاف الزوجين في الآراء والانتماءات السياسية والأزمات المادية والنفسية؛ مما قلل من قيم التماسك الاجتماعي في الأسرة .

5- تعززت مكانة وقيمة المرأة في المجتمع اليمني، وذلك لما قامت به المرأة من أدوار في التخفيف من معاناة الحرب؛ حيث بادرت المرأة اليمنية من مختلف الأطياف السياسية والاجتماعية في تقديم الإغاثة الإنسانية ومساعدة الأسر المحتاجة، ولا سيما النازحين/ات في مختلف المحافظات، وقامت المرأة بأدوار فعالة سواء عن طريق منظماتهن أو كمبادرات فردية أو جماعية، على الرغم من وجود بعض حالات العنف القائم على النوع الاجتماعي وزواج الأطفال وظاهرة اغتصاب النساء والأطفال وخصوصاً في مناطق النزاع.

6- امتد تأثير الحرب الدائرة في المجتمع اليمني في زعزعة مكانة وقيمة التعليم في المجتمع، فنتيجة لنزوح كثير من الأسر عن مناطق سكنها نتيجة للصراعات المستمرة؛ أدى إلى تعطيل العملية التعليمية ناهيك عن عدم اهتمام الأسر بتعليم أبنائها في مناطق النزوح. كما أن استخدام المدارس لإيواء النازحين ساعد في توقف العملية التعليمية أو تعطيلها كما رُج بال كثير من الأطفال في أتون الحرب، وتجنيدهم في صفوف القوات القتالية. على الرغم أن القانون الإنساني والدولي يحظر تجنيد الأطفال ويرقى من يقوم بذلك إلى جريمة حرب.

7- أثرت الحرب في قيمة احترام الأماكن السكنية والمنشآت التعليمية والصحية؛ نتيجة لصراعات المستمرة، وعدم احترام أطراف النزاع لقدسية هذه الأماكن، ووظيفتها ناهيك عن تعرضها للتدمير والحرب.

8- كما أن الشعور بالأمان كقيمة تعرضت للزعزعة واستبدلت بالخوف؛ بسبب زيادة وتيرة الحرب واحتدام المعارك وانتشار القتل والدمار والخطف والاختفاء القسري.

8- كما نجد تأثير الحرب في المجتمع اليمني، في ظهور قيم سلبية للكسب والارتقاء المجتمعي، حيث ظهرت قيمًا جديدة تتنافى مع قيم المجتمع اليمني الذي يعد قيم النجاح، والعمل، والكسب الحلال، قيمًا أصيلة نابعة من تراثه الفكري والثقافي.

9- كما أثرت الحرب في قيم التعايش السلمي في المجتمع اليمني، فلم تظهر في الفترات السابقة في المجتمع الصراعات النابعة عن الاختلاف المذهبي أو الطائفي بل ظلت المذاهب المختلفة اليزيدية والسنية واتباع الديانات الأخرى تتعايش فيما بينها، إضافة إلى امتداد تأثير العداء إلى اضطهاد الأقليات الدينية.

10- من جانب آخر عززت الحرب بروز قيم الانتماء والهوية، فالحركة الحوثية تحمل في طياتها أحياء لصراعات الهوية الطائفية وتهدف السيطرة على الحكم في اليمن. وفي الجنوب عُززت الهوية الجنوبية وفك الارتباط واستعادة هوية دولتهم الوطنية.

11- لقد تعرض التراث الثقافي والحضاري اليمني لجملة من العمليات، والاستهداف العسكري، وتم تدمير المواقع الدينية والثقافية، على الرغم أن الممتلكات الثقافية محمية بشكل خاص في أوقات النزاع المسلح.

رابعاً: توصيات الدراسة

1- الشروع في وقف الحرب والعمل على تحقيق العدالة الاجتماعية في المجتمع اليمني من خلال؛ تأمين سبل العيش الكريم، والحق في المشاركة في اتخاذ القرار، وتقليص التفاوت والفروق الاجتماعية بين فئات المجتمع.

2- تجاوز آثار الحرب والعنف وترسيخ النهوض التنموي المستدام.

3- العمل على ترسيخ الحوارات العامة للوصول إلى نمط جديد من العلاقات الاجتماعية المبنية على القيم الاصيلية للمجتمع اليمني لنبد العنف والعصبية والتطرف والاقصاء.

4- الشروع في إصلاح المؤسسات العامة بحيث يشكل إصلاحها مدخلاً لبناء العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وفق مواطنة متساوية بما يعزز الثقة المتبادلة، وعدم بناء مؤسسات مناطقية تقوم على محاصصة أثنية ومناطقية تؤدي إلى تدهور منظومة القيم الاجتماعية.

- 5- القضاء على جذور العنف التي دفعت شرائح مجتمعية كبيرة إلى الانخراط في آلة القتل والذي تبين أنه أحد العوامل في تراجع القيم وتماسكها.
- 6- مواجهة آثار الحرب المتمثل بالنزوح واللجوء وتششت الأسر، والعمل على بناء شبكة العلاقات الاجتماعية بما يعزز التماسك الاجتماعي في المجتمع.
- 7- احترام التنوع الثقافي وحرية التعبير وإزالة أي تمييز على أساس الدين أو الاعتقاد أو المنطقة أو الجنس.
- 8- تعزيز ثقافة السلم الاجتماعي والمواطنة القائمة على التعددية الفكرية والثقافية واحترام الثقافات ونبذ التعصب والتطرف مما؛ يؤسس لمجتمع مدني خالي من الكراهية ونبذ الآخر.
- 9- تفعيل دور الاعلام لتعزيز مفهوم الشفافية والمسؤولية وضمان حرية التعبير بما يلبي حاجة المجتمع في الوصول إلى المعلومة بطريقة صحيحة، ودرء أي توجهات تقوم مستقبلا بتأجيج الصراعات واشعال فتيل الحرب مرة أخرى متخذة من الكراهية ورفض الآخر سلاحاً لها.
- 10- إعادة النظر في المناهج التعليمية؛ لخلق بيئة سليمة للأجيال مبنية على الاعتراف بالآخر ونبذ العنف والتطرف، واحترام حق الأفراد في التعبير عن آرائهم وأفكارهم دون أقصاء أو تنكيل.

المصادر والمراجع

- 1- سورة الإسراء، أیه 70.
- 2- إسماعيل، راميا وآخرون (2017). أثر النزاع في رأس المال الاجتماعي التصدع الاجتماعي في سوريا، دمشق، المركز السوري لبحوث السياسات.
- 3- الجوفي، مريم عبدالله (2017). آثار الحرب والصراعات على المرأة اليمنية ودورها في إحلال السلام 2015-2017، صنعاء، المرصد اليمني لحقوق الانسان.
- 4- الجلاد، ماجد زكي (2007). تعلم القيم وتعليمها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 5- الربيعي، فضل عبد الله، إشكالية الهوية وتأثيرها في الصراعات (دراسة سوسيولوجية في المجتمع اليمني)، مجلة دراسات اجتماعية، العدد 36، يونيو 2016، بغداد، مؤسسة بيت الحكمة.
- 6- الزحيلي، وهبه، اثار الحرب دراسة فقهية مقارنة، دار الفكر ودار الفكر المعاصر، دمشق، بيروت.
- 7- المعاينة، خليل عبد الرحمن (2007). علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع
- 8- العناني، جنان عبد الحميد (2005). المفاهيم الاجتماعية الدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- 9- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2008). القاموس المحيط، راجعه واعتنى به انس محمد الشامي وز كريا جابر احمد، المجلد 1، القاهرة. دار الحديث.
- 10- المتوكل، يحيى بن يحيى (تحرير) (2016) الانتقال السياسي في اليمن وتداعياته الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية 2011-2015، المرصد الاقتصادي للدراسات والاستشارات ومؤسسة فريدريش ايبتر.
- 11- تقرير مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (الأوتشا)، خطة الاستجابة الإنسانية لليمن فبراير 2017م.
- 12- خطة الاستجابة الإنسانية، يناير- ديسمبر 2016م.
- 13- خليفة، عبد اللطيف محمد (1992). ارتقاء القيم دراسة تقنية، الكويت، عالم المعرفة.

- 14- جوناثان دي مويار وآخرون (2019). تقييم تأثير الحرب على التنمية في اليمن، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) بالتعاون مع مركز فريدرك إس، باردي للدراسات المستقبلية الدولية التابع لكلية جوزف كوريل للدراسات الدولية في جامعة دنفر، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- 15- عاطف، سهير علي (2016). فصل بعنوان (الحروب والنزاعات وتأثيرها على النسيج الاجتماعي) في كتاب الانتقال السياسي في اليمن وتداعياته الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية 2011-2015، تحرير يحيى بن يحيى المتوكل، 2016، المرصد الاقتصادي للدراسات والاستشارات ومؤسسة فريدريش ايبيرت.
- 16- غيث، محمد عاطف، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 17- مارشال، جوردن (2000). موسوعة علم الاجتماع، مراجعة وتقديم محمد الجوهري، المجلد الثاني. القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة.
- 18- مواطنة لحقوق الانسان (مواطنة) وآخرون (2019). تقديم تقرير إلى الأمم المتحدة، الاستعراض الدوري الشامل لليمن المرحلة الثالثة الدورة الثانية والثلاثون، مجلس حقوق الانسان، يناير فبراير 2019م، تاريخ التقديم: 11 يوليو/ تموز 2018.
- 19- مجلس حقوق الانسان، حالة حقوق الانسان في اليمن، بما في ذلك الانتهاكات والتجاوزات المرتكبة منذ ايلول/ سبتمبر 2014 تقرير بالنتائج التفصيلية التي توصل إليها فريق الخبراء الدوليين والإقليميين البارزين بشأن اليمن، الدورة الثانية والاربعون، 2019.
- 20- مترسكي، الكسندر (2015). تقييم حالة الحرب الأهلية في اليمن: صراع معقد وآفاق متباينة، الدوحة، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- 21- مركز صنعاء للدراسات الاستراتيجية (2018)، الفساد في اقتصاد الحرب اليمنية، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- “22-Yemen at War,” Crisis Group, 27/ 3/ 2015, at: <http://www.crisisgroup.org/en/regions/middle-east-north-africa/iraq-iran-gulf/yemen/b045-yemen-at-war.aspx>

- * يحظر القانون الدولي لحقوق الانسان والقانون الدولي الإنساني حالات الاختفاء القسري، لا سيما باعتبارها انتهاكاً لحظر الحرمان التعسفي من الحرية ومن الممكن حظر التعذيب. كما يحظر القانون الدولي لحقوق الانسان والقانون الدولي الإنساني الاعتقال التعسفي. حالات الحرمان من الحرية تعتبر تعسفية ومخالفة لأحكام القانون الدولي، ومعظمها تلك المتعلقة بالحق في محاكمة عادلة أو غيرها من الضمانات الإجرائية، أو القيود غير القانونية المفروضة على ممارسة الحريات الأساسية. أن حرمان شخص من الحق في محاكمة عادلة قد يعتبر جريمة حرب في نزاع غير دولي.

كما أن الحريات الأساسية مكفولة بموجب القانون الدولي لحقوق الانسان، وهي تشمل حرية الرأي والتعبير، وحق التجمع السلمي، والحق في حرية تكوين الجمعيات، بما في ذلك حرية الانخراط في الأحزاب السياسية، والحق في حرية الفكر والضمير والدين. من الممكن تقييد الحريات الأساسية، ولكن وفقاً لما ينص عليه القانون وعند ضرورة حماية حقوق الآخرين وحرياتهم، وحماية الأمن القومي، والسلامة العامة، والنظام، والصحة والأخلاق.

- ** بموجب القانون الإنساني الدولي يحظر تجنيد الأطفال الذي يعتبر جريمة حرب. كما يحظر البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن إشراك الأطفال في النزاعات المسلحة، التي تعد اليمن طرفاً فيها. انظر البروتوكول الإضافي الثاني لاتفاقيات جنيف، المادة 38 من اتفاقية حقوق الطفل التي أصبح اليمن دولة طرف فيها منذ عام 1991؛ المواد 1 و2 و4

من البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن إشراك الأطفال في المنازعات المسلحة التي أصبحت دولة اليمن طرف فيها منذ عام 2007؛ المادتان 1 و3 من اتفاقية أسوأ أشكال عمل الأطفال التي أصبح اليمن طرفاً فيها منذ عام 2000؛ والمادة 45 من قانون حماية الطفل اليمني لعام 2002.

الملحق

جزء من (ملحق بقائمة الاعيان الثقافية والتاريخية التي استهدفتها هجمات التحالف في اليمن خلال الفترة (15 مارس - 2 ديسمبر 2019م)

م	تاريخ الاستهداف	العين المستهدفة	المنطقة	الاضرار	م	تاريخ الاستهداف	العين المستهدفة	المنطقة	الاضرار
1-	2015/4/10م	مسجد حمراء العلب بدار الحيد	سنحان - صنعاء	تدمير كلي	16-	24/5/2015	قلعة جبل الشريف	باجل - الحديدة	تدمير جزئي
2-	2015/4/10م	مدينة صعدة وضواحيها	صعدة	تدمير جزئي	17-	29/5/2015	حصن النعمان	حجة	تدمير جزئي
3-	2015/4/21م	قرية فج عطان التاريخية	امانة العاصمة	تدمير جزئي	18-	2015/5/29م	حصن المنصورة	حجة	تدمير جزئي
4-	2015/4/23م	دار الحسن	دمت - الضالع	تدمير جزئي	19-	2015/5/31م	سد مأرب	مأرب	تدمير جزئي
5-	2015/4/24م	مدينة براقش (بثل) الأثرية	مجزر - مأرب	تدمير جزئي	20-	2015/6/5م	قصر دار الحجر	صنعاء	تدمير جزئي
6	2015/4/24م	مدينة صرواح (اوغال صرواح)	صرواح - مأرب	تدمير جزئي	21-	10/6/2015	مجمع العرضي	امانة العاصمة صنعاء	تدمير جزئي
7-	9/5/2015	مسجد وجامع الهادي	مدينة صعدة القديمة	تدمير جزئي	22-	12/6/2015	مدينة صنعاء التاريخية	صنعاء القديمة	تدمير جزئي
8-	11/5/2015	قلعة نغم	أمانة العاصمة	تدمير جزئي	23-	12/6/2015	قصر السلاح (غمدان)	صنعاء القديمة	تدمير جزئي
9-	11/5/2015	قلعة القاهرة الأثرية	تعز	تدمير جزئي	24-	13/6/2015	مدينة مأرب التاريخية	مأرب	تدمير جزئي
10-	11/5/2015	المتحف الوطني	أمانة العاصمة	تدمير جزئي	25-	22/6/2015	متحف عتق	شبو	تدمير جزئي

11-	11/5/2015	متحف الموروث الشعبي	أمانة العاصمة	تدمير جزئي	26-	22/6/2015	قلعة صيرة التاريخية	صيرة - عدن	تدمير جزئي
12-	12/5/2015	مدينة زبيد التاريخية	الحديدة	تدمير جزئي	27-	22/6/2015	متحف عدن (قصر العبدلي)	كريتر - عدن	تدمير جزئي
13-	13/5/2015	جرف أسعد الكامل	القفر - أب	تدمير كلي	28-	26/6/2015	حصن الشريف	حجة	تدمير جزئي
14-	13/5/2015	حصن القفلة	ساقين - صعدة	تدمير جزئي	29-	26/6/2015	القشلة	ميدي - حجة	تدمير جزئي
15-	21/5/2015	متحف ذمار	ذمار	تدمير كلي	30-	26/6/2015	قلعة المنصورة	ميدي - حجة	تدمير جزئي
31-	26/6/2015	المجمع الحكومي القديم	ميدي - حجة	تدمير جزئي	39-	26/6/2015	خرائب قلعة الادريسي	ميدي - حجة	تدمير جزئي
32-	26/6/2015	خرائب الجوبة + خرائب الخور	ميدي - حجة	تدمير جزئي	40-	16/1/2016	معبد أوعال صرواح	مدينة صرواح - مأرب	تدمير جزئي
33-	26/6/2015	خرائب العلالى بوادي تعشر	بكيل المير	تدمير جزئي	41-	2016/2/14م	قشلة كوكبان المحويت	منطقة كوكبان -م	تدمير جزئي
34-	26/6/2015	حصن قفل حرض	حرض - حجة	تدمير جزئي	42-	2016/2/14م	بيت مال المسلمين	مديرية مسور/م عمران	تدمير كلي
35-	26/6/2015	خرائب جبل جحفان	حرض - حجة	تدمير جزئي	43-	2016/2/14م	بيت الامام محمد البدر	مديرية مسور/م عمران	تدمير كلي
36-	17/9/2015	جامع حبور ظليمة	عمران	تدمير جزئي	44-	2016/3/6م	معبد نكرح	براقش/م مأرب	تدمير جزئي
37-	18/9/2015	مسجد الفليحي	صنعاء القديمة	تدمير جزئي	45-	2016/5/13م	قلعة قفل المهلهل	خمر - عمران	تدمير كلي

38-	25/10/2015	قصر صالة	تعز	تدمير جزئي	46-	2016/5/13م	قبة الشيخ عبد الهادي السودي	تعز	تدمير كلي

المصدر: تقرير جرائم الحرب في اليمن، استهداف الاعيان الثقافية والتاريخية، الصادر عن معهد الخليج للديمقراطية وحقوق الإنسان، يونيو - حزيران 2020م.

هلال العنف في الشرق الأوسط ومستقبل الدولة الوطنية

The crescent of violence in the Middle East and the future of the nation-state

أ.د. نسيم بلهول

Pr. Nacim Belhou

أستاذ تعليم عالي بقسم العلوم السياسية جامعة البليدة 02 – لونيسي علي

الملخص :

إنَّ من الأسباب الحقيقية التي أوصلت العالم العربي إلى الوضع المأزوم والمنهار، تتمثَّلُ في فشل الدولة الوطنية الحديثة التي أُسِّستْ غداة استقلال البلدان العربية في مطلع الخمسينيات من القرن الماضي⁵. إذ أنَّ أجيالا كثيرة من مناضلي حركات التحرر الوطني كانت تعي أنَّ الاستقلال السياسي ليس هدفا في حد ذاته، بل يُمثِّلُ خطوةً مهمة وضرورية لبناء دولة وطنية حديثة تقوم على مؤسسات دستورية، وتُحقِّقُ أحلام أجيال متعدِّدة ناضلت من أجل السيادة والحرية، لكنَّها فشلت ولم يقف الأمر عند ذلك الحد، بل برزت ظاهرة الانهيار والسقوط، إذ لم تتحقق المشروعات الاقتصادية والاجتماعية، بل بالعكس تفاقمَت المشكلات في هذا المجال، وتعمَّقت مخاطر التبعية. الدراسة تتناول أحد المحطات المصيرية من تحولات المنطقة العربية في إطار الحاضنة الجغرافية الشرق أوسطية. تتعرض إلى إشكالية فهم منطق تفكيك الدولة الوطنية وأثره على واقع مصفوفة الأمن والسلم في المنطقة. على أن تكون مقارنة تحليل الأحداث التاريخية ونظرية المؤامرة بما فيه المنهج الجيوسياسي أدوات منهجية لفهم وتفكيك منطق التشظي في المنطقة.

الكلمات المفتاحية

الشرق الأوسط، المحاور الجيوسياسية، الدولة، المنطقة العربية، الأزمات.

Abstract

One of the real reasons that led the Arab world to a crisis and collapse situation is the failure of the modern national state that was established after the independence of the Arab countries at the beginning of the fifties of the last century. 5 As many generations of fighters of the national liberation movements were aware that political independence is not an end in itself. Rather, it represents an important and necessary step to build a modern national state based on constitutional institutions, and realize the dreams of multiple generations that struggled for sovereignty and freedom, but failed and the matter did not stop there. Rather, the phenomenon of collapse and fall emerged, as economic and social projects did not materialize, but on the contrary. The problems in this field have exacerbated, and the dangers of dependency have deepened. The study deals with one of the fateful stations of the Arab region's transformations within the framework of the Middle Eastern

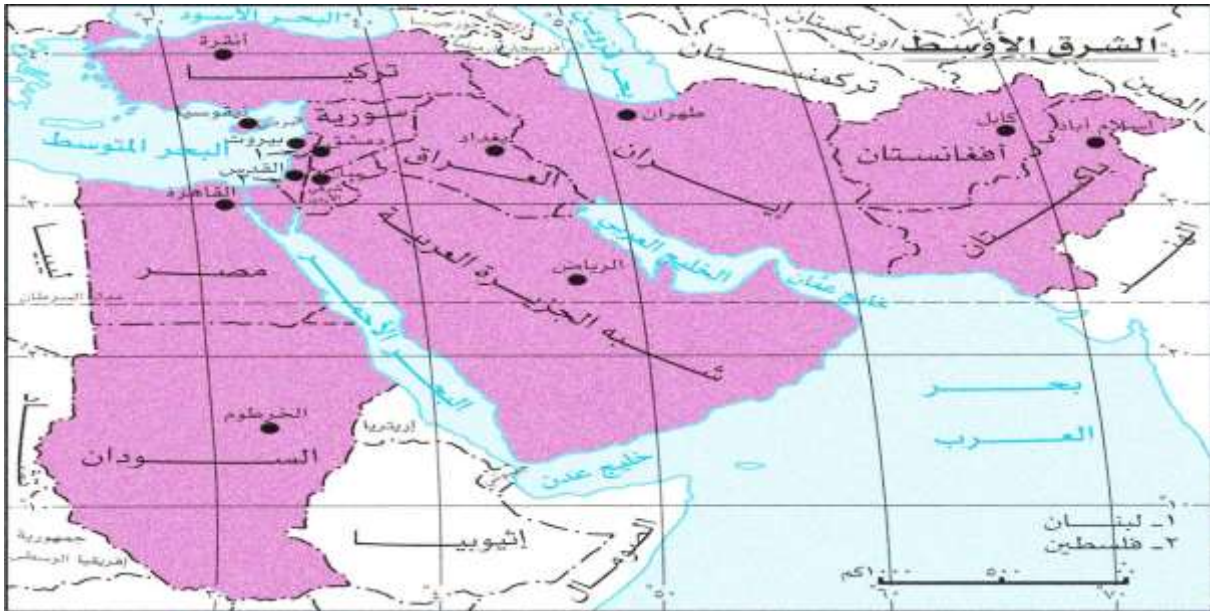
geographical incubator. You are exposed to the problem of understanding the logic of the dismantling of the nation state and its impact on the reality of the peace and security matrix in the region. That the approach of analyzing historical events and conspiracy theory, including the geopolitical approach, be methodological tools for understanding and dismantling the logic of fragmentation in the region.

Keywords

the Middle East, geopolitical axes, the state, the Arab region, crises.

المقدمة

يشهد الشرق الأوسط في المرحلة الراهنة بوادر تحولات كبيرة من شأنها أن تؤثر بشكل حاسم في مستقبل التوازنات الجيوسياسية والإستراتيجية في هذه المنطقة الحيوية من العالم، عالم متقلب بات يتجه بدوره نحو بناء تحالفات دولية وإقليمية تختلف من حيث الشكل والمضمون عن التحالفات التي سادت حتى الآن. هناك إذاً، أشياء كثيرة تتغير، ولكن قدرتنا على تمثل تبعاتها السياسية تظل محدودة نظراً للطابع السريع للتحولات الجارية. هذه المنطقة-الشرق أوسطية- شاملة، معقدة، غير معقولة، غير يقينية... ينبغي أن تبحث عن كل - أو أهم - محركات القضايا فيها، سواء أكانت إستراتيجية أم تكتيكية، ففراءة تاريخ المنطقة الشرق أوسطية والاستفادة من دروسها وعبرها وأحداثها كفيلاً بأن يضع للجزائر خيارات وبدائل جيوسياسية هامة من على هذه القطعة الجغرافية الهامة من اللعبة الجيوسياسية الكبرى¹. هذه المنطقة الجغرافية الواقعة حول وشرق وجنوب البحر الأبيض المتوسط والممتدة إلى الخليج العربي (أنظر الشكل رقم: (1)).



الشكل رقم (1): خريطة جيوسياسية للشرق الأوسط

يستعمل في الغالب مصطلح "الشرق الأوسط" للإشارة للدول والحضارات الموجودة في هذه المنطقة الجغرافية. ولقد سميت هذه المنطقة في عهد الاكتشافات الجغرافية من قبل المكتشفين الجغرافيين بالعالم القديم، فهي مهد الحضارات الإنسانية وكذلك مهد جميع الديانات السماوية.²

يمكن حصر أهم الكيانات السياسية في هذه المنطقة في ما يلي: العراق، السعودية، فلسطين، مصر، إسرائيل، الكويت، الأردن، لبنان، البحرين، قطر، الإمارات، اليمن، سوريا، سلطنة عمان، السودان، إيران، أرمينيا، تركيا، قبرص.³ كما يعد الشرق الأوسط من أكثر مناطق العالم توترا أمنيا، حيث شهد أكثر من عشرة حروب، منها: الحروب العربية الإسرائيلية، الحرب العراقية الإيرانية، غزو العراق على الكويت، الغزو العراقي سنة 2003م (الاحتلال الأمريكي البريطاني لدولة العراق)، المشكلة النووية الإيرانية، الاحتلال الإسرائيلي الفلسطيني، والحرب الإسرائيلية على لبنان. كلها وضعت مصفوفة الدولة الوطنية في المنطقة من على خط العصف الإستراتيجي لنظرية دومينو العرب، كانت أشكال انهيار الإقليم السياسي (الظاهرة القطرية) كأحد أهم ملامح التحولات الجيوستراتيجية في المنطقة.⁴ أولا- فشل الدولة الوطنية والطريق نحو إعادة هندسة الشرق الأوسط:

إنَّ من الأسباب الحقيقية التي أوصلت العالم العربي إلى الوضع المأزوم والمنهار، تتمثَّل في فشل الدولة الوطنية الحديثة التي أُسِّستْ غداة استقلال البلدان العربية في مطلع الخمسينيات من القرن الماضي⁵. إذ أنَّ أجيالا كثيرة من مناضلي حركات التحرر الوطني كانت تعي أنَّ الاستقلال السياسي ليس هدفا في حد ذاته، بل يُمثِّل خطوةً مهمة وضرورية لبناء دولة وطنية حديثة تقوم على مؤسسات دستورية، وتُحقِّق أحلام أجيال متعدِّدة ناضلت من أجل السيادة والحريَّة، لكنَّها فشلت ولم يقف الأمر عند ذلك الحد، بل برزت ظاهرة الانهيار والسقوط، إذ لم تتحقق المشروعات الاقتصادية والاجتماعية، بل بالعكس تفاقمت المشكلات في هذا المجال، وتعمَّقت مخاطر التبعية.

ويمكن اعتبار أنه من بين الأسباب الحاسمة لفشل مشروعات الدولة الوطنية، نجد دور القوى الاستعمارية التي غيَّرت أساليبها بحكم تغير الظروف الدولية، فخرجت من مرحلة الاستعمار المباشر، لتستعيز عنه بطرق وأساليب أخرى، أطلقت عليها أديبَات الفكر السياسي في بلدان الجنوب مصطلح (الاستعمار الجديد)، وقد تمثل -أساسا- في المساعدات الاقتصادية المقتزنة بالضغوطات السياسية والعسكرية في الغالب الأعم، وكذلك عجزت الدولة الوطنية عن التحرُّر من هذا الأخطبوط الجديد، مع غياب التحديث السياسي للمشروعات التحديثية التي حاولت الدولة الوطنية إنجازها داخل المجتمع العربي⁶. فبعض البلدان من هذه القطعة المستهدفة من الفضاء الشرق الأوسطي ما تزال مصابة بمحنة سيطرة الأحزاب الشمولية، أو المؤسسة العسكرية، أو العائلة الملكية المحمية من قوى خارجية، أو أنَّها تترزح تحت نير هذه المحن في الوقت نفسه، مؤكدين في هذه الحالة على أنَّ الحديث عن رؤية فكرية لقيادات الدولة الوطنية يُصبح بلا معنى، لأنَّ نظم الأحزاب الشمولية، أو النظم الاستبدادية لا تؤمِّم الدولة فقط، بل المجتمع برمته وقوى المجتمع المدني، ولا تفرز حركة مجتمعية تقوِّد إلى التقدم والتحرر. فالأمر بلغ في حالات معينة ليس إلى تأميم العمل السياسي فحسب، بل تأميم الفكر السياسي ومنعه في صفوف الأجيال الناشئة لتسهيل قيادتهم، ويصبحوا بلا حصانة فكرية سياسية تمكنهم من التمييز بين الغث والسمين، فالأمر تحوَّل في ظلِّ تلك النظم من سلطة الدولة إلى دولة السلطة، وأصبح النظام السياسي القائم هو الدولة، بينما هو في المجتمعات المتقدمة ليس إلا مظهرا من مظاهر الدولة.

يصنف مؤشر الدول الفاشلة 178 دولة في العالم مستخدما 12 معيارا رئيسيا اجتماعيا وسياسيا واقتصاديا لقياس مدى فشلها، من تلك المعايير شرعية الدولة، واحترام حقوق الإنسان، وسيادة حكم القانون، ومظالم المجموعات، والتنمية غير المتوازنة. وجاء تقرير عام 2015 ليضع عددا كبيرا من الدول العربية والإسلامية المنتمة إلى الحضيرة الجغرافية الشرق أوسطية ضمن قائمة الأكثر فشلا وهشاشة⁷. وعلى الرغم من الموضوعية للمعايير النسبية لتقييم الدول، إلا أنَّها غير قانونية ولا يُعنى بها القانون الدولي. فحقيقة إن عددا كبيرا من معايير الفشل ينطبق على البلدان العربية، إلا أنَّ هذا الفشل جاء

نتيجة تراكمات بدأت بالاستعمار وصولاً إلى الفشل في بناء المؤسسات بصورة ناجحة. تلك المعايير تتفاوت من دولة إلى أخرى.

أما ما يتعلق منه ومعيار شرعية الدولة، فلا وجود هناك لاتفاق كامل بين فقهاء السياسة حول معايير "شرعية الدولة"، إذ هنالك عاملين يحددان هذا الشرعية هما: الشعب، والاعتراف الدولي. وفي ما يتعلق بمواصفات الدولة الناجحة، يمكن اعتبار أن المواطنة هي المعيار الأول لنجاح الدول، وكذلك كفالة الحرية للمواطنين، بالإضافة إلى التطبيق الكامل للدساتير.⁸ ويمكن إرجاع سبب احتلال دول عربية (شرق أوسطية) صدارة قوائم الدول الفاشلة، إلى توريث الاستعمار الدول العربية لسلطات غير مستقلة القرار الوطني في المجالات الاقتصادية والسياسية والعلاقات الخارجية: عندما تشكلت دولة ما بعد الاستقلال في المنطقة العربية، ورثت جملة من المشكلات المزمنة، مثل قضايا الحدود والارتباط السياسي والاقتصادي بالاحتلال السابق، بالإضافة إلى قضايا الأقليات والمجموعات الطائفية بأحجامها المختلفة، ولأن خيارات ما بعد الاستقلال لم تكن ناجحة في تأسيس دولة حديثة، بالمعنى الذي تحدث عنه يوماً ماكس فيبر، بوصفها "مجتمعاً إنسانياً يدعي بنجاح احتكار الاستخدام الشرعي للقوة المادية في أرض معينة"⁹، حيث سرعان ما انزاحت إلى شخصنة السياسة، وربط الدولة وقراراتها بالحزب الحاكم وبالزعيم الملهم الذي حرر البلد، أو الأسرة الحاكمة التي تحتكر فعلياً كل الموارد، وتمسك بيدها كل مقاليد النفوذ والسلطة، خلافاً للدولة الحديثة، حيث لا يمتلك رئيس الدولة الحكومة والجيش والإدارة والموارد وحتى السكان، وهذه الصفة غير الشخصية، والاستناد إلى القانون أولاً يعطيان الدولة الحديثة شرعيتها .

وقد أفضى هذا الفشل في بناء دولة الحقوق والحريات خارج الإرادة الشخصية للزعيم والحزب القائد، إلى نشأة نمط من الحكم الاستبدادي المغلق القائم على شراء الذمم، والسعي نحو كسب الولاءات، وأدى إلى نوع من الرهان على الأقليات التي وجدت ضالتها في ممارسة السلطة خارج منطق المواطنة المعتاد، وإنما من خلال النفاذ إلى أجهزة الدولة والتصرف بوصفها قوى ذات مصالح ممتدة داخل أروقة السلطة. وفي حالات أخرى، تم إقصاء هذه الأقليات، واستخدامها فزاعة لإيجاد نوع من الالتفاف حول السلطة القائمة، بوصفها الحامية للمشروع الوطني ضد مجموعات عرقية، أو طائفية، تسعى إلى خدمة أجندات خارجية مفترضة، كما يروج ذلك المستبد الحاكم والدوائر القريبة منه .

لقد تمت شخصنة السلطة وخصخصة وسائل الإدارة وأدوات القمع، لمصلحة جهات معينة فرضت نفسها لاعباً مركزياً محدداً لمصير الوطن بأكمله، وهو ما تمكن ملاحظته في النموذج السوري، والدور الذي لعبته الأقلية العلوية، حين تم اختطاف الدولة لمصلحة الحزب. وربما كانت اليمن من النماذج التي خضعت فيها الدولة لهيمنة القبيلة، ولصراعات الجماعات المذهبية والطائفية. إن سوء بناء دولة ما بعد الاستقلال حولها، بشكلٍ ما، من مؤسسة مركزية شرعية إلى طرف في صراع شامل يشق المجتمع، ويفعل فعله بصورة تدريجية (الانقلابات المتتالية في سورية والحرب الأهلية في نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات والصراع اليمني في صيغته الحوثية ضد باقي مكونات المجتمع...). ولم يكن ضرورياً أن تكون هذه الدول دائماً ميداناً لحرب مدمرة على الطريقة الصومالية، على الرغم من حصول موجات عنف واضطرابات، إلا أن مؤسسات الدولة تعاني حالة من الاهتراء، وتحولت السلطة المركزية إلى نمط من الحكم المافيو، يتعاوض فيه أصحاب النفوذ من عسكريين ورجال أعمال فاسدين (على الطريقة المصرية)، أو هيمنة لوبيات أقلية، تمارس النهب المنظم تحت ستار السلطة الحاكمة.¹⁰

هذا الفشل في بناء دولة حديثة قائمة على القانون والاختيار الشعبي هو الذي أفضى إلى حالة الاضطراب التي نراها اليوم في أغلب دول منطقة الشرق الأوسط، إثر انفجار الأوضاع في غالب الدول العربية، فمن خلال الخراب السياسي الذي خلفته الفئة الحاكمة، تشكلت أسوأ الأفكار وأشدها عنصرية، حيث عادت القبيلة والطائفية، لتأخذ موقعها بصورة حادة، مستفيدة من ضعف الدولة، ومن مراكمة إرث كامل من الرغبة في الانتقام، ومن الحقد، بسبب التنمية الاقتصادية غير

العادلة، وعدم المساواة والفساد وجرائم أجهزة الدولة وعنفها ضد المواطنين. وأخيراً، من التدخل الخارجي من دول أخرى، أو من قوى شبه دولية نافذة، كل هذه العوامل تفسر الصعود القوي لجماعات طائفية، على نحو ما نرى من هيمنة الحوثيين على العاصمة اليمنية، واختطاف أجهزة الدولة أو تمدد تنظيم الدولة (داعش) في ظل دولة المحاصصة الطائفية التي نشأت في العراق، إثر الغزو الأميركي.¹¹

لقد تحولت دول عربية (خصوصاً في المشرق العربي)، في ظل تصاعد نفوذ الطائفة وضعف الدولة المركزية، إلى مجرد كيان رمزي، له علم ومقعد في الأمم المتحدة، لكنه لا يملك قراره الفعلي، وإنما يخضع إلى مزاج زعماء الجماعات على الأرض، وإلى إملاءات القوى الدولية الكبرى على المستوى الخارجي، وضعٌ يجد جذوره في طبيعة تشكل هذه الكيانات السياسية ذاتها.

وإذا كان من المؤكد أنّ المحيط الإقليمي الشرق أوسطي يمارس بصورة أو بأخرى ترجيحاً معيناً لكثير من جوانب الإشكالات القائمة، فمن المؤكد أيضاً أنّ النظام الدولي يمارس بدوره بعد استقلال أغلب البلدان العربية مراقبة خاصة على جغرافية المنطقة، وقد صنع من الوجود الإسرائيلي في فلسطين ما يشكل القوة الأمامية لحضوره في المنطقة العربية خاصة مع تلاشي أهمية الدولة الوطنية في المنطقة¹²، ما فتح للهندسة الجيوسياسية رواقاً لإعادة رسم خارطة شرق أوسطية جديدة تستجيب لواقع ورهان اللعبة الجيوستراتيجية وهذا في إطار تصاعد محاور وقوى جيوسياسية مهمة في المنطقة.

ثانياً- خارطة الشرق الأوسط في حقبة من تلاشي الدولة الوطنية:

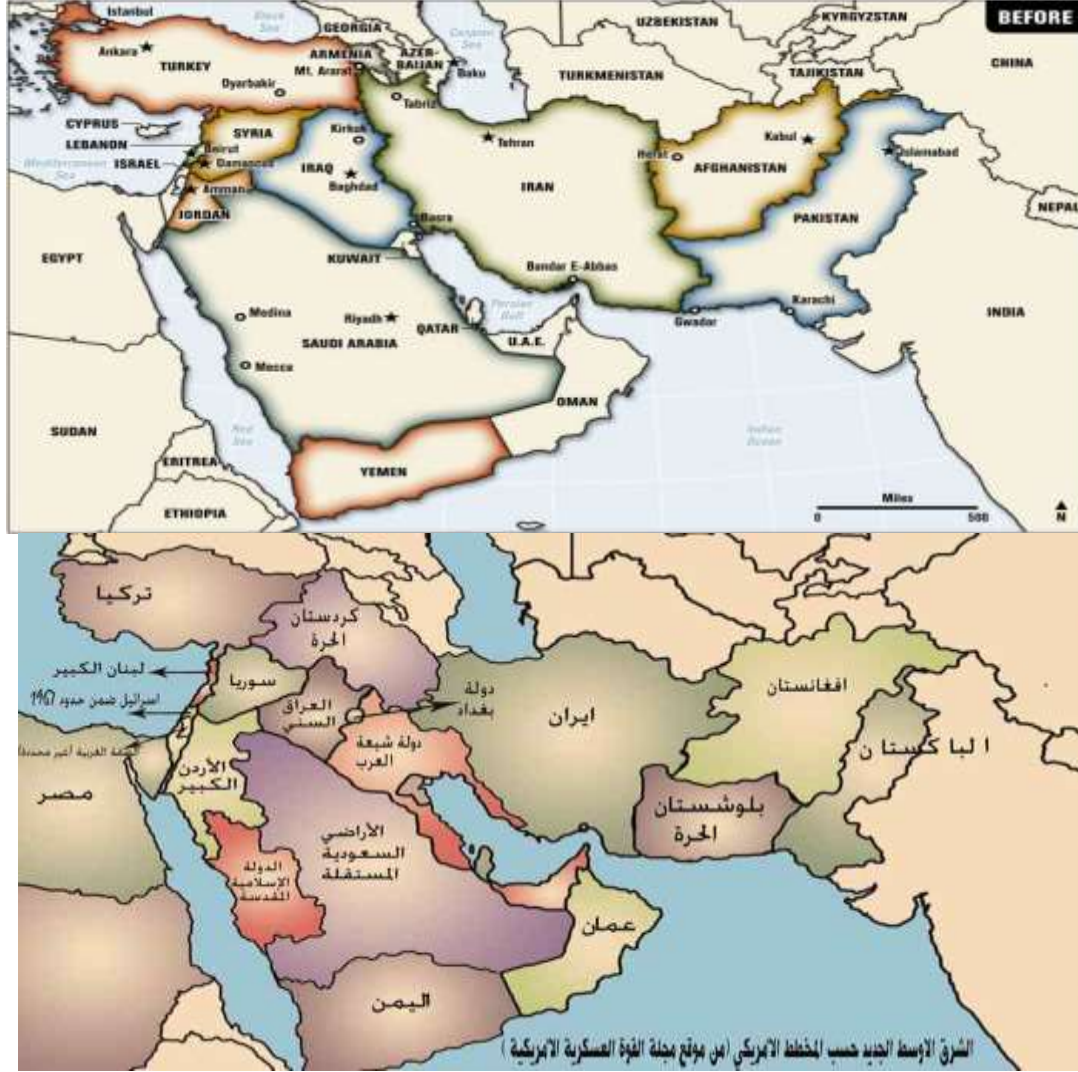
قد يتبادر إلى أذهاننا السؤال الآتي: "لماذا يتم عرض خارطة شرق أوسطية جديدة الآن؟ ولماذا تعرض في موقع عسكري أمريكي رسمي؟ ولماذا يتم الحديث عن سايكس بيكو 1916؟".

إن الحديث ظهور خارطة جديدة لتطبيق خارطة الشرق الأوسط الجديد، وهو الوضع الذي حذر منه الرئيس العراقي الراحل صدام حسين قبل العدوان واحتلال العراق، يسوقنا للوقوف على حيثيات هذه الهندسة والتقسيمات الجديدة في المنطقة:

في موقع مجلة القوة العسكرية أوت 2015، نشرت خارطة جديدة للشرق الأوسط بمقال معنون (حدود الدم)¹³، حددت ملامح جديدة لخارطة شرق أوسطية جديدة. والتقرير يفترض أن الحدود بين الدول غير مكتملة وغير نهائية، خصوصاً في قارة أفريقيا التي تكبدت ملايين القتلى وبقيت حدودها الدولية بدون تغيير والشرق الأوسط الملتهب والمتوتر منذ عقود. هذه الحدود التي شكلت أوروبا (الفرنسيون والبريطانيون) في أوائل القرن العشرين، من الدولتين اللتين كانتا تعانيان من هزائهما في القرن التاسع عشر، فكان التقسيم عبئاً عليها وجاء من عدم الإدراك لخطورة هذا التشكيل الذي قسم قوميات على جانبي الحدود وأصبحت كتلاً قومية كبيرة ومبعثرة على جوانب الحدود لعدة دول، وقد يضم الكيان السياسي المستقل إثنيات وطوائف متناحرة.¹⁴

إن حدود الشرق الأوسط تسبب خللاً وظيفياً داخل الدولة نفسها وبين الدول من خلال أعمال التضييق على الأقليات القومية والدينية والأثنية أو بسبب التطرف الديني أو القومي والمذهبي. إن لم الشمل على أساس الدين والقومية في دولة واحدة لن يجعل الأقليات سعيدة ومتوافقة، إن القومية الخالصة أو الطائفة وحدها يمكن أن تجد مبرراً لتغيير الحدود ولتشكيل كيان سياسي لها كما يفترض التقرير. وللمقارنة أنظر هذه الخارطة السياسية قبل التقسيم (أنظر الشكل رقم: (02)):

Redrawing the Middle East map



الشكل رقم (02): الشرق الأوسط الجديد حسب المخطط الأمريكي

في هذه الرؤيا إن التقسيمات ليست على أساس خرائط معدة مسبقا بل أعدت على أساس وقائع ديموغرافية (الدين القومية والمذهبية). ولأن إعادة تصحيح الحدود الدولية يتطلب توافقا لإرادات الشعوب التي قد تكون مستحيلة في الوقت الراهن، ولضيق الوقت لابد من سفك الدماء للوصول إلى هذه الغاية التي يجب أن تستغل من قبل الإدارة الأمريكية وحلفائها. يفترض أن إسرائيل لا يمكنها العيش مع جيرانها ولهذا جاء الفصل عن جيرانها العرب، ولذا فإن الطوائف المتباينة التي لا يمكن التعايش فيما بينها من الممكن تجمعها بكيان سياسي واحد.¹⁵

الأكراد على سبيل المثال أكبر قومية موزعة على عدة دول بدون كيان سياسي. عليه فإن الولايات المتحدة وحلفائها لا تريد أن تفوت فرصة تصحيح (الظلم)، بعد احتلال بغداد مستفيدة من فراغ القوة التي كان يشكلها العراق الذي أصبح مؤكدا الآن بأنه الدولة الوحيدة في العالم التي كانت الحاجز العظيم أمام تنفيذ المخطط الأمريكي في المنطقة.

الدول المستهدفة بالتقسيم والاستقطاع هي إيران، تركيا، العراق، السعودية وباكستان وسوريا والإمارات. و دول ستوسع لأغراض سياسية بحتة: اليمن، الأردن وأفغانستان.¹⁶

الدول الجديدة التي ستنشأ من تقسيم العراق هي: (كردستان وسنستان وشيعستان).¹⁷

(دولة كردستان الكبرى)، وستشمل على كردستان العراق وبضمنها طبعاً كركوك النفطية وأجزاء من الموصل وخانقين وديالى، وأجزاء من تركيا، إيران وسوريا، أرمينيا وأذربيجان، وستكون أكثر دولة موالية للغرب وأمريكا.¹⁸

(دولة شيعستان)، وستشمل على جنوب العراق والجزء الشرقي من السعودية والأجزاء الجنوبية الغربية من إيران (الأهواز)، وستكون بشكل حزام يحيط بالخليج العربي.¹⁹

(دولة سنستان) ستنشأ على ما تبقى من أرض العراق وربما تدمج مع سوريا. وتأسس (دولة بلوشستان الجديدة)، التي ستقطع أراضيها من الجزء الجنوبي الغربي لباكستان والجزء الجنوبي الشرقي من إيران.²⁰

إيران ستفقد أجزاء منها لصالح الدولة الكردية وأجزاء منها لصالح دولة شيعية عربية وأجزاء لصالح أذربيجان الموحدة، وستحصل على أجزاء من أفغانستان المتاخمة لها لتكون دولة فارسية.²¹

أفغانستان ستفقد جزء من أراضيها الغربية إلى بلاد فارس وستحصل على أجزاء من باكستان وستعاد إليها منطقة القبائل.²²

السعودية ستعاني أكبر قدر من التقسيم كباكستان وستقسم السعودية إلى دولتين، دولة دينية (الدولة الإسلامية المقدسة) على غرار الفاتيكان، تشمل على كل المواقع الدينية المهمة لمسلمي العالم، ودولة سياسية (السعودية). وسيقتطع منها أجزاء لتمنح إلى دول أخرى (اليمن والأردن)²³، (أنظر الشكل رقم: (03)). ستنشأ دولة جديدة على الأردن القديم بعد أن تقطع أراضيها من السعودية وربما من فلسطين المحتلة لتشمل على كل فلسطيني الداخل وفلسطيني الشتات (الأردن الكبير).²⁴



الشكل رقم (3): التقسيمات الجديدة في خارطة الشرق الأوسط الجديد.

اليمن سيتم توسيعه من اقتطاع أجزاء من جنوب السعودية وتبقى الكويت وعمان بدون تغيير.²⁵

الإدارة الأمريكية كانت قد طرحت مبادئها وتصورها عن شرق أوسط (ديمقراطي) جديد، يبدأ من إلغاء الخرائط الاستعمارية القديمة التي أنشأها الاستعمار الفرنسي والبريطاني في بداية القرن العشرين لانتفاء الحاجة إليها بسبب المتغيرات القومية والطائفية الجديدة للبلدان المعنية بالتقسيم.

التقسيم والاقتطاع وسيلة لإضعاف الدول التي تتعرض للتقسيم والاقتطاع²⁶. الدول الجديدة التي ستنشأ ستكون موالية تماماً للإدارة الأمريكية بحكم العرفان بالجميل للعناصر الانفصالية المستفيدة إلى الدولة التي منحتهم الاستقلال. أما الدول التي ستوسع ستكون مدينة أيضاً بمولاتها لمشروع التقسيم والضم. والأردن الكبير سيكون الحل الأمثل للمشكلة الفلسطينية

واللاجئين الفلسطينيين ونقطة جوهرية بتخليص إسرائيل من مشكلة تواجهها باستمرار وهي التغيير الديموغرافي للسكان لصالح الفلسطينيين في حال تطبيق قرارات مجلس الأمن ذات الصلة.²⁷

لكن السؤال الأساس الذي يتبادر من وراء هذه الفسيفساء الشرق أوسطية الجديدة هو: هل هذه الأخيرة تعتبر الحل الممكن للتخلص من المشاكل التي تواجه إستراتيجية الولايات المتحدة للسيطرة على العالم وعلى مصادر الطاقة؟، أم أنها ستكون بؤر جديدة للتوتر ونوعا جديدا من الحروب بين الكيانات القديمة والجديدة (المثال الكوري) والاحتلال الداخلي والتوتر غير محسوب العواقب (تيمور الشرقية).

إن محاولة تقسيم العراق بأيدي عملاء عراقيين باتت معروفة وكشفت معظم خيوطها، فهل يمكن أن تجر الدول الأخرى بنفس الطريقة؟. ربما يكون طرح الفكرة والخارطة التقسيمية مجددا هو ورقة ضغط على:

1- تركيا في حالة معارضتها لمشروع الدولة الكردية في كردستان العراق المقترح تأسيسها في حال فشل المشروع الأمريكي السياسي والعسكري في العراق. لتكون كردستان المكان الآمن لقواتها في حالة انسحابها.²⁸

2- إيران كتهديد مباشر على تدخلها السافر في العراق وتجاوزها لخطوط حمراء وضعتها الإدارة الأمريكية لها.²⁹

3- السعودية لمنعها من دعم (المتمردين) أو لفيدرالية شيعية في الجنوب.³⁰

4- باكستان لضمان عدم تردها بضرب (طالبان) والعناصر الإسلامية المتشددة وضمان بقائها ضمن المشروع الأمريكي.³¹

5- اليمن، و الأردن، لإغراقهم في حلم التوسع والأكراد في حلم تأسيس دولة جديدة لهم. كمكافأة غنية لمدى دعمهم للمشروع الأمريكي.³²

هذا هو الحلم الأمريكي، وحلم الانفصاليين والتابعين والسائرين ضد أحلام ومستقبل شعوبهم. إن التقسيم والاقتطاع لتشكيل دولا جديدة أو توسيع لدول قديمة لا يمكن أن يمر دون، إما بالآفاق وهو أمر مستحيل بالنسبة لدول مستقلة ومستقرة ذات كيانات سياسية معترف بها دوليا. أو أن تتم بالتقسيم القسري بالشكل الذي يتم حاليا في العراق. وتمنح الإدارة الأمريكية الآن وبسرعة الأولوية القصوى لإنجاحه ومن ثم تعميمه على المنطقة ككل.

لقد كان من الضروري للدول المعنية بالتقسيم والاقتطاع الانتباه إلى تحذيرات كان قد أطلقها الرئيس العراقي صدام حسين قبل شن الحرب الهمجية على العراق، ما يتعلق منها وأن العراق سيكون الخطوة الأولى، ومن هنا تأتي خطورة المقاومة الوطنية العراقية بكل فصائلها على مشاريع الإدارة الأمريكية وحلفائها في إفشال ليس الاحتلال نفسه ولكن إنفاذا للمنطقة كلها وللعالم من هذا الشر القاتم الذي قد يؤدي بنهاية المطاف إلى إغراق العالم في سلسلة من الحروب قد تنتهي بحرب مدمرة للبشرية، كان لبزوغ قوى إقليمية جديدة في المنطقة، من على محاور اتخذت شكل التموضع الجيوسياسي، كأولى الخطوات نحو شرق أوسط تتداخل فيه خطوط المصلحة والدم في سباق لزع بين النفط والدين والبارود.

ثالثا- صراع المحاور و نزوح ميزان القوى في الشرق الأوسط:

إن لعبة المحاور في المنطقة الشرق أوسطية تدل في الحقيقة على استراتيجية إقليمية جديدة للولايات المتحدة في العملية. إذ تذهب واشنطن بعيدا عن الإستراتيجية التي انتهجتها في وقت مبكر من القرن الماضي، المتمثلة في استخدام القوة العسكرية الرئيسية في الصراعات الإقليمية، مع تحويل عبء القتال الأساسي إلى القوى الإقليمية، بينما هي تلعب دورا ثانويا. وهو ما بات واضحا في المثال السعودي وحلفائهم من دول الخليج: فبعد سنوات من شراء أسلحة متطورة، أضحوا قادرين على تنفيذ حملة متطورة إلى حد ما، على الأقل في اليمن. وهذا يعني أنه في الوقت الذي كانت فيه قوى إقليمية راضية عن تحويل عبء القتال إلى الولايات المتحدة، فإنهم قادرون أيضا على تحمل الأعباء إذا رفضت الولايات المتحدة المشاركة. المسألة

بسيطة بالنسبة للسعوديين إلى حد ما. إنهم يمثلون مركز الثقل في العالم الإسلامي السني. وعلى هذا النحو، فقد شرعوا وحلفاءهم في استراتيجية دفاعية من الناحية الاستراتيجية وهجومية من الناحية التكتيكية³³. هدفهم هو منع النفوذ الإيراني والشيوعي، بينما الوسائل لتحقيق ذلك هي حرب تحالف يتم فيها استخدام القوة الجوية لدعم القوات المحلية على الأرض³⁴. وما لم يكن هناك غزو كامل لليمن، فإن السعوديين سينفذون الإستراتيجية الأمريكية التي نفذت خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، ولكن على نطاق أصغر. والأهم من وراء ذلك: هو الضوء الذي تسلطه الهجمات ضد الحوثيين على الوضع المتنامي في المنطقة: حرب بين السنة والشيعة. ففي العراق وسوريا تدور رحى حرب واسعة النطاق. وهناك معركة محتملة في تكريت مع تنظيم «الدولة الإسلامية» السنية وحلفائها من جهة، ومزيج معقد من عناصر الجيش التي يهيمن عليها الشيعة العراقيين والمليشيات الشيعية والجماعات القبلية العربية السنية والقوات الكردية السنية من جهة أخرى. وفي سوريا، هناك معركة بين الحكومة العلمانية برئاسة الرئيس «بشار الأسد»، ومع ذلك يسيطر عليها العلويون الشيعة، وجماعات سنية. ورغم ذلك، فإن هناك سنة ودرور ومسيحيين وقفوا مع النظام كذلك³⁵.

في الواقع، هناك توتر أساسي في المنطقة ليس فقط بين الشيعة والسنة، ولكن أيضا داخل الجماعات الشيعية والسنية. وفي اليمن، يوجد صراع على السلطة بين الفصائل المحلية المتحاربة، واتسعت دائرته إلى صراع طائفي لصالح لاعبين إقليميين. لقد بات الوضع في اليمن بالغ التعقيد وتجاوز مرحلة مجرد كونه حرب بين الشيعة والسنة. وفي الوقت نفسه، لا يمكن فهمه دون فهم المكون السني الشيعي. غير أن أهم سبب على الإطلاق هو أن ذلك يمثل خطوة من جانب إيران لكسب مجال رئيسي للتأثير في العالم العربي. وهذه ليست استراتيجية جديدة، فلقد سعت إيران لتأثير أكبر في شبه الجزيرة العربية منذ حكم الشاه. كما سعت جاهدة في الآونة الأخيرة لخلق منطقة نفوذ تمتد من إيران إلى البحر الأبيض المتوسط. وتأسيس بقاء حكومة «الأسد» في سوريا، ونجاح حكومة موالية لإيران في العراق هذا المجال للنفوذ الإيراني، نظرا لقوة حزب الله في لبنان وقدرة «الأسد» في سوريا على استعراض القوة. ولفترة من الوقت، بدا أن هذه الخطة قد عرقلها الاختيار الذي كان متوقفا لحكومة الأسد في عام 2012، وإنشاء حكومة عراقية ظهرت لتكون ناجحة نسبيا، وكانت بعيدة نسبيا عن كونها دمية في يد إيران³⁶. ووضعت هذه التطورات، إلى جانب العقوبات الغربية، إيران في موقف دفاعي، ويبدو أن فكرة النفوذ الإيراني بات مجرد حلم.

ومع ذلك، فقد أعاد بزوغ نجم «الدولة الإسلامية» وبشكل متناقض تنشيط القوة الإيرانية بطريقتين. أولا: في حين أن الدعاية التي تقوم بها «الدولة الإسلامية» لنفسها مروعة وصُممت لجعل التنظيم لا يبدو مربعا فحسب، ولكنه أيضا قوي جدا، فإن الواقع يقول إنه على الرغم من أنه ليس تنظيما ضعيفا، إلا أنه يمثل مجرد جزء صغير من الطائفة السنية في العراق، وأهل السنة هم أقلية في العراق. وفي الوقت نفسه، فإن الدعاية وحشد الطائفة الشيعية في مقاومة «الدولة الإسلامية» سمح للمستشارين الإيرانيين بتحقيق إدارة فعالة للمليشيات الشيعية في العراق و(إلى حد ما) في الجيش العراقي، وأجبرت الولايات المتحدة على استخدام القوة الجوية جنبا إلى جنب مع القوات البرية التي أنزلتها إيران³⁷.

ونظرا للاستراتيجية الأمريكية المتمثلة في عرقلة «الدولة الإسلامية»، حتى لو كان ذلك يتطلب التعاون مع إيران، مع عدم وجود قوات على الأرض، فإن هذا يعني أنه عندما يصبح الضعف الكامن للدولة الإسلامية أكثر من مجرد عامل، فإن الفائز الافتراضي في العراق سيكون إيران. وتوجد حالة مماثلة إلى حد ما في سوريا، ولكن مع ديموغرافية مختلفة. ودعمت إيران وروسيا حكومة الأسد تاريخيا³⁸. لقد كان الإيرانيون مؤيدين أكثر أهمية، خاصة لوقوفهم القوي بجوار حليفهم في المعركة، حزب الله اللبناني. وما بدا في السابق أنه قضية خاسرة، تحول الآن إلى النقيض من ذلك. وكانت الولايات المتحدة معادية

للأسد بشدة، ولكن نظرا للبدائل الحالية في سوريا فقد أصبحت واشنطن، على الأقل، محايدة عندما يتعلق الأمر بالحكومة السورية.

1- واشنطن ولعبة التوازنات الإقليمية:

لقد فضلت الولايات المتحدة الأمريكية مؤخرا تبني استراتيجية تركز على الحفاظ على توازن القوى. ويتسم هذا النوع من النهج دائما بالفوضى، لأن الهدف من ورائه هو عدم دعم أي قوة بعينها، ولكن الحفاظ على التوازن بين قوى متعددة. ولذلك، فإن الولايات المتحدة تقدم المعلومات الاستخباراتية والتخطيط للمهمة التي ينفذها التحالف بقيادة الرياض ضد الحوثيين وحلفائهم الإيرانيين. وفي العراق، تقدم الولايات المتحدة الدعم للشريعة وحلفائهم عن طريق قصف أهداف تابعة للدولة الإسلامية. وفي سوريا، تبدو إستراتيجية الولايات المتحدة معقدة لدرجة تستعصي على التفسير الواضح. وهذه هي طبيعة رفض التدخل على نطاق واسع، ولكن الالتزام بتوازن القوى³⁹. كما ويمكن للولايات المتحدة أن تعارض إيران في مسرح، بينما تقدم لها الدعم على مسرح آخر. نماذج الحرب الباردة ليست ذات صلة هنا. ويحدث كل هذا في ظل المفاوضات بين إيران والقوى العظمى حول البرنامج النووي.

يبدو أن إيران تبني نفوذ على البحر الأبيض المتوسط، ولكن هذه المرة من المحتمل أن يمتد النفوذ إلى اليمن. وهذا بدوره يخلق تهديدا لشبه الجزيرة العربية من اتجاهين. يحاول الإيرانيون القيام بعملية تطويق. ويتعين على السعوديين الرد، ولكن السؤال عن ما إذا كانت تلك الضربات الجوية قادرة بالفعل على وقف الحوثيين وإعادة تم إلى حيث كانوا⁴⁰. إن عملية شن الحرب هي أرخص الوسائل وأقصر الطرق، لكنها تفشل في كثير من الأحيان. والسؤال الأول ما الذي سيفعله السعوديون عندئذ. والسؤال الثاني ما الذي سيفعله الأمريكيون. وتتطلب العقيدة الحالية توازنا بين إيران والمملكة العربية السعودية. ولن تستطيع الولايات المتحدة بمقتضى هذه العقيدة، وهذا في الواقع العسكري، المشاركة على نطاق واسع على أرض الواقع في العراق.

2. الباناتركية وبدائل توازن القوى أمريكية:

تبدو تركيا من على هذه الرقعة الجغرافية التي تعرف صداما جيوسراتيجيا صامتا نسبيا، ولكنها حيوية للغاية لهذه القصة. إذ تمتلك أكبر اقتصاد في المنطقة ولديها أكبر جيش، ورغم ذلك يسهل مناقشة هذا الجيش والحوار معه. وتراقب تركيا الفوضى على طول حدودها الجنوبية عن كثب مع تصاعد التوتر في القوقاز والصراع عبر البحر الأسود. بجانب كل هذا، فإن ما يحدث في سوريا والعراق والاتساع المحتمل للنفوذ الإيراني هو أكثر ما يقلق أنقرة.



الشكل رقم (4): ثالث توازن القوى الصاعدة في المنطقة الشرق أوسطية.

ويجب أن لا ننسى في هذا المجال أن الرئيس التركي «رجب طيب أردوغان» كان ولا يزال يسعى لأن يرى بلاده زعيما إقليميا وزعيمة للعالم السني كذلك. وفي الوقت الذي يقوم فيه السعوديون بدور فاعل ولا يفعل الأتراك شيئا يذكر في سوريا أو العراق، فإن اللحظة تفلت من بين يد تركيا⁴¹. مثل هذه اللحظات تأتي وتذهب ولا يتغير التاريخ. ولكن تركيا لا تزال القوة السنية الرئيسية والضلع الثالث للتوازن الإقليمي الذي يشمل المملكة العربية السعودية وإيران. ومن الممكن أن يكون تطور موقف تركيا خطوة حاسمة في إحداث توازن قوى في المنطقة، والذي على أساسه تحدد القوى المحلية، وليست المملكة المتحدة أو الولايات المتحدة، النتيجة. الدور الأمريكي، مثل الدور البريطاني في السابق، لن يكون بشن حرب مباشرة في المنطقة، ولكن عن طريق تقديم المساعدات التي تهدف إلى تحقيق الاستقرار لميزان القوى. ويمكن مشاهدة ذلك في اليمن أو العراق. إنه لأمر معقد للغاية، ولا يناسبه تحليل مبسط أو أيديولوجي. كما أنه أمر غامض هنا، وسوف يمثل الجيل القادم من ديناميكيات الشرق الأوسط. وإذا وضع الإيرانيون أسلحتهم النووية النظرية جانبا، وركزوا على ذلك، فإن ذلك سوف يهدئ الأتراك ويعيد التعادل لميزان القوى، يلعب فيه ثالث التوازن في المنطقة: إيران، المملكة العربية السعودية، تركيا، إلى جانب إسرائيل أدوارا أساسية من خلالها أي حركة من أية قطعة من هذه القطعات قد تقلب رقعة الشطرنج الشرق أوسطية، وهو ما يحسم واتجاهات السلم والحرب في المنطقة والعالم، علما أن هاته القطعات هي تمثيل جيوسياسي صريح لقوى دولية وعالمية بامتياز.

3- مثلث التوازن في المنطقة: المقدرات واللاتوازي.

4- إسرائيل: المعادلة الإستراتيجية العصبية.

تعاني إسرائيل منذ نشأتها من خلل الميزان الإستراتيجي بينها وبين العرب لأسباب معروفة، جغرافية: نظراً لحجمها الضئيل، وديمقراطية: نظراً لقلّة تعدادها وانفصالها عن الشعوب المحيطة بها تماماً. مثلها مثل تركيا، تستفيد إسرائيل بالأساس من تحالفها مع الغرب، والذي يعطيها التفوق المطلوب عسكرياً، دون أن تكون بالضرورة عضواً في حلف الناتو بشكل رسمي، فهي شريك للحلف في المتوسط.⁴²

تعتبر القوة الجوية الإسرائيلية هي الأولى في المنطقة بلا منازع، وهو أمر ثبت بجلاء أثناء حرب 1967، ولا يزال مستمراً إلى اليوم، فمهاجمة إسرائيل جواً مسألة شديدة الصعوبة، لاسيما وأنها تمتلك أنظمة دفاع جوي من الأكثر تطوراً في العالم،

البحرية الإسرائيلية أيضًا لا يكافئها في المنطقة إلا القوتين التركية والإيرانية، كما تملك قوات الدفاع الإسرائيلية على الأرض، وعلى عكس نظيرتها التركية، خبرة أكبر في مواجهة القوى غير المتوازنة، نظرًا لتاريخها الطويل في الحروب مع المقاومة الفلسطينية والمليشيات اللبنانية - على سبيل المثال -، تستعين دول في أفريقيا، مثل كينيا، بحبرة إسرائيل تلك لمساعدتها على مواجهة الأخطار العسكرية غير المتوازنة المتفشية في القارة. لكن، وعلى عكس إيران، ونظرًا لطبيعتها الديمغرافية الغربية على المنطقة، لا تمتلك إسرائيل أي عوامل ثقافية مشتركة تُتيح لها أن تتبنى قوى من هذا النوع تعزز بها نفوذها، أو حتى تدافع بها عن نفسها، فإيران تعتمد كما بات واضحًا على المذهب الشيعي المنتشر في جنوب العراق وجنوب لبنان، ودول كتركيا ومصر والخليج مُتاح لها، ولو نظريًا، دعم أي قوة سنية أو عربية، وهي ثقافة منتشرة بطول المنطقة وعرضها.⁴³

لذلك، وإدراكًا لهشاشتها الديمغرافية، لم تتبن إسرائيل أي مواقف واضحة من الأزمات الجارية في الشام خلال الأعوام الأخيرة، ونأت بنفسها عن الانجرار إلى أي صراع مع الفصائل السورية، بل واللبنانية أيضًا، التي انجرت إلى الساحة السورية، إيمانًا منها بأنها ستخرج على الأغلب خاسرة، لاسيما وأنها مرفوضة من كافة شعوب المنطقة وتعاني بشكل عام من ضغط معنوي منذ تأسيسها، باستثناء هجمات جوية ناجحة على أهداف معينة هنا وهناك، مثلما جرى في سوريا، ومحاولات برية فاشلة لإضعاف حماس في قطاع غزة. تعتبر إسرائيل اليوم في وضع "صامت" للحفاظ على تفوقها الإستراتيجي الصعب الذي بنته على مدار عقود، وقد تعصف به أي حرب مفتوحة، خاصة مع قوى غير متوازنة تمتلك مقومات إحراج إسرائيل كما جرى في حالات كثيرة.

5- إيران: التفوق والرهان على اللاتوازي.

تمتلك إيران القوة العسكرية الأكبر في الخليج، وهي القوة العسكرية الأولى من حيث التعداد في المنطقة متفوقة بذلك على تركيا ومصر، بيد أن الأسلحة التي تمتلكها قديمة نسبيًا، ويعود جزء كبير منها إلى ما قبل الثورة الإيرانية عام 1979، وهو ما يعني أنه من الناحية التقنية البحتة، تمتلك تركيا وإسرائيل ودول الخليج أسلحة أكثر تطورًا منها⁴⁴. لذلك، تعتمد إيران أكثر من غيرها على صناعتها العسكرية الداخلية، حيث تنتج صواريخ بالستية يصل مداها إلى ألفي كيلومتر، كما تعتمد في بث نفوذها الإقليمي على القوى العسكرية غير المتوازنة.⁴⁵

تتحكم إيران تمامًا في القسم الشرقي من مضيق هرمز، وتمتلك قوة بحرية غير تقليدية في الخليج، منها 58 سفينة مجهزة بأسلحة مضادة للسفن، تُتيح لها الضغط بقوة على دول الخليج الواقعة على الناحية الأخرى من المضيق، لاسيما وأن الولايات المتحدة هي المدافع الأساسي عن تلك الدول وتوازنها مع إيران وليس دول الخليج نفسها⁴⁶، والتي تمتلك العتاد ولكن لا تملك الخبرة في استخدامه، وتعاني بالطبع من انحياز الكفة الإستراتيجية لصالح إيران بالنظر للتعداد السكاني وعوامل أخرى تاريخية وجغرافية.⁴⁷

تستخدم إيران القوة غير التقليدية بشكل كبير حتى في مضيق هرمز، فقواتها العسكرية لا تقتصر على الأقسام البرية والبحرية والجوية التقليدية، بل تضم أجنحة مثل قوات الحرس الثوري وقوات القدس، إذ تشكل عوامل قوة للنظام الإيراني في الداخل والخارج، وهي مزودة بأسلحة صغيرة غير تقليدية تستطيع بها إلحاق الضرر بشكل كفء⁴⁸، على سبيل المثال بحاملات النفط، وهي حوادث لها سوابق بالفعل في تاريخ العسكرية الإيرانية بعد الثورة، إذ نشرت طهران أعلامًا بحرية، واستولت أحيانًا على سفن أجنبية، بل وقامت بهجمات إلكترونية (عبر الإنترنت) على دول الخليج المصدرة للنفط.

بالإضافة إلى ذلك، تُعتبر القوى غير المتوازنة العمود الفقري للدور الإيراني في المنطقة، بدءًا من جنوب العراق وحتى لبنان، بل وامتدادًا أيضًا إلى غرب أفغانستان، حيث تستثمر إيران في الأسلحة والذخائر "الصغيرة" التي تستخدمها المليشيات والجماعات المسلحة، وتزود بها حلفائها في المنطقة لبث نفوذها ومواجهة أعدائها بشكل غير مباشر، كما كان الأمر في

حرب حزب الله مع إسرائيل عام 2006. ولأسباب تعود إلى قيام الثورة الإسلامية الإيرانية 1979م، "تُعد إسرائيل العدو الأول لإيران، بيد أنه على المستوى الإستراتيجي لا تمثل إسرائيل الخطر الأساسي على إيران بقدر ما هي عدو لنظامها نظرًا لسياساته في المنطقة"⁴⁹، ومؤخرًا، يبدو أن أخطار أكثر إلحاحًا وأقرب جغرافيًا، تستحوذ على تركيز صنّاع القرار والعسكريين في طهران، وهي أخطار "تندرج تحت اللاتوازي العسكري، وتتمثل في داعش في الغرب، التي تهدد بقطع خط النفوذ الإيراني الممتد من العراق إلى لبنان، وعودة طالبان في الشرق، والتي تهدد مكتسبات إيران في شمال وغرب البلاد."⁵⁰

لكل هذه العوامل، تُعد إيران هي القوة الأولى في المنطقة من ناحية تبني والتعامل مع اللاتوازي، وهي ظاهرة عسكرية لاتزال عصية على الكثيرين، حتى على أمثال الولايات المتحدة والصين. وتعطي إيران تفوقًا إستراتيجيًا ملحوظًا على تركيا وإسرائيل والخليج، لاسيما في الشام والعراق، وتعوّض تأخرها عنهم في القوة العسكرية التقليدية.

ج- المملكة العربية السعودية: التسليح، المال وهشاشة القوة.

على عكس القوى المعروفة في المنطقة، تعتبر قوة المملكة العربية السعودية العسكرية حديثة بشكل كبير، إذ تشكلت بشكل ضئيل بعد تأسيس هذه الدولة، ولم تلق اهتمامًا كبيرًا حتى قيام الثورة الإيرانية، ودخول نظام صدام حسين العراقي إلى الكويت عام 1990⁵¹. منذ ذلك الوقت، تقوم دول الخليج بما فيها المملكة العربية السعودية، ولا تزال، بالاعتماد على الولايات المتحدة بشكل رئيسي، وفي نفس الوقت بتعزيز عتادها العسكري بشكل غير مسبوق في المنطقة، وربما في العالم، حيث تنفق جزءًا كبيرًا من ميزانيتها الثرية لجلب أحدث الأسلحة والذخائر بكميات كبيرة. حيث وطبقًا لمعهد البحوث من أجل السلام العالمي، مثّلت واردات الأسلحة إلى الخليج بين عامي 2008 و2012، 7٪ من تجارة السلاح العالمية⁵²، وكانت بالأساس معدات وأنظمة دفاع صاروخي، بشكل عام، تتزايد صفقات السلاح الموجهة للخليج في الأعوام الأخيرة نظرًا للمخاوف من الدور الإيراني، حيث تُعد السعودية خامس أكبر مستورد، بعد أن كانت في المرتبة الـ 18 بين عامي 2004 و2008⁵³. ومن المتوقع أن تتسلم السعودية خلال العام 2016، 154 طائرة إف 15 إس إيه من الولايات المتحدة، ودفعات إضافية من طائرة تايفون من بريطانيا⁵⁴، بالإضافة إلى ذلك، تسلمت السعودية بالفعل المئات من صواريخ كروز من طراز ستورم شادو من بريطانيا (يمدّى يصل إلى 300 كيلومترًا)، وبدأت في التفاوض مع الولايات المتحدة، لأول مرة، لاستلام صواريخ AGM-84H والتي لا يملكها من حلفاء الولايات المتحدة سوى تركيا وكوريا الجنوبية.⁵⁵

وعلى الرغم من هذه الصفقات الكبيرة التي قد لا تحلم بها دول مثل إيران، تعاني السعودية من غياب الخبرة العسكرية والموارد البشرية الكافية لتستطيع تحقيق فارق جوهري بذلك العتاد، خاصة بوجه إيران التي تُعد عدوها الأول والأساسي، كما ويعتبر غياب التنسيق العسكري بينها وبين بقية دول منطقة الخليج نقطة ضعف واضحة مقارنة بالقوى العسكرية الأخرى في المنطقة، وهو ما يعني أنها تحتاج إلى الاعتماد على قوى خارجية بشكل كبير لضمان توازن الكفة الإستراتيجية، وهو دور تقوم به الولايات المتحدة منذ عقود⁵⁶. إذ يشكل الالتزام الأمريكي بأمن الخليج حجر الأساس للتوازن الإستراتيجي بين إيران والخليج، خاصة في مضيق هرمز ذي الأهمية للولايات المتحدة نظرًا لمرور تجارة النفط العالمية كلها عبره، وهو أمر لن يتأثر على الأرجح بانخفاض مبيعات النفط إلى الولايات المتحدة نظرًا لأنه يؤثر على الاقتصاد العالمي بأسره في جميع الأحوال، لذلك، ينفق الأمريكيون على تواجدهم العسكري في المضيق حوالي 70 مليارًا سنويًا، وهو ما يمثل 15٪ من ميزانية وزارة الدفاع (البنتاغون)، حيث يتركز الأسطول الخامس الأمريكي في دولة البحرين بأهدافه المعلنة: إنشاء إيران عن أي عمل عدواني في المضيق وضمان بقائه مفتوحًا.⁵⁷

بالنظر للارتكاز العسكري الأمريكي في آسيا، الجاري مؤخرًا، ومحاولات تخفيف تواجدها في الخليج، تمر دول الخليج اليوم بنقطة تحول فيما يخص عقيدتها العسكرية والدفاعية، إذ يبدو أن الاعتماد على واشنطن وحده لن يكون كافيًا خلال

العقود المقبلة، وهو ما يعني أنه بحاجة إلى توحيد الصف الخليجي في المجال العسكري أكثر من ذي قبل، وهي خطوة تدفع نحوها السعودية والإمارات والبحرين بشكل رئيسي، في حين تعارضها عُمان بوضوح⁵⁸، بطبيعة الحال، سيكون تحقيق حلم كهذا صعباً نظراً لتطور القوى العسكرية لتلك الدول بشكل منفصل، وغياب التدريبات المشتركة، وتباعاً، القدرة على تشغيل الأنظمة الدفاعية بشكل مشترك، أيضاً، بالنظر للخلافات السياسية الموجودة حالياً، لاسيما بين السعودية وقطر، بالتالي ستكون هناك عقبات كثيرة أمام تأسيس مظلة عسكرية جامعة لدول الخليج.

د- تركيا: هشاشة القوة الناعمة.

تتمتع تركيا، الدولة الوحيدة التي لم تُستعمر بشكل رسمي أو فعلي في المنطقة، بقوة عسكرية تقليدية تفوق العرب والإيرانيين، وهي القوة التي ورثتها عن العثمانيين، لاسيما القوة البحرية التي تُحِمن على شرق المتوسط، وتُعد العامل الرئيسي للتوازن الغربي مع روسيا في البحر الأسود.⁵⁹

لم تسلم فقط تركيا من التفكك الذي لحق بالبلدان المستعمرة في المنطقة، بل واستفادت من عضويتها بحلف الناتو، الذي انضمت له عام 1952، لتعزيز وتحديث قوتها بشكل كبير، وحماية أراضيها من الاتحاد السوفيتي أثناء الحرب الباردة، ومن أي خطر إيراني أثناء سنوات التوتر مع إيران إبان الثورة، باستخدام أنظمة الدفاع الجوي الأمريكية الموجودة على أراضيها⁶⁰. فأهمية تركيا إستراتيجياً للغرب، واهتمام الغرب بأمنها، حتى أثناء العهد العثماني، نظراً لمخاوفه من التوسع الروسي، لاتزال تعطي تركيا إلى اليوم مساحة للتحرك بثقة، وضمانات أمنية لا يملكها غيرها في المنطقة، فهي في مأمن عن التفكك نظراً لرسوخ دولتها وجيشها.

نقطة الضعف الرئيسية لتركيا عسكرياً، لاسيما مع تطور الأحداث الجارية في الشام مؤخراً، وبالنظر لحداثة الدور التركي في المنطقة، والذي لم يكن موجوداً قبل 2002، هي غياب الخبرة في التعامل مع القوى غير المتوازنة، مثل الميليشيات والجماعات المسلحة، سواء الصديقة منها التي تحتاج إلى دعم بشكل معين⁶¹، كما تفعل إيران مع حزب الله، أو العدو منها والتي لا تجدي معها الوسائل العسكرية التقليدية، كما أدركت منذ زمن المؤسسة العسكرية الإسرائيلية.

بشكل عام، يُعطي الناتو تفوقاً لتركيا على مستوى العسكرية التقليدية يُتيح لها ردع أي هجوم، بقواتها المتطورة أو حتى بأنظمة دفاع الناتو الموجودة على أراضيها⁶²، ولكنه لا يعطيها الكثير للتعامل مع التحديات الجديدة والفريدة في المنطقة، والتي تتمثل بالأساس في ظاهرة اللا توازي العسكري، والجديدة على تركيا - على سبيل المثال -، إذا ما تخيلنا نظرياً حرباً بين تركيا وإيران (وهو احتمال بعيد بالطبع) سيكون لتركيا تفوقاً ملحوظاً من الناحية الجوية، ولكن على الأرض، وبالنظر لامتلاك إيران لأجنحة عسكرية غير تقليدية في جيشها، مثل الحرس الثوري، كما كان الأمر إبان حربها مع العراق، سيكون من الصعب تخيل تعامل القوات التركية النظامية معها، وسيكون التفوق على الأرجح لصالح طهران.

رابعاً- داعش.. ومعركة دمشق: صدمة القوى الكبرى أم فخ جيوسراتيجي؟؟...

تركيا في مأزق، أو هكذا يدعي كثيرون، استناداً للضغوط المتزايدة عليها، داخلياً وخارجياً، لتتدخل عسكرياً بمواجهة الدولة الإسلامية بالعراق والشام (داعش) في مدينة عين العرب (كوباني)، القريبة من الحدود التركية وذات التعداد السكاني الكردي، فهي خاضعة لمؤامرة متكاملة من أطراف عدة كإيران والغرب والأكراد لإسقاط دورها وتحجيمه، هكذا يقول المتعاطفون معها⁶³، غير أن الواقع بعيد جداً عن هذه الرؤى السطحية للأزمة في الشام، والتي لا تخلو أصلاً من مؤامرات من الجميع وعلى الجميع، فالوجود الإيراني فيها يتسم بالفعل بالصلابة، في حين يتسم نظيره التركي بالهشاشة وفقدان الكثير من الرصيد الذي بناه على مدار سنوات.. فيما يلي نفضّل أسباب ذلك.

كثيراً ما تكلم المحللون عن التحالف الوثيق بين حكومة كردستان العراق وتركيا، إثر الانفتاح التركي على حكومة كردستان بقيادة "البارزاني"، ودعم أنقرة لأربيل في مواجهة السلطة المركزية العراقية في بغداد، لا سيما فيما يخص تصدير الأكراد للنفط دون الرجوع لبغداد، وهو ما يعطيهم استقلالاً اقتصادياً، غير أن وصف هذا التحول في الموقف التركي تجاه المسألة الكردية بالتحالف كان أكثر مما ينبغي، وكذلك الاعتبار بأن أربيل أصبحت في "جيب" أنقرة⁶⁴. فالأمر لم يعد تحليلاً للتحول في الرؤية التركية للملف الكردي بشكل عام، ولم يخلُ أيضاً من أمر واقع كان ليفرض نفسه نظراً للتفسخ الذي مر به العراق بعد عام 2003م، لذا، كان لزاماً على تركيا أن تضع بعض البيض في سلة كردستان العراق، وإلا وضعه غيرها، وهو ما أتاح لها أن تشكل الواقع الكردي.

أضف إلى ذلك، أن ابتعاد تركيا عن أربيل كان يعني توجه الأخيرة إلى طهران، وهو ما يؤدي لهيمنة إيرانية كاملة على الملف العراقي، لذا، كان انفتاح تركيا على كردستان ضرورياً لكيلا تصبح أربيل بغداد أخرى في جيب إيران، أو في جيب لاعبين آخرين استثمروا في كردستان سياسياً وعسكرياً مثل "إسرائيل".⁶⁵

جاء انفتاحها على كردستان، أصبحت تركيا أكبر مستثمر في كردستان العراق، وأحد أهم منافذ نفط كردستان للسوق العالمية⁶⁶ (وإن لم تكن المنفذ الوحيد، إذ أن إيران أيضاً تستقبل نفط الأكراد)، إلى جانب ذلك أسست تركيا مدارس وجامعات ومنابر إعلامية في كردستان العراق أكثر من أي دولة أخرى، لا سيما وهي صاحبة دراية واسعة بالمنطقة، غير أن تركيا لم تذهب بعيداً في استثمارها لتصل إلى ترسيخ وتوطيد كردستان العراق عسكرياً واستخباراتياً⁶⁷، فهذا خط أحمر بالنسبة لتركيا فيما يخص كردستان، وقد يزعزع مستقبلاً الوضع في جنوب شرق تركيا.

على العكس منها قامت إيران، وإن كانت هي الأخرى ضد فكرة الاستقلال الكردي نظراً لاحتوائها على أقلية كردية، غير أنه تحتم على إيران، الأكثر توجساً من "إسرائيل" ودورها الاستخباراتي في كردستان، أن تدفع بثقلها في دعم كردستان في المجالات العسكرية والاستخباراتية لمنافسة "إسرائيل"⁶⁸، وهو ما يعني علاقات أوثق بين الطرفين، وإن لم تكن بادية للعيان نظراً لافتقارها العنصر الناعم والرمزي الذي هيمن على علاقات تركيا وكردستان، لا سيما العلاقة الشخصية بين "أردوغان" و"البارزاني".

أحد أهم أسباب الدعم الإيراني العسكري لكردستان دون حساسية، هو أن المسألة الكردية ليست ملحة في إيران كما هي في تركيا، لأسباب عدة، أولها أن طبيعة المسألة الكردية إثنية، وتاريخها في عداً مع الدولة التركية أكثر من غيرها، حيث تقع غالبية الأكراد، وثانيها أن النظام الإيراني ليس قومياً بالدرجة الأولى، ولا جيشها أو أي من أقطاب سلطتها (وإن كان مشروعها الإقليمي تحليلاً للدور الفارسي على مر التاريخ بطبيعة الحال، إلا أنه ليس قومياً بالمعنى الحديث الصلب كما الحال بالنسبة لتركيا ومؤسستها العسكرية). ليكن أن هذه الأخيرة استثمرت أكثر في العوامل الناعمة، ما المشكلة في ذلك؟ ألا يقول الكثير من العارفين بالعلاقات الدولية: إن القوة الناعمة أهم من الصلبة، أو على الأقل لا تقل عنها أهمية؟: ففي أوقات التحول وإعادة رسم الخرائط، غالباً ما تكون المساحات التي يتم فيها استثمار القوة الناعمة في حالة انخيار (المدن، الاقتصاد، طبيعة الحياة اليومية، الإعلام، إلخ)، مما يجعلها في هذه اللحظات قوة هشة لا ناعمة، في حين تكون العوامل الصلبة هي المحدد الرئيس لماهية التحول وإلى ما يؤول (القدرات العسكرية بشكل رئيس)، في هذه الأوقات، تكون المساحات ككائن تعرى من كل شيء حتى لم يعد سوى هيكله العظمي في عملية إعادة تشكيل، قبل أن يكتسي مجدداً بكافة أشكال الحياة. على مدار القرن الماضي، كانت إيران حريصة أن تستثمر بقوة في هذا "الهيكلة العظمي" للمنطقة، بوجودها العسكري الممتد من "حزب الله" بلبنان إلى ميليشياتها الشيعية بالعراق وحتى "الحوثيين" باليمن، في حين كانت تركيا مهتمة بشكل أساسي بغزو الحياة اليومية، من الشركات إلى المسلسلات، بافتراض أن المنطقة لن تنحدر فجأة إلى مستنقع التحول التاريخي

الذي هي واقعة فيه اليوم، كان من المفترض أن يؤدي اندلاع "الربيع العربي" إلى إعادة الحسابات التركية فيما يخص إستراتيجيتها في المنطقة، ولكن المراجعة لم تكن سوى مراجعة سياسية تدفع باتجاه تبني الثورات في معظم الدول التي اندلعت فيها بشكل مثالي، دون امتلاك رؤية واضحة بالضرورة لكيفية ترجمة ذلك واقعياً إلى نفوذ تركي، ودون امتلاك الأدوات الكافية على الأرض لتحقيق هذا الدعم لغاياته.

لم تراهن إيران على الربيع أو تحاربه (سوى في سورية لأسباب واضحة)، ونأت بنفسها عن الاحتفاء به، ماضية في إستراتيجيتها التي وضعتها قبل "الربيع العربي"، وفي حين استثمرت تركيا كثيراً في بنية ما قبل الربيع، ثم أعادت الاستثمار سريعاً في الربيع نفسه، كان ذلك دون القدرة الصلبة على تحقيق استقراره في المقام الأول، ودون إدراك أن الربيع لا يمكن أن يكون فقط ما آل إليه في شهوره الأولى بشكله الرومانسي، وأنه يتطلب عوامل أكثر جذرية لتحقيق أهدافه، وأن انجذاب الكثير من رموزه لـ "النموذج التركي" ليس كافياً لإعادة تشكيل الواقع على الأرض (كما جرى مع الإخوان في مصر، والمعارضة السورية "المعتدلة" الكائنة بتركيا، اللذين لا يعدوان اليوم مجرد "تجمّعات إسطنبولية"، واجهات هشة تقيم المؤتمرات والمهرجانات، وتقطن في إسطنبول).⁶⁹

معظم من يراهنون على تركيا وتراهن تركيا عليهم استضافتهم تركيا، في حين لم تستضيف إيران أحداً، بل إن كل حلفاء إيران في مواقعهم يمارسون أدواراً توسّع بالفعل من نطاق النفوذ الإيراني الصلب على الأرض، في حين "مهرجي المعارضة" السورية والمصرية كائنون بتركيا، لا يوسعون سوى من نطاق النفوذ التركي في الفضاء الإعلامي، (وهم سيكونون رصيداً ثقافياً لها في المستقبل لا شك، ولكنهم ليسوا رصيداً إستراتيجياً على الأرض).

لعل تركيا قد حاولت الرهان على حصان المليشيات السنية التي نشأت بعد الثورة السورية، وبما فيها "داعش" أحياناً⁷⁰، والتي غضت عنها الطرف بشكل واضح نظراً لصعودها السريع، وقدرتها على موازنة الدور الإيراني، وإبقاء كردستان تحت سقف "الخطوط الحمراء" التركية. غير أن تبني أي من هؤلاء بشكل صريح من قبل دولة عضوة بحلف "الناتو" كتركيا، تقع الأزمة على حدودها مباشرة (على العكس من إيران، التي يحجبها عن مليشيات السنة حزام الشيعة العراقي والأكراد)، لا يخلو من مقامرة، كما أنه ليس سهلاً، بعكس إيران التي تتبنى من تشاء حينما تشاء نظراً لتحررها من أي التزامات أخلاقية غربية، كتركيا الملتزمة بالتحالف الغربي⁷¹ (وهو ما يعني عدم قدرتها على تبني حركات سنية "متطرفة" بشكل مفتوح، وإن كان ذلك يصب في مصلحتها، وهي الأزمة التي تواجهها الآن مع "داعش"، والتي لا تصب مواجهتها عسكرياً في مصلحة تركيا، ولكنها اضطرت للالتزام بمواجهتها في إطار التحالف الغربي، نظراً لتهديد "داعش" للمكتسبات الأمريكية بالعراق). عدا ذلك، كل ما تملكه تركيا من قوة صلبة على الأرض هو دولتها وجيشها، وامتيازات وجودها بالتحالف الغربي، وهو ما يقيد بها بطبيعة الحال، لا سيما في الملفات التي تنظر فيها لنفسها باعتبارها مركزاً "عثمانياً"، في حين من يعطونها الامتيازات "الغربية" لتحقيق أهدافها لا يرونها كذلك، مما يعني أن ما ترمي إليه أحياناً يكون أغلى من قدرتها على تسديد ثمنه إستراتيجياً.

في المجمل، كانت رؤية وسياسة إيران (بالنظر لمصلحتها القومية والمذهبية، ولوضعها في المنظومة الدولية) أبعد نظراً، وأكثر واقعية في التعامل مع الحقائق على الأرض، من رؤية وسياسة تركيا التي هندسها "أحمد داود أوغلو" (بالنظر أيضاً لمصلحة تركيا القومية والمذهبية، ولوضعها في المنظومة الدولية).

يبقى أن نقول من خلال هذا العنصر أن الإقرار بصلاية الدور الإيراني وهشاشة التركي ليس تحييراً لطرف على حساب آخر، فالتحيّزات والتفضيلات والانتماءات لا تغني عن الحقائق الموجودة على الأرض. إيران، وإن لم يعجب مشروعها الكثيرين، باتت أبعد نظراً من تركيا بشكل عام في سياساتها بالشام، وأكثر واقعية، وأكثر إدراكاً لأهمية القوة الصلبة في

المرحلة التاريخية الاستثنائية والتأسيسية التي تمر بها المنطقة حالياً. إذ خطوط المعركة في دمشق أضحت في تغير مستمر، حيث دفعت القوة الفوضوية لتنظيم «الدولة الإسلامية» جميع القوى الرئيسية في المنطقة مثل تركيا وإيران والسعودية إلى إعادة التفكير في عقود من العلاقات الإقليمية الإستراتيجية. ويتجلى هذا بشكل أوضح في العراق وأكثر من ذلك في سوريا حيث تدور معركة طائفية بالوكالة تعكس توازن القوى. وعلى الرغم من أن الفوضى هي التي يبدو أنها تطفو على السطح فإن هذه الحراك يسير متماشياً مع الإستراتيجية بعيدة المدى للولايات المتحدة في المنطقة.⁷²

وفيما انتقد الكثير من المحللين قرار واشنطن بعدم أخذ دور مباشر لاحتواء الأوضاع والعنف في سوريا أو الاعتماد على القوات المحلية لمكافحة «الدولة الإسلامية» في العراق. فإن الضرورات الجيوسياسية العالمية للولايات المتحدة تعمل في مسار الحفاظ على توازن القوى في الشرق الأوسط من خلال تحمل القوى الإقليمية لأعباء إدارة مشكلاتها⁷³. إن رفض واشنطن الانجرار إلى حرب برية في الشرق الأوسط هو مثل عملية إنضاج بطيء للثمار، وكذلك تلعب تركيا بحذر لاستعادة نفوذها السابق في حدودها الجنوبية لكي توازن المنافسة السعودية الإيرانية التي غدت العنف في المنطقة وأدت لزعة الاستقرار، وهذا وفق أجندة جيوبوليتيكية باتت جد معقدة. ففي العراق مثلاً، نجد أن المملكة العربية السعودية والأردن يعملان مع رجال القبائل العربية السنية الساخطة لتوسيع ائتلاف القبائل العراقية التي تقاتل «الدولة الإسلامية»، كما تعمل تركيا مع كل من القوات الكردية وحكومة بغداد⁷⁴. هذا التعاون السني لا يخلو من التحديات، ولكن كل من تركيا والمملكة العربية السعودية ترغبان في تشكيل مستقبل كل من سوريا والعراق وفقاً لمصالحهما الإستراتيجية. والرياض وأنقرة هما في نهاية المطاف منافسين على النفوذ في المنطقة. ولكنهما مضطرين أيضاً للتعامل معاً ضد إيران. ويعد العراق جوهراً لاستراتيجية إيران في الشرق الأوسط. لأنها يمكن أن تكون بمثابة نقطة انطلاق للنفوذ الإيراني في العالم العربي، أو كما فعلت ذلك مرات عديدة في التاريخ، تكون بمثابة أساس انطلاق للغزو.

جنباً إلى جنب مع دعم إيراني طويل الأمد لحكومة الرئيس السوري «بشار الأسد» (الذي خدم تاريخياً كطريق وممر للدعم المادي الإيراني إلى حزب الله)، كثفت إيران وجودها العسكري عبر كل من سوريا والعراق في محاربة «الدولة الإسلامية»⁷⁵. في حين أن تركيا والمملكة العربية السعودية تحاولان توسيع نفوذهما في كل من هذه الدول، وقد اضطرتا إيران إلى اتخاذ موقف دفاعي تسعى من خلاله للاحتفاظ بعناصر النفوذ التي كانت تتمتع به في الفترة بين الغزو الأمريكي للعراق والاضطرابات في عام 2011 إبان الربيع العربي. وهذا الانعكاس الإستراتيجي هو أحد العوامل التي دفعت طهران للتفاوض مع الولايات المتحدة للمساعدة في الحصول على الاعتراف بموطئ قدم لها في العالم العربي والحفاظ على مكانتها كقوة إقليمية.

وبما أن التهديد الذي تشكله «الدولة الإسلامية» يؤدي إلى علاقة عمل واهية بين أنقرة والرياض، والخطة الأمريكية لموازين القوى في المنطقة تنطوي على تغيير أكثر من ثلاثة عقود من العلاقات المتوترة مع حليفها السابق إيران. إلا أن التنسيق مع إيران هو حافز بالنسبة للولايات المتحدة. خصوصاً وأن المنافسة المباشرة بين طهران والرياض تشكل خطراً كبيراً جداً وتعمل على زعزعة الاستقرار الإقليمي، وهذا يستلزم دور تركي أكبر في المنطقة. وهكذا نرى خطوط المعركة تتلاقى، وتتداخل وتمتزج في توازن القوى الصاعدة، ما دفع بإيران الانضمام تحت راية الإحياء الروسي الجيوبوليتيكي في باناإيرانية تعتبر كورقة وهران روسي رابع في المنطقة، على الأقل حسب الحسابات الإستراتيجية الإقليمية.

خامساً - محور موسكو - طهران واتجاهات تفادي خارطة طريق سايكس بيكو 02:

تقوم الإمبراطورية الروسية الجديدة التي يحلم بها دوغين على محورية روسيا كقوة قارية وسطية متحالفة مع ثلاث إمبراطوريات: الأولى آسيوية وفق محور موسكو طوكيو، مفضلاً التحالف مع اليابان على الصين والهند، والثانية أوروبية وفق محور موسكو

برلين، مفضلاً ألمانيا على فرنسا ومعتبرا الحرب مع ألمانيا أثناء الحرب العالمية الثانية نتيجة التحريض الإنكليزي، والثالثة إسلامية وفق محور موسكو طهران، معتبرا إيران لا تركيا ولا السعودية أنها الحليف القاري الطبيعي لروسيا الإمبراطورية.⁷⁶ وهنا يعتبر دوغين أن الإمبراطورية الإسلامية في الجنوب في المستقبل البعيد (الخلافة الجديدة) يمكن أن تغدو العنصر الأهم في أوراسيا الجديدة إلى جانب الإمبراطورية الأوروبية في الغرب وإمبراطورية المحيط الهادي في الشرق وروسيا في الوسط. لكن ثمة اتجاهات أيديولوجية وسياسية مختلفة في العالم الإسلامي إضافة إلى مشاريع جيوبوليتيكية يناقض بعضها الآخر، وتتمثل في:⁷⁷ أولا، بالأصولية الإيرانية ذات النمط القاري، وهي معادية لأمريكا وللنزعة الأطلسية حسب ما يراه دوغين، كما أنها فعالة من الناحية الجيوبوليتيكية.

ثانيا، النظام العلماني التركي ذو النمط الأطلسي.

ثالثا، النزعة العربية في سوريا والعراق وليبيا والسودان.

رابعا، النمط السعودي الوهابي المتضامن جيوبوليتيكي مع الأطلسية.

لكن وحسب دوغين، فإن إيران تتمتع بالأولوية في هذه المسألة لأنها تستجيب لجميع المعايير الأوراسية: فهي دولة قارية كبرى ترتبط ارتباطا شديدا بآسيا الصغرى، وهي تقليدية ومعادية جذريا لأمريكا، وتركز على المنحى الاجتماعي في سياساتها، وتحتل ذلك الموقع الذي يجعل محور موسكو طهران الحل الأمثل لعدد ضخم من المشكلات بالنسبة للإمبراطورية الجديدة، إذ بإدخال إيران قطبا جنوبيا يمكن لروسيا أن تصل على الفور إلى المياه الدافئة وهو الهدف الإستراتيجي الذي سعت إليه روسيا بطرق خاطئة لمئات السنين.⁷⁸ وبغياب هذا المخرج نحو المياه الدافئة تمتعت الجيوبوليتيكا الأطلسية منذ أيام إنكلترا الإستعمارية بورقة رابحة هي الأهم، حيث هيمنت كليا في القرن التاسع عشر على آسيا وعلى الشرق، في حين أنه كان بمستطاع إيران أن تكون يومذاك كما اليوم الحل الجذري لهذه المعضلة الكبرى. وبواسطة إيران تكون الإمبراطورية الروسية الجديدة في مأمن تام من تنفيذ الخطة الأطلسية التقليدية لخلق الآماد القارية للبابسة عبر احتلال المناطق الشاطئية على امتداد الأوراسيا، وبخاصة إلى الجنوب والغرب. كما أن إقامة محور موسكو طهران سيخرق الطوق الأطلسي دفعة واحدة في أضعف نقاطه، وسينتج لروسيا آفاقا لا حدود لها نحو الحصول على جسور جديدة داخل الأوراسيا وخارجها، وتلك النقطة الأكثر جوهرية.⁷⁹

إن إيران من الناحية الجيوبوليتيكية هي آسيا الوسطى حسب تعبير دوغين، مثلما أن ألمانيا بكل دقة هي أوروبا الوسطى.⁸⁰ وعلى موسكو كمركز لأوراسيا أن تسلم لإيران في إطار الإمبراطورية الجديدة رسالة إقرار السلام الإيراني (Pax Persica) في هذه المنطقة وإقامة حلف جيوبوليتيكي آسيوي وسطي قادر على مجابهة التأثير الأطلسي في المنطقة بأسرها. وإيران المعادية تقليديا لكل من تركيا والعربية السعودية، ستنهض بهذه المهمة بطريقة أفضل بكثير مما يمكن أن ينهض به الروس الذين لن يحلوا مشاكلهم الجيوبوليتيكية في هذا المركز المعقد إلا بالموازرة الإستراتيجية للجانب الإيراني.⁸¹ وليس الحديث هنا عن إمبراطورية إيرانية في آسيا الوسطى، بل عن إمبراطورية آسيا الوسطى التي يمكنها على أسس فيدرالية أن تقيم التكامل بين مختلف الشعوب والثقافات في حلف جيوبوليتيكي جنوبي موحد، وتصوغ بذلك التشكيل الإسلامي المتجانس استراتيجيا والتعددي إثنيا وثقافيا، والمرتبط أوثق الارتباط بمصالح كامل الإمبراطورية الأوراسية. وفي هذا الإطار لا بد لتركيا من أن تكون كبش الفداء لأنه لن تؤخذ مصالحها بالحسبان في كازاخستان وآسيا الوسطى، فضلا عن توكيد دعم الانفصالية الكردية في تركيا نفسها ومطالبة الأرمن الأتراك بالحكم الذاتي بهدف تخليص الشعوب القريبة من إيران إثنيا من التخلص من الهيمنة الأطلسية العلمانية، وكتعويض لتركيا يعرض عليها التوسع جنوبا في العالم العربي عبر بغداد ودمشق والرياض، وإما تشجيع

الأصوليين المؤيدين لإيران في تركيا ذاتها على الالتزام الجذري بالنهج الجيوبوليتيكي وعلى الدخول في المستقبل الأبعد ضمن المعسكر الآسيوي الوسطي.⁸²

أما الخط الثاني للحلف الأوراسي مع الجنوب فهو المشروع العروبي الذي يشمل جزءا من آسيا الأمامية وشمالي أفريقيا. ولهذا الحلف أهميته في مسألة السيطرة على شاطئ أوروبا الجنوبي الغربي، ولهذا بالذات كان الحضور الإنكليزي ومن بعده الأمريكي أحد الثوابت التاريخية الإستراتيجية في هذه المنطقة، فمن خلال السيطرة على الشرق الأوسط وأفريقيا الشمالية كان الأطلسيون يهيمنون تقليديا ولا يزالون على أوروبا القارية بسبب الضغط السياسي والاقتصادي، إلا أن تكامل المشروع العروبي مع الإمبراطورية الأوراسية العامة يحسن أن يعهد به للقوى الأوروبية التي عادت إلى المشاريع الأوروبية الأفريقية التي لا تمثل من وجهة نظر الجيوبوليتيكا سوى قارة واحدة. والإمبراطورية الأوراسية ذات الاهتمام الحيوي بالتغلغل المتعمق الأعظم نحو جنوبي القارة الأفريقية يجب أن تسيطر في المستقبل المنظور وبصفة كلية على أفريقيا حتى الصحراء بالاعتماد على الحلف العروبي ثم تحاول التجذر استراتيجيا في الأرض الأفريقية كلها، ولن يعود البحر المتوسط سوى مجرد بحيرة داخلية.⁸³

وبسبب خصوصية الصورة الشيعية الفارسية للإسلام الإيراني، فإن على المشروع العروبي التطلع إلى إقامة حلف مستقل معاد للأطلسية تكون أقطابه الأولى كل من العراق وليبيا وفلسطين المحررة وسوريا أيضا ضمن شروط محددة، أي الدول العربية التي تعي الخطر الأمريكي أكثر من سواها والتي ترفض بصورة أكثر جذرية أنموذج السوق الرأسمالية الذي يفرضه الغرب. أما المصالح الجيوبوليتيكية للعربية السعودية فتتفق كل الاتفاق مع صيغة معينة من العولمة، لأن الرفاه الاقتصادي والعسكري مؤسس على دعم الولايات المتحدة التي تحمي مصالح الأسرة المالكة، وقد وقفت المملكة السعودية في مرات كثيرة عقبة في وجه إقامة المدى العربي الكبير لأن ذلك يناقض مصالح الأسرة الحاكمة ومصالح الأطلسيين. وإيران الثورية هي عموما العدو رقم واحد للسعوديين، وعلى هذا يرى دوغين أن الطريق الإيجابي الوحيد لإقامة المدى الكبير الجديد هو طريق الثورة الإسلامية مع التوجه إلى طهران، ففي هذا السياق يمكن حل النزاعات القومية وإحياء التقليد الديني، وعلى الصعيد الجيوبوليتيكي يعني إقامة حلف قاري جبار قادر كل القدرة على مواجهة المشاريع العولمية في المنطقة.

6- نهاية الفوقية الأمريكية والفتح الشرق أوسطي:

بينما يرى بافل باييف أن روسيا الاتحادية في عهد فلاديمير بوتين تحاول التمسك بنظرية القوة العظمى وتتصرف على هذا الأساس رغم افتقارها إلى الموارد الكافية، ثم تدعو في الوقت نفسه إلى عالم جديد متعدد الأقطاب⁸⁴، يؤكد فيكتور برباكي أن وضع أمريكا في تدهور مطرد وتحتاج إلى حرب كبرى لوقف هذا التدهور. ويقول الخبراء الإستراتيجيون الروس في هذا السياق تحديدا: إن الولايات المتحدة تفقد موقعها كقوة متفوقة في العالم، بعدما فشلت في اختبار أن تكون القطب الأوحد، بالتورط في الصراعات الدائمة للشرق الأوسط، واستنزاف قواها فيها حتى لم تعد تملك الموارد الكافية لتبقى في موقع الصدارة⁸⁵. وحسب رأي الخبراء المنضوين في الأكاديمية الروسية للعلوم، فإن العالم اليوم في منتصف المرحلة المضطربة للدورة التطورية العالمية، والتي بدأت في ثمانينيات القرن العشرين وتنتهي في منتصف القرن الواحد والعشرين⁸⁶. وإن المؤشرات الحادة لعدم الاستقرار ستنتهي ما بين عامي 2017 و2019 بأزمة مالية لن تكون بعمق أزمة عامي 2008 و2009. لكنها ستكون بمثابة انتقال الإقتصاد العالمي إلى أسس تكنولوجية جديدة. وإن تجدد قوى الإقتصاد ما بين عامي 2016 و2020 سيفضي إلى تبدلات مهمة في ميزان القوى العالمي ونشوب صراعات عسكرية وسياسية خطيرة تنورط فيها الدول العالمية وكذلك الدول النامية، وسيكون الشرق الأوسط وآسيا الوسطى محور هذه الصراعات⁸⁷. وعلى هذا، فإن قرن الهيمنة الأمريكية العسكرية والسياسية على العالم قارب على الانتهاء، في حين أن التعددية القطبية ستؤدي إلى تقسيم أكثر عدلا للثروة في أرجاء العالم مع تحول عميق للمؤسسات الدولية مثل الأمم المتحدة وصندوق النقد الدولي والبنك الدولي. وإن مركز

النمو الاقتصادي هو في صدد الانتقال من الغرب والذي حقق أهم إنجازاته من خلال الثورة الصناعية إلى الشرق الآسيوي. وعلى الصين والهند الإستعداد لسباق اقتصادي غير معهود كما يقول براكبي⁸⁸، وذلك لأن هذين البلدين الأكثر كثافة سكانية في العالم سيحددان اتجاهات النمو وسرعته في العالم، على أن المعركة الرئيسية على ريادة العالم ستكون بين أمريكا والصين. والسؤال هو: كيف ستتصرف أمريكا حتى لا تخسر موقعها الأول؟، وذلك لأن أي حساب استراتيجي راهن في أمريكا يرفض أي افتراض خسارة أمريكا للتفوق العالمي، باعتبار الصلة الوثيقة بين هذا التفوق والرفاهية الأمريكية في القرن الواحد والعشرين، وهذا بمثابة الأمر المسلم به لدى النخب الأمريكية بغض النظر عن الانتماءات السياسية. وكذا فإن الاحتمالات الرياضية للحركة الجيوبوليتيكية العالمية تصل إلى نتيجة محددة وهي أنه ليس أمام أمريكا من خيار للحفاظ على موقعها إلا من خلال الانتصار في حرب واسعة النطاق وبالأسلحة التقليدية. وهنا يرى براكبي أن استخدام الوسائل غير العسكرية لإزاحة المنافسين عن الساحة كما حدث مع الإتحاد السوفيتي السابق ما زالت تعمل حتى اليوم، لاسيما وقد تطورت التكنولوجيات ذات العلاقة. لكن دولا مثل الصين وإيران باتت برأي براكبي عصبية على التلاعب الخارجي بها، لذلك إن استمرت الحركة الجيوبوليتيكية الحالية فإن قيادة العالم ستتغير كما هو متوقع عام 2025، والوسيلة الوحيدة لتجنب ذلك هو إشعال حرب كبرى. والبلد الذي يواجه تحدي خسارة القيادة أي أمريكا ليس لديه خيار سوى توجيه الضربة أولا، وهذا ما دأبت واشنطن على فعله طيلة الخمسة عشر عاما السابقة، وإن التكتيك المتبع ليس استهداف القوة المرشحة لتكون البديل الجيوبوليتيكي منها بل استهداف البلدان ذات العلاقة بهذه القوى المرشحة للصعود والتي تبدو ملائمة في تلك اللحظة، أي مثلما جرى في الهجوم على يوغوسلافيا وأفغانستان والعراق، على أن الهدف المباشر آنذاك كان حل مشكلات اقتصادية صرفة أو مشكلات إقليمية صغيرة، لكن اللعبة الأكبر الآن تتطلب هدفا أكبر، حيث يعتقد المحللون العسكريون الروس أن إيران إضافة إلى سوريا والمجموعات الشيعية مثل حزب الله ستكون الهدف الأرجح أمريكيا في سياق إعادة توزيع القوى في العالم.⁸⁹

وعلى هذا الأساس المشار إليه آنفا، يقرأ براكبي مجريات الربيع منذ أواخر العام 2010 في تونس، بشكل مغاير، فيقول: إن أمريكا صنعت الظروف الملائمة كي يندمج العالم الإسلامي في خلافة واحدة، وأن المقصود من إنشاء هذا الكيان الجديد مساعدة أمريكا أو القوة المتفوقة الآفلة في الإمساك بمفاتيح الموارد العالمية من الطاقة البترولية، وضمان مصالحها في آسيا وأفريقيا، وكل ذلك استعدادا للقوة المتضخمة للصين، وعلى هذا فإن الخطوة الأمريكية الثانية هي التخلص من سوريا وإيران اللتين تقفان كعقبة في وجه الهيمنة الأمريكية حسب زعم براكبي. وبما أن محاولات زعزعة النظام الإيراني من خلال الانتفاضة المدنية قد فشلت، فإن المحللين العسكريين يشكون في أن الولايات المتحدة بصدد صياغة سيناريو تدخل عسكري شبيه بالذي جرى في أفغانستان والعراق، وأن حظوظ هذا السيناريو عالية رغم المشكلات التي عاناها الأمريكيون في أفغانستان والعراق سواء في الاحتلال أو خطط الانسحاب، وأن مفتاح الأمر كله هو تطبيق مشروع الشرق الأوسط الجديد والذي سيتسبب بأضرار بالغة لروسيا والصين، ويفسح المجال أمام خوض الحرب الكبرى. والهدف هو إخراج روسيا والصين من منطقة البحر المتوسط ومن الشرق الأوسط، وفصل جنوبي القوقاز وآسيا الوسطى عن روسيا، وقطع الصين عن أهم موردي مادة النفط إليها. وإن تحقيق هذا المشروع الأمريكي سيدمر تطلعات روسيا لنمو مستقر ومسام، إذ إن منطقة جنوبي القوقاز الخاضعة للنفوذ الأمريكي سترسل أمواج الصدمة نحو الشمال القوقازي، وسيكون الإسلاميون هناك فئيل التفجير حسب براكبي، وستنتقل النار إلى المناطق ذات الأغلبية المسلمة في روسيا، أي تكرار سيناريو أفغانستان في ثمانينات القرن العشرين.⁹⁰

وبناء على هذا التحليل الجغراسياسي الذي يشبه نظرية الدومينو، فإن سقوط سوريا بعد ليبيا يعني بالنسبة للنظام الروسي الحالي اقتراب الخطر من إيران الدولة الحاضرة ما بين مسلمي آسيا الوسطى ومسلمي العالم العربي، والتي تفصل بين أذربيجان الأمريكية الهوى وبين القوقاز الملتهب من خلال تحالفها مع أرمينيا. ولو تزعزع أمن إيران أيضا بانتقال الحراك الثوري إليها فإن الطوق الإسلامي ذي النمط الأطلسي، كما يعتبر الخبراء الروس، سيعود ليرتسم على طول الحزام الشاطئي بما يعزل روسيا داخل السهوب، ويحقق اقتصادها بل يدمر وحدتها الترابية عبر استخدام العامل الإسلامي الفعال كما كان لدى تفكيك الاتحاد السوفيتي. وبهذا تنتهي روسيا الاتحادية وتعود لتكون موسكو الكبرى كناية عن روسيا المصغرة، بعد انفصال المناطق الإسلامية عنها.

خاتمة:

إن التحولات الجيوسياسية الجارية في منطقة الشرق الأوسط، بقدر ما هي ناتجة عن لعبة المصالح الإستراتيجية لدول المنطقة ولقوى خارج الإقليم، فهي كذلك ناتجة عن عوامل تاريخية غيرت على مر الزمن العلاقات بين الدول الشرق أوسطية والإقليمية.

إن الدعم المطلق الذي يحظى به الكيان الصهيوني من العالم الغربي لاسيما من الولايات المتحدة الأمريكية، أدى إلى ديمومة الصراع العربي-الإسرائيلي واستبعاد أي حل لإقامة دولة فلسطينية قابلة للحياة عاصمتها القدس. وهذا ما أوجع مشاعر الظلم والإحباط إزاء "المجتمع الدولي".

إن العواقب الوخيمة على مختلف الأصعدة، للتغيرات التي طرأت في العديد من الدول العربية، أدت إلى ظهور داعش وتهديد ديمومة الدول الوطنية بالمنطقة، وزعزعة استقرارها، وإلى تهيئة الظروف لتقسيم الدول وفقا لاستراتيجيات الهيمنة وإعادة اقتسام مناطق النفوذ بين القوى، على شاكلة سايكس بيكو.

إن بروز الصراعات الدينية النائمة على وقع المنافسة السياسية والإيديولوجية بين القوى الإقليمية، يحرص على إيجاد تحالفات إستراتيجية، وعلى استمرار العداوات على المسارح الإقليمية مما يؤجج الصراعات ويزيد من عدم الاستقرار. وذلك على حساب المصالح الإستراتيجية للدول العربية في المنطقة والأمة الإسلامية ككل.

إن الاختلالات المستمرة في سوق الطاقة الدولية والمتربة عن بروز الطاقة غير التقليدية، لاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية، والانشغالات بشأن التغيرات المناخية والاتفاق النووي الإيراني، وضعت على المحك الأهمية الإستراتيجية لدول الخليج بالنسبة للولايات المتحدة، وإلى تساؤلات حول إعادة تشكيل خريطة المنطقة.

الهوامش:

سليم محمد المطر وآخرون، البيئة الشرق أوسطية والأمنونات البديلة ط. 1، (الكويت: مركز البحوث والدراسات الكويتية، 2003). ص. 13

2 عبد الجليل زيد مرهون، أمن الخليج بعد الحرب الباردة، ط. 1، (بيروت: دار النهار للنشر، 1997)، ص. 60.

3 المرجع السابق، ص. 61.

4 سليم محمد المطر وآخرون، مرجع سابق، ص. 14.

5 عبد الجليل زيد مرهون، مرجع سابق، ص. 69.

6 عز الدين محمد أحمد، "أبعاد السياسة الخارجية الأمريكية تجاه منطقة الخليج"، مجلة الساتل، 4 (أفريل 2008)، ص. ص. 142.117.

7 عمر الفروق سيد رجب، قوة الدولة دراسات جيواستراتيجية، (القاهرة: مكتبة مدبولي، 1997)، ص. 33.

- 8 المرجع السابق، ص. 124.
- 9 فهد بن عبد الرحمن آل ثاني " جيوبوليتيكية الاقتصاد العالمي حد الجزيرة العالمية إلى أمريكا الكبرى " المستقبل العربي ، 275 (جانفي 2005)، ص.ص. 13.15.
- 10 محمد سميح السيد، حرب الخليج غزو الكويت وتحريرها، ط.1، (دمشق: مركز الدراسات العسكرية، د.س.ط)، ص. 18.
- 11 خليل حسين، الجغرافيا الإقليمية البرية والبحرية و الدول وآثارها النظام العالمي في متغيراتها، ط1، (بيروت: دار المنهل اللبناني، 2009) ص. 400.
- 12 (جمهورية العراق)، بحث متاح على الموقع الإلكتروني:
، <http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Dwal-Modn1/Iraq/index.htm>
تم الاطلاع عليه سنة 2013.
- 14 جمهورية إيران الإسلامية، بحث متاح على الموقع الإلكتروني:
، <http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Dwal-Modn1/Iran/index.htm>
تم الاطلاع عليه سنة 2013.
- 15 عز الدين محمد أحمد، مرجع سابق.
- 16 المرجع السابق.
- 17 محمد عدنان مراد، " قصة البترول العربي في الخليج والأطماع الدولية وعلاقتها بالحرب الاستعمارية على العراق " متاح على الموقع الإلكتروني:
<http://www.reefnet.gov.sy/booksproject/fikr/17/4-patrol.pdf>، تم الاطلاع عليه عام 2012.
- 18 المرجع السابق، ص. 32.
- K.R.SINGH, « Energyinsecurity and militarymisadventures in the 19 Persiangulfregion », International Studies, vol 214 , 4(2007) , p.p: 238.304.
- 20 حسين عبد الله، " التحديات والفرص المحيطة بمستقبل النفط العربي"، المستقبل العربي، 384 (فيفري 2011)، ص.ص. 50. 84.
- 21 كافي الخوري، " بيانات أساسية عن النفط والطاقة في العالم"، المستقبل العربي ، 384 (فيفري 2011)، ص.ص. 210. 224.
- 22 المرجع السابق.
- 23 سيار الجميل، مرجع سبق ذكره ، ص28.
- 24 المرجع السابق، ص.31.
- Annualstatistical Bulletin 2012, P .44²⁵
- Op.cit. p. 2526
- 27 معتز سلامة، "الأمن القومي الأمريكي التحولات الجديدة في ظل إدارة بوش الثانية"، يمكن الاطلاع على الموقع الكتروني التالي: www.apss.ahram.org.eg/htm/security.htm، تم الاطلاع عليه سنة 2011.

28 إستراتيجية الأمن القومي للولايات المتحدة الأمريكية. ماي 2010.

29 المرجع السابق.

30 المرجع السابق.

Op. cit, p,24. 31

op.cit.p.2532

Ibid.33

op.cit .p 26.34

35 علي حسن باكير، "المراجعة الرباعية الدفاعية 2010 " متاح على شبكة الانترنت في الموقع التالي:
<http://studies.aljazeera.net/reports/2010/20117211350246169.htm>، تم الاطلاع عليه
سنة 2010.

Sustaining U.S. global leadership priorities for 21st century defense, 36

Available on the following website:

http://www.defense.gov/news/Defense_Strategic_Guidance.pdf , Has been
viewed in 2012.

The Quadrennial Diplomacy and Development Review. Available on the 37
following website:

<http://www.state.gov/documents/organization/153108.pdf>, Has been viewed
in 2010.

38 زايد بن محمد حسن العمري، "مفهوم القوة والقدرة في الفكر الاستراتيجي"، مجلة الدفاع 3 (سبتمبر 2010)، ص.ص،
18. 23.

39 خليل حسين، النظام العالمي الجديد و المتغيرات الدولية، ط.1 (بيروت: دار المنهل اللبناني، 2009)، ص.37.

40 جندلي عبد الناصر، التنظير في العلاقات الدولية بين الاتجاهات التفسيرية والنظريات التكنولوجية، ط.1، (الجزائر: الدار
الخلدونية، 2007) ص 148.

41 عبد العزيز صقر، (2004) "القوة في الفكر الاستراتيجي"، تقرير البيان الارتيادي متاح على الانترنت على الموقع التالي:
<http://www.albayan.co.uk/Files/articleimages/takrir/1-2-2.pdf>، تم الاطلاع عليه عام
2008.

42 حسن علي بحري، " القوة الناعمة" المركز الدولي للدراسات المستقبلية و الاستراتيجية ، 2008 . ص6.

Soft power concept. Ibid43

44 علي حسين بصري ، مرجع سابق.

Soft power concept. Ibid45

Josephs Nye .jr "Notes for soft power research agenda" in power in world 46
politics.ed Felix Brenskoetter and m. j Williams (New York: Rutledge Taylor
and Francis Group.2007) .p.164

Ibid47

Josephs Nye jr, op.cit .165.48

op.cit .p.16749

50 علي حسين البصري، مرجع سابق، ص 18.

Alexander l. vuving, "how the soft power works?", paper presented at the 51 panel soft power and smart power American political science association annual meeting, September 2009 mode of access:

<http://www.apcss.org/Publications/Vuving%20How%20soft%20power%20works%20APSA%202009.pdf>. Has been viewed in 2010.

Joseph Nye jr "U.S. Power and strategy after Iraq", foreign affairs vol. 82. 52 n 4 (July/August 2003)pp., 60 73.

53 حسن علي بحري، مرجع سابق، ص 22.

Ernest j Wilson, "Hard power, soft power, Smart power", available in this 54 site:

<http://www.ernestjwilson.com/uploads/Hard%20Power,%20Soft%20Power,%20Smart%20Power.pdf>, viewed in 2010.

Ibid. 55

56 جميل عبد الله، " القوة الذكية في الفكر الأمريكي، " متاح على الانترنت على الرابط التالي:

<http://www.kitabet.com/ar/page/28/02/2013/9259.html> ، تم الاطلاع عليه عام 2013.

s asymmetric threat to U.S. and global security ' "Dealing with today57 employing smart power" available in this site:

http://asymmetricthreat.net/docs/asymmetric_threat_3_paper.pdf , viewed in 2010.

Richard L. Armitage. Joseph s. Nye, Jr. "How America Can Become a 58 Smarter Power" available in the site:

http://csis.org/files/media/csis/pubs/071106_csissmartpowerreport.pdf, viewed in 2014.

59 بلقيس محمد جواد، "العوامل المؤثرة في نشأة النظام السياسي الأمريكي"، 31 مجلة العلوم السياسية (2005)، ص.ص: 59، 87.

60 أحمد عارف الكفارنة، "العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار في السياسة الخارجية" 42 دراسات دولية ، (2009) ص ، ص . 13 . 41.

61-المرجع السابق.

- 62 سعد السعيد وبسمة خليل الأوقاتي، "دور المعلومات في عملية صنع القرار السياسي الخارجي (دراسة نظرية)" 50 دراسات دولية (2011). ص.ص. 146.113.
- 63 المرجع السابق.
- 64 المرجع السابق.
- 65 ستار جبار علاي، "المؤسسات المعنية والمؤثرة في وضع الاستراتيجية الأمريكية الخاصة بالعراق"، 36 دراسات دولية (2008)، ص.ص. 90.73.
- 66 لمى مضر الامارة، "دور وزارة الخارجية الأمريكية في عملية صنع القرار"، 35 مجلة العلوم السياسية (جويلية 2007) ص.ص. 213.195.
- 67 المرجع السابق.
- 68 أحمد نوري النعيمي، "البنّاغون الأمريكي و عملية صنع القرار في السياسة الخارجية"، 45 مجلة العلوم السياسية (2012)، ص.ص. 42.17.
- 69 حميد أحمد السعدون، "المؤسسة العسكرية الأمريكية واحتلال العراق" 36 دراسات دولية، (2008)، ص.ص. 61.49.
- 70 فارس بربرات، "الكونجرس وصنع السياسة الخارجية الأمريكية: وجهة نظر"، مجلة الأردن للشؤون الدولية، 2 (شتاء 2008)، ص.ص. 99.84.
- 71 عامر هشام عواد، "الآثار المحتملة للتنافس على صعيد داخل الأمريكي في مستقبل الإستراتيجية الأمريكية في العراق"، 37 دراسات دولية (2008)، ص.ص. 92.75.
- 72 أحمد عارف الكفارنة، "العوامل المؤثر في عملية اتخاذ القرار في السياسة الخارجية"، 48 دراسات دولية، (2009) ص.ص. 41.13.
- 73 بسمة خليل نامق الاوقاتي، "مؤسسات مخازن التفكير (think tanks) ودورها في صياغة السياسة الخارجية للدولة الحديثة النموذج الأمريكي"، 2 مجلة القادسية للقانون والعلوم السياسية (ديسمبر 2009) ص.ص. 126.
- 74 المرجع السابق.
- 75 رندة علوان حسين، "مؤسسة راند الأمريكية و دورها في السياسة الخارجية"، 23 المجلة السياسية و الدولية (2013)، ص.ص. 354.338.
- 76 المرجع السابق
- 77 المرجع السابق
- 78 أحمد عارف الكفارنة ، مرجع السابق
- 79 أحمد نوري النعيمي، "القنوات الخلقية في السياسة الخارجية الأمريكية"، 44 مجلة العلوم السياسية (2012)، ص.ص. 198.179.
- 80 Marcus, Abraham, The Middle East on the Eve of Modernity: Aleppo in the Eighteenth Century, New York, Columbia University Press, 2014. P.16.
- 81 Ibid, P. 16.

- 82 Moore, John Norton (ed.), *The Arab-Israeli Conflict, Volume IV: The Difficult Search for Peace (1975– 1988), Part One*, Princeton, Princeton University Press, 2000. P. 71
- 83 Moore, John Norton (ed.), *The Arab-Israeli Conflict, Volume II: Readings*, Princeton, Princeton University Press, 2007. P. 617
- 84 O'Ballance, Edgar, *No victor, no vanquished: the Yom Kippur War*, San Rafael, Presidio Press, 2011, P. 85
- 85 Parker, Richard B. and Saunders, Harold H. (ed.), *The Six-Day War: A Retrospective*, University Press of Florida, 2013. P. 93
- 86 Peters, Joan, *The Syrians in Egypt 1725–1975*, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2000. P. 119
- 87 Pipes, Daniel, *Damascus Courts The West*, Washington, D.C, The Washington Institute for Near East Policy, 2012. P. 22
- 88 Rabinovich, Itamar, *Syria under the Ba'th, 1963–1966: The Army-Party Symbiosis*, Jerusalem, Israel Universities Press, 2001. P. 69
- 89 Reed, Fred, *Shattered Images: The Rise of Militant Iconoclasm in Syria*, Vancouver, Canada, Talon books, 2003, P. 95
- 90 Schweitzer, Avram, *The Struggle for Syria: A Study in Post-War Arab Politics, 1945–1958*, London, Oxford University Press, 2012. P. 118

الدولة الفاشلة واتجاهات الأمن الرخو Failed state and lax security trends

الباحثة: البتول منال دليلة عمران

طالبة دكتوراه بقسم العلوم السياسية جامعة البليدة 02-الجزائر

Batoul Manal Dalila Omrane

الملخص:

الكثير من المؤشرات تؤكد أن القرن الحادي والعشرين هو مرحلة مهمة من بزوع اتجاهات ومقاربات نظريات اللادولة والتي تأخذ في ذلك شكلا من نماذج انهيار الدولة وانكشافها أمنيا وهو ما يدخل في إطار العديد من المسارات على غرار الفشل الدولاتي أو عجز الدولة عن إدارة وتصريف شؤونها العامة بما فيه التحكم في أدوات العنف الرسمية. على أن يكون الأمن في ظل ذلك عبارة عن مساحة من فوضى تداخل الفواعل الرسمية وغير الرسمية تحول فضاء الدولة إلى منطقة رمادية هشة السيادة مختزقة ومروضة خارجيا.

الكلمات المفتاحية

الدولة الهشة، الأمن الرخو، انهيار الدولة، الفوضى، التهديد.

Abstract:

Many indicators confirm that the twenty-first century is an important stage of the emergence of trends and approaches to theories of non-state, which take the form of models of the collapse of the state and its security exposure, which falls within the framework of many paths such as state failure or the inability of the state to manage and manage its public affairs, including Control of official instruments of violence. In light of that, security is an area of chaos overlapping official and unofficial actors, turning the state's space into a fragile gray area with sovereignty infiltrated and tamed externally.

Keywords: fragile state, loose security, state collapse, chaos, threat.

المقدمة :

واكب عصر الأحادية القطبية تشكل خطاب سياسي وأكاديمي حول تراجع الحروب بين الدول أو الحروب الدولية و تزايد الصراع الدموي و الحروب الداخلية في كثير من أنحاء العالم خاصة في العالم النامي، إذ أفلحت المشكلات السياسية الاقتصادية و الاجتماعية الناجمة عن هذه الصراعات في أن تفرض نفسها على المجتمع الدولي بأسره و باتت دول بأكملها وكياناتها مهددة من الداخل، وتشكك في استمرارها و وجودها كمجتمعات متكاملة لها هوياتها الخاصة المتميزة، ووصلت مؤسسات الدولة في هذه المجتمعات إلى درجة من الضعف أفقدتها القدرة على التصدي بفاعلية لهذه الاضطرابات الداخلية.

هذا النوع من الاضطرابات و المشاكل الذي كشفته نهاية الحرب الباردة، قدم إطار تفسيري لصنف جديد من الدول هي الدول الفاشلة، التي حولت الدول من فاعل منظم ومسير للعلاقات الدولية إلى خطر يهدد استقرار وامن وسلامة المجتمع الدولي .

وبذلك إن أهمية موضوع المداخلة تكمن في دراسة هذه الظاهرة المميزة لعالم لما بعد الثنائية والمؤثرة في طبيعة المصنفة الأمنية الوطنية و الدولية، والتي كانت محل نقاش بين العديد من المفكرين و إحدى ابرز مواضيع البحوث الأكاديمية في المراكز البحثية، وعلى مستوى العملي على اعتبار أن تصدير مشاكل هذه الدول أمر محتمل، بل هناك من ينظر إليه على انه أمر حتمي فقد أصبحت محور اهتمام مختلف الفواعل الدولية، ومن ابرز المواضيع المدرجة في أجندة المراقبين الدوليين. بالنظر لهذه الأهمية الأكاديمية والعلمية لموضوع الدولة الفاشلة، فإننا سنركز أهدافنا على تقديم تشخيص لهذه الظاهرة انطلاقا من الميكانيزمات التي تشترط وجودها، والإفرازات الداخلية والعبر وطنية للفشل الدولي. لنقدم في الأخير صورة واضحة وعميقة عن الدولة الفاشلة. بناء على المعطيات السابقة. إن طبيعة موضوعنا تفرض الانطلاق من الإشكالية التالية:

ما طبيعة وحدود فشل الدول و أثرها على المصنفة الأمنية، بالنظر للفراغ الإستراتيجي الداخلي والخارجي الذي تحدثه؟

أولا - الإطار النظري للدراسة:

1. النقاشات النظرية لتحول النزاعات وتأثيرها على الدول:

تشير العديد من الدراسات في فترة ما بعد الحرب الباردة إلى أن الحروب في ما بعد الثنائية لم تعد نتيجة لصراع من أجل القوة بين الدول الكبرى ولكن لضعف الصغرى.

حيث أشار الإستراتيجي "مارتن فان كريفلد" "Martin Van Creveld" في مؤلفه تحول الحرب " The transformation of war" إلى أن انهيار الدولة "The callapes of state" ستكون الظاهرة المميزة لهذا العصر، حيث سنشهد تحول في مفهوم الحرب، يختلف في مفهوم الحرب الذي قدمه كلوزويتز "Clausewitz".¹ التي هي امتداد للسياسة بوسائل أخرى بين الفواعل الدولية. و بذلك سيكون انهيار الدولة سبب و نتيجة للنوع الجديد من الحروب.

أما "كالفي هولستي" "Kalvi V.Holst" فقد تناول في مؤلفه "the state, war and the state of war"، دور الدول الضعيفة The weak Stat في الا استقرار العالمي لفترة ما بعد الحرب الباردة، فحسب هذا المفكر العلاقات بين الدول الصناعية أصبحت محكومة أكثر فأكثر بقواعد قانونية دولية، مما جعلهم يتخلون عن اللجوء للقوة المسلحة، بالمقابل فإن العنف لا يزال موجودا في بعض المناطق الأخرى، حيث يأخذ أشكالا أخرى تعرف بـ "حروب الجيل الثالث" أو "حروب الشعوب" و التي تتميز بالخصائص التالية:

1- هذه الحروب لم تعد ما بين دولتية "Inter-étatique"، و عندما تأخذ هذا الشكل فإننا نكون بصدد الحديث عن الدول الصغرى و المتوسطة و ليس الدول الكبرى التي تريد توسيع هيمنتها.²

1 Maurice Ronai. Failed states. « Claire d'étude stratégiques n°20-2^{eme} trimestre. 1997 obtenu en parcourant: www.cirpes.net/article-pdf.php3?id-article=83.

2 Jean Jacques Roche ; Théories des relations internationales, 5eme édition, Paris : Montrchrestien.2004. P109.

2- هذه النزاعات تتميز بغياب جبهات أو حملات عسكرية نظامية و هو ما يسميه "هولستي" "بخصخصة الحرب" " La "privatisation de la guerre" 1

3- تصبح التفرقة بين المدني والعسكري تقريبا غير ظاهرة مما يؤدي لظهور شعب مدني أكثر عرضة للعنف و التطرف. و يشير هولستي إلى أن أغلب النزاعات العنيفة في هذا العصر (35 من أصل 38 عام 1995) هي حروب من هذا النوع -حروب أهلية- والتي يتمثل سببها الرئيسي في "معضلة الدول الضعيفة" "Le dilemme de l'état faible". حيث في الوقت الذي تحاول فيه الدول فرض قوتها السلطوية، فإن توسع الدولة يصبح محدودا جدا بسبب وجود مراكز محلية للمقاومة، كما تعاني هذه الدول من تسلط البيروقراطية و الفساد و من الانقسام الاجتماعي، و بذلك فإن الدولة الضعيفة تجد نفسها في دائرة مغلقة ليس لديها القدرة على خلق شرعية بتحقيق الأمن أو أي خدمات أخرى. و في إطار دراسته لحالة دول أمريكا اللاتينية و عملية الديمقراطية التي شهدتها هذه الدول، توصل هولستي لوجود علاقة بين تقوية الدولة و التزامها بالقيم الديمقراطية و بين زوال العنف. 2. و بذلك فإن السلام في العالم يصبح مرهون بقوة الدولة في الداخل و مدى قدرتها على فرض سيطرتها على إقليمها و سيادة دولة القانون، و ليس بتوازن القوى كما كان سابقا.

بالنسبة "لبيار هسنر" "Pierre Hassner" فإنه يرى أن نهاية كل حرب دولية أدت لقيام نظام دولي جديد يتميز بظواهر معينة، حيث أن الحرب العالمية الأولى أدت لانتهاء الإمبراطوريات و صعود الدولة القومية، و بربرية العلاقات الاجتماعية غدت صعود الحركات الشمولية التي كانت سببا في اندلاع الحرب العالمية الثانية، نهاية هذه الأخيرة أدت إلى أفول النازية و الفاشية، أما نهاية الحرب الباردة فيرى المفكر أنها أدت لانتهاء الاشتراكية و الحروب ما بين الدولانية، و لكن العنف في العالم لم ينته فقط مصادره قد تحولت، مما يجعل نظرية كينيث والتز "K. Waltz" محل نقاش: عن مصدر الحروب؟:

أ - الطبيعة الشريرة للإنسان (الصورة الأولى)

ب - النظام الاقتصادي و السياسي (الصورة الثانية)

ج - أم النظام الدولي (الصورة الثالثة). 3.

هسنر يرى أن السمة الأساسية في عالم ما بعد الحرب الباردة هي المواجهات ماتحت الدولتية، الحروب الأهلية، الحركات العبر وطنية للاجئين و المافيا العبر وطنية، مما يستوجب عدم التوقف عند دراسة مصادر الحروب عند الصور الثلاث التي ذكرها والتز.

حيث يرى أن أزمة الشرعية هي في نفس الوقت سبب و نتيجة لهذا الوضع، فغياب الشرعية أو سلطة معترف بها يفتح الباب للعنف الذي لم يعد ما بين الدول. و لكن يعطي صيغة جديدة لمقولة "شارل تريلي" "Charles Trilly" "الحرب تصنع الدولة، و الدولة تقوم بالحرب" "La guerre fait l'état et l'état fait la guerre".

1 Charles Philippe David ; Jean-Jacques Roche ; Théories de la sécurité internationale. Paris : Montchrestien. 2002. P120.

2 Jean Jacques Roche ; opcit. P110.

3 Pierre Hassner ; par- De le totalitarisme et la guerre obtenu en parcourant : www.telequebec.trc/site/idees/chasseurs-idees-1999//archive.20000917/thene/html.

لأنها من جهة، مع مرور الوقت تطرح فكرة القيام بالحرب و السعي لبناء دولة من طرف فئات محلية، و عادة ما يكون ذلك عبر ممارسة الجرائم بجميع أشكالها، و من جهة أخرى قد تؤدي لمواجهة الحكومة لجزء أو لأغلبية شعبها.

حيث يذكر هسنر أن حوالي 150 مليون شخص في العالم قتلوا من طرف حكوماتهم.¹ و هو في ذلك يتفق مع دلماس "Delmas" الذي يرى أن العنف يرجع لجهود و مساعي الدولة التي خسرت شرعيتها للمحافظة على سلطتها.

و على المستوى الدولي فإنه و إن كانت الأشكال الجديدة للعنف غير مرتبطة بالحروب ما بين الدولتين إلا أنها تؤدي لتأثيرات متبادلة بين الدول، ليس فقط عبر تجارة الأسلحة و المخدرات، شبكات الجريمة المنظمة، و تدفقات اللاجئين، و لكن بشكل أعمق عبر مسارات المنافسين وما أسماه هسنر "برجوازية البربري، وبربرية البرجوازي".

فمخصصة و ديمقراطية العنف يكمن أن يضع الوسائل التكنولوجية المتطورة بين أياد لا يمكن مراقبتها و التحكم فيها بسبب ضعف دولها، و التي توجد أساسا إما في المجتمعات الما بعد شمولية أو الما بعد حربية، و هو ما يشكل خطرا على المجتمعات البرجوازية.²

و بذلك فإن الدول الكبرى لم تعد مهددة بخطر خارجي تشكله جيوش دولة أخرى، و إنما من تهديد ذات صنع داخلي في دول ضعيفة من هجرة، إرهاب...

أما "جون جاك روش" "Jean-jacques Roche" فيشير إلى أن نهاية الحرب الباردة تفرض رؤية جديدة للعنف الدولي، وتستدعي إعادة النظر في مواضيع الأمن.

بحيث ظهر مفهوم العنف العبر وطني "transnationale" و مافيوية العلاقات الدولية "La mafiatisation des relations internationales" وهذا الشكل الجديد من العنف الذي هو في نفس الوقت داخلي وخارجي، هو عنف سياسي وإجرامي في نفس الوقت.

عنف سياسي راجع لتهميش الشعوب خارجيا بقوى العولمة وداخليا بأجهزة حكوماتها. وعننف إجرامي ناتج من الأعمال الإجرامية للمنظمات الإرهابية (مثل كارتل المخدرات الكولومبية، حجز الرهائن...) والخطر هو أن هذا النوع من التنظيمات قد اكتسب قوة مكنته من السيطرة على مقاطعات معينة، وبدأت تطرح فكرة الحكم الفدرالي، وبذلك فإن العنف المافيوي بدأ يأخذ بعدا سياسيا، وبدأ الإطار الفيدرالي الذي يعطي للدولة التحكم في مركز العنف الشرعي، في التراجع.

وبذلك فإنه حسب هذا المفكر عالم بعد الحرب الباردة أما أسماه "موريس برتران". "Maurice Bertrand": عالم ما بعد واستقاليا "Le monde poste westphalienne" أو عالم ما بعد

كلوزويتز "Le monde poste clausewitzien"، يتميز بالخصائص التالية:
1- الدولة لم تعد تتحكم في استخدام العنف الشرعي وأصبحت بذلك تمثل التهديد الأول لمواطنيها.

¹ Ibidem.

² Ibidem.

ب- أن ما أطلق عليه "دلماس" "Delmas" "المستقبل الجميل للحرب" يكون مضمونا بضعف الدول والأمن لا يجب النظر إليه من زاوية عسكرية ما بين دولاتية فقط، ولكن يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الأشكال المتعددة للأمن، بما فيها الهيمنة التي تحدث عنها "جون غالتون" "J. Galtung"¹

ويقصد المفكر هنا العنف البنوي "La violence Structurelle" هو العنف الذي تمارسه أبنية أو مؤسسات السلطة في مجتمع معين، بشكل يمنع الأفراد من تحقيق ذاتهم، وهو مجتمع يفتقر للعدالة الاجتماعية المرادفة للسلام عند غالتون، وذلك إما من طريق: النخبوية المؤسسية المركزية، الإثنية العنصرية أو الطبقة القومية².

وفي نفس السياق نجد أن "النقديين" يرون أن الدول في عالم ما بعد الحرب الباردة لم تعد قادرة على تحقيق أمن مواطنيها بل أكثر من ذلك أصبحت هذه الدول مصدرا للأمن مواطنيها، فالتحجج بقوانين "الأمن القومي" لتبرير الانقلابات العسكرية والاختطافات السياسية والتهميش النظامي للمعارضة السياسية، يعمل على أمتنة علاقات السيطرة والهيمنة على المستويين الوطني والعالمي، بحيث أن أجهزة الحكومات لم تعد تعمل لتحقيق أمن مواطنيها المدنيين في كثير من الدول وإنما تسعى لحماية وتحقيق الأمن لفئات معينة (رجال السلطة)³، وأصبح بذلك أمن بعض الفئات يبنى على قاعدة الأمن الغذائي والصحي والتربوي وترهيب الأغلبية العظمى من السكان. ويرى النقديون أن أحداث 11 سبتمبر تدعم طروحاتهم حيث أن هذه الأحداث تظهر من جهة تنامي دور الفواعل غير الدولتية في تأثير على السلام الدولي، حيث أنها على الأقل هي التي نفذت الهجمات، ومن جهة أخرى تظهر أنه حتى قوة كبرى مثل الولايات المتحدة الأمريكية لم تعد قادرة على حماية أمن مواطنيها، بل أكثر من ذلك أصبحت هي مصدر اللا أمن الذي راح ضحيته مواطنوها بسبب سياساتها في الشرق الأوسط والشرق الأقصى⁴.

2. الواقعية الإثنية:

قبل التطرق إلى معضلة الأمن في النزاعات الإثنية نشير إلى أن نهاية الحرب الباردة جعلت بعض انصار مقاربة كانت تهتم فقط بدراسة العلاقات الدولية يحولون وحدة التحليل من الدولة نحو الجماعات الإثنية ذلك لأن الدول لم يعد بالإمكان اعتبارها وحدة مركزية في الشكل الجديد للنزاعات. حيث أن في كثير من الأحيان لم يعد لها وجود نتيجة للنزاع⁵

1 Jean Jacques Roche ; quelle politique de sécurité pour l'après-guerre froide ? une approche réaliste de sécurité a l'aube du XXI^e siècle. Obtenu en parcourant. http://www.dandurand.uqam.ca/download/pdf/etudes/roche/politiques_de_securite.pdf.

2 Violence structurelle. Obtenu en parcourant ; [www.wikipedia.org/wiki/violence structurelle](http://www.wikipedia.org/wiki/violence_structurelle).

3 Dario Battistella. Théories des relations internationales. 5^{ème} ed. Paris : Monthrestien.2004.p451.

4 IBIDEM.

4-Christian Geiser;Approches théoriques sur les conflits ethniques et les réfugiés: obtenu en parcourant [http1](http://www.paixbalkans.org/ontributions/geiser-parant_bosnie.pdf)

: [//www.paixbalkans.org/ontributions/geiser-parant_bosnie.pdf](http://www.paixbalkans.org/ontributions/geiser-parant_bosnie.pdf)

عند الواقعيين الفوضى هي سمة أساسية للنظام الدولي و هو كذلك لأنه لا توجد به سلطة مركزية بإمكانها تنظيم و توجيه العلاقات الدولية و قد عمل أنصار الواقعية الإثنية على نقل منطق الفوضى إلى الواقع الإثني فيرون أن النزاعات الإثنية تندلع ليس فقط بسبب غياب سلطة شكلية إنما بسبب غياب سلطة شرعية، فاختفاء الدولة " رمز النظام " يؤدي للفوضى. معضلة الأمن و النزاعات الإثنية:

معضلة الأمن نابعة من الخصائص الفوضوية للنظام فبوزان Posen حاول التطبيق المعضلة الأمنية على النزاعات الإثنية من خلال الإشارة إلى منطق انهيار الدولة أو ضعفها فشلها أو انقسامها كنتيجة لهذه النزاعات مما يجعل الجماعات الإثنية تحاول ضمان بقائها بوسائلها الخاصة، هذه الجماعات لم تعد تنق في أي طرف لحماية مصالحها و بذلك فإن الشك يؤدي لمعظمة الأمن مما يجعلها في مواجهة مع بقية الجماعات الأخرى من أجل تحقيق هدفها الأمني، هذا الشك يتصاعد عندما لا تستطيع الدولة التدخل من أجل فرض النظام بين الإثنيات، حيث تشهد هذه الدولة فقدان قوة السلطة المركزية، و تفكك السلطة راجع لتعدد الجماعات، ضعف الحكومة المركزية، و الدور الذي تلعبه التحالفات.

فالمعضلة الأمنية تجعل الجماعة الإثنية، تسعى إما لزيادة إمكانياتها العسكرية أو تخفيض إمكانات الطرف الآخر، و حسب بوزان هناك أربع أسباب أساسية تشرح درجة تفاقم المعضلة الأمنية في النزاعات الإثنية.

- 1- صعوبة التمييز بين القدرات الدفاعية و الهجومية للجماعات.
- 2- أولوية الهجوم على الدفاع.
- 3- صعوبة التفرقة بين دعم الدولة لهوية إثنية، و خلق قوة عسكرية أكثر فعالية.
- 4- في حالة انهيار دولة متعددة الإثنيات فإن وضعية دولة أخرى حساسة جدا بالنظر لما يمكن أن تقوم به الجماعات الأخرى.

3- مقارنة الأمن الإنساني:

يرى أنصار المدرسة الليبرالية أن نهاية الحرب الباردة، تستدعي مراجعة التصورات الأمنية، لأنه حدث تحول في طبيعة التهديد التي لم تعد عسكرية وإنما أصبحت اقتصادية، سياسية، اجتماعية، ثقافية وبيئية، كما شهدت مرحلة ما بعد الثنائية تحول في موضوع الأمن من الدولة إلى الفرد.

بناء على ذلك فقد ظهر مفهوم الأمن الإنساني الذي هو (أمن اقتصادي) (Sécurité économique) " غياب الفقر)، وهو أمن غذائي (Sécurité alimentaire) (التوفير الاحتياجات الغذائية)، وأمن صحي (Sécurité sanitaire) (توفير الرعاية الصحية والحماية من الأمراض)، وهو أمن بيئي (Sécurité environnemental) (مواجهة التحولات البيئية)، وهو أمن فردي (Sécurité personnelle) (الحماية المادية من التعذيب، الحرب، العنف الداخلي، الجرائم، استخدام المخدرات وحتى الانتحار)، وهو أمن جماعي مشترك (Sécurité communautaire)، (حفظ بقاء الثقافة والحماية المادية للجماعات الإثنية)، وهو أمن سياسي (Sécurité politique) (التمتع بالحقوق المدنية والحرية العامة).

فالأمن الإنساني يهتم بالفرد، الجماعات، المجتمعات وإن كان لا يهمل الدولة، إلا أنه إذا استدعى الأمر فإنه يتم التضحية بسيادة الدول ومصالحها من أجل الأفراد، وبناء على ذلك فإن مقارنة الأمن الإنساني تؤسس لحق التدخل الإنساني في

1-Ibidem.

2 Dario Battistela.opcit.. 2004. P456.

الشؤون الداخلية للدول والتي قد تصل لحد استخدام القوة العسكرية. على المستوى النظري فقد تطور هذا المفهوم نتيجة الانتقادات التي وجهت للاتجاه الدولاتي-التمركز والنموذج الواسطاني:

* فقد عمل "جون قالتون" "John Galtung" خلال فترة الستينات والسبعينات، على تطوير بحوث السلام، حيث دعى لتطوير نظرة إيجابية للسلام "Une approche positive de la paix" (السلام الإيجابي الذي لا يعني غياب العنف المنظم فقط) بل يقوم أيضا على العدالة الاجتماعية والتعاون من أجل القضاء على العنف البنيوي الذي يصدر عن البنى الدولية.

* "جون بورتون" "John Burton" في سنوات السبعينات، دعم بلورة نموذج يأخذ بعين الاعتبار توفير احتياجات الأفراد، ويحقق الاستقرار والعدالة على المستوى العالمي.

* المقاربة الليبرالية التي طورها "ليستر براون" "Lester Brown" و "ريتشارد أولمان" "Richard Ullman" في نهاية السبعينات، نجد مفهوم الأمن ابتعد عن الافتراضات الواقعية المتمركزة حول الأمن العسكري، واهتم أكثر بالتهديدات التي تواجه الشعوب.

بعض المقاربات النقدية كذلك التي طورها "كين بوث" "K.Booth"، تهدف لتجاوز سيادة الدول بهدف تقوية حركة انعتاق الأفراد.

* بعض البنائين (نيكولاس أونيف Nicholas Onuf، مارتا فينيمور Matha Fnnemore)، أشاروا كذلك من خلال تركيزهما على المعايير والقيم، إلى أنه يجب العمل على شرعية التدخل الإنساني، بشكل يتجاوز سيادة الدول.¹ أما على مستوى الواقع العملي الدولي، فقد ظهر مفهوم الأمن الإنساني على أجندة الأمم المتحدة، في التقرير الإنمائي للتنمية البشرية حول التطور الإنساني لعام 1994 وأعيد استخدامه من طرف لجنة رانفال "Ramphal" في تقريرها حول الحكم الشامل.

ولأن الأمن الإنساني يعيد النظر في حق الدولة في الهيمنة على الأمن، فقد أشارت اللجنة الدولية للتدخل في سيادة الدول إلى أن الأمن الإنساني هو مسؤولية دولية، مرتبط بحقوق الأفراد.²

وهو ما أدى لزيادة التدخلات الدولية في الشؤون الداخلية للدول باسم "التدخل الإنساني" ثم "مسؤولية الحماية".
ثانياً- الدولة الفاشلة مقارنة مفاهيمية:

بناء على الإطار النظري السابق تقديمه تناول في ما يلي تقديم مفهوم للدولة الفاشلة التي لازال النقاش حولها مفتوحا ومازالت تحفي وراءها حقائق مختلفة، لذلك سنقدم أولا تعاريف مرتبطة بهذه الظاهرة تساعدنا في الدراسة، وتمكننا من تشخيص الظاهرة:

1- مفهوم الدولة:

ليس هناك تعريف موحد للدولة، وهذا يرجع إلى الاتجاهات العديدة والميادين المعرفية التي تشكل الدولة أحد مواضيعها الأساسية.

1 Barbara Delcourd ; Théorie de la sécurité. Obtenu en parcourant.

[www.ulb.ac.be/students/bespo/documents/cours/théories de la%20sécurité.pdf](http://www.ulb.ac.be/students/bespo/documents/cours/théories%20de%20la%20sécurité.pdf).

2 Charles Philippe David ; Jean-Jacques Roches ; opcit ; pp112-113.

يعرف "ماكس فيبر" Max Weber الدولة (بأنها ذلك المجتمع الإنساني الذي يستطيع بنجاح احتكار الاستخدام الشرعي للقوة داخل إقليم معين)¹. أي أن ما يميز الدولة عند ماكس فيبر هي كونها مركز العنف الشرعي. أما القانونين فقد عرفوا الدولة انطلاقاً من ثلاثة عناصر هي: وجود السكان والأرض والسلطة العامة المنظمة، وبذلك فقد يتم تعريفها على ذلك على أنها: "كيان سياسي قانوني، ذو سلطة معترف بها في رقعة جغرافية محددة على مجموعة بشرية معينة".²

وظائف الدولة بالمعنى الضيق:

هو أن تتحكم الدولة في مركز العنف الشرعي داخل حدودها.

وظائف الدولة بالمعنى الواسع:

هي تمتع الدولة بقدرات وإرادة لتحقيق الحد الأدنى من احتياجاتها شعبها من أمن وتمثيل (ديمقراطية، احترام القوانين والحريات...) وتأمين الاحتياجات الغذائية، الصحية والتربوية.³

2- دولة القانون:

دولة القانون هي الدولة التي يتم فيها احترام القواعد القانونية من طرف الحكام والمحكومين، وتتميز بالخصائص التالية: أن هذه الدولة كشخص معنوي عام لا تتصرف ضد القانون.

1- تصرفات حكامها محدود بالنصوص القانونية.

ج- يجري فيها احترام ترتيب المعايير والقواعد القانون و تفترض هذه القاعدة وجود هرم قانوني يقع الدستور في قمته.

د- في حالة النزاعات، تحكم الدولة بقواعد دستورية تتلاءم مع الوضع.

هـ- أهم مميزة في دولة القانون هي احترام حقوق الإنسان، المتمثلة أساساً في تمكين المواطنين من التظلم في حالة تعسف السلطة، بالإضافة احترام و ضمان تمثيل مصالح كافة الفئات والأقليات.⁴

3- مفهوم الدولة الفاشلة:

دخل مفهوم الدولة الفاشلة "Failed State"، النقاشات الإستراتيجية منذ 1990، بعد انهيار الاتحاد السوفيتي، حينما أشار المنظرين الجيوسياسيين إلى أنه منذ 1945 أغلب النزاعات التي وقعت كانت حروب أهلية التي أثرت بشكل كبير على الدول.

بداية ربط المصطلح بالحالة الصومالية، ثم امتد إلى المناطق التي تشهد أزمات إنسانية خانقة (هايتي، ليبيريا، رواندا،...) ثم الجمهوريات السابقة للإتحاد السوفيتي التي فقدت السيطرة على مناطق من أقاليمها⁵. حيث أطلق هذا المصطلح من طرف الإدارة الأمريكية في عهد الرئيس الأمريكي "بيل كلينتون" "B.Klinton" لوصف بعض الدول التي بات فشلها في لعب وظائفها الرئيسية يمثل تهديدا للأمن الدولي.

1 عبد العالي دبله، الدولة رؤية سوسولوجية. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع 2004. ص 62.

2 نفس المرجع. ص 62.

3 Kathia Lègare. Les états défailants dans la filière terroriste. Un apport nécessaire ou contingent ? . Obtenu en parcourant: www.hei.ulaval.ca/.../hei/document/document

4 Thierry Leterre ; Etat de choit et droit de l'homme: . Obtenu en parcourant: <http://Tlrdhttp://tlrdoc.free.fr/pages/ddhedd.htm> moc.free.fr/pages/ddhedd.htm

5 Etat en déliquescence. Obtenu en parcourant : http://fr.wikipedia.org/wiki/Etat_en_déliquescence.

الدولة الفاشلة، شأنها شأن العديد من الظواهر في العلاقات الدولية لم يتم بعد وضع تعريف شامل لجميع أبعادها، فهذا المصطلح هو مصطلح مطاط، اختلفت الجهات السياسية والأكاديمية في تعريفه.

بالنسبة "لويليام أولسون" William Olson "الدولة الفاشلة هي "الدولة التي تواجه مشاكل حقيقية تعرض وحدتها وبقائها واستمرارها للخطر"1.

أما بالنسبة "الروالد زيمرمان" Roland Zimmerman "فهو يرى أن الدولة الفاشلة (هي الدولة التي لا تملك قوة أو سلطة شرعية على إقليمها وهي الدولة التي لا تستطيع القيام بوظائفها الأساسية وخاصة احترام القانون)2. بالنسبة لمركز أبحاث الأزمات في كلية لندن للدراسات الاقتصادية فإن الدولة الفاشلة تعبر عن (حالة انهيار الدولة أو الدولة العاجزة عن أداء وظائف التنمية الأساسية وحماية أمنها، وفرض سيطرتها على أراضيها وحدودها)3.

بينما يشير معهد "Stratigic Assement" إلى أن الدولة الفاشلة هي الدولة الغير قادرة على تسيير تحديات النزاعات الاثنية العشائرية، القبلية أو الدينية، مما يؤدي لفوضى داخلية وانتهاكات لحقوق الإنسان التي تبدأ باختيار دولة القانون إلى حركة اللاجئين4.

و قبل أن نحاول تقديم تعريف إجرائي للدولة الفاشلة، نحاول التمييز بين مفهوم الدولة الفاشلة ومفاهيم أخرى: التمييز بين مفهوم الدولة الفاشلة "Failed State" ومفهوم الدولة الضعيفة "Soft State or Weak State": مفهوم الدول الضعيفة استخدم خلال الستينات من طرف المفكر "غونار ميردال" Gunnar Myrdal "إشارة للدولة الإفريقية حديثة الاستقلال أو الدول الحديثة النشأة، حيث بدأ انسجامها واستقرارها معرضا للخطر فقد كانت قائمة على حدود غير واضحة المعالم، بدون وحدة وطنية أو حتى دينية أو ثقافية، كانت موجهة بسلطات ضعيفة و لم تشهد نموا اقتصاديا يحقق احتياجات شعوبها.

في خاتمة هذه الدول نجد أغلب حالات الفشل الدولاتي، وبذلك فإن التمييز بين المصطلحين يبدو شكلي أكثر منه واقعي5.

فعدم تقديم خدمات وتوجيه سلطات الدولة للصالح العام يشجع الفئات المهمشة (أقلية، اثنيات...) للحصول على مزايا معينة بطرق غير شرعية قد تصل لانحلال الجهاز الدولاتي.

1 Daniel Lévine et autre ; opcit..

2 Robert Schutte. La sécurité humaine et l'Etat Fragile. (Traduction : Antonia C.Durnsteiner). Human security-journale-.issu. Feb 2007 pp 92-94. 92-94., Obtenu en parcourant http://www.peacecenter.sciences-po.fr/journal/issue3pdf/issue3_FF_Robert-Schutte.pdf

3 Oumar ba ; Dorly castaned et Maria Guabrielsen, les états fragiles constituent ils une menace pour la sécurité international. Obtenu en parcourant : www.peacecenter.sciences-po.fr/conf-etats-fragiles.

4 Maurice Ronai ; Opcit.

5 Serge sur ; sur les états défailants. Obtenu en parcourant <http://mmm.fulei.org/revue/serge-sur.serge-sur.ip?locale=fr&view=page2safhat.net/blog/?p=578>.

الدولة المنهارة the callapes state هي الدولة التي زالت أو انحارت كلية أجهزتها الدولية و تنظيمها السياسي بسبب صعوبات ذات طبيعة داخلية (حروب أهلية) مثل يوغوسلافيا سابقا¹ . أما الدولة المخترقة l'état assailli هي الدول التي تواجه تسربات و فوضى قادمة من الدول المجاورة مثل الزاير سابقا.

و هنا نجد أيضا علاقة بين مختلف هذه المفاهيم لأن الأحداث عادة ما تكون متشابكة في ما بينها و هذا يؤدي إلى أن الفشل الدولاتي الذي قد يكون معديا، و الدولة الفاشلة قد تصدر اضطرابات و مشاكلها لجيرانها.

ب- مصطلح آخر من إنتاج الإدارة الأمريكية و هو مصطلح الدولة المارقة "Rogue State" و هي الدولة التي تتبنى سياسات تهدد محيطها، بتعديها على الاتفاقيات الدولية، حقوق الإنسان و تمارس دكتاتورية بوليسية، وتمتلك أو تسعى لامتلاك أسلحة الدمار الشامل.²

و من زاوية معينة، الدولة المارقة هي دولة فاشلة مستقبلا و بقوة خارجية ذلك لأن العقوبات و الإجراءات الخارجية التي تتخذ ضدها تؤدي لفشلها وحتى انهيارها.

وبذلك نتوصل إلى أن الدولة الفاشلة هي الدولة التي ضعفت سلطتها و أجهزتها الدولية بشكل لم تعد قادرة على أداء وظائفها الأساسية و هو ما يخلق فجوات في المجالات التالية:

السيطرة الكلية على الإقليم، الخدمات العامة للمواطنين، أي عدم استقرار سياسي و اجتماعي و ضعف اقتصادي، و تطور النشاطات الغير شرعية، و هو ما يؤدي إلى ظهور العنف الجماعي ضد السلطة.

ثالثا- مؤشرات الفشل الدولاتي وأسبابه:

1- دليل الدول الفاشلة:

ابتداء من عام 2005 بدأ كل من "صندوق دعم السلام" "Fund for peace" ومجلة "Foreign Policy"، بنشر تقرير سنوي حول الدول الفاشلة يعتمد هذا التقرير على أقوى وأكبر نظام لجمع المعلومات "Thomson Dialog" الذي يضم أعداد هائلة من المصادر المفتوحة من أخبار ومقالات وتقارير إعلامية دولية ومحلية ووثائق عمومية وتقارير وزارة الخارجية الأمريكية بالإضافة إلى دراسات مستقلة. كما يستعمل الصندوق كأداة للتحليل برنامج "Conflict assement system tools" التي تعرف اختصارا بـ "Cast" وهي أداة لتقييم الصراعات "Softwar indexes". هذا العام تضمن الدليل 177 دولة مقارنة بـ 146 دولة عام 2006 و 75 دولة فقط عام 2005، وللإشارة فإن التقرير يتضمن فقط الدول ذات السيادة، أي ذات العضوية في الأمم المتحدة، فبعض الأقالييم مثل: تايوان، فلسطين، كوسوفو لا تندرج ضمن الدليل الترايبي الذي ينشره الصندوق.

ترتب الدول بناء على 12 مؤشرا لإنكشافية الدولة "Indicators of state vulnerability" يتراوح كل مؤشر ما بين 1 إلى 10 (0 الأكثر استقرار / 10 الأقل استقرار) ليكون مجموع النقاط التي تحتسب للدولة بناء على هذه المؤشرات 120 نقطة وتكون أعلى الدول حصولا على النقاط هي الأكثر فشلا.³

1 Kathia Légaré ; Opcit.

2Serge sur ; Opcit.

3 Fund for peace, « Failed States FAO », 23 December 2007. obtenu en parcourant: [www.fundforpeace.org/failed states index FAO.htm](http://www.fundforpeace.org/failed%20states%20index%20FAO.htm)

Randolph Compton .

وهذه المؤشرات قسمها الدليل إلى مؤشرات اجتماعية واقتصادية وسياسية، تظهر مدى إنكشافية الدولة في مواجهة نزاع معين:

المؤشرات الاجتماعية:

1- تصاعد الضغوط الديمغرافية:

- تتعلق بارتفاع الكثافة السكانية وتأثيرها على توزيع المواد الغذائية والمواد الضرورية لحفظ البقاء.
- كثافة المناطق المأهولة وتأثيرها على حرية الممارسات الإنسانية بما فيها الإنتاجية الاقتصادية، حرية التنقل، التفاعلات الاجتماعية، المعتقدات الدينية.

- إثارة المشاكل الحدودية واحتلال الأراضي.

- الضغوطات الناتجة عن توزيع السكان (التوزيع العمري، أو حسب الجماعات المختلفة المتنافية).¹

2- الحركة العشوائية للاجئين أو التنقل الداخلي:

- الاستئصال الإكراهي لجماعات واسعة الذي ينتج عن النزاعات أو الأعمال القمعية، يخلق نقص التغذية، انتشار الأمراض، ندرة المياه الصالحة للشرب، واضطرابات، مما يؤدي لمشاكل إنسانية واسعة داخل الدولة الواحدة أو فيما بين الدول.²

3- الميراث العدائي الشديد الذي يولد الرغبة في التأثير لدى الجماعات المظلومة:

- والتي يكون سببها عدم المساواة والعدالة.
- ويضم لهذا المؤشر الجرائم التي لم يتم معاقبة مرتكبيها في حق جماعة أو طائفة.
- مؤسسة الإقصاء السياسي.

- سيطرة أقلية معينة على الأغلبية.³

4- الهجرة الدائمة والمدعمة للأفراد:

- وتتعلم بهجرة العقول و المثقفين، المعارضين السياسيين الفارين من الاضطهاد أو السياسات القمعية.
 - الهجرة الإرادية "للطبقات الوسطى" خاصة الاقتصادية: مثل المقاولين، رجال الأعمال، التجار بسبب تدهور الأوضاع الاقتصادية و تنامي الشعور بالاغتراب الداخلي.⁴
- *المؤشرات السياسية:

5- إجرامية الدولة وفقدانها لشرعيتها:

- انتشار الفساد المرضي، النهب المؤسساتي.

1 The fund for peace; «Demographic pressures», 23 December 2007. obtenu en parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/

2 The fund for peace; « Massive movement of refugees and internally displaced peoples », 23 December 2007. Obtenu en parcourant. www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_2.htm

3 The fund for peace; « legacy of vengeance-seeking group grievance ». 23 décembre 2007. Obtenue en parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_3.htm.

4 The fund for peace; « Chronic and sustained human flight. 23 décembre 2007. Obtenu parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/fis/fis_4.htm

- غياب الشفافية والمحاسبة وكل معايير الحكم الراشد.
- ضعف الثقة في المؤسسات السياسية بشكل يجعل المواطنين يقاطعون الانتخابات.¹
- 6- التدهور الحاد في تقديم الخدمات العامة:
- الدولة لا تؤدي وظائفها الجوهرية مثل: التعليم، الشرطة، تدهور النظام الصحي، النقل.
- زيادة النشاطات الغير شرعية، بما فيها تجار المخدرات، تهريب البضائع والسلع، تهريب رؤوس الأموال إلى الخارج.
- احتكار الوكالات الأمنية لخدمة النخب المهيمنة "قوات الأمن، البنك المركزي، مؤسسة الرئاسة، الجمارك والاستعلامات".²
- 7- انتشار انتهاك حقوق الإنسان والحرمان من تطبيق القواعد القانونية:
- ظهور سلطة شمولية أو دكتاتورية تعمل على تعطيل المسار الديمقراطي، وعمل الدستور.
- انفجار العنف السياسي اتجاه الشعب المدني.
- ارتفاع عدد المسجونين السياسيين، أو المعارضين لخطط الحسابات والمؤسساتية.
- تقييد الحقوق المؤسسات والاجتماعية للأفراد، الجماعات والمؤسسات الثقافية.
- تقييد الحريات (حرية الصحافة، حرية الرأي، الممارسات الدينية).
- الاستخدام الداخلي للوسائل العسكرية لأهداف سياسية.³
- 8- تعدد الأجهزة الأمنية بشكل يؤدي لخلق دولة داخل دولة:
- وجود ميليشيات خاصة محمية ومدعومة من طرف الدولة، موجهة ضد المعارضة أو كل طائفة يمكن أن تكون رافضة للنظام.
- نخبة عسكرية تستخدمها النخب المهيمنة لتحقيق مصالحها.
- ظهور ميليشيات خاصة مسلحة قد تذهب لحد المواجهة العسكرية مع القوات النظامية "الشرعية".⁴
- 11- تنامي الانشقاقات داخل النخب :
- الانقسام بين النخب الحاكمة و مؤسسات الدولة.
- استخدام النخب الحاكمة لشعارات سياسية قومية تذكر بتجارب حدودية قومية (مثل صربيا) أو التماسك الإثني (الذي يدعو للتطهير العرقي مثلاً أو الدفاع عن المعتقدات)⁵
- 12- تدخل أطراف سياسية خارجية :

1 Fund for peace, criminalization and delegitimation of the state. 23 décembre 2007. Obtenu en parcourant. [Www. fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_7.htm](http://www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_7.htm)

2 The fund for peace; « progressive deterioration of public sense » 23 December 2007. obtenu en parcourant : www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_9.htm

3 The fund for peace; « Widespread violation of human rights ». 23 décembre 2007. Obtenu en parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_9.htm

4 The fund for peace; « Security apparatus ». 23 décembre 2007. Obtenu en parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_10.html

5 The fund for peace; « rise of factionalised elites ». 23 December 2007. Obtenu en parcourant: http://www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_11.htm.

● التدخل العسكري أو الشبه عسكري في الشؤون الداخلية للدول من طرف مختلف الوحدات أو الفاعلين بغية التأثير على التوازن المحلي للقوى أو الحيلولة دون تسوية نزاع معين.

● الإعتماد المفرط على تدخل المانحين، و قوات حفظ السلام.¹

استنادا لهذه المؤشرات فإن "صندوق دعم السلام" وضع دليل ترتيب (177 دولة) حيث تقسم هذه الدول إلى أربع

فئات:

الفئة الأولى: الدول الأكثر إنكشافية:

يرمز لها بالرمز الأحمر، و تضم الدول الواقعة في حالة خطر، و بها 32 دولة، تبدأ بالسودان في المركز الأول برصيد 113.7 نقطة، و تنتهي بالنيجر برصيد 91.0 نقطة، و أغلب الدول في هذه الخانة هي دول إفريقية.

الفئة الثانية: دول ذات إنكشافية مقلقة:

و هي الدول في خطر كامن، أو في منطقة الحذر، تضم 97 دولة، تبدأ بكمبوديا برصيد 98.8 نقطة و تنتهي بدولة الباهاماس في المرتبة 192 برصيد 60.1 نقطة، و يرمز لهذه الدول باللون البرتقالي، و تصنف الجزائر داخل هذه الخانة في المرتبة 89 برصيد 75.9 نقطة.

الفئة الثالثة: دول تواجه مخاطر معتدلة:

و يرمز لها باللون الأصفر تضم 33 دولة، تبدأ البربادوس برصيد 95.9 نقطة و تنتهي بدولة البرتغال برصيد 32.4 نقطة، و يوجد في هذه الفئة العديد من الدول الغربية: فرنسا في المرتبة 157 برصيد 34.1 نقطة و الولايات المتحدة الأمريكية في المرتبة 160 برصيد 33.6 نقطة، ألمانيا في المرتبة 154 برصيد 38.4 نقطة.

الفئة الرابعة:

وهي الدول المستقرة، وتضم 15 دولة، يرمز لها في الدليل باللون الأخضر تبدأ بالأراضي المنخفضة في المرتبة 163 و برصيد 28.6 نقطة، وتنتهي بالنرويج أكثر الدول استقرارا التي تحتل المرتبة 177، برصيد 17.1 نقطة. و هذه الخانة تضم الدول الاسكندنافية بالإضافة إلى اليابان في المرتبة 164 برصيد 28.5 نقطة، وكندا في المرتبة 168 برصيد 25.1 نقطة.³

رابعا- الفشل الدولاي بين الظروف الداخلية و الأوضاع الخارجية:

كما سبق و أن رأينا أن الفشل يظهر عموما بضعف السلطة الدولائية بسبب غياب الشرعية و السلطة، و بذلك فإن وضعية دولة فاشلة في نتيجة لمسار تفكك ناتج من ظروف داخلية متراكمة و أوضاع جيوبوليتيكية تحدثها فواعل خارجية تتمثل في ما يلي:

- عجز في البناء الوطني للدولة، بعد فترة استعمارية طويلة. 4 حيث أن دول الجنوب خرجت منهكة اقتصاديا، سياسيا، اجتماعيا من الاستعمار مما أثر سلبا على بناء أجهزتها الدولائية و بناها السياسية.

1 The fund for peace; "intervention of other states or external political actors". 23 décembre 2007. Obtenu en parcourant: http://www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_12.htm

2 *أنظر الملحق رقم 01.

3The fund for peace, "Failed states liste 2007". obtenu en parcourant [http://www.Fundforpeace.org/web/Inex scors 2007. Html](http://www.Fundforpeace.org/web/Inex%20scors%202007.Html)

4 Jean Paul Marthoz ; Les Banlieues du monde, Obtenu en parcourant [www.enjeux-internationaux .org/articles/num11/banlieudesmond.pdf](http://www.enjeux-internationaux.org/articles/num11/banlieudesmond.pdf).

- التقسيم المصطنع للحدود: فالتقسيم الاستعماري للدول المستعمرة الذي جرى في معاهدة برلين 1884-1885 لم يأخذ بعين الاعتبار الانتماءات الإثنية الدينية والعشائرية¹. مما أدى إلى جمع جماعات من اثنيات وعشائر مختلفة داخل دولة واحدة، و من جهة أخرى فقد فصلت الحدود السياسية بين جماعات عرقية وإثنية واحدة.
- مناخ سياسي سادت فيه السلطوية السياسية على جميع ميادين الحياة بشكل مكن النخب من السيطرة على موارد الدولة بما فيها المساعدات الخارجية كما عملت هذه الأخيرة على تقوية أجهزة الردع (المنظمات الرقابية، الخلايا السرية، أجهزة الشرطة...) بشكل يضمن بقاءها أكبر فترة ممكنة في السلطة، و ذلك على حساب النجاح العملي في توفير أدنى احتياجات شعوبها.
- عسكرية دول الجنوب، حيث عملت النظم السياسية لهذه الدول على تحجيم و تقوية دور المؤسسات العسكرية و القوات شبه العسكرية إما لبقائها في السلطة أو لمواجهة أعداء في الغالب ما تكون من صنع خيالها². إن هذا الأمر أدى لزيادة تدخل العسكر في شؤون السياسة و هو ما جعل هذه الدول عرضة للانقلابات العسكرية و التنافس على السلطة بين النخب المدنية و العسكرية.
- تعدد أشكال و أنماط التعددية سواء أكانت اثنية لغوية أو دينية، مع عدم قدرة النظم السياسية على توزيع اقتصادي سياسي و اجتماعي عادل بين مختلف الأقليات، من شأنه إثارة النزعات الإثنية.
- نهاية الحرب الباردة أفقدت العديد من الدول قيمتها و وظيفتها الإستراتيجية التي كانت تتمتع بها خلال مرحلة التنافس الإستراتيجي بين القطبين مما أدى من جهة إلى أن هذه الدول أصبحت تدير شؤونها الداخلية و الخارجية بمفردها، بدون مساعدات مالية و سياسية، فوقع الانهيار الذي كانت تحمل شروطه متوفرة من قبل و من جهة أخرى سقطت العديد من قواعد إدارة العلاقات الدولية و التي من أهمها عدم المساس بالوحدة الترابية للدولة، حتى لا يفتح الباب أمام تغيرات قد تتجاوز الحدود الإقليمية للدولة الواحدة، فسقوط هذه القاعدة شجع عدد من الجماعات الأهلية المصادرة هويتها أو المقموعة على بلورة أهدافها و التي من أهمها بناء دول مستقلة عن الدول التي كانت تابعة لها³.
- تراكم المشاكل الهيكلية السياسية و الاقتصادية و زيادة حجم القروض الخارجية، جعل العديد من الدول تخضع لسياسة و شروط المؤسسات المالية و التمويلية العالمية لتغطية عجزها، و التي فرضت عليها من جهة برامج إعادة الهيكلة و هو الأمر الذي دفع الحكومات لخفض الإنفاق الحكومي في العديد من المجالات مما أدى لزيادة الفقر حيث اتسع الفقر أفقياً ليشمل أوسع الفئات الوسطي، و ينحدر بها إلى ما يقرب من خط الفقر.
- و من جهة أخرى فقد أدت سياسات التحرر الاقتصادي إلى إرخاء قبضة الدولة على أصولها فأصبحت علاقاتها بما علاقة المنظم بوحدة تتبع إدارتها، أكثر من ذلك فإن الشركات الأجنبية الكبرى في كثير من الدول تستخدم مليشيات و جماعات مسلحة أو شركات الأمن الخاصة من أجل حماية نفسها، ومصلحتها⁴.

1 Benoît Dupont et Autres ; La gouvernance de la sécurité dans les états faible et défailants .revue du centre nationale de la recherche scientifique.volV.2007. Obtenu en parcourant : <http://champpenal.revues.org>.

2Ghassan Salamé ; Appels d'empire.ingérance à l'age de la mondialisation .fayard, 1996.p66.

2- تحولات ما بعد الحرب الباردة .متحصل عليه:

www.alsawida.com/modules.php?name=forums&file=vientopic&t=3114&stant=o&po.

4 Benoît Dupont et autres ; Opcit.

- تآكل شرعية النظم السياسية بسبب فشل هذه النظم في إشباع الحاجات الأساسية لشعوبها المادية منها و المعنوية و المتمثلة أساسا في حرية التعبير و التفكير و التنظيم، المشاركة السياسية و التمثيل و هو ما شكل إفلاسا لمسارات الحكم في هذه البلدان.

- الفراغ الذي أحدثته النظم السياسية في المجالات الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية، أو ما أسماه غسان سلامة "بالثقب في الأمن الاجتماعي" أدى لصعود فواعل ما تحت دولانية تسعى لتعويض الأجهزة الدولية في أداء وظائفها.¹

- ساهمت العولمة و التطورات التكنولوجية في ظهور مخاطر جديدة على الدولة و من أهمها تحول العديد من المنظمات الإجرامية إلى شبكات إقليمية و عالمية حيث استطاعت هذه المنظمات الإجرامية توسيع نشاطاتها خارج حدود دولها و تقارب في ما بينها خالقة سوقا دولية للمافيا أو ما أسمته "سوزان سترانج" "Suzan Strange" الدبلوماسية العبر وطنية للمافيا

2. "La diplomatie transnationale de la mafias"

الخاتمة:

إن نهاية الحرب الباردة فرضت نظرة جديدة للعنف الدولي واستدعت مراجعة الأداء الوظيفي للنظم السياسية ودول العالم لم يعودوا متخوفين من الدول التي تعمل على تكريس القوة وجميعها فقط وإنما أصبحوا يخشون فقدان القوة والقدرة لدى الدول الصغرى، فأصبحت الدول الفاشلة أحد تحديات العالم الجديد.

بناء على ما قدم على مستوى التحليل فإننا نتوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- من الناحية النظرية إن الاهتمام الأكاديمي بالفشل الدولاتي وأقول الدول، ليس حديثا، وإنما يعود لأولى الكتابات التي اهتمت بأقول الإمبراطوريات عبر التاريخ، بالإضافة إلى أن هذا النوع من النقاش ما بعد الحرب الباردة قد أعاد النقاش الأوروبي الذي ساد خلال فترة الخمسينات حول قدرة الدول على التحكم في العنف مع تجاوز النظرة الستاتيكية لواقعية الحرب الباردة.

- أن الخانة التصنيفية الجديدة للدول بأنها فاشلة بالنظر لتقويض مؤسساتها أو كفاعل دولي، يأخذ نمطين أساسيين: الفشل الجزئي والذي يقصد به ضعف السلطة الحكومية وترهل جهاز البيروقراطي الذي ينجر عنه عجز الدولة على فرض سيطرتها على كامل إقليمها، كما قد يصل إلى الفشل الكلي الذي يؤدي للانهايار الشامل للسلطة المركزية للدولة، والذي يغلق حالة من الفوضى الشاملة بما لا يسمح لأي من الجماعات المتصارعة بالسيطرة على الحكم بشكل كامل. و بذلك فإن خانة الدول الفاشلة ليست متجانسة، وإنما تتميز بالتدرج، واختلاف الحالات.

- بالنظر للتقارب البنوي بين السلطة الدولية والشرعية، فإن الدولة الفاشلة تشكل فضاء فارغ من القانون والشرعية، وهو ما يجعل الفشل الدولاتي لا يقتصر على المجال الأمني فقط، وإنما يشمل مختلف المجالات: السياسية، الاقتصادية، المالية القانونية.

- إن خريطة الدول الفاشلة موزعة عبر مختلف قارات العالم، ولكن تبقى القارة الإفريقية أكبر معقل للدول الفاشلة، حيث من بين 32 دولة مصنفة في الخانة الحمراء للدول التي الأكثر فشلا يوجد 21 دولة إفريقية.

- إذا كانت الدولة الفاشلة تشكل مصدرا للاستقرار العالمي باعتبارها بنية ملائمة لتطور الشبكات الإرهابية ومختلف التنظيمات الإجرامية فهي لا تعتبر في حد ذاتها خطرا على الجماعة الدولية، ولا يجب التعامل معها كعدو يسمح بانتهاك

1 Ghassan Salam ; Opcit. Pp 66-67.

2 Amondine Scherrer ; le G8 Face au crime organiser. N°11 Février 2005. p [1-40].

Obtenus en parcourant : [www.g8.utranto.ca/gouvernance/Scherrer 998g.pdf](http://www.g8.utranto.ca/gouvernance/Scherrer%20998.pdf).

سيادته. وهو ما يجعل الحل الأمني المندرج تحت غطاء مكافحة الإرهاب أو غير ذلك من المبررات لا يخدم سوى مصالح الدول الكبرى، ولا يقدم علاج للحالة المرضية لهذه الدول.

- إن التركيز على مبرر التدخل الإنساني ومسؤولية الحماية وغيرها من المفاهيم، يهدف في كثير من الأحيان لانتقاص مكونات سيادة الدول لمصلحة مفهوم المحاسبية الدولية، وهو مبرر شكلي للسيطرة على الثروات الطبيعية لهذه الدول، حيث أنه كما تمثل الموارد الطبيعية دافعا للتقاتل المحلي، فإن بريقها يجذب العيون الأجنبية الطامعة أيضا.

- إن مواجهة الفشل الدولي يفتني البحث عن مقاربة شاملة، متعددة الأبعاد ومتنوعة الحلول، تشرك مختلف الفواعل الدولية، الإقليمية و حتى الفواعل غير الدولية، تدعو للارتقاء التنموي الاقتصادي والاجتماعي وزيادة معايير الجودة السياسية لهذه الدول وتقويته الشفافية بشكل يأخذ بعين خصوصية كل دولة على حدة، وليس حلول نمطية تندرج ضمن الهيمنة التفكيفية على العالم. فالدولة الفاشلة هي مشكلة مركبة تقتضي حلولاً مركبة، وطالما أن العالم يوجه حسب المصالح البرغماتية للدول الكبرى، فإننا نتوقع مزيداً من الدول الفاشلة، وتدهور حالات دول أخرى لدرجة الانهيار.

نتوصل في الأخير لنتيجة قدمها "Joseph.R.Stayer" منذ أزيد من قرن وهي أننا قد نشكو من متطلبات الدولة، ونحتج ضد تعدياتها المتزايدة، ولكن يستحيل علينا التفكير في الحياة بدونها... فغياب الدولة معناه انتشار الطغيان التي لا تقبله سوى الأقوام الأكثر تخلفاً و بدائية لذلك فدراسة عالم الدول الفاشلة الدولة السورية يقدم لأولئك الذين يدعون لعالم بلا حدود وعالم بلا دول قومية، نموذجاً عن الفوضى التي تهدد العالم.

قائمة المراجع

أولاً. باللغة العربية:

الكتب:

1- عبد العالي دبله، الدولة رؤية سوسيولوجية. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، 2004.

ب الإنترنت:

1- تحولات ما بعد الحرب الباردة. متحصل عليه من:

www.alsawida.com/modules.php?name=forums&file=vientopic&t=3114&stant=o&po.

ثانياً باللغة الأجنبية:

A: les ouvrages:

1- Charles Philippe David ; Jean-Jacques Roche ; Théories de la sécurité internationale. Paris: Montchrestien. 2002.

2- Dario Battistela. théories des relations internationales. 5eme ed Paris: Montchrestien. 2004.

3- Jean Jacques Roche ; Théories des relations internationales, 5eme édition, Paris : Montrchrestien.2004.

4- Salamé Ghassan ; Appels d'empire.ingérance à l'age de la mondialisation .fayard, 1996.

B: les sites:

- 1- Ba Oumar; castaned Dorly et Guabrielsen Maria, les états fragiles constituent ils une menace pour la sécurité international. Obtenu en parcourant : www.peacecenter.sciences-po.fr/conf-etats-fragiles.
- 2- Delcourd Barbara ; Théorie de la sécurité. Obtenu en parcourant. www.ulb.ac.be/students/bespo/documents/cours/théoriesde.%2520sécurité.pdf. La
- 3- Dupont Benoît et Autres ; La gouvernance de la sécurité dans les états faible et défaillants .revue du centre nationale de la recherche scientifique.volV.2007.obtenu en parcourant: <http://champpenal.revues.org>.
- 4- Daniel Lévine ; autre ; états défaillants et terrorisme. Obtenu en parcourant:<http://www.idedn.fr/portail/rapports/57-rapportc6.pdf>.
- 5- Drid Chandler ; comment le state building affaiblit les états. Obtenu en parcourant:
www.dridchandler.org/pdf/journal_articles/cahier%20marxistes.pdf.
- 6- Geiser Christian; Approches théoriques sur les conflits ethniques et les réfugiés: obtenu en parcourant http://www.paixbalkans.org/contributions/geiser-parant_bosnie.pdf
- 7- Glume Gallia; responsabilité de protéger, obtenu en parcourant : www.opérationspaix.net/responsabilité-de-protéger.
- 8- Hassner Pierre ; par- De le totalitarisme et la guerre. obtenu en parcourant :www.telequebec.trc/site/idees/chasseurs-idees1999//archive.20000917/thene/html.
- 9- Holtz Prière; république centre africaine : anatomie d'un état fantôme. Obtenu en parcourant. www.crisisgroup.org/home/index.cfm?1=1.
- 10- Kathia Lègare. Les états défaillants dans la filière terroriste. Un apport nécessaire ou contingent ?. Obtenu en parcourant:www.hei.ulaval.ca/.../hei/document/document
- 11- Maurice Ronai. Failed states. « Claire d'étude stratégiques n°20-2^{ème} trimestre. 1997. obtenu en parcourant:www.cirpes.net/article-pdf.php3?id-article=83.
- 12- Roche ; Jean Jacques- quelle politique de sécurité pour l'après guerre froide ? Une approche réaliste de sécurité a l'aube du XXI^e siècle. Obtenu

- en http://www.dandurand.uqam.ca/download/pdf/etudes/roche/politiques_de_securite.pdf.
- 13- Sur Serge; sur les états défailants. Obtenu en parcourant : <http://mmm.fulei.org/revue/serge-sur.serge-sur.ip?locale=fr&view=page2safhat.net/blog/?p=578>.
- 14- Thierry Leterre ; Etat de choit et droit de l'homme: Obtenu en parcourant: <http://tlrdoc.free.fr/pages/ddhedd.htm> <http://tlrdhdoc.free.fr/pages/d dhed>
- 15- Marthoz Jean Paul; Les Banlieues du monde, Obtenu en parcourant ; www.enjeux-internationaux.org/articles/num11/banlieudesmond.pdf.
- 16- Robert Schutte. La sécurité humaine et l'Etat Fragile. (Traduction : Antonia C.Durnsteiner). Human security-journale-.issu. Feb 2007 pp 92-94. , Obtenu en parcourant http://www.peacecenter.sciences-po.fr/journal/issue3pdf/issue3_FF_Robert-Schutte.pdf
- 17- Scherrer Amondine; le G8 Face au crime organiser. N°11 Février 2005. p [1-40]. Obtenu en parcourant : www.g8.ustranto.ca/gouvernance/Scherrer998g.pdf.
- 18- Etat en déliquescence. Obtenu en parcourant : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Etat en déliquescence](http://fr.wikipedia.org/wiki/Etat_en_déliquescence) The failed States
- 19- Les seigneurs des guerres adorent les états incontrôlés. Obtenu en parcourant : meridien.canalblog.com/archives/2007/02/06/3922243.html
- 20- Violence structurelle. Obtenu en parcourant ; [www.wikipedia.org/wiki/violence structurelle](http://www.wikipedia.org/wiki/violence_structurelle).
- 21- Index 2007, Foreign Policy, July/August 2007. Obtenu en parcourant : www.forignpolicy.com/story/cms.php?story_id=3865.
- 22- Fund for peace, « Failed States FAO », 23 December 2007. Obtenu en parcourant: [www.fundforpeace.org/failed_states_index FAO.htm](http://www.fundforpeace.org/failed_states_index_FAO.htm)
- 23- The fund for peace; « Demographic pressures », 23 December 2007. Obtenu en parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/
- 24- The fund for peace; « Massive movement of refugees and internally displaced peoples », 23 December 2007. Obtenu en parcourant. [www.fundforpeace.org/web content/fsi/fsi_2.htm](http://www.fundforpeace.org/web_content/fsi/fsi_2.htm)

- 25- The fund for peace; « legacy of vengeance-seeking group grievance ». 23 décembre 2007. Obtenue en parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_3.htm.
- 26- The fund for peace; « Chronic and sustained human flight. 23 décembre 2007. Obtenue en parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_4.htm
- 27- The fund for peace; «Uneven economic development along group lines». 23 décembre 2007. Obtenue en parcourant; www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_5.htm
- 28- Fund for peace, Sharp and/or severe economic decline, 23 December 2007. Obtenue en parcourant; www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_6.htm
- 29- Fund for peace, criminalization and delegitimation of the state. 23 décembre 2007. Obtenue en parcourant. Www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_7.htm
- 30- The fund for peace; « progressive deterioration of public sense » 23 December 2007. Obtenue en parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_9.htm
- 31- The fund for peace; « Widespread violation of human rights ». 23 décembre 2007. Obtenue en parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_9.htm
- 32- The fund for peace; « Security apparatus ». 23 décembre 2007. Obtenue en parcourant: www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_10.html
- 33- The fund for peace; « rise of factionalised elites ». 23 December 2007. Obtenue en parcourant: http://www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_11.htm.
- 34- The fund for peace; “intervention of other states or external political actors”. 23 décembre 2007. Obtenue en parcourant: http://www.fundforpeace.org/web/content/fsi/fsi_12.htm
- 35- the fund for peace, "Failed states liste 2007". obtenu en parcourant <http://www.Fundforpeace.org/web/Inexscors> 2007. Htm.
- 36<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMdictionnaire?iddictionnaire=1593>.

ثورة الصفوة

دور الساموراي في الثورة الإصلاحية في اليابان

1868-1890م

The Elite Revolution

The role of the samurai in the reformist revolution in Japan (1868-1890)

الباحث: بسام داود القباطي

Bassam Dawod Al.Qubati

الملخص:

شكلت الجغرافيا وسياسة أسرة توكوجاوا في تاريخ اليابان الحديث عوامل عزلة على المجتمع الياباني، امتدت على ما يزيد عن قرنين (1636-1854م). وجدت اليابان نفسها في نهاية تلك الفترة أمام ضغوطات غربية للانفتاح، وبالرغم من الرفض للتدخلات الأجنبية التي لامست غير الثقافة اليابانية عموماً وطبقة الساموراي بشكل خاص، إلا أن ذلك شكل سبباً مباشراً للتحرك نحو التغيير؛ فعملت فئة شباب الساموراي على إعادة الحكم الإمبراطوري المباشر؛ بالتفافهم حول الإمبراطور الملقب (مييجي) وإنهاء عهد الإقطاع في عام 1868م. حيث قاد الساموراي وشاركوا وأشرفوا على مجالات التغيير والإصلاح في الثورة التي حملت اسم المييجي، واستفادت الثورة من تقاليد هذه الطبقة وخبراتها السابقة التي شكلت اللبنة الأولى نحو عملية التحديث، وضرب الساموراي مثلاً يحتذى به في دور الصفوة في إحداث التغيير وتوجيهه نحو التحديث والتطوير بقبولهم التنازل عن كل مميزاته الخاصة كطبقة اجتماعية مقابل المصلحة العامة لليابان والشعب الياباني، فجاءت الفرصة مواتية للسير نحو يابان حديثة في فترة زمنية قصيرة.

Abstract

Japanese geography form and the policy of Tokugawa era have been causes for isolation in Japan for over 2 centuries (1636 - 1854). In the end of that period, the American military campaign forced Japan to open its ports and openness on the world. That foreign stress was against the Japanese culture and the Samurai's traditions, but it was a direct cause of changing in Japan. So that, the Samurai supported the direct rule of Emperor Moutso-hito and overthrew the rule of Tokugawa in 1868. Young samurais led and oversaw the Meiji Revolution, and they shared and used their experience and skills in support of change and the continuation of the modernization process in the different fields. Through their acts and deeds; we can say that they presented an honorable example for the altruism, when they abdicated their all privileges versus the general interest for Japan and Japanese people.

المقدمة:

يوجد لكل شعب من الشعوب ميزات أساسية في تاريخه ومجتمعه. ومن ضمن ما تميزت به اليابان، طبقة الساموراي كطبقة اجتماعية عسكرية كان لها وضع خاص. وأشارت كلمة ساموراي إلى (الشخص الذي يخدم) أو (يقدم خدمة إلى النبلاء)، وقد بدأ ظهورها في مطلع القرن 9م كقوة عسكرية خاصة تعمل على حفظ الأمن في العاصمة والأقاليم دون أن تنضم في جيش نظامي، وزاد شأنها مع الوقت فانضمت في نهاية القرن 12م تدريجياً إلى الصفوة اليابانية من حكام وإقطاعيين المستأثرة بالمجاليين السياسي والعسكري، وظلت كذلك حتى نهاية عصر الإقطاع 1868م. تميز المنتسبون لهذه الطبقة عن دوتهم بحمل الأسماء العائلية وبحمل السلاح المتمثل بالسيفين (أحدهما طويل للقتال وآخر قصير للانتحار). ومع الصلاحيات الواسعة التي تمتع بها الساموراي، كان لابد من وضع ضوابط واضحة لسلوكهم تضمن عدم استخدام السلاح واستغلال صلاحياتهم لتحقيق أغراض شخصية على حساب الآخرين؛ ولذلك طُورت مجموعة من الضوابط الأخلاقية للساموراي سميت بوشيدو (بوشي: محارب، دو: طريق)، تقوم على ثلاث ركائز: الولاء، الإخلاص، والشرف، وتتضمن عدد من القيم (العدل، الشجاعة، الالتزام، الصدق، احترام الأسلاف، والحكمة). (أعفيف، 2010، ص 168 وما بعدها؛ الجميلي، 2014، 91-96)

ومن معالم التاريخ الياباني أيضاً الثورة الإصلاحية (1868-1890) التي نسبت إلى لقب إمبراطور اليابان في تلك الفترة (ميجي) بمعنى المستنير (محور البحث وسيتم تناوله في المتن). وربط المعلمين (الساموراي والثورة)، يتنبه المهتم بالتاريخ إلى تلك النقلة النوعية التي شكلت منعطفاً في اليابان بين فترتين بوضعين متفاوتتين في عدة جوانب، من عزلة شبه تامة وثبات سياسي واجتماعي ونمط اقتصادي جامد إلى انفتاح على العالم وما سايه من تغيرات في عدة مجالات؛ فأصبحت معه اليابان في مصاف الدول المتقدمة خلال ما يقرب من ثلاثة عقود فقط.

ولا يمكن إعادة ذلك التغيير في تلك الفترة إلى مجرد (تدافع _ استجابة) نحو تحدي لأحداث معينة أن تواجدت في مكان آخر ستخرج بنفس النتيجة، بل كانت له مقومات اقترنت بأسبابه وانتهت بنتائج مثلت بداية جديدة مؤثرة لما بعدها. وبالربط بين هذه وتلك، وباحتساب أهمية تلك التجربة اليابانية في ذلك العهد عموماً وفي ثورته الإصلاحية بشكل خاص؛ تجسدت المشكلة التاريخية لهذا البحث.

وحتى لا يتم الأمر بإعادة ذكر وتكرار ما تناوله الكثير من الباحثين والمؤرخين في عمومية الموضوع، ركز البحث على جزئية محددة تمثلت في عنوانه؛ فانطلق الباحث بوضع عدد من التساؤلات تخدم ذلك العنوان، فدارت حول (لما ظهرت الحاجة إلى تغيير وإصلاح؟ من هي الفئة الرئيسية التي قامت بها الثورة وقادت الإصلاح؟ وكيف كانت تحركاتها للوصول للتغيير؟ وفيما كانت تلك التحركات؟)

وللإجابة على تلك التساؤلات؛ سعى الباحث لجمع مادته العلمية من مصادر مختلفة: عربية لمؤرخين وباحثين عرب، معربة لمؤرخين وهيئات يابانية، وترجمة لبعض الأبحاث الأجنبية. وظهرت صعوبة وحيدة تمثلت في الحصول على ترجمات الأعلام والمناطق في الموسوعات، ونظراً لعدم القدرة على الحصول على موسوعة يابانية شاملة، وعدم استيعاب موسوعة واحدة لكل تلك التراجم؛ فتم الاعتماد بما هو مستطاع في الموسوعة العربية الميسرة والموسوعة البريطانية الإلكترونية (Britannica)، مع الحيلة بأخذ الأنسب عند توفره في موسوعات إلكترونية أخرى. وعلى معلومات من بعض مصادر البحث.

ولكي يتضح الموضوع بشكل أفضل ومعرفة الفرق ومدى التغيير الحاصل بالثورة الإصلاحية؛ تم الرجوع إلى فترة تاريخية سابقة لعهد الميجي كتمهيد للوصول إلى الأسباب غير المباشرة للتغيير، ثم المضي بالتعرض للأسباب المباشرة للثورة، وبعدها

الانتقال للثورة الإصلاحية بآلياتها ومجالاتها. لينتهي البحث بحده الزمني في العام 1890م، العام الذي أكملت فيه اليابان بناء مؤسساتها السياسية والدستورية.

واختتم البحث بالخاتمة التي شملت النتيجة العامة لمتن البحث، والاستنتاجات الجزئية للباحث التي تطرق من خلالها إلى من عدد من التوصيات لعدد من الجهات.

تعريفات:

ميحي: لقب الإمبراطور (موتسو هيتو) واسم عهده.

شوجن: لقب القائد العسكري العام والحاكم العام في عصر توكوجاوا.

دايميو: لقب حاكم المقاطعة التابع للشوجن.

باكوفو: اسم الحكومة في عصر الإقطاع.

سانجي: اسم الحكومة في عهد ميحي.

أولاً: عصر العزلة (تمهيد).

كان للموقع والشكل التضاريسي لليابان بأرخبيله الجزري في أقصى شرق القارة الآسيوية، أن جعلها في شبه عزلة، فلم تستطع المياه المحيطة بها من فصلها التام عن بعض جيرانها؛ ولنا بذلك أن نتوقع مدى الخصوصية التي ميزت هذا البلد وسكانه في الفترات القديمة.

ولم يكن الموقع الجغرافي والشكل التضاريسي عاملاً وحيداً في الانعزال، فقد عاشت اليابان في عزلة لما يزيد عن القرنين من الزمن (1636-1854م) في عصر توكوجاوا Tokugawa Era (1) (1603-1868م)، الذي أخذ اسمه من أسرة مؤسسه الشوجن (2) إياسو توكوجاوا Iyeyasu Tokugawa (3). وفي الوقت الذي أضفى فيه الشوجن إياسو المزيد من القدسية للإمبراطور وأظهر الولاء له، جرده من السلطة المدنية وأصبح هو الحاكم الفعلي في البلاد وله كل الصلاحيات والسلطات، في حين كان الإمبراطور رمزاً شكلياً للحكم والسلطة. (درويش، 1994، ص35).

ولتطبيق تلك العزلة، عملت حكومة توكوجاوا التي عرفت باسم (باكوفو) على طرد الأجانب الأوروبيين من تجار ومبشرين وغيرهم، وإغلاق مراكزهم التجارية والدينية في الفترة من 1623-1636م، لينتهي الأمر بإصدار قوانين خلال تلك الفترة منعت مغادرة اليابانيين إلى الخارج ومنعت رجوع من هم في الخارج، (رايشاور، 2000) مع عقوبة الإعدام على من خرج أو من تبقى منهم في الخارج في حال رجوعه، (حامد، د.ت، ص14) فابتدأت بذلك العزلة السياسية للبلاد والتي استمرت حتى 1854م. (4).

10 عصر توكوجاوا (توكوغاوا): يعرف في بعض المصادر أيضاً عصر إدو. نسبة إلى مدينة إدو (طوكيو القديمة) عاصمة ذلك العصر، بينما كان مقر الإمبراطور في مدينة كيوتو. (الباحث)

20 شوجن (شوغن) Shogun: لقب للقادة العسكريين، ابتداءً في القرن 8م (794م). كان الشوجن الحاكم الفعلي لليابان منذ القرن 12م، وكان الإمبراطور رمزاً للسيادة فقط. (انتهى هذا اللقب بسقوط عصر توكوجاوا). (الموسوعة العربية الميسرة، مج2، 1987م، ص1100)

30 إياسو توكوجاوا: (1543-1614م)، ولد في ميكافو في عشيرة ماتسو دايرا، وضع كرهينة تحالف لدى عشيرة أخرى، اختطفته عشيرة معادية حتى 1560م، عاد إياسو سيداً على عشيرته وتحالف مع القائدين نوبوناغا وهيدي يوشي فاصبحوا الثلاثي الذي سيطر على كل اليابان. عقب وفاة هيدي يوشي قائد التحالف 1598م، استطاع إياسو فرض سيطرته على مناطق أكثر؛ فدخل في نزاع مع زعماء آخرين، استطاع هزيمتهم عام 1600م، وأخذ لقب شوجن من الإمبراطور عام 1603م، وتنازل عنه لابنه في 1605. اتخذ من مدينة إدو مركزاً لحكمه وتوفي فيها. (توكوجاوا-ايه-ياسو) <https://ar.wikipedia.org/wiki/>

40 عام 1854م: هو العام الذي وقع فيه اليابان اتفاقية مع الجانب الأمريكي وفتحت بموجبه ميناءين، كما سيأتي لاحقاً.

وبالرغم من تلك العزلة، فرضت الحاجة للتجارة الخارجية إيجاد فجوة في تلك العزلة؛ ببقاء التجارة مع أوروبا ممثلة بالتجار الهولنديين فقط في منفذ صغير في منطقة نجازاكي Nagasaki (1)، درويش، 1994، ص 59) بينما خصصت مركز في منطقة أوкинаوا Okinawa (2) للتجارة المجاورة مع الصين وكوريا. (ضاهر، 1999، ص 51) وحتى لا تثار نقطة تعجب على بقاء الهولنديين دون غيرهم من الأوروبيين. يبدو أنه كان نوع من الثمن أو المقابل للدور العسكري الهولندي ومساعدة قوات الشوجن في قمع انتفاضة اليابانيين المتصربين 1637-1638م. (ضاهر، 1999، ص 51؛ رايشاور، 2000، ص 9). وعلى ذلك يمكن الاستنتاج بأن رغبة سلطات التوكوجاوا في تثبيت سلطاتهم دون منازع جعلتهم يسارعون إلى رفض وإبعاد بل ومحاربة ما قد يسبب إضعاف سيطرتهم، أكان على الصعيد الاقتصادي المتمثل بمراكز الدول الأوروبية التجارية أو عن طريق التوغل الفكري والديني المتمثل بالمسيحية.

وقد انتهجت سلطة توكوجاوا النظام الاقتصادي الإقطاعي القائم بشكل رئيس على الزراعة، حيث قُسمت اليابان إلى إقطاعيات على رأس كل منها حاكم عرف بلقب (دايميو) Daimyo (3)، (ناكمورا، وجريس، 1985، ص 27) وبلغت ملكية التوكوجاوا على 25% من انتاجية أرض اليابان بينما توزعت البقية على عدد كبير من الإقطاعيين، (Howell, 2008, Japan entry <https://international.uiowa.edu/>) واختلف عدد تلك الإقطاعيات خلال ذلك العصر - بحسب عوامل مثل الصراعات والضم والمنح - بين 245-295 إقطاعية. (رايشاور، 1989، ص 90) ولإتمام السيطرة الداخلية بجانب العزلة الخارجية، اهتم التوكوجاوا بتأمين الداخل بعدد من السياسات لضمان الاستقرار ومنع الداييمو (حكام الإقطاعيات) من الانتفاضة ضدهم. على سبيل المثال، أقامت الباكوفو (حكومة التوكوجاوا) نظام (الحضور البديل)، الذي فرض على الداييمو أن يقيموا في إيدو Edo (4) (عاصمة حكم التوكوجاوا) لفترة محددة كل عامين بجانب الشوجن. مع اضطرابهم إلى ترك زوجاتهم وأطفالهم خلال العامين في إيدو (كرهائن) لضمان عدم معارضتهم في تلك الفترة. (Segal, 2015, Meiji and Taisho. www.colorado.edu/)

وكان من آثار ذلك النظام الاقتصادي الإقطاعي في عصر توكوجاوا؛ أن ظهر التمايز في المجتمع الياباني. وقد تشكل الهرم الاجتماعي من أربع طبقات، فكان البلاط من الإمبراطور والأمراء في قمة الهرم، من بعدهم كانت طبقة سادة الإقطاع من حكام المقاطعات (الدايميو) وفئة المحاربين الساموراي، ثم طبقة الفلاحين والحرفيين، وكان التجار هم الطبقة الأخيرة في قاعدة الهرم. (ناكمورا، وجريس، 1985، ص 27؛ رايشاور، 2000، ص 51، 52) ويظهر تساؤل هنا حول الخداز التجار كطبقة في أسفل السلم الاجتماعي! لكن بالنظر إلى طبيعة الاقتصاد الإقطاعي القائم على الإنتاج الزراعي وكفاف الفلاحين من جهة، وغلق معظم المنافذ أمام التجارة الحرة من جهة ثانية؛ يمكن استنتاج أن التجار خرجوا من دائرة عملية الإنتاج

10 ناجازاكي: مدينة أقصى جنوب اليابان، تعتبر أهم حواضر تلك الجزيرة كيوشو، أسست في منتصف القرن 16م، أقام فيها البرتغاليون مركزاً تجارياً، ثم للهولنديون ثم الأمريكيون في العام 1854م، ثم فتحت للدول الأوروبية في 1858م. كانت مركزاً للتصدير؛ مما جعلها عرضة لحملات السلطة كان آخرها في العام 1837م. في 6 أغسطس 1945م دمرها الأمريكيون بالقنبلة النووية عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية.

للمزيد، (الموسوعة العربية، ج 2، ص 1824؛ ناجازاكي (www.aljazeera.net/encyclopedia/citiesandregions/))

20 أوкинаوا: مقاطعة من سلسلة جزر تقع في جنوب اليابان، تشكل بمساحتها ثلثي جزر ريوكيو تقريباً. <https://www.britannica.com/place/Okinawa-prefecture-Japan>

30 داييمو: الحاكم الإقطاعي تحت سلطة الشوجن في عصر التوكوجاوا، تكون الاسم من شقين داي (الكبير) وميو (أرض)، والتي تعني الأرض الكبيرة أو الخاصة. <https://www.britannica.com/topic/daimyo>

40 إيدو: مدينة تقع على الضفة الغربية من خليج طوكيو شرق اليابان، الاسم القديم للعاصمة طوكيو، كانت المركز الحقيقي للسلطة في عصر توكوجاوا، ومن بعد انتقال الإمبراطور إليها في 1868م، (www.us-japan.org/edomatsu)

تلك، بل كانوا من مستهلكي ناتج تلك العملية، وهذا الوضع فرض نفسه في البداية، ولا يمكن تغييره بشكل سريع، ولعل ذلك ما أرجع هذه الطبقة في رتبها الاجتماعية في فترات طويلة من عصر توكوجاوا، ليكون ارتقاؤها في مرحلة متأخرة من حكم التوكوجاوا.

يلاحظ اتفاق معظم المؤرخين في مصادر البحث حول التقسيم الطبقي للمجتمع الياباني بأربع طبقات بالشكل المذكور أعلاه تقريباً، وتبقت فئة لم تذكر في تصنيفهم لها مشيتها. وقد عرض كتاب (النهضة اليابانية والنهضة العربية) منتسبي تلك الفئة، فكانت "من الدباغين، الجزارين، قارعي الطبول، صانعي الأحذية، هذا بالإضافة إلى قطاع الطرق والخارجين عن القانون، وأحياء فتيات الجيشا "Geisha" (1) (صاهر، 1999، ص53) والقارئ هنا يجد أن المؤلف قد مزج بين عدة شرائح (مهن وضيعة، خارجون عن القانون، الجيشا) دون تفصيل بين المهمش، المنبوذ، أو الاثنين معاً. وجاء تفصيل بعض ذلك في كتاب (أصول التحديث في اليابان) فكانت المهن المذكورة مهناً نجسة جرى نبذها وتهميش أصحابها لأسباب دينية وأخلاقية. (أعفيف، 2010، ص204) وعند الوقوف عند الأصول الاجتماعية، يمكن للباحث أن يضيف إن الخارجين عن القانون لم يشكلوا بأنفسهم فئة اجتماعية منفصلة أو مستقلة إلا في إطار الفعل الإجرامي، فهم من حيث الأصل جزء من طبقات اجتماعية ضمن الهرم الطبقي لم يكونوا في الأصل مهمشين، ولكن وصمهم سلوكهم المشين أو أعمالهم الإجرامية بأن يكونوا خارج التقسيم فتم نبذهم. أما بالنسبة للجيشا، فلا يرجح الباحث وصفهن بشريحة منبوذة خاصة مع طبيعة عملهن في فن الضيافة والترفيه؛ فذلك ربطهن بالتواجد مع أو بالقرب من الطبقة الأرستقراطية بغض النظر عن منتسبي تلك الطبقة، ويبدو أن المأخذ الأخلاقي قد وضعهن في قائمة التهميش الاجتماعي. ويضيف (David Howll) في بحثه شريحة المتسولين إلى هذه الفئة، حيث شكلت نسبة 2-3% من المجتمع، وولفت النظر أيضاً إلى فئة رجال الدين كطبقة خاصة لا تزيد عن 1% من السكان، في حين كانت النسبة الأكبر هي لعامة الشعب من فلاحين وحرفيين وتجار بنسبة 90%، في حين كانت الطبقة العليا بنسبة 6-7% تقريباً. (Howell, 2008, Japan entry <https://international.uiowa.edu/>)

ثانياً: الحاجة إلى التغيير والإصلاح (الأسباب غير المباشرة للثورة).

بالرغم من اعتبار عصر توكوجاوا عصرًا مظلمًا إقطاعيًا، إلا أنه تألق في جزء من المخيلة الشعبية لأجيال لاحقة باعتباره عصرًا للسلام والاستقرار الداخلي، ويتم الاحتفال به على أنه أكبر تعبير عن الثقافة اليابانية الأصيلة قبل وصول ودخول الغربيين. (Howell, 2008, Japan entry <https://international.uiowa.edu/>) فمن ميزته أنه أتاح فترة سلام عملت على تعميق التراث والثقافة اليابانية، مع زيادة التجانس بين السكان وزيادة شعورهم القوي بقوميتهم. (رايشاور، 1989، ص92) ومن جهة ثانية، أدى الاستقرار السياسي ونهج التوكوجاوا الاقتصادي إلى حدوث قفزة في

10 جيشا (غيشا): اختلفت في هذه الفئة الآراء (قواميس، موسوعات، مواقع بحث) حيث يعدها البعض جزء من أدب وفن ياباني قائم على فتيات يمتحن فنون الضيافة والترفيه لتقديمهن لربائهن من الطبقة الأرستقراطية، يحترفن الموسيقى والرقص والغناء، وفن المحادثة، وهن بعيدات على أن يكن محظيات أو بغايا. (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/geisha>; <https://www.britannica.com/art/geisha>)

(www.japan-guide.com/e/e2102.html) وإن تجاوز ذلك الوصف (الفني) في بعض الآراء إلى حد تقديم ملذات جسدية، لا يعني ذلك أن كل جيشا هي بائعة هوى (يوجد خلط في هذه النقطة بين الجيشا والأويران (Oiran)، حيث كانت الأخيرة هي التي تمثل الدعارة التي كانت مقننة حينها، إنما ذهب ذلك الوصف بمطلقه للجيشا أثناء تواجد الاحتلال الأجنبي الذي نقل هذه الصورة عن الجيشا. أنظر: (أويران#الإنحطاط <https://ar.wikipedia.org/wiki> ; <https://ar.wikipedia.org/wiki> غيشا#مفاهيم_خاطفة)

العملية الإنتاجية الزراعية وما ترتب عليها. (رايشاور، 1989، ص91) وأفادت العزلة أيضاً في تخبيب اليابان الضغوط الخارجية لتتعدى الفائدة إلى تطوير البناء الاقتصادي والاجتماعي بمعزل عن المؤثرات الخارجية وزيادة التراكم المالي النقدي نتيجة عدم تسربه للخارج عبر تبادلات تجارية غير متكافئة. (ضاهر، 1999، ص51)

بالمقابل، يمكن استخدام مقولة (دوام الحال من المحال)، فبقاء العزلة وعدم التأثير بالخارج ليس له أن يبقى في إيجابيته مع حراك إنساني وتغير اقتصادي متنامي في بلدان أخرى. ويمكن القول إن ميزة العزلة توافقت مع وضع اليابان إلى منتصف القرن الثامن عشر حين كانت المقارنة بينها مع الدول الأخرى ممكنة بالتقارب أو بالتفوق نسبة إلى الطبيعة الاقتصادية التي ارتبطت بالأرض وزراعتها كمنتج وكمادة أولية بشكل أو بآخر للصناعة والتجارة. ولكن بالنظر إلى ظهور الثورة الصناعية واكتشاف القوة البخارية في أوروبا في تلك الفترة؛ فمن الطبيعي أن يبدأ ميزان المقارنة بالتأرجح ثم الميل نحو الدول الصناعية الأوروبية ونظامها الصناعي القائم على الحصول على المادة الأولية وفتح أسواق لتصريف المنتجات. ومع القوة البخارية في أوروبا أصبح النقل والبحث والوصول لأسواق خارجها أكثر سهولة وأقل زمناً، ولنا أن نتوقع ثبات حال اليابان في الفترة اللاحقة للثورة الصناعية وعدم قدرتها للتحويل إلى دولة صناعية مع تلك العزلة والنهج الإقطاعي، وذلك لا يعني بالضرورة ألا تصبح سوقاً للمنتجات الأوروبية.

وبدأت المآخذ ترصد على عصر توكوجاوا بسياساتها وعزلتها الطويلة وتظهر بعض من علاقتها في فترتها الأخيرة، فقد كان لسياسة تأمين الداخل من التمردات والتحالفات أن لجأت الحكومة إلى إجبار حكام الإقطاعيات في المكوث في العاصمة إيدو أو ترك عائلاتهم كما مر معنا، ومع ما تطلبه ذلك من كلفة مادية، (رايشاور، 2000، ص53) جعل عدد من أولئك الإقطاعيين في حالة تأهب ضد نظام التوكوجاوا. وكان لسياسة الفصل وعدم التواصل بين الإقطاعيات فيما بينها وعدم وجود طرق مواصلات داخلية أثر في إبقاء الفلاحين على عدم معرفة بأوضاع الإقطاعيات الأخرى؛ فيسهل السيطرة عليهم واستمرار إزمهم بالطاعة، إلا أنه مع مرور الوقت خرج بعض الفلاحين (على فترات) عن طواعيتهم في أيام المجاعة والعوز فظهرت بعض التمردات في أواخر عصر العزلة. (حامد، د.ت، ص21، 29)

وذلك الخلل في نهاية عصر توكوجاوا، لم يكن في السياسة الإدارية والاقتصادية، بل تعداه إلى تراتب الهرم الاجتماعي؛ فقد أدت سياسة الإقطاع الاقتصادي لفترة طويلة إلى تكديس الثروة والأموال لدى شريحة من التجار، (العبد، د.ت، ص120) ولم يكن من المستغرب سعي هذه الفئة من التجار إلى الترفي في السلم الاجتماعي عن طريق المصاهرات أو التبنّي (1) مع طبقة الإقطاعيين والساموراي، (رايشاور، 2000، ص75؛ حامد، د.ت، ص24) كما اضطرب بعض المحاربين من الساموراي بعد فترة السلام الطويلة - في ذلك العصر - إلى التنازل عن بعض امتيازاتهم الطبقية والعمل في التجارة ابتداءً من الثلث الأول من القرن 19م تقريباً. ويبدو أن التفاوت الربحي قد أدى إلى صراع اجتماعي لاحق تمثل في تحامل أهل الريف الزراعي المنتج على أهل المدينة من الحكام والإداريين المستهلكين دون مقابل، كذلك بين المحاربين العسكريين وفئة الرأسماليين الجدد. (درويش، 1994، ص60، 61)

وفي النصف الأول من القرن 19م، اجتمعت معضلات ثلاث على الباكوفو شكلت إشارات نحو ضرورة إحداث تغيير في سياسة السلطة أو حلها، كان أولها ما شهدته السلطات من أزمات مالية في الربع الثاني من القرن، كما تسبب

10 التبنّي: المقصود به حينها: نظام اجتماعي يتمثل بتزويج الرجل لابنته برجل ذي موهبة وكفاءة، شريطة أن يحمل المتزوج لقب أسرة العروس؛ ليخلف الأب في عمله، أو يضم أحد الشباب إلى أسرته حتى دون أن يزوجه إذا لم يكن للأب أولاد ذكور ويخشى أن يختفي اسم العائلة، وأحياناً يتم ذلك في حال وجود أبناء ذكور خالين من المواهب ولا يعتمد عليهم ويخشى رب العائلة من الإساءة لسمعة العائلة واسمها. (أنظر هامش: هيئة الإذاعة والتلفزيون اليابانية، 2008م، ص93، 94)

الجهد المبذول لتقليص النفقات - في كثير من الأحيان - في ضرر اقتصادي أكثر من نفعه. والثانية تمثلت فيما دمته وحدثته المجاعة في الأرخبيل في ثلاثينيات القرن التاسع عشر. أما ثالثة تلك المعضلات كانت في بؤادر الوصول والدخول الأجنبي المتوقع بعد الظهور المتكرر للسفن الأجنبية قبالة السواحل اليابانية، خاصة بعد وصول أخبار استعمار الصين عقب حرب الأفيون الأولى (Howell, 2008, Japan entry (1840-1842). (1) <https://international.uiowa.edu/>) كانت تلك التقلبات قد حركت مياه العزلة الراكدة في اليابان وسياسة التوكوجاوا، إلا أن الموجة الأعظم التي أدت إلى إغراق سفن تلك السياسة تمثلت في المطامع الأجنبية ورغبتها في إنهاء عزلة اليابان وفرض معاهدات تلزم اليابان بفتح موانئها للتجارة الخارجية.

ولتحقيق مطامع الغرب، حاولت أمريكا وإنجلترا وروسيا قبل منتصف القرن 19م إرسال بعثات لمطالبة السلطة في اليابان بفتح الموانئ أمام التجارة البحرية، (رايشاور، 2000، ص86) ونظراً لاستمرار العلاقة القديمة مع هولندا، نصحت الأخيرة سلطة توكوجاوا وضغطت أيضاً لقبول تلك المطالب، ولكن ظلت سلطة توكوجاوا على موقفها بإحكام العزلة. (رايشاور، 2000، ص86؛ درويش، 1994، ص65) وأمام هذا الموقف تطلب الأمر استخدام القوة، وهذا ما انتهجه الأمريكيون قبل غيرهم بوصول حملة بحرية في 1853م إلى سواحل اليابان مطالبة بفتح البلاد مع الولايات المتحدة. وأدرك الشوجن أن المقاومة العسكرية مستحيلة؛ نظراً لقوة السفن الأمريكية، ولم يكن أمام الباكوفو سوى التوقيع على معاهدة كاناجاوا Kanagawa مع الولايات المتحدة في العام التالي 1854م؛ ففتحت تلك المعاهدة ميناء شيمودا (2) Shimoda وميناء هاكوداته Hakodate (3) أمام السفن الأمريكية للإمدادات والصيانة، لكنها لم تشمل بنود تجارية، (Sumikawa, 1999, The Meiji restoration, The Meiji Restoration, Root of Modern Japan. www.lehigh.edu) مع السماح لقنصل أمريكي بالإقامة في شيمودا. (حامد، د.ت، ص33) وفي يوليو 1856م، تم التوقيع على اتفاقية تجارية مع الولايات المتحدة؛ فتحت اليابان بموجبها ثلاث موانئ للتجارة الأمريكية بالإضافة إلى الميناءين السابقين. (حامد، د.ت، ص35)

وكانت تلك مجرد بداية لسلسلة من معاهدات غير متكافئة بين أطرافها، التي أجبر الشوجن على توقيعها مع القوى الغربية وفتح اليابان أمام تجارة تلك القوى. (Sumikawa, 1999, The Meiji restoration, The Meiji Restoration, Root of Modern Japan. www.lehigh.edu) ويرجع عدم التكافؤ في تلك المعاهدات إلى فقدان السيادة الجمركية لليابان على موانئها بعدم قدرتها على تحديد نسبة الضرائب على السلع الواردة إلى أراضيها، وإلى عدم محاسبة الأجانب على جرائمهم أمام المحاكم اليابانية بل في محاكم بلدانهم كميزة للأجانب، (هيئة الإذاعة والتلفزيون اليابانية، 2008، ص38) الأمر الذي ظهرت فيه اليابان كمستعمرة فاقدة للسيادة الكاملة على أراضيها.

10 حرب الأفيون الأولى: نشبت بين إنجلترا والصين في 1840م، حين منحت الأخيرة استيراد الأفيون وانتهت بعد عامين بهزيمة الصين، فاضطرت إلى توقيع معاهدات غير متكافئة مع الدول الغربية الكبرى حينها، فتحت بها الصين 5 موانئ أمام السفن الأجنبية، مع تعويض مالي لإنجلترا، وهكذا أصبحت الصين شبه مستعمرة. (أنظر: هيئة الإذاعة والتلفزيون: ميجي قوة بشرية. ص39)

20 شيمودا: ميناء يقع في الجزء الجنوبي الشرقي من محافظة شيزوكا. مساحتها 104 كم²، وضعت كمدينة إدارية في عام 1971م. كانت ميناء لحركة المرور البحرية في عصر توكوجاوا.

(<https://mimirbook.com/ar/1ad2bee7b28>)

30 هاكوداته: ميناء يقع على مضيق توسغار جنوب محافظة هوكايدو في شمال اليابان. ازدهرت كميناء في تاريخها، وأصبحت قاعدة للصيد الياباني في 1789م. (<https://www.britannica.com/place/Hakodate>)

وهكذا كانت حكومة التوكوجاوا في تلك الفترة - بتحركاتها تلك - تدق آخر المسامير في نعشها، فبغض النظر عن أسباب توقيع تلك الحكومة لمعاهدات غير منصفة، وقبولها بتلك البنود المجحفة، كان كل ذلك عرضة وحجة لإعلان المعارضة والرفض لتلك الإجراءات من الداخل؛ وغدت سبباً مباشراً من أسباب التغيير، فكان الوقوف أمام هذه الإجراءات هو النقطة التي ابتدأ بها التحرك نحو الثورة الإصلاحية.

ثالثاً: انهيار عصر توكوجاوا (الأسباب المباشرة للثورة).

كان للوصول الغربي والأمريكي إلى السواحل اليابانية بالسفن البخارية القوية جديدة العهد والمشاهدة على اليابانيين، أن أوجد اختلاف في الرأي والتعامل مع تلك القوة بين سلطة توكوجاوا في العاصمة إيدو ورأي مدينة كيوتو Kyoto (1) مقر البلاط ومن تجمع حوله من دايميو وساموراي، (رايشاور، 2000، ص 88) وقد حمل الساموراي بشكل رئيسي حكومة توكوجاوا مسؤولية ما آلت إليه الأوضاع، فتجمعوا في كيوتو حول البلاط ودعوا إلى توحيد البلاد تحت سلطة الإمبراطور والتخلص من الأجانب، فتعلت صرخة (مجدوا الإمبراطور واطردوا البرابرة). (الجميل، 2014، ص 101) كردة فعل تعكس العمق القومي ورفض التدخل الخارجي.

وقعت حكومة توكوجاوا عدة اتفاقيات مع عدة أطراف غربية في الفترة (1854-1860م)؛ وأدى إلى ظهور المقاومة وأعمال الانتقام ابتدأت في العام 1860م باغتيال القائد ناؤسوكي (2) ممثل الحكومة لتوقيع الاتفاقيات مع الأجانب، (ظاهر، 1999، ص 161، 162) واستمرت عمليات الاغتيالات لقادة أجانب أيضاً حتى 1862م، ويلاحظ ابتداء المقاومة من قبل فرع من عائلة توكوجاوا نفسها، (رايشاور، 2000، ص 88) ويمكن إعادة ذلك بأن الولاء الأول ظل للوطن وليس للأشخاص وما فرضته القوة العسكرية الأجنبية تجاه سلطة التوكوجاوا لم تستطع أن تغير مفهوم الولاء عند جميع أفراد أسرة توكوجاوا.

ولم تقف سلطة إيدو دون اتخاذ تدابير لفرض سيطرتها وهيبتها أمام تلك التحركات وأمام ميول بعض الإقطاعيات نحو البلاط، وكان من بينها مقاطعة تشوشو Choshu (3) التي أعلنت رفضها لسياسة إيدو وتحدث الشوجن بشكل صريح؛ مما دفع الحكومة إلى إرسال حملة عسكرية لتأديب المقاطعة في عام 1864م، لكنها لم تحقق مآربها في تلك الحملة؛ فعاودت الكرة في العام 1866م، وأيضاً فشلت في إخضاع تشوشو. (رايشاور، 1989، ص 106)

قد تكون بعض الظروف ساعدت على التحرك نحو التغيير؛ ففي أغسطس 1866م، توفي الشوجن ولم يكن له وريث فخلفه من المنصب عضو من أسرة فرع آخر من التوكوجاوا مناصرة للإمبراطور. فمع هذه الخلفية والوضع العام للبلاد؛ قدم هذا الشوجن استقالته في نوفمبر 1867م إلى البلاط. (راجي، 2017، ص 14) وأمام الضعف المتزايد لسلطة التوكوجاوا؛

10 كيوتو: إحدى المدن الكبرى في اليابان. أسسها الإمبراطور كوامو وأقام فيها عام 794م، وأصبحت العاصمة الإمبراطورية لليابان بين 794م حتى عام 1868م، حين حلت محلها مدينة طوكيو كعاصمة إدارية وسياسية، تعتبر من أهم المراكز الثقافية والتاريخية في اليابان. وفي الحرب العالمية الثانية، استنتها القيادة العسكرية الأمريكية من حملات القصف الجوي. (أنظر: الموسوعة العربية، ج 2، ص 1533؛ <http://arab-ency.com.sy/overview/9285>)

20 إي ناؤسوكي: كان يترأس فعلياً نظام الشوجنية بصفته تايرو (الأكبر سناً) حينها، قاد حملة قمع عرفت باسم (انسي بورغ) بحق الحركة المعارضة لسياسة توكوجاوا عقب فتح الموانئ للأجانب، لكنه اغتيل في حادثة ساكورا دامون (نسبة على اسم بوابة القلعة التي جرت عندها الحادثة) على يد المعارضين من المحاربين الساموراي. (<https://www.nippon.com/ar/views/b06902>)

30 تشوشو: كانت إقطاعية في اليابان في فترة إيدو والتي تقع في العصر الحالي في محافظة ياماغوتشي. (مقاطعة تشوشو/ <https://ar.wikipedia.org/wiki>)

قامت مجموعة من شباب الساموراي من ثلاث مقاطعات كبيرة (تشوشو، ساتسوما Satsuma (1)، توسا Tosa (2) وبعض الإقطاعيات الصغيرة بانقلاب في كيوتو، (رايشاور، 2000، ص 89) وسيطروا على البلاط، وأعلنوا - باسم الإمبراطور - عودة الحكم الإمبراطوري المباشر، وذلك في 3 يناير 1868م. (رايشاور، 1989، ص 106، 107). لم يكن لحكم التوكوجاوا أن يسقط بهذا الشكل بالرغم من استقالة الشوجن وتقديمها للإمبراطور وإعلان الحكم الإمبراطوري، فمهما كان من ضعف في سلطة التوكوجاوا إلا أنه تبقى من ارتبطت مصلحته بها، وهؤلاء لم يقبلوا تلك التحركات من شباب الساموراي، فجمعوا قواهم في إيدو وتقدموا نحو القصر الإمبراطوري، لكن قوة الموالين للإمبراطور تمكنت من ردع ذلك التمرد، بل ومهاجمة معقلهم في إيدو، محققين انتصارا وسيطرة للإمبراطور، وفرار فلول المتمردين نحو الشمال، (الجميلي، 2014، ص 101) وأمكن القول مع سقوط إيدو انتهى عصر توكوجاوا أو عصر إيدو وابتداء عهد جديد في اليابان.

رابعا: عهد الإصلاح (الثورة - أدواتها ومجالاتها).

توارثت فئة الساموراي عبر ثقافتها المتراكمة عدداً من التقاليد العسكرية والقومية وعدداً من المبادئ منها الشرف والولاء، ذلك الإرث جعل مجموعة كبيرة من هذه الفئة غير المنطوية تحت تأثير سياسة الباكوفو وقراراتها ومعاهداتها تتبنى شعار (المجد للإمبراطور والطرء للبرابر)، ولم يكن ذلك التبنى شكلياً أو رأياً سياسياً، إنما كان دعوة للتحرك والعمل بموجبه للوصول إلى ثورة وتغيير في الشكل السياسي الياباني وإعادة الحكم المباشر للإمبراطور.

توافق ذلك التحرك للساموراي مع وصول الإمبراطور موتسو هيتو Moutso-hito (3) ذي الأربعة عشر عاماً في ذلك الوقت الحرج إلى العرش في فبراير 1867م ليصبح الإمبراطور الـ (122) لليابان، (راجي، 2017، ص 15) ولا يستغرب مع خبرته البسيطة وصغر سنه أن ذهبت مسؤولية التحرك نحو التغيير والثورة في بدايتها وبداية عهده إلى الساموراي المحيطين به. (بونعمان، 2012، ص 82، 83) يعتقد الباحث أن صغر سن الإمبراطور جاء إيجابياً لسير الثورة الإصلاحية حينها والتغيير في اليابان في عهد الميجي إجمالاً. فبتلك الفئة العمرية، لنا أن نعتقد أن الإمبراطور لم يتأثر خلالها بشكل كبير بتقاليد الحكم اليابانية المرتبطة بسياسة العصر السابق له؛ مما أدى إلى عدم اكتراثه بتركبتهم السياسية ومآل تلك السياسة وصانعيها، وإن كان هناك من تأثير - على من هم في سنه ومكانته - آنذاك فقد يذهب الظن إلى الجديد من تقنيات وافدة وقوة غريبة حديثة جذبت إليها الأنظار والانتباه، وهذا قد يساعد في تفسير رغبة واهتمام الإمبراطور للانفتاح الخارجي واستجلاب وكسب المعارف وتقنيات تلك قوة، كما سيأتي معاً.

10 ساتسوما: مقاطعة يابانية يقع جزء منها اليوم في محافظة كاغوشيما وجزء آخر في محافظة ميازاكي. اشتهرت بدورها في تحديث التحديث، كانت مركزاً تجارياً خلال فترة توكوجاوا، وأدت هذه التجارة إلى إثراء المقاطعة، كان لها عداء تاريخي مع عائلة توكوجاوا فكانت إحدى المناطق التي قادت الإطاحة بحكومة الشوجن. (<https://www.britannica.com/place/Satsuma>)

20 توسا: إحدى المدن التابعة بمحافظة كوتشي الحالية، يعود تاريخها إلى القرن السابع الميلادي. منذ 1751 أصبحت إحدى المقاطعات المعارضة لحكم التوكوجاوا، واستمرت في معارضتها وشاركت في إسقاطها عام 1868م. (<https://www.britannica.com/place/Tosa-historical-region-Japan>)

30 موتسو هيتو: ولد في كيوتو العاصمة القديمة لليابان في 3 نوفمبر 1852م، كان ولياً للعهد، وحين توفي والده الإمبراطور (كومي تينو) في يناير 1876م خلفه وتولى العرش رسمياً في 3 فبراير 1867م، واستمر على العرش حتى وفاته في 1912م، وعرف عهده باسم (ميجي) والذي يعني الحكم المنتور، وأطلق عليه هذا الاسم بعد وفاته. (أنظر: الجميلي: جذور نخضة اليابان. ص 106)

وحتى تسعى الثورة في منهجية صحيحة وطرائق سليمة، وجب عدم التحرك بعشوائية سلبية تفقد الثورة أهميتها وتوقف مسيرها، فوجب وضع الإطار النظري لها والأهداف التي ستسعى لتحقيقها، وذلك ما كان بإعلان الإمبراطور لسياسة الثورة ونهجها الإصلاحى المتمثل بمبادئ الإصلاح الخمسة في مارس 1868م، (بونعمان، 2012، ص85) ويوردها الباحث نصاً من ملاحق كتاب (دراسات في تاريخ الشرق): (العبد، د.ت، ص115)

ستدعى المجالس وتحكم الأمة وفقاً للرأي العام. (سياسة ديمقراطية) سيتضمن رجال الطبقتين العليا والدنيا بغير تمييز وحجة شاملة في جميع المشروعات والأعمال. (تنظيم اجتماعي وتكامل) يجب أن يكون الموظفون المدنيون والعسكريون على وفاق، وسيعامل الشعب العادي من تحقيق أهدافهم والشعور بالرضا دون أن يساورهم قلق. (توافق وحماية)

ستلغى العادات والتقاليد القديمة غير اللائقة، وسيقوم كل شيء على أساس العدل والمساواة. (مساواة اجتماعية، وعدل سياسي)

السعي في سبيل المعرفة بين أمم العالم وبذلك تزدهر رفاهية الإمبراطورية. (تعليم وتطوير) ولتحقيق تلك التطلعات النظرية كانت الحاجة قائمة إلى فريق يعتمد عليه الإمبراطور للعمل في أكثر من جانب لتخرج اليابان من أزمتها إلى طريق الاستقرار من جديد؛ فاجتمعت عدة فئات من النظام القديم غلب الساموراي على مجموعها، فكانوا الأنسب للخوض مع الإمبراطور في مشروع تطبيق مبادئ الإصلاح في جميع مجالاته. المجال الإداري والسياسي.

بعد الإطاحة بالباكوفو (حكومة التوكوجاوا)، تم تشكيل مجلس جديد لتسيير أمور الدولة عرف باسم (سانجي). وكان على هذا المجلس ممارسة السلطة حينها بحجة ومعرفة غير تقليديتين، (رشاد، 1984، ص132) وجرى تقسيم المناصب الكبرى فيه بين صفوفه العهد السابق من النبلاء والدائميو والساموراي. ففي حين ذهبت المناصب الكبرى لرجال البلاط والدائميو وكبار الساموراي، كانت المناصب الأصغر ذات المسؤولية التنفيذية والمسئولة عن التصرف الفعلي إلى مجموعة نشطة من شباب الساموراي، (درويش، 1997، ص132؛ رايشاور، 2000، ص91) تراوحت سني أولئك عشية الثورة بين (27-41 سنة تقريباً)، فكانوا بهذه الفئة السنية أكثر قابلية للتغيير. وكوّنهم مارسوا السلطة خارج الحدود التي سمح بها وضعهم الاجتماعي في الفترة السابقة؛ فإنهم آمنوا بتفوق الموهبة على الوضع الاجتماعي فتحفزوا لوضع أفكار ثورية تتناسب والمرحلة. (رايشاور، 2000، ص91) وهنا يذهب الباحث بالرأي إلى أن الساموراي في هذه الفترة قد أحسنوا بالتنبه إلى التغيير السياسي والإداري ليس لضمان عملية التغيير والإصلاح فقط، إنما للإشراف والمشاركة وتوجيه تلك العملية مع بداية تحولهم التدريجي من ثقافة المحاربين إلى مهام أخرى منها الدبلوماسية والسياسية وإن كان بشكلها البسيط مع بداية تحرك اليابان من دولة تقليدية مغلقة إلى دولة حديثة ومنفتحة.

كان لفرض سيطرة السلطة المركزية الثورية أن تعمل على تغيير الوضع الإداري للدولة؛ فتغلبت على مقاطعات أسرة توكوجاوا، في حين بقيت أكثر من 200 إقطاعية تحت سيطرة حكامها من الدائميو. وفي 1869م، بادر داييوا الإقطاعيات الكبيرة التي شاركت في الثورة (ساتسوما، تشوشو، توسا) إلى التنازل عن إقطاعياتهم ووضعها تحت سلطة الإمبراطور؛ فثبتهم الإمبراطور كممثلين للسلطة عليها كوحدات إدارية تابعة لمركز الدولة بمرتبات توازي مخصصاتهم كإقطاعيين، في حين تم منح المحاربين من ساموراي تلك الإقطاعيات مرتباً أيضاً ليشكلوا القوة الرادعة للإقطاعيات الصغيرة التي ستتخلف عما عملته الإقطاعيات الكبرى، ذلك قاد الإقطاعيات الأصغر إلى الاقتداء والامتثال. وعلى ذلك تم إنهاء نظام الإقطاع في 1871م.

وفي عام 1888م، استقر وضع الإدارة الملحية لفترة ميجي بشكله النهائي على ثلاث مدن رئيسية و43 محافظة. (حامد، د.ت، ص45،46)

وبدأت الحكومة المركزية (سانجي) تأخذ شكلها في هذا العهد بالتدريج، حيث أنشئت في بادئ الأمر ثلاث وزارات (المعارف، المالية، الجيش ثم الحربية)، (العبد، د.ت، ص133) وظل عدد ممن كانوا قابضين على زمام الأمور قبل الثورة في دوائر أعمالهم بعدها، فاستمر الدايمو والنبلاء يمارسون السلطة العليا إلا أن عددهم كان في انخفاض، ومع الوقت أصبحت معظم الوظائف القيادية تحت أيدي شباب الساموراي. (متشيو، وأورشيا، 1992، ص27) وقد يتساءل أحدا هل بقاء الطبقة القيادية قبل الثورة في مواقع القيادة بعدها - وإن كان الشكل الإداري مغايراً - يعد تغييراً؟! يبدو أن هذا الأمر لم يغب عن تلك الطبقة، فقد قامت بإعطاء الفرصة للطبقة الرديفة المستحقة تأهيلاً لينضموا معها وليس لورثتهم أو مختاريهم. ويبدو أن الأمر قد ارتبط باقتلاع جذور الشك من قلوب الناس، ومكافأة الخبرة والموهبة، وهي الخطوة التي جنت منها اليابان الكثير في تمكين أهل القدرة على الظهور والعطاء.

وبما تمكن منه الساموراي من القيام بدور وكسب لمناصب مهام إدارية وسياسية بأهليتها ومهارتها في العهد الجديد؛ انعكس على سلوكهم في تسليم ذلك الدور والمهام إلى غيرها عن استحقاق الأهلية دون إجبارهم على ترك تلك الأدوار والمهام، فنلاحظ إن تطبيق المساواة والعدل السياسي المشار إليه في مبادئ الإصلاح الخمس سألغة الذكر، لم تكن لتحقيق بين ليلة وضحاها. فيما تعلق بالمجالس الاستشارية والتمثيلية، كانت تعقد وتجتمع بطلب من الإمبراطور إلى العام 1879م حين تعودت السلطة الجديدة على الديمقراطية؛ فتم تنظيم أول انتخابات مجالس عامة، والعام الذي تلاه انتخابات مجالس بلدية. (رايشاور، 2000، ص103) وبالنسبة للحكومة فقد تشكل أول مجلس للوزراء في عام 1885م من تسع وزارات برئاسة وزير أول (رئيس وزراء) هو إيتو هيروبومي Ito Hirobumi (1) أحد زعماء الساموراي السابقين، (رايشاور، 2000، ص105؛ العبد، د.ت، ص135) وشغل وظائف تلك الوزارات خريجون من جامعة طوكيو (التي تأسست 1877م). (رايشاور، 1989، ص117) وكان أولئك من المجتمع الياباني الذي لم يعد يعرف الطبقة السابقة، ولم يعد الانتماء الطبقي هو معيار التمثيل والوظيفة.

وليكتمل شكل السلطة الجديدة، تبقى لمؤسساتها السياسية العمل على سن دستور للبلاد، نتيجة للمطالبات بوضع دستور للبلاد، وعدت الحكومة في عام 1881م باسم الإمبراطور بوضع ذلك الدستور، (درويش، 1994، ص110) على أن يتم العمل به في عام 1890م. ولم يغب دور الساموراي في هذه النقطة وإن وقع على جهد شخص واحد منهم، ففي 1882م، تم تكليف إيتو (سابق الذكر) بوضع دراسة للأنظمة البرلمانية الأوروبية مع مراعاة الثقافة اليابانية. (رايشاور، 1989، ص116) وفي هذه النقطة يذكر كتاب (جذور نهضة اليابان) نقلاً عن إيتو لتوصية الإمبراطور له "إن حياة البلاد هي في هذا الدستور، يجب ألا يكون مجرد تقليد للأوروبيين، بل يجب أن يكون موافقاً لطبيعة الأمة وأخلاقيها، فكل المسؤولية تقع عليك" (...الجميل، 2014، ص124) هنا نلاحظ أهمية الأمر بالنسبة للقيادة العليا لوضع ضوابط تمس كل المجالات في البلاد، وشدة الحرص على تركيبة الروح اليابانية ومراعاة خصوصيتها وعدم الانجراف في مسار التغريب. فالأهم هو الوصول إلى إيجابية ما يملكه الغير في حضارتهم وليس نقل حضارتهم مجملها؛ وعلى ذلك تم تقديم إيتو لدستور على النموذج الألماني

10 إيتو هيروبومي: (1841-1909)، ولد بمقاطعة تشوشو، درس البوشيدا في صغره، شارك في إسقاط التوكوجاوا، أصبح من أهم ساسة الميجي، أوكل إليه وضع دستور لليابان، عين رئيساً للوزراء 4 مرات، وتم تعيينه حاكماً عاماً لكوريا عام 1905م بعد احتلالها من اليابان، حث اغتالته المقاومة الكورية. (هيئة الإذاعة والتلفزيون اليابانية، 1985، ص48)

مع الكثير من الدقة والاهتمام بتفاصيل جديدة لجوانب الشخصية اليابانية مستمدة من الكونفوشيوسية⁽¹⁾، وتم الموافقة عليه وإصداره في 1889م. (رايشاور، 2000، ص105)

ظهر جلياً بأن عهد الإصلاح في بدايته اعتمد على ديميو وساموراي العصر السابق، ولكن لم يكن التأثير بالثورة وتوجهها متساوياً، ففي الوقت الذي وُجد فيه أن الفئة الدنيا من الساموراي قد غيرت من سلوكها المتعلق بتقاليد الساموراي الخاصة وسمحت للتغيير أن يطولها، كانت ردة فعل بعض كبار الساموراي مخالفاً بتمسكهم بتقاليدهم الشكلية والمادية؛ (ضاهر، 1999، ص248) مما أوجد خلافاً مع سلطات عهد الثورة. ففي منتصف سبعينيات القرن 19م، أسس بعض الساموراي ممن تركوا العمل السياسي حزباً سياسياً معارضاً لحكومة الميجي، (رايشاور، 2000، ص104؛ العبد، د.ت، ص133) وبالمقابل هناك من ذهب إلى تأسيس حزب سياسي مؤيد لتلك السلطة. (رايشاور، 1989، ص116) ومع تفهقر الطابع العسكري وتقاليد الخالص بمحاربي الساموراي القدامى، قامت بعض المحاولات العسكرية للإبقاء عليه خلال العقد الأول للثورة بين المعسكر القديم الخالص من الساموراي والمعسكر الجديد من فئات الشعب الياباني، كانت خاتمته هزيمة النموذج القديم في 1877م بشكل نهائي. (ضاهر، 1999، ص248)

المجال العسكري.

شكل تهديد القوة العسكرية الغربية في نهاية عصر توكوجاوا جرس تنبيه للعسكرية اليابانية لإنهاء فروسيته العسكرية والعمل على تعديل الأداة والأسلوب القتالي. أثبتت أحداث الستينات من القرن 19م في اليابان أن لطبقة الساموراي ميزة مزدوجة، إذ كان بإمكان السلطة الانتفاع بها إدارياً وأمنياً في حفظ تماسك البلاد وكذلك في تدريب جيش حديث. (متشيو، وأورشيا، 1992، ص25) حيث ابتدأ الأمر في مقاطعة تشوشو قبيل الثورة بأن تخلت عن مفهوم الساموراي البالي للقتال بالسيفين، وخلقت وحدات من حملة البنادق من فئة الساموراي وغيرهم وتدريبه لمقاومة القوى الغربية ومحاولات الباكوفو لإخضاعهم، وتمكنوا في عام 1866م من صد هجوم وتحقيق انتصار على الموالين للتوكوجاوا؛ (رايشاور، 2000، ص92، 93) ويبدو أن تلك الأحداث لفتت الأنظار بشكل جدي نحو تطوير الجيش وأسلحته وأساليبه.

ونتيجة لظروف الثورة التي انطلقت بانقلاب على نظام التوكوجاوا، كانت قيادة الجيش في الثورة بظاهاها في أمراء البلاط والإقطاعيين، في حين وقع العبء عملياً على كاهل مجموعة من شباب الساموراي من ذوي الرتب الكبيرة والمتوسطة من المقاطعتين الأكبر ساتسوما وتشوشو. (رايشاور، 1989، ص107) ففي هذا الإطار تم التوجه إلى الاستفادة التامة من ولاء الساموراي لقادتهم والاستعداد للموت في سبيل مبادئهم إلى ولاء للدولة وبناء جيش قوي وحديث؛ ليصبح جيش كل القوى والفئات اليابانية. (ضاهر، 1999، ص276)

ومن البديهي القول إن حكومة الميجي بعد الثورة اهتمت بوضع الجيش وعملت على تطويره وتحديثه، فمع الأطماع الخارجية والأوضاع الداخلية كان على تلك الحكومة أو غيرها ألا تبدأ من الصفر، بل كان عليها أن توفر عناصر ثورية ملمة بالمجال العسكري الياباني ومعرفة الاحتياجات الأساسية والفرعية وما يمكن إضافته وإبقاؤه في هذا المجال، وليس بمستغرب أن يتوفر لتلك الحكومة ما سعت إليه في محاربي الساموراي من الشباب الثوريين للاهتمام بذلك الأمر.

¹⁰ الكونفوشيوسية: مذهب ديني وفكري صيني، وهي ترجع إلى الفيلسوف الصيني كونفوشيوس الذي ظهر في القرن السادس قبل الميلاد داعياً إلى إحياء الطقوس والعادات والتقاليد الدينية التي ورثها الصينيون عن أجدادهم مضيفاً إليها جانباً من فلسفته وآرائه في الأخلاق والمعاملات والسلوك القويم. وهي تقوم على عبادة إله السماء أو الإله الأعظم، وتقديس الملائكة، وعبادة أرواح الآباء والأجداد. (الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، ج2، 2000، ص748)

أحلت الحكومة في 1873م النظام العسكري القديم، (الجميلي، 2014، ص118) وأوكلت مهمة بناء جيش حديث إلى زعيم مقاطعة تشوشو من الساموراي هو ياماغاتا أريتومو Yamagata Aritomo (1)، الذي باشر العمل على بناء جيش عصري بالاستناد إلى نماذج أوروبية متطورة من التنظيم. (ضاهر، 1999، ص247، 248؛ العبد، د.ت، ص150) فطبق النموذج الألماني للقوات البرية، بينما البحرية اتبعت النموذج الفرنسي. (الجميلي، 2014، ص11) وأمام حل وإلغاء الطبقة العسكرية القديمة (التي كانت بمعظمها من الساموراي) تم تطبيق التجنيد الإجباري منذ 1873م، (العبد، د.ت، ص150؛ حامد، د.ت، ص57) فكان جميع الذكور فوق سن العشرين وحتى الثلاثين مكلفين بتأدية الخدمة العسكرية، وأعفي كل من كان يعول أسرة، وتحددت الخدمة بأربع سنوات، يسمح للبقاء في سلك العسكرية بعدها لمن يريد أن يتطوع. (حامد، د.ت، ص57) وعلى ذلك بادر القادة إلى تحديث المؤسسة العسكرية وتجنيد أعداد كافية من الأفراد المتعلمين وضباط متدربين في تسلسل قيادي متطور واستراتيجية تتوافق مع العهد الجديد. (راجي، 2017، ص19) غدا بذلك الفعل الجيش الياباني جيش من الشعب كله، وإن كان الجيش السابق المتمثل بالساموراي قد تم حله، فذلك لا يعني أن قوام الجيش الجديد قد استثناهم أو كان حكراً على غيرهم، فقد تشكل ذلك الجيش من شرائح الشعب الياباني. ولعل ذلك الوضع كان تجانساً محموداً لصالح اليابان، وذلك اتضح في 1877م من خلال تحركات الجيش الوطني بمن فيه من محاربي ساموراي سابقين لقمع وإخماد تمردات من تبقى من كبار الساموراي وما استطاعوا حشده من معارضين لانتزاع امتيازاتهم في الجيش، واستطاع الجيش الوليد والحديث من سحق ذلك التمرد ليضع شهادة وفاة للنظام العسكري القديم. (رايشاور، 2000، ص96) ويقف الباحث عند هذا الحدث للإشارة إلى موقف شباب الساموراي من مبدأ الولاء سابق الذكر، حيث لم تأخذهم النفعية في قبول إلغاء وضعهم السابق كخطوة لتحديث الجيش التي ستصب في المصلحة العامة على حساب مصلحتهم الشخصية، أيضاً لم تأخذهم العصبية في الذهاب في صف طبقتهم وقادتهم السابقين، بل كان ولائهم للإمبراطور واليابان والجيش الوطني، وهو دليل على مدى تأثير الثورة في بعض فئاتهم في بعض تقاليدهم الشكلية. ومن جهة أخرى فيما يخص الشخصية العسكرية وتقاليدهم الساموراي، كان لدى قادة ثورة الميجي الذين جاءوا أساساً من ساتسوما وتشوشو، شعور بالإذلال الذي ألحقته بهم القوة العسكرية الغربية، فقد كان لتلك القوة تأثير قوي على شخصيتهم وعقولهم وخيالهم، ومع الثورة وأحداثها واكتساحهم معارف واحتكاك بالغرب، استناروا بالقدر الذي أدركوا فيه أن القوة العسكرية الحديثة لا تعتمد على تقاليد ومظاهر شكلية إنما تستند إلى وحدة سياسية وقوة اقتصادية وصناعية. (خان، 1993، ص29) وعلى ذلك يمكن أن نفهم بأن قادة الثورة والإصلاح الحقيقيين كانوا شغوفين بتحقيق استقلال عسكري، لكنهم أدركوا أنه من العبث تحقيق ذلك الاستقلال دون اللجوء إلى بناء شامل وموازي للبنى السياسية والعسكرية وأيضاً الاقتصادية، ولخصوا ذلك في شعار جيد للمرحلة بعد الثورة (بلد غني وجيش قوي). (رايشاور، 2000، ص93) المجال الاقتصادي.

وبالعودة إلى الهرم الاجتماعي في عصر توكوجاوا نجد أن فئة التجار كانت في قاعدة ذلك الهرم كونها فئة غير منتجة في نظام الإقطاع، وعلى ذلك النظام نجد أن الساموراي أيضاً كانت فئة غير منتجة، لكنها حلت مع طبقة الصفوة. وما يحسب

¹⁰ ياماغاتا أريتومو: (1838-1922م)، ولد في مقاطعة هاجي كان جندي ورجل دولة ياباني يعود إلى طبقة الساموراي في تشوشو، كان له تأثير قوي في ظهور اليابان كقوة عسكري في بداية القرن 20م، كما كانت له مهام أخرى مدنية، فقد تولى منصب رئاسة الوزراء مرتين منفصلتين (1889-1891)، (1898-1900م). توفي في العاصمة طوكيو عام 1922م.

<https://www.britannica.com/biography/Yamagata-Aritomo>

للساموراي دون التجار أنهم في بداية عهد الإقطاع كان دورهم العسكري يوازن عدم فعاليتهم في الإنتاج، ولكن مع مرور الوقت وطول فترة السلم في عصر توكوجاوا، اهتز ذلك الهرم الاجتماعي بتوجه بعض الساموراي إلى العمل التجاري ومصاهرة التجار لطبقة الإقطاعيين والساموراي. ومن بعد منتصف فترة نظام توكوجاوا الإقطاعي لعب بعض الساموراي دوراً في الناحية المالية والتجارية، على الرغم من الفكرة المعادية للتجارة لدى طبقتهم. (خان، 1993، ص 29)

بدأت اليابان في الدخول إلى العالم المتحضر مع بدايات عهد الميجي، لكنها لم تتخلى عن عادات وتقاليد ساعدتها على التأقلم مع المستحدث والجديد، فقد كان لنظام العائلة اليابانية دور في أهمية العمل الجماعي كعامل مساعد على نجاح الجهود الاقتصادية والتجارية في اليابان في فترة تغيرات اجتماعية واقتصادية كبيرة. (ناكمورا، وجريس، 1985، ص 30) ولم تغب العائلات من الساموراي في تلك الجهود. ومن تلك العائلات أسرة ميتسوي Mitsui (1) التجارية، ويتدرج تحولها من المجال الحربي إلى المجال الاقتصادي - منذ عصر الإقطاع - أخذت معها كغيرها من العائلات من أخلاق الساموراي ومبادئهم لتعكس في مجاها الجديد، ومن ذلك: كانت تختار موظفيها من الفئة الأصغر سناً، توفر لهم قدرًا من التعليم، تضمن لهم العمل طول الحياة، وتجمعهم رابطة الولاء. وبجانب تلك المبادئ، طورت الأسر التجارية أخلاقاً جديدة تمثلت في الحث على التفاني في العمل، والحرص على الفائدة المالية، وترشيد الإنفاق. (أغيف، 2010، ص 200) ولعل تلك الصفات والأخلاق قد شجعت استمرار تلك الأسر في العمل التجاري وعلى استقطاب كوادر وتأهيلهم، حيث غدت مؤسساتها وشركاتها من كبريات المؤسسات حتى الوقت الحاضر وكل ذلك انصب في مصلحة اليابان العامة.

أما عن فئة الشباب من الساموراي الذين كانوا عماد الثروة، فقد نبعت الأهداف الإصلاحية لديهم بعد أن أدركوا مدى الإفادة الاقتصادية التي تقدمها التكنولوجيا الحديثة عند توظيفها في مجالات الإنتاج، فتبنت شريحة منهم بالإضافة إلى التجار والحرفيين الأفكار الإصلاحية على نطاق واسع. (ظاهر، 1999، ص 249) (ويمكن إرجاع الأمر هنا لمبدأين مهمين في عملية الإصلاح، أحدهما هو إحلال الكفاءة محل هبات التوظيف دون مبررات، والآخر هو توجيه طاقات المجتمع إلى أنشطة منتجة وجديدة تلبى الاحتياجات الحقيقية للمجتمع والكف عن الممارسات القديمة غير المجدية في الماضي الإقطاعي). (خان، 1993، ص 46)

وخلال العقد الأول من عهد الميجي، ومع إلغاء الإقطاع وما رافقه من تغيير اجتماعي من أربع طبقات إلى طبقتين (ارستقراطية وعامة)، وتغيير اقتصادي لا يعتمد على الأرض الزراعية فقط، نتج عنه تغير في المؤسسات الإدارية والاقتصادية. وأصبح من الطبيعي أن يقوم بالتجارة كل من يريد من عامة الشعب بالإتجار بمحصوله (الأرز)، وأيضاً أن يتولى النبلاء والساموراي إدارة المشروعات الزراعية والصناعية والتجارية، وأصبح لأول مرة للسكان والأيدي العاملة الحرية التامة لاختيار أعمالهم دون قيد طبقي أو سياسة اقتصادية محصورة. (ناكمورا، وجريس، 1985، ص 30، 31)

وعلى ذلك، رأى بعض الساموراي المهتمين بالمجال الاقتصادي بعد الثورة أن الدخول في المشروعات الحديثة الجديدة أكثر ملائمة من النمط التقليدي منها، واعتبروا أن المهن الجديدة إذا رتبت تنازلياً تأتي في مقدمتها الأعمال المصرفية. وكانت التقاليد السابقة تمنع التجار من القيام بالأعمال المصرفية على أساس إنشاء شركات مساهمة، كما عرقلتهم قيود إدارة الأعمال والعادات الصارمة، وقد وجد التجار صعوبة في التعامل وتطبيق اللوائح المصرفية بلغة رسمية وكتابة مناسبة إلى حد ما، بينما كان الساموراي بتعليمهم وثقافتهم أفضل من غيرهم في ذلك، ومن جهة ثانية، رأى الساموراي في إنشاء المصارف فرصة

¹⁰ ميتسوي: أسرة تأسست في العاصمة إيدو واستقرت في مدينة أوساكا فكانت مقراً لنشاطها في 1691م، اتسع نشاطها التجاري وفتح فروع في معظم المدن الرئيسية، أسست بعد الثورة أول مصرف خاص في 1873م. (للمزيد، أنظر: أغيف، 2010، ص 199)

فريدة لدخول عالم الأعمال دون أن يفقدوا ماء وجههم، فقد شاع أن إنشاء المصارف هو خدمة للبلاد وعلامة على التحضر، فأصبحت الصرافة بذلك عملاً وطنياً بجانب ميزات المادة. (خان، 1993، ص49)

ولم يقتصر عمل الساموراي المالي والنقدي في الصرافة والبنوك على المستوى العمل الخاص، بل يحسب لهذه الفئة انتساب شينغوبو أوكوما Shigenobu Okuma (1) إلى إحدى عائلاتها الذي تدرج في الأعمال الإدارية حتى أصبح وزيراً للمالية 1873م، وعمل على وضع النظم المهمة في العمل المالي، من أهمها: وضع أنظمة البنوك والمصارف، نظام الموازنة والضرائب والبريد، سك العملة الوطنية (الين)، (الجميلي، 2014، ص125-127) وأوكل إلى شركة ميتسوي من الساموراي جمع واستبدال العملة القديمة بالعملة الجديدة. (حامد، د.ت، ص51)

وأولت حكومة الميجي اهتماماً بإنشاء المؤسسات الصناعية الحديثة المزودة بالطاقة البخارية، وتماشياً لاستقرار الوضع بعد الثورة وقمع وإنهاء التمردات ومحاوله لتأمين ذلك الاستقرار، ازداد اهتمام الحكومة في إنشاء عدد من الصناعات الدفاعية وأخرى تنتج سلعاً بجودة قابلة للتصدير وليس للاستخدام المحلي فقط؛ (درويش، 1994، ص83) فازدادت الحاجة إلى وفرة نقدية للقيام بذلك؛ وتحقق ذلك بوصول ماسايوشي ماتسوكاتا Masayoshi Matsukata (2) ساموراي آخر إلى رأس وزارة المالية في عام 1881م، الذي فرض على البلاد حالة من التقشف وترشيد النفقات لتوفير السيولة اللازمة للنشاط الصناعي العام. (رايشاور، 2000، ص99).

ومن تدابير الحكومة لتفادي عجز في ميزانيتها المتعلقة بالنشاط الصناعي، أن أبقت الصناعات الحربية فقط تحت رقابتها، في حين اتجهت إلى بيع المصانع والمعامل المملوكة للدولة - والتي لا تستطيع توفير كلفتها التشغيلية - للقطاع الخاص بأسعار زهيدة، (رايشاور، 2000، ص98، 99). أو منحها كحوافر لانتشار الصناعة للإقطاعيين وكبار الساموراي القدامى لتحويلهم إلى صناعيين جدد والاستفادة من قدراتهم الإدارية والفنية. (الجميلي، 2014، ص115) ولعل اشراك القطاع الخاص في إدارة المشاريع الكبيرة التي كانت تديرها الدولة قد أعطى فائدة مضاعفة للحكومة، الأولى هي سد فجوة لتسرب مالي غير نافع بخسارة تلك المنشآت وعدم تحقيق مكاسب منها، والثانية هي إعطاء فرصة للقطاع الخاص ليكون شريكاً في التنمية بتوفيره المنتج وتوفير فرص عمل أخرى للمواطنين خارج ميزانية الدولة.

وبعد توجه حكومة الميجي نحو النشاط المصرفي والبنكي والصناعات الدفاعية والانتاجية في نهايات العقد الأول للثورة، اتجهت أيضاً مع مطلع العقد الثاني إلى صناعات النقل (البري - البحري)، بمد شبكة من السكك الحديدية، والتي كانت تزداد سنوياً على مدى ذلك العقد بمعدل 27.5%؛ مما زاد من انتشار الصناعة وزيادة انتاجها، ومن إيجابياتها إن ساعدت على ظهور أنشطة اقتصادية أخرى تمثلت في استخراج الفحم والعمل على تصديره 50% منه للخارج، وظهرت أسر عملاقة من أسر الساموراي اهتمت بهذا النشاط (المواصلات والنقل) منها: ميتسوي سابقة الذكر، وسوميتومو Sumitomo،

10 شينغوبو أوكوما: (1838-1922م)، ولد لإحدى عائلات الساموراي، وتعلم في إحدى المدارس الخاصة بأبناء الساموراي، كما درس في إحدى المدارس الأوروبية التنصيرية في مدينة ناجازاكي، واكتسب هناك خبرة كبيرة في التعامل مع الأوروبيين، فكان أحد المفاوضين في خارجية ميجي، شغل منصب وزير للمالية وتم إنشاء بنك اليابان مع الحق في إصدار سندات قابلة للتحويل. بحلول منتصف العقد، استقرت العملة وعادت المالية الحكومية إلى وضعها الطبيعي، وتم تعيينه أيضاً وزيراً للخارجية أربع مرات، ومرتين رئيس للوزراء، وفي المجال التعليمي أسس كلية في طوكيو في منطقة واسيدا، لتصبح جامعة اوسيدا لاحقاً. (أنظر: الجميلي: جذور نخضة اليابان. ص126، 127)

20 ماسايوشي ماتسوكاتا: (1834-1924م) رجل دولة استقرت إصلاحاته المالية واستعادت مالية الحكومة اليابانية في ثمانينيات القرن التاسع عشر، مما أعطى اليابان عاصمة للتحديث، منصب وزير المالية مرتين (1881م / 1897م) كما شغل منصب رئيس الوزراء أيضاً لمرتين (1891 / 1896م) وفي المرتين يتقاعد بسبب معارضة واسعة لتعاملاته القاسية مع البرلمان. (<https://www.britannica.com/biography/Matsukata-Masayoshi>)

وكذلك شركة ميتسوبيشي (Mitsubishi. ناكمورا، وجريس، 1985، ص32) وأنشأت الأخيرة خطوط ملاحية بحرية عام 1885م تربط اليابان ببعض الموانئ في الصين. وساهمت هذه الخطوط في ترويج وتوزيع البضائع والمنتجات اليابانية. (درويش، 1994، ص86) وبجانب هذه الصناعات المهمة أيضاً، ظهرت الصناعات النسيجية من الحرير والقطن الياباني الذي شكل في نهاية العقد صادرات يابانية أساسية دعمت من اقتصاد عهد الميجي. (ناكمورا، وجريس، 1985، ص32) المجال التعليمي.

بالرغم من عزلة عصر توكوجاوا، لم يكن التعليم منعزلاً في اليابان في تلك الفترة، ولكن ظل له خصوصيته، فكان هناك ما يمكن تسميته بالنظام الثنائي المتمثل بالفصل بين مدارس أبناء الساموراي ومدارس أبناء العامة، وإن تشابها من حيث نشأة تلك المدارس بمبادرات خاصة خارج إطار تمويل السلطة الحاكمة. ولكن تغير الحال بالنسبة لمدارس أبناء الطبقة العليا بعد منتصف القرن 17م وأصبحت تنعم باهتمام رسمي من قبل حكام المقاطعات؛ وذلك لحاجتهم لكوادر أكثر تأهيلاً ومعرفة أعلى لتسيير إدارة مقاطعاتهم، في حين بقيت مدارس العامة دون دعم رسمي مع بقائها عند المستوى الأولي من التعليم؛ حيث كان الغرض منها تعليم أولئك القراءة والكتابة بشكل أساسي. وبنهاية عصر توكوجاوا تفاوت العدد بين النوعين؛ بلغت مدارس العامة ما يزيد عن 10 ألف مدرسة بينما كانت مدارس ومراكز أبناء الساموراي 1333 منشأة. (أعيف، 2010، ص411، 419). والتباين واضح بين غلبة عدد مدارس العامة، لكن النوعية كانت قد ذهبت إلى الفصيل الآخر؛ ونتيجة ذلك أن أصبحت طبقة الساموراي طبقة متعلمة بمعظمها إن لم تكن بمجملها. (رايشاور، 1989، ص97)

لم يوجد تنوع كبير من حيث المنهج التدريسي في نظام تعليم توكوجاوا، وما تلقاه الساموراي من تعليم كان مرتبط بالخلفية الفكرية للمذهب الكونفوشيوسي، ولا يمكن القول بأن التعليم الكونفوشيوسي تعليمًا دينيًا صرفاً، ولكن كان مزيجاً من الأخلاقيات السياسية العامة والأخلاق الفردية والتطبيقات العملية. وبالرغم من ذلك، كان الفكر العملي الواقعي الذي تم التدرب عليه من خلال ذلك التعليم مقدمة لفهم الفكر الغربي الحديث من جهة، وتحصين ضد التغريب من جهة ثانية. (هيئة الإذاعة والتلفزيون اليابانية، 2008، ص92)

مع انطلاق إصلاحات ميجي، كانت المبدأ الخامسة من مبادئ الإصلاح المتعلقة بالتعليم وجمع المعارف هو الأكثر استجابة واستعداداً فطرياً لدى الشعب الياباني، فكان العمل عليها في اتجاهين، اتجه بهتم بالعملية التعليمية وتطويرها في الداخل، والاتجاه الآخر تعلق بالتعليم والابتعاث في الخارج. (درويش، 1994، ص76، 77)

بالنسبة لتحديث التعليم في الداخل تم الالتفات نحو تطوير النظام التعليمي دون تجاهل الخبرة التاريخية المتراكمة خلال عصر التوكوجاوا، من خلال إحداث موازنة بين العمل على مواكبة مستجدات التحديث، وعدم إحداث قطيعة مع التراث الثقافي الياباني بتحديث المضامين والطريقة والمنهج التدريسي دون السقوط في التقليد أو استنساخ التجارب الفاشلة السلبية. (بونعمان، 2012، ص96) ولأهمية تحقيق تلك الرؤيا في التعليم في سنوات ميجي الأولى، أنشئت وزارة التعليم من أصل ثلاث وزارات شكلت قوام الحكومة في 1871م، حيث ركزت الوزارة بشكل رئيسي على التعليم الابتدائي والمتوسط مع بداية إنشائها. (الجميلي، 2014، ص115)

واهتمت الحكومة بشكل أساسي بتحديث مسار التعليم بإلغاء النظام المزدوج في المدارس القائم على فصل المدارس على أساس طبقي؛ (خان، 1993، ص47) فأنشأت المدارس الابتدائية والمتوسطة، وجعلت التعليم إجبارياً من العام 1872م، (العبد، د.ت، ص130، 131) فكان في البدء ست سنوات، ثم عدلت الفترة الإلزامية الإجبارية إلى ثلاث سنوات في 1880م. (حامد، د.ت، ص61) وإجمالاً، كانت سنوات المرحلة الابتدائية ست سنوات، وخمس للمرحلة المتوسطة. (رايشاور، 2000، ص102) وعلى ذلك تكون فترة أحد عشر عام دراسي كفيلة بوضع الأسس المرجوة من

الخصوصية اليابانية في شخصية الطالب الياباني، ينتقل بعدها إلى الدراسة الأعلى دون قلق من التغريب مع احتكاك أكبر بما هو غربي من مادة ومعرفة ومعلم.

وبالنسبة للمنهج الدراسي لتلك المدارس، إن جاز لنا الافتراض من أجل توفيره كان يجب على القائمين عليه إما اعتماد منهج غربي متكامل وتطبيقه، أو البقاء على القديم مع محاولة تحديثه، أو المزج بين الخيارين، ووقعت المسؤولية في ذلك على أحد أفراد الساموراي أيضاً هو التربوي فوكوزاوا يوكيتشي (Fukuzawa Yokichi) (1) المتأثر بالتربية الغربية؛ لذلك كانت نظريته في تحديث المنهج الدراسي منصبية ليكون منهجاً عملياً يتوافق مع متطلبات الحياة المادية، فرفض إدخال الدراسات الفلسفية والأدبية القديمة وركز على اللغات الأجنبية والكتابة والحساب؛ فوضع في عام 1872م لائحة بنظام تعليمي على النموذج الأمريكي، (حامد، د.ت، ص59) والذي لم يدم طويلاً لابتعاده عن الثقافة اليابانية والتوجه المراد، ذلك أدى إلى تغييره في 1880م بالنموذج الألماني، (العبد، د.ت، ص130) الذي ركز على خلق إدارة مستنيرة قادرة على التمييز بين الصواب والخطأ مع التركيز على التاريخ القومي والقيم الاجتماعية وفكرة الولاء للإمبراطور. (حامد، د.ت، ص61) ونلاحظ هنا سياسة المرونة القائمة في مسلكية الحكومة دون الإصرار على نظام دون غيره، بل كان السعي نحو الأنسب وليس المناسب فقط هو هدف السلطة الذي يجب أن تبني عليه اليابان أساس البناء السليم للجيل أو الأجيال القادمة التي سيتحدد معها وجه البلاد مستقبلاً، ولم يشكل التراجع نوعاً من الخطأ أو المأخذ على القائمين به كون اليابانيون (سلطة ومواطنين) رغبوا بالأفضل ولو على حساب إعادة التجربة للوصول إلى مسار صحيح.

كان للاهتمام في تطوير التعليم منذ بدايات الميجي وقرار الحكومة في جعل التعليم من اهتمام الدولة ورعايتها عامل مهم في إبعاد كثير من المؤثرات السلبية المرتبطة بسلبيات التعليم قبل الثورة وخصوصاً سيطرة المؤسسة الدينية التعليمية والأرستقراطية الإدارية. (الجميل، 2014، ص116) وذلك جعل الحكومة الجديدة في حاجة إلى معلمين بفكر وأداء غير تقليديين متناغمين مع فكرة الإصلاح والتحديث ونبد التقليدية في التعليم القديم بمؤسساته ومناهجه. وكون طبقة الساموراي هي الطبقة الأكثر تعليماً ومعرفة وتأهيلاً نهاية العصر السابق، وكان الشباب منها الأكثر انفتاحاً للثورة وإصلاحاتها؛ فأصبح معلمو المدارس في النظام الجديد في الأغلب من شباب الساموراي، كما دخلت الفتيات أيضاً في هذا المجال العملي. (بونعمان، 2012، ص97) ولمزيد من مواكبة القادم الجديد ونظرة نحو المستقبل؛ تم توازياً مع انشاء المدارس الابتدائية والمتوسطة انشاء مدارس لإعداد المعلمين بشكل أكثر تناسباً مع المعارف والكتب الغربية المترجمة؛ (العبد، د.ت، ص131) لذلك تم الاستعانة بخبرات أجنبية للتدريب في تلك المدارس، فكانت بمساعدة خبير أمريكي متأثر بالفلسفة السويسرية في التعليم. (حامد، د.ت، ص60)

ولإبراز أهمية عنصر المعلم في العملية التعليمية في تلك الفترة؛ أورد تنصيب جاء في جواب الإمبراطور لسؤال حول أسباب تقدم اليابان بوقت قصير بقوله ".... وتعلمنا من أخطائنا وأعطينا المعلم حصانة الدبلوماسية وراتب الوزير". (بونعمان، 2012، ص109، 110) ويعتقد الباحث أن اختيار هؤلاء المعلمين من فئة الساموراي في فترة الثورة الإصلاحية تماشى مع الثقافة العامة والتقاليد اليابانية التي فرضت نوعاً خاصاً من التربية يصعب توافيقها مع بيئة الطفل (البيت والمجتمع

¹⁰ فوكوزاوا يوكيتشي: (1835-1901م) ولد في أوساكا، تعلم الهولندية في ناجازاكي، عند فتح موانئ اليابان حاول التواصل مع القوات الأجنبية، كانت لغتهم الإنجليزية، وعزم على تعلمها؛ فطوع في بعثة حكومية إلى الولايات المتحدة لمصاحبتها عام 1860، وتعلمها في عام واحد، وعينته الحكومة مترجماً رسمياً. كان له دور ريادي في إصلاح التعليم وأحدث تغييرات جذرية في نظام التعليم، افتتح معهد كيبو لتعليم اللغة الهولندية. وفي 1868م. تم تغيير الاسم إلى مدرسة كيبو للدراسات الغربية والتي تحولت بدورها على جامعة في 1890م. (أنظر: الجميل: جذور نخضة اليابان. ص128-131)

والمدرسة) مالم يكن كل القائمين في ذلك يابانيين. فقد تم استخدام خبراء أجنبية في المجال العسكري أو الاقتصادي والتعليم العالي في فترة الثورة، أما في المجال الاجتماعي أو التعليمي بالنسبة لطلاب مدارس أولية يصعب تحقيق ذلك لوجود فوارق كبيرة وغير مرغوب بها ليس من باب التواصل واللغة فقط وإن كان ممكناً، بل بين الهوية الأوروبية والهوية اليابانية وما يمكن أن ينعكس سلباً على نشأة الطفل الياباني فكرياً واجتماعياً، فكان بالإمكان استيراد الكتاب من الخارج لإمكانية ترجمته وترويض مادته لتنسجم مع الثقافة اليابانية، أما المعلم فيصعب (تشكيله) لأنه عبارة عن مجموعة سلوك ومفاهيم عميقة يصعب توجيهها لتوافق الطبيعة الشخصية والثقافية المرادة لأولئك الأطفال. وأما بالنسبة للمعلمين من الساموراي فإن سلوكهم وتربيتهم على تلك الصفات المذكورة سابقاً سوف تجعلهم يركزون على تلاميذهم في التفاني في سبيل الواجب للفرد والجماعة والوطن. وعلى تلك الخصال في الساموراي وما سينقلونه سلوكاً لطلبتهم، يغلب الظن أنهم لم يعتبروا وجود مواطنين متعلمين (مستقبلاً) خطراً على مصلحتهم كقوة متعلمة ومميزة، بل اعتبروه رصيماً قومياً يُضيف قوة إلى اليابان.

لم يقتصر الاهتمام الرسمي على المدارس الابتدائية فقط، بل قدمت وزارة التعليم تسهيلات جمّة لمزيد من التعليم في المرحلة المتوسطة (خمس سنوات)، وفي المدارس الثانوية (ثلاث سنوات)، (دريش، 1994، ص 77) التي كانت حكرًا على الفتيان في بادئ الأمر، ولكن ما لبثت أن شملت الفتيات، (الجميل، 2014، ص 116) فتم إنشاء أول مدرسة ثانوية للبنات في 1882م. وأول كلية للبنات عام 1900م. (حامد، د.ت، ص 61) ولنا أن نتوقع أن فئة شباب الساموراي قد حظوا بفرص الابتعاث الذي أهتمت به حكومة الميجي في بدايتها؛ كونهم الأكثر استحقاقاً لما كان لهم من خلفية ثقافية وعلمية، (الجميل، 2014، ص 115) فشكّلوا بعد عودتهم الرافد الأول من العناصر المؤهلة تأهيل علمي متخصص وحديث ليعزّزوا مناصب الإدارة ومواقع العمل المخصصة كخطوة إيجابية نحو بناء اليابان الحديثة، (يونعمان، 2012، ص 135) ويستدل على ذلك بقول إيتو هيرويومي (1) (أثناء عمله في الخارجية) في معرض حديثه عن مهمته "عملنا على إرسال نحو مئتي طالب إلى بلدان العالم المختلفة بعد أن طلبنا منهم أن يعمل كل عشرين طالب منهم في اختصاص معين وكسب الخبرة العملية في مجال الاختصاص" (الجميل، 2014، ص 124) ويتضح الأمر بأن مسألة الابتعاث لم تكن عشوائية دون ميزة اختيار الطلاب أو التخصص وعدم الاكتفاء بمسألة المعرفة العلمية فقط دون العملية، أما عن قوله (بلدان العالم) فالقصد هنا دول أوروبا (العلمية والصناعية) ليتحقق الوصول إلى غاية المعرفة والخبرة.

ويرى الباحث أن الابتعاث لأعداد كبيرة أمر لم يكن مبالغ فيه في بداية عهد الإصلاح، فقد احتاجت حكومة الميجي لسرعة رفد الجوانب الإدارية والفنية بكوادر مختصة؛ كون هذه الشريحة لم تكن متوفرة بشكل كاف، وكان بالإمكان تخفيض تلك الأعداد باستمرار بسياسة استقدام وإحظار العلم والتخصص وتعليمه في الداخل عن طريق استمرار جلب الخبراء والمختصين والعلماء إلى اليابان؛ (الجميل، 2014، ص 115) لمنح أعداد أكبر المزيد من التحصيل التأهيل، وعلى ذلك جاء الاهتمام بإنشاء الجامعات، ولم يغيب دور طبقة الساموراي عن هذا الأمر، فأنشئت جامعة طوكيو الإمبراطورية كأول جامعة يابانية في عام 1877م من تجميع لعدد من المنشآت والمراكز التعليمية السابقة، (رايشاور، 2000، ص 102) في فترة كان للساموراي دورًا في الحكومة الموجودة، وأنشئت جامعة واسيدا في عام 1882م على يد أوكوما (2)، وكذلك تم تحويل مدرسة كيبو التي أسسها فوكوزاوا (3) إلى جامعة حملت نفس الاسم في عام 1890م. (الجميل، 2014، ص 116)

10) سبقت ترجمته.

20) سبقت ترجمته.

30) سبقت ترجمته.

ختاماً، أعطت طبقة الساموراي درساً في أهمية الصفوة في القيام بعملية التغيير والإصلاح، وإن ارتبط بهذه العملية فقدان الامتيازات الخاصة بهم أكانت مادية أو معنوية، ولكن تحمّل المسؤولية المعروفة عن هذه الفئة الاجتماعية اليابانية كان حافزاً ذاتياً لها للقيام بما قامت به من باب الواجب الملقى على عاتقها، وتمكنت من نقل اليابان إلى مصاف الدول أن لم تكن في مقدمتها. وإجلالاً لتلك الثقافة اليابانية العامة والتضحية من تلك الفئة خاصة؛ استمر التشرب من تلك الثقافة مع كل ما استجد من تحديث وتكنولوجيا، حيث تماشت معها طبقة الساموراي بما يتوافق مع خصوصيتها فخلعت بزاتها الخاصة ووضعت السيفين عن خصرتها وأقلعت عن تصفيف شعرها المميز، ولكن سلوكياتهم وثقافتهم وأفكارهم ظلت في تعاملاتهم في جميع نواحي الحياة مصدر إلهام وإكبار للأجيال اليابانية. بخلاف الكثير من الذين تمسكوا بقشور المظاهر فتغربوا فيما دون ذلك، فأصبحوا أشباه أطلال ممسوخة الهوية لا تُعرف سابقتها من جديد.

الخلاصة :

من خلال ما تم عرضه في المتن السابق، يمكن القول - بالنسبة للتغيير والقدرة عليه - إن عملية توجيه التغيير وتطويره هي الأهم من التغيير نفسه؛ فليس كل تغيير يكون إيجابياً، فللعنصر البشري دور في تطوير ما لديه من مقومات ومعطيات مادية ومعنوية في الاستفادة من كل تغيير. فالإنسان ليس بمقدوره أن يظل ثابتاً في مجالات حياته المختلفة؛ لمخالفة ذلك لسنة التغيير. ولكن بمقدوره توجيه عملية التغيير بما يتناسب مع حاضره ويتوق إليه في مستقبله دون أن يفرط بالضرورة بماضيه.

النتيجة العامة.

كان استمرار العزلة التي فرضتها سياسة التوكوجاوا على اليابان يتناقض مع المتغيرات الدولية بعد ظهور الثورة الصناعية وما أنتجته من أطماع غريبة استعمارية، وعلى ذلك كان التغيير في اليابان أمر لا بد منه. فكان بطريقتين، أولاًها تم فرضه خارجياً، وهذا ما كان بالحملة العسكرية الأمريكية 1854م على سواحل اليابان، والثانية عن طريق تحرك داخلي، كان بثورة وإصلاحات عهد مييجي (1868-1912م). وكان لصفوة المجتمع من شباب الساموراي دوراً في إسقاط حكم توكوجاوا ثم تبني الإصلاحات والتحديث لجوانب ومجالات الدولة ومؤسساتها؛ فخرجت اليابان بكل تلك الإيجابيات والمنفعة التي صبت في مصلحتها والسير بأوضاعها نحو الأفضل، دون أن تفقد تلك الطبقة واليابانيون عموماً المهم من خصوصيتهم من تقاليد وموروث، بل وظفوا ذلك ليتماشى مع عملية التغيير والإصلاحات لتظهر اليابان كدولة حديثة بروح خاصة. الاستنتاجات الجزئية:

إن لم يكن للتاريخ عرة وعظة ودروس يستفاد منها عند الرجوع إليها، فإن قراءة التاريخ ستغدو نوعاً من الثقافة العامة دون تحقيق نتيجة، ومبدأ أن (التاريخ لا يعيد نفسه) أو كما يقول قائل (لا يجوز المقارنة بين عصرين)، فذلك لا يتعارض مع الفائدة التاريخية الناتجة عن القياس على ما كان والأخذ به لمعالجة مشكلات تتشابه في الظروف والمسببات والسلوك وإن اختلفت بالمقومات والمعطيات المادية والشخص لكل عصر ومرحلة. وعلى ذلك خرج الباحث بموضوع بحثه بعدد من الاستنتاجات التي يمكن القياس عليها والاستفادة منها:

مسألة الهوية والقومية ورفض الأجنبي.

ظهر من البحث التمسك الياباني بالوطن وشدة الانتماء له بكل ماله من ماض وحاضر، ورفض الاعتداء الأجنبي والتدخل الغربي الخارجي مهما كانت مبرراته، كما اتضح أن ردت الفعل اليابانية كانت في اتجاهين، الأول العمل على تعميق

الهوية والقومية كأمر واجب في كل الأحوال، يزداد وجوباً وحرصاً مع كل ما يمس به من جراء عدوان غاشم أو تحالف جائر أو تدخل أجنبي يؤدي إلى فقدان أو انتقاص للسيادة الوطنية. أما الاتجاه الثاني، في حال الندية والاعتراف بالسيادة فإن التعامل مع الخارج لا يعد خيانة أو ضموراً في القومية، إنما ينصب في مبدأ التكافل والتكامل بين الشعوب دون تفرد بامتياز أو تحيز بأي عنصرية كانت.

الولاء والتبعية.

شكلت الثقافة التقليدية للساموراي وعاءً لحفظ سلوكيات هذه الطبقة، التي توارثتها إلى ما قبل الثورة الإصلاحية، وعززتها ونقلتها أثناء الثورة وما بعدها في سلوكيات العامة، فكان من تلك الثقافة الولاء الذي تحول في مصلحة البلاد بالالتفاف حول رمز وطني واحد (الإمبراطور)، وإن أخذ البعد الديني في الإمبراطور خصوصية يابانية، إلا أن ذلك المبدأ في الولاء يبعد الشقاق والتنافس الجزئي لمصلحة الوطن العامة. التضحية والإيثار.

كان للساموراي وضعهم المميز خلال فترة طويلة من تاريخ اليابان، وامتلاكهم لذلك الوضع - الذي أصبح عرفاً قائماً - لم يتعارض مع تحركات الثورة ومجالات التغيير، ولنا بالعودة إلى بعض نقاط هذا الأمر دليلاً على ذلك: تنازلوا عن إقطاعياتهم وأملاكهم مقابل نهضة اقتصادية لليابان عموماً. فقدوا مكانتهم الاجتماعية المميزة مقابل وضع اجتماعي ساوى بين اليابانيين. خسروا امتيازاتهم القيادية والإدارية مقابل إرساء مقومات جديدة تفيد اليابان. ومع ذلك الإيثار والتضحية، لا يجب المن من أدى واجبه نحو وطنه، أو طلب وأخذ الثمن ممن يقوم بخدمة بلاده وشعبه، وإنما تكون المصلحة العامة هي الغاية العليا.

الكفاءة والخبرة.

قاد الساموراي الثورة وجوانب عديدة بعدها وأقاموا عدد من الإصلاحات خلال عهد مييجي، تلك القيادة لم تكن عن فرض أو محاصرة أو إملاءات خارجية، بل كان تواجدهم في تلك المواقع عن استحقاق لكفاءتهم حينها، ومع ذلك لم تكن حصرية فيهم، إنما كان وضع الثورة في بدايتها من جهة وقدرة وخبرة أولئك من جهة ثانية هي المعيار لارتقاء تلك المناصب والأعمال. وكما كانت الكفاءة والخبرة هما سبب تولي تلك الطبقة لمهام القيادة ومناصب العمل المهمة؛ فإن التضحيات والمآثر لم تشفع لأفراد هذه الفئة للاستمرار بذلك الدور عند وجود الأفضل من الكفاءات الجديدة من أفراد الشعب الياباني بمجمله. فلم تكن العصبية أو التبعية هي المعيار، بالمقابل لم يكن الشك والإقصاء هما منطلق الثورة في التخلص من قيادات عهد سابق، فالكفاءة والحاجة للخبرة هي من استوعبت الجميع في اليابان الحديثة.

الانفتاح والمرونة

تعددت أعمال الثورة وتوجهاتها في بناء اليابان الحديث في عهد مييجي، واختلفت الرؤى والآراء بنوعية التحديث، إلا أن العمل بتوافق دون تعارض صب في اتجاه واحد في نهاية المطاف، ولاحظنا تعديل لبعض محاولات التحديث دون إصرار على رؤية أحادية، إنما كان الأنسب في أي اتجاه هو ما يفرض نفسه لقيم العمل والأخذ به؛ من أجل الوصول إلى نتائج أفضل لتحديث أشمل.

ج. التوصيات:

على ما أمكن للباحث من إجماله من نتيجة واستنتاجات، ومع انتظار ما يمكن إضافته من قبل باحثين آخرين، يمكن التوجه نحو وضع عدد من التوصيات لعدد من الجهات:

مراكز البحث والدراسات من جامعات ومراكز وهيئات، الاهتمام بمثل هذه التجارب بتوفير مصادر الاطلاع من كتب وأبحاث ودراسات، والعمل على حث بعض الباحثين نحو التوجه لدراسات أكثر قرباً وتشابهاً للوضع المحلي.

مؤسسات العمل الخارجي والعلاقات الدولية، بالتواصل أكثر والمساعدة على إيصال تلك الخبرات من تجارب مماثلة عن طريق عمل مراكز لعلاقات ثنائية أكثر خصوصية وفي تخصصات مختلفة.

مؤسسات سياسية وإدارية، الأخذ من تجارب الآخرين دون دفن الرأس في الرمال خوفاً من أي تغيير، وعدم الاكتفاء بما هو قائم بالرغم من مساوئه أو عدم فعاليته مع سياسات جزئية لا تخدم الصالح العام.

المؤسسات التعليمية، استمرار عملية التحديث لعناصر المؤسسة (أداة، آلية، ومنهج)، وعدم الجمود والبقاء في ثبات العملية التعليمية. ومحاولة مواكبة المتغير القابل للتطبيق وإعطاء الفرصة للتغيير. فالزمن يمضي والمعطيات تتغير والجديد القادم لا يتوقف، فيجب ألا نترك فجوة تتسع بين مقومات العصر وبين القائمين على جيل هذا العصر بما قد تفرضه طبيعة التعامل الناتجة عن تفاوت بين جيل المعلمين وجيل المتعلمين. طبيعة وتقنية الحاضر هي من ستفرض نفسها بشكل أكبر، فعلى الاستعداد لاستيعابها والتعامل معها وبها دون الإخلال بالثوابت والخصوصية.

قائمة المصادر

الكتب بالعربية:

- أعفيف، محمد. (2010). أصول التحديث في اليابان 1568-1868م. مركز دراسات الوحدة العربية. سلسلة أطروحات الدكتوراه (87). بيروت.
- الجميل، غانم علوان. 2014. جذور نهضة اليابان. مكتبة العبيكان. الرياض.
- بونعمان، سلمان. (2012). التجربة اليابانية، دراسة في أسس النموذج النهضوي. مركز نماء للبحوث والدراسات. بيروت.
- حامد، رءوف عباس. (د.ت). المجتمع الياباني في عصر الميجي 1868-1912م. نسخة PDF من موقع المؤلف الإلكتروني www.RaoufAbbas.org
- خان، نجم الثاقب. (1993). دروس من اليابان للشرق الأوسط. مركز الأهرام للنشر. القاهرة.
- درويش، فوزي. (1997). الشرق الأقصى الصين واليابان. مطابع غباشي. طنطا.
- (1994). اليابان، الدولة الحديثة والدور الأمريكي. مطابع غباشي. طنطا.
- رايشاور، أدوين. (2000). تاريخ اليابان، من الجذور حتى هيروشيما. ترجمة. يوسف شلب الشام. دار علاء الدين للنشر. دمشق.
- (1989). اليابانيون. ترجمة: ليلي الجبالي. سلسلة عالم المعرفة، العدد (136). دار الوطن للنشر. الكويت.
- رشاد، عبد الغفار. (1984). التقليدية والحداثة في التجربة اليابانية. مؤسسة الأبحاث العربية. بيروت.
- ضاهر، مسعود. (1999). النهضة العربية والنهضة اليابانية، تشابه المقدمات واختلاف النتائج. عالم المعرفة، العدد 252. مطابع الوطن. الكويت.
- العبد، عفاف مسعد. (د.ت). دراسات في تاريخ الشرق الأقصى. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.

- متشيرو، ناجاي، وأورشيا، ميجول. (1992). الثورة الإصلاحية في اليابان. ترجمة: عادل عوض. الهيئة المصرية للكتاب. القاهرة.

- ناكمورا، ناكافوسا، وجريس، برنارد. (1985). التنمية الاقتصادية في اليابان الحديث. ترجمة: صلاح عبد المجيد العربي. دار نافع للطباعة والنشر. د.م.

- هيئة الإذاعة والتلفزيون اليابانية. (2008). ميجي، قوة بشرية قادت التغيير. دار الشروق. القاهرة. رسائل جامعية:

راجي، فضيلة. 2017 "العهد الميجي وأثره في بناء اليابان الحديثة (1868-1915)". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التاريخ. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة بوضياف. المسيلة. الأبحاث

Howell, David L. (2008) "Japan entry".
https://international.uiowa.edu/sites/international.uiowa.edu/files/file_uploads/japan_in_tokugawa_period.

Sumikawa, Shunsuke. (1999) "The Meiji Restoration, Root of Modern Japan". www.lehigh.edu/~rhw1/courses/1999/spring/ir163/Papers.

Segal, Ethan. (2015) "Meiji and Taisho. In: Becoming Modern, Early 20th Century Japan Through Primary Sources". www.colorado.edu/ptea-curriculum/becoming-modern/meiji-and-taisho

4- الموسوعات المطبوعة:

(1987) - الموسوعة العربية الميسرة. مج 1، 2. دار النهضة. بيروت.

(2000) - الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة، ج 2. ط 4. دار الندوة العالمية للطباعة والنشر. الرياض.

الموسوعات الإلكترونية:

<https://ar.wikipedia.org/wiki>

<https://www.britannica.com>

www.japan-guide.com

www.aljazeera.net/encyclopedia/citiesandregions/

المواقع الإلكترونية:

<http://arab-ency.com.sy/overview/9285> (7-1-2021)

<https://www.merriam-webster.com/dictionary> (23-1-2021)-

<https://mimirbook.com/ar/1ad2bee7b28> (27-1-2021)

<https://www.nippon.com> (15-2-2021)

www.us-japan.org/edomatsu (16-2-2021)

محور علم الجغرافيا والتنمية

تحليل المقومات الطبيعية لبناء معمل للصناعات الانشائية في حوض وادي دهوك

Analysis of the natural components of building a factory for construction industries in the Dohuk Valley Basin

أ.م.د. أنور سالم رمضان

الجامعة المستنصرية – كلية التربية

Anwer Salim Ramadhan

Al_Mustasiriyah University- College of Education

م.د. أحمد كاظم عباس

وزارة التربية – مديرية تربية الكرخ الثالثة

Ahmed KazimAbaas

Ministry of Education Third Karkh Education Directorate

الملخص :

يقع حوض دهوك إداريا ضمن محافظة دهوك شمال العراق في قضائي دهوك وسميل من المحافظة المذكورة، ويقع الحوض فلكيا بين دائرتي عرض (N"10.0'46°36) و (N"31.0'00°37) شمالا، وقوسي طول (E"18.0'47°42) و (E"51.0'08°43) شرقا، مساحة الحوض حوالي (395.24 كم²)، تمت دراسة الخصائص الطبيعية للحوض وتحويل بياناته للصيغة الرقمية على شكل خرائط تلائم بيئة نظم المعلومات الجغرافية (10.3, Arcgis) ثم تمت عملية مطابقت الخرائط لسبعة منها تمثل هذه الخصائص واستنتاج مناطق النشاط الجيومورفولوجي، ثم استخدام هذه الطبقة (النشاط الجيومورفولوجي) مع طبقة الغطاء الأرضي وشبكة الطرق فضلا عن التكوينات الجيولوجية لاختيار الموقع الملائم لبناء المعمل.

تمت عملية التطابق بمرحلتين، الأولى للخصائص الطبيعية والثانية لنتائج العملية الأولى وبقية الخصائص البشرية، وقد تم إجراء عملية التطابق مرتين، في الأولى تم تفضيل التكوينات القوية، والأخرى فضلت التكوينات الجيولوجية المفككة، وفي المرتين، ظهرت لنا ثلاث أصناف (صنف مناسب للبناء، وصنف يحتاج إلى إجراءات وصنف غير مناسب)، وقد كانت نسب هذه الأصناف، بالمرّة الأولى ((3.50 %)، (74.35 %)، (22.14 %))، والمرّة الثانية ((9.87 %)، (81.62 %)، ((8.50 %)).

الكلمات المفتاحية

مناطق النشاط الجيومورفولوجي، اختيار الموقع الأمثل، الصناعات الإنشائية، التكوينات الجيولوجية

Abstract

The Dohuk Basin is administratively located within the Dohuk Governorate in northern Iraq in the districts of Dohuk and Sumail of the aforementioned governorate. The basin is located astronomically between latitudes (36:46:10)

and (37:00:31) in the north, and arcs of length (42:47:18) and (43:08:51) east, the area of the basin is about (395.24 km²), the natural characteristics of the basin were studied and its data was converted to digital format in the form of maps that fit the environment of geographic information systems (Arcgis, 10.3). Then the process of matching the maps was carried out for seven of them representing these characteristics and a conclusion Areas of geomorphological activity, then using this layer (geomorphological activity) with the layer of the land cover and the road network as well as the geological formations to choose the appropriate site for building the laboratory.

The overly process took place in two stages, the first for the natural characteristics and the second for the product of the first process and the rest of the human characteristics. The matching process was carried out twice. In the first, strong formations were preferred, and the other preferred disjointed geological formations. The percentages of these varieties were, for the first time ((3.50%), (74.35%), (22.14%)), and for the second time ((9.87%), (81.62%), (8.50%)) .

Key words:

areas of geomorphological activity, optimum site selection, construction industries, geological formations.

المقدمة :

تعد دراسة العمليات الجيومورفولوجية من الدراسات الجغرافية الطبيعية المهمة، كونها تدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في تحديد الاستعمالات الأرضية للمنطقة المستهدف دراستها، فيجب ان تتجنب بعض الاستعمالات مناطق النشاط الجيومورفولوجي وتستوطن المناطق المستقرة جيومورفولوجيا أو المناطق ذات النشاط الجيومورفولوجي المعتدل.

يهدف البحث إلى إيجاد أفضل موقع لبناء معامل الصناعات الإنشائية في حوض وادي دھوك مع الأخذ بنظر الاعتبار المخاطر الجيومورفولوجية والمحددات الطبيعية والبشرية لموقع المعمل، فمناطق الانحدار الشديد ومناطق التراكيب الخطية لا يمكن أن تصلح لإقامة معامل فيها، فضلا عن المناطق البعيدة نسبيا عن المدن أو المناطق غير المخدمة ولا سيما بشبكة نقل يمكن من خلالها نقل المنتج إلى الأسواق المحلية، فالبحث يجمع الجانب الطبيعي والجانب البشري معا لإنتاج دراسة جغرافية، تم اعتماد خط تقسيم المياه لحوض نهر دھوك كمنطقة بحث، فضلا عن أن هذه المنطقة تضم مدينة دھوك وجزء من مدينة سميل ضمنها.

يمكن صياغة مشكلة البحث كالتالي (أين يمكن بناء معمل للصناعات الإنشائية في منطقة متضرسة بحيث تأخذ في الحسبان الجانب الطبيعي وبعض الجوانب البشرية لها؟).

وللإجابة على هذا السؤال كفرضية، يمكن لنا صياغة الجواب كالتالي (تختلف منطقة البحث من ناحية خصائصها الطبيعية والبشرية اختلافا واضحا بين منطقة وأخرى، إذ تتنوع الخصائص الجيولوجية والتضاريس مع الانحدار والتربة والنبات الطبيعي فضلا عن التنوع البشري من ناحية المستقرات البشرية وشبكة النقل من منطقة إلى أخرى، ولغرض جمع الخصائص الطبيعية والبشرية، سنجد أن المواقع المثلى تتوزع بشكل يتناسب مع المعايير التي يضعها الباحثين، فتكون هذه المواقع مثلى في مناطق معينة عندما تعتمد الصناعات الإنشائية على التكوينات الجيولوجية القوية، فيما تكون المواقع المثلى في مناطق أخرى عندما تعتمد هذه الصناعات على التكوينات الجيولوجية الضعيفة او المفككة).

1-1 : موقع منطقة البحث:

يقع حوض دھوك إداريا ضمن محافظة دھوك شمال العراق في قضائي دھوك وسميل من المحافظة المذكورة، ويع الحوض فلكيا بين دائرتي عرض ($36^{\circ}46'10''N$) و ($37^{\circ}00'31''N$) شمالا (خريطة 1)، وقوسي طول ($42^{\circ}47'18''E$) و ($43^{\circ}08'51''E$) شرقا، مساحة الحوض حوالي (395.24 كم مربع).
خريطة (1) موقع منطقة البحث.



المصدر :- من عمل الباحثان باعتماد 1.وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خريطة العراق الادارية، بمقياس 1:1000000، بغداد 2006.

2. نظم المعلومات الجغرافية (Arcgis).

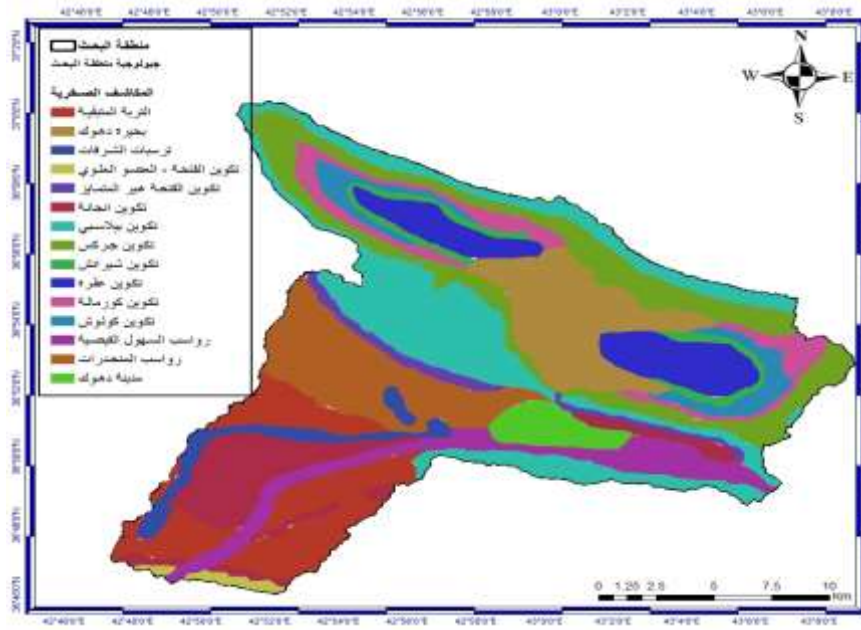
1-2 : أسلوب البحث :

تم البحث بدراسة الخصائص الطبيعية لجبل دھوك وتحويل البيانات إلى خرائط رقمية يمكن التعامل معها ببيئة برامج نظم المعلومات الجغرافية ولا سيما (Arcgis)، وقد تمت دراسة الخصائص الطبيعية المؤثرة على توزيع مناطق نشاط العمليات الجيومورفولوجية أولا ومن ثم إيجاد الموقع الأمثل، وكما يلي (العبيدي، 2021، ص. 184 - 189) :

1. التكوينات الجيولوجية المكونة لحوض دھوك.
2. الانحدار حسب تصنيف يونغ (Young, 1975) الموزع على سبعة درجات انحدارية.
3. الشبكة النهرية التي تغطي حوض دھوك.

4. التراكيب الخطية للحوض كونها مناطق ضعف تنشط بها العمليات الجيومورفولوجية.
 5. الخصائص المناخية لحوض دهوك (خرائط السطوع الشمسي ودرجة الحرارة ومعدل تجمع الأمطار حسب طريقة (spline) التي توفرها نظم المعلومات الجغرافية).
 6. وبعد عمل خرائط هذه الخصائص الطبيعية يتم استخدام طريقة التطابق (overly) لتطابق الخرائط واستخراج المناطق المتوقع نشاط العمليات الجيومورفولوجية فيها.
 7. تم استخراج خريطة واحدة من خطوة رقم (6)، تستخدم هذه الخريطة مع خريطة البعد عن المستقرات البشرية (المدن والقرى) وخريطة شبكة النقل وخريطة التكوينات الجيولوجية، ثم تتم عملية التطابق بين هذه الخرائط لإيجاد الموقع الأمثل لبناء المعمل.
 8. تحديد نوع الصناعات الانشائية، فإذا كانت الصناعة تعتمد أو تفضل التكوينات الجيولوجية الصلبة يتم إعطاء وزن كبير أو أفضل لطبقة التكوينات الصلبة من طبقة التكوينات الضعيفة، أما إذا اعتمدت الصناعات على التكوينات المفككة يحدث العكس ويتم تفضيل التكوينات الضعيفة في إعطاء الوزن.
 9. سنتج لنا خريطين، إحداها تفضل التكوينات الصلبة والأخرى تفضل التكوينات المفككة، مع الأخذ بنظر الاعتبار مناطق نشاط العمليات الجيومورفولوجية فضلا عن قرب الموقع من المدينة وشبكة النقل.
- ثانيا : الخصائص الطبيعية والبشرية لمنطقة البحث :
- تؤثر الخصائص الطبيعية على مجمل الدراسات الجغرافية سواء كانت هذه الدراسات طبيعية أو بشرية، فهي تؤثر على توزيع مناطق نشاط العمليات الجيومورفولوجية بشكل مباشر إذ تحدد هذه الخصائص قوة أو ضعف العملية الجيومورفولوجية، فضلا عن تحديد نوع الصناعات الإنشائية في المنطقة المدروسة كون أن هذه الصناعات تعتمد على ما توفره الصخور من معادن لازمة لقيامها.
- تتنوع منطقة البحث من ناحية خصائصها وتكويناتها الجيولوجية، فهي تحتوي على أكثر من مكشف صخري يعود لتكوينات جيولوجية متعددة منها القوي ومنها المفكك ومنها متوسط القوة، وللتكوينات الجيولوجية علاقة كبيرة بالجوانب الطبيعية والجوانب البشرية، فهي تؤثر من خلال درجة مقاومتها على شدة العمليات الجيومورفولوجية، إذ ترتبط شدة العمليات الجيومورفولوجية عكسيا مع درجة مقاومة الصخور، بينما ترتبط التكوينات الجيولوجية بالجوانب البشرية من ناحية إمداد النشاط البشري بالمعادن والأحجار والحصى وغيرها من مواد البناء والتعدين (سيساكيان، 1995، ص 8).

خريطة (2) المكاشف الصخرية لمنطقة البحث.



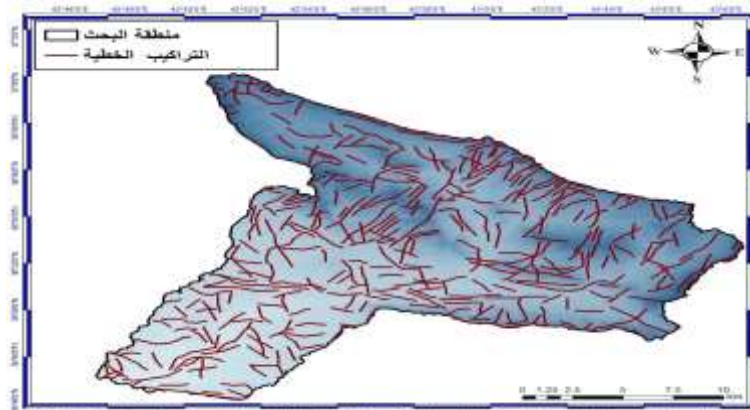
المصدر : من عمل الباحثان باعتماد:

Varujansissakian, dikranhagopian, emanhasan, geological map of al_mosul quadrangle, sheet nj_38_13 , 1995. \ Arcgis, 10.3.

تتضمن التكوينات القوية المكاشف الصخرية لتكويني عقرة وبيلاسي، والتكوينات متوسطة المقاومة (كولوش، كورمال)، أما المكاشف الصخرية للتكوينات الضعيفة أو المفككة، فهي (بقية التكوينات وتكوينات العصر الرابعي)

كما تنتشر التراكيب الخطية في حوض دهوك بشكل كبير جداً، إذ تعرف التراكيب الخطية بأنها تمثل تعابير جيومورفولوجية ثنائية البعد تشير إلى معالم خطية سطحية أجزاؤها مرتبطة بصورة مستقيمة. فضلاً عن أنها ظاهرة خطية ذات أصل جيولوجي يمكن ملاحظتها على المرئيات الفضائية، أو الصور الجوية على شكل اتجاهات أو خطوط مستقيمة تقريباً ويتراوح طول التراكيب الخطية ما بين أمتار إلى عدة كيلومترات (الجنابي، 2009، ص43)، وتعد التراكيب الخطية مناطق ضعف جيولوجي تنشط بها العمليات الجيومورفولوجية، وقد كانت أطوال هذه التراكيب تتراوح في حوض دهوك من (0.14 كم) إلى (4.26 كم)، خريطة (3).

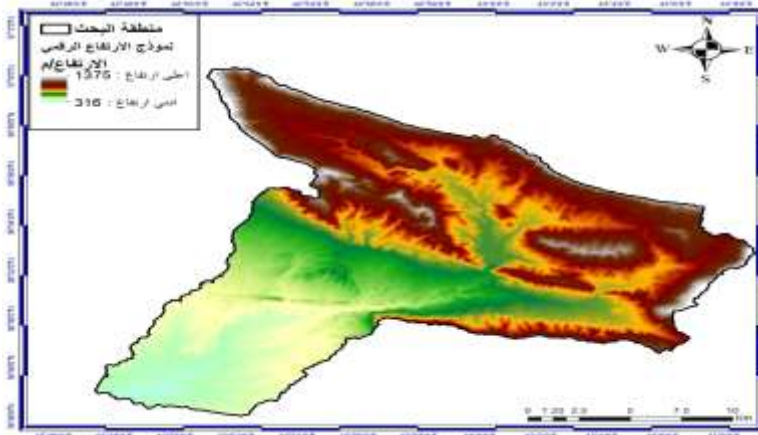
خريطة (3) التراكيب الخطية في منطقة البحث.



المصدر:- من عمل الباحثان باعتماد برنامج (2013,pic geomatica) وصور (5landsat 8,b) بتاريخ (2016/7/16).

كما سجل أعلى ارتفاع في حوض دهوك (1375م) عن مستوى سطح البحر، فيما تبلغ ادنى نقطة فيه (316م) عن مستوى سطح البحر (خريطة 4)، أما الاتجاه العام للارتفاع، فيزداد الارتفاع كلما اتجهنا من الجنوب الغربي إلى شرق الحوض وشماله، يؤثر مدى ارتفاع الحوض على العمليات الجيومورفولوجية لاسيما إذا ما علمنا أن درجة الحرارة تقل بالارتفاع عموديا عن مستوى سطح البحر وإنما تقل (0.64) درجة مئوية كلما ارتفعنا 100 متر عن مستوى سطح البحر، وبعملية رياضية بسيطة يتبين أن المدى بين أعلى وأدنى ارتفاع في الحوض هو (1059م)، أي أن الفرق في درجة الحرارة بين أدنى وأعلى ارتفاع في الجبل حوالي (6.77) درجة مئوية.

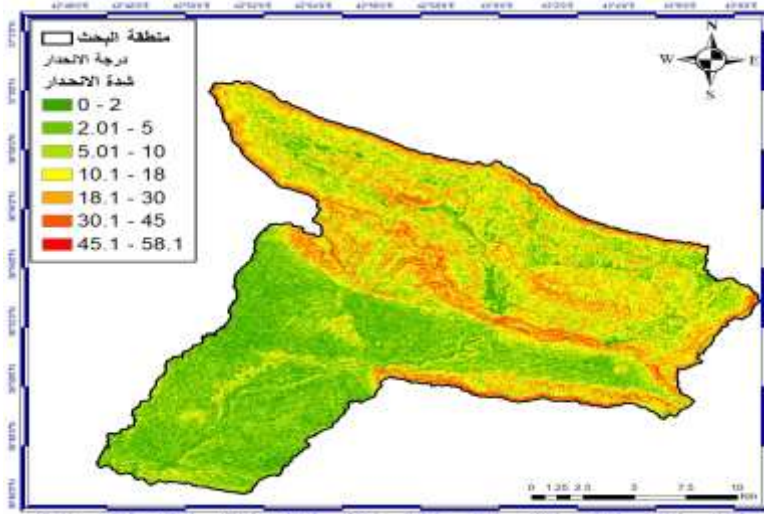
(خريطة 4) التضاريس في منطقة البحث.



المصدر : من عمل الباحثان باعتماد برنامج (10.3 Arcgis) ونموذج الارتفاع الرقمي (DEM).

أما الانحدار في حوض دهوك فيعرف بأنه الميلان الأفقي عن مستوى سطح البحر (الدليمي، 2000، ص 103)، يعد الانحدار المحرك الرئيس للعمليات الجيومورفولوجية فلولا الانحدار لما كان هناك أي حركة لمواد سطح الأرض، ومن خلال خريطة (5) صنف الانحدار في حوض دهوك على أساس تصنيف يونغ (1975, Young) المتضمن سبع درجات انحدارية، وهي كما يلي (داوود، 2002، ص 123)، (الأراضي المستوية: يكون انحدارها بين (0-2) درجة، الأراضي بسيطة الانحدار: زاوية انحدارها (2-5) درجة، الأراضي خفيفة الانحدار: التي تكون زاوية انحدارها بين (5-10) درجة، الأراضي معتدلة الانحدار: تكون زاوية انحدارها (10-18) درجة، الأراضي شديدة الانحدار: زاوية انحدار هذا الصنف بين (18-30) درجة، أراضي شديدة الانحدار جدا: تضم أشد السفوح انحدارا، إذ يتراوح انحدارها بين (30-45) درجة، الأراضي شبه العمودية: والتي يكون انحدارها أكثر من (45) درجة).

خريطة (5) الانحدار في منطقة البحث.



المصدر :- من عمل الباحثان باعتماد برنامج (10.3 Arcgis) ونموذج الارتفاع الرقمي (DEM).

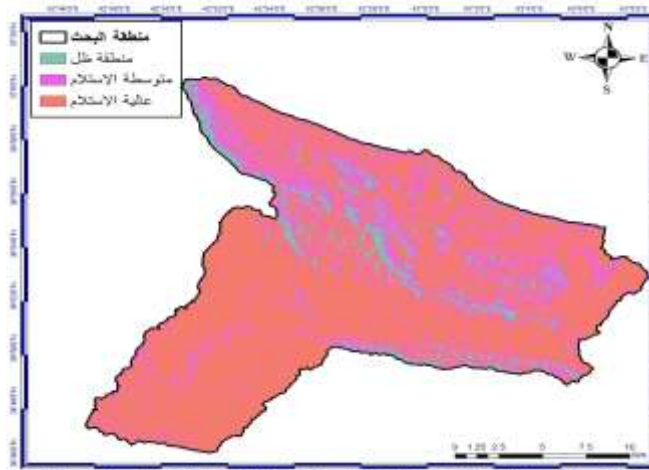
جدول (1) الخصائص المناخية لجبل دهوك.

الشهر	معدل سطوع الشمس ساعة \ اليوم	معدل درجة الحرارة (م)	معدل المجاميع الشهرية للأمطار (مم)
كانون الثاني	4.33	7.5	96
شباط	4.29	8.9	98
إذار	5.8	13.19	85.7
نيسان	6.29	18.07	60.5
مايس	9.14	23.92	22.6
حزيران	11.24	30.31	0.1
تموز	12.08	33.76	0.1
اب	11.32	33.26	0
ايلول	10.12	28.5	0.4
تشرين الاول	7.18	22.76	17.2
تشرين الثاني	6.09	14.4	60.9
كانون الاول	5.17	9.77	88.9
المعدل السنوي	8.15	20.36	sum=530.1

المصدر: باعتماد : إقليم كردستان العراق، وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للأمناء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات عناصر المناخ، بيانات غير منشورة، دهوك (2000 - 2012).

كما يؤثر المناخ بشكل مباشر في العمليات الجيومورفولوجية وبكافة عناصره، إذ يعد المناخ من العوامل الرئيسية المنشطة والمساعدة على تنشيط مختلف العمليات الجيومورفولوجية في حوض دهوك، فهو يوفر الحرارة والرطوبة وهما أساس العمل الجيومورفولوجي (داوود، 2002، ص 123)، اعتمد البحث على البيانات المناخية لمحطة دهوك القريبة أو الملاصقة للسفح الشمالي لجبل دهوك وداخل حدود حوض دهوك والتي تكون احداثياتها كالتالي (36 50 شمالا و 43 00 شرقا وعلى ارتفاع 569 م عن مستوى سطح البحر)، وقد تمت دراسة العناصر المناخية (الإشعاع الشمسي ودرجة الحرارة والأمطار) فقط كونها العوامل الرئيسية.

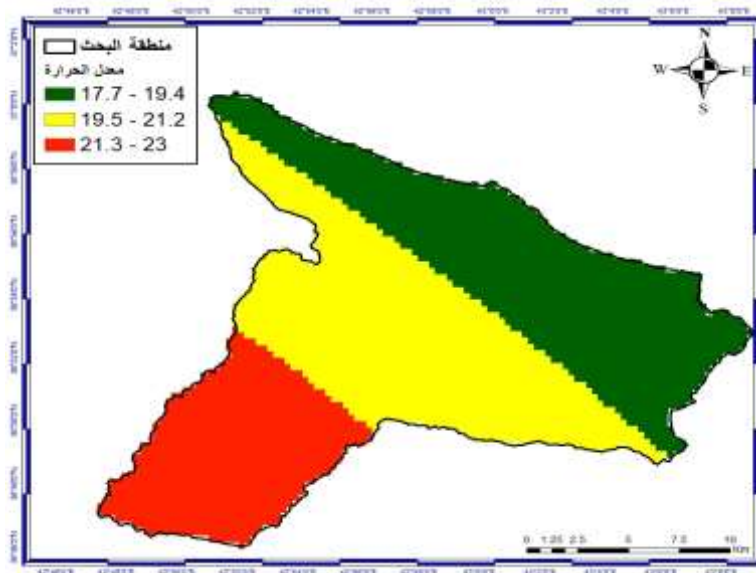
خريطة (6) مناطق الظل والاشعاع في منطقة البحث.



المصدر :- من عمل الباحثان باعتماد برنامج (10.3 Arcgis) ونموذج الارتفاع الرقمي (DEM).

يؤثر عدد ساعات السطوع الشمسي على العمليات الجيومورفولوجية بشكل كبير جداً، كون أن الإشعاع الشمسي هو المصدر الرئيس للحرارة على سطح الأرض (شرف، 2000، ص. 43)، وكيميائياً فالحرارة تدخل كعامل مساعد تسرع من وتيرة العملية الكيميائية، ففضلاً عن العمل الفيزيائي للحرارة والمتعلق بالتجوية الفيزيائية واختلاف عامل تمدد الحرارة والصقيع فالحرارة دور كبير في تسريع وتيرة العمليات الكيميائية وزيادة نشاطها، لذا تكون المناطق المعرضة دائماً للإشعاع الشمسي أكثر نشاطاً من المناطق الظلية من ناحية العمليات الجيومورفولوجية (خريطة 6)، ويلاحظ من جدول (1) أن معدل ساعات سطوع الشمس في محطة دهوك تراوحت بين (4.29) ساعة/يوم في شهر شباط و (12.08) ساعة/يوم في شهر تموز، فيما كان معدل درجة الحرارة يتراوح بين (7.5) درجة مئوية في شهر كانون الثاني و (33.76) درجة في شهر تموز.

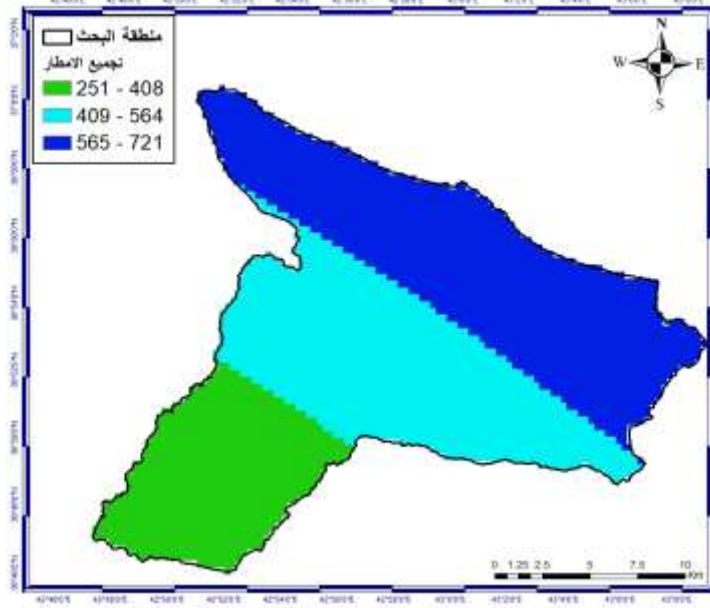
خريطة (7) معدل الحرارة في منطقة البحث .



المصدر : من عمل الباحثان باعتماد إقليم كردستان العراق، وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للأتواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، محطات (دهوك، زاخو، العمادية، سرسنگ، سوران، شقلاوة، خبات)، بيانات عناصر المناخ، بيانات غير منشورة.

تأثير الحرارة لا يتم في أغلب الأحيان إلا بمساعدة الأمطار (خريطة 7 و 8)، فالأمطار العامل الرئيس الخاص بالعمليات الكيميائية، إذ يعد الماء أحد أهم المذيبات الكيميائية وأحد أهم العناصر المؤثرة جيومورفولوجيا، لذا تختلف مناطق الوديان أو المناطق كثيرة المجاري المائية عن المناطق الخالية أو القليلة في مجاريها المائية من ناحية شدة العمليات الجيومورفولوجية السائدة في المنطقتين، وقد كانت معدلات تجميع الأمطار في محطة دھوك تتراوح بين (0 ملم) و (98 ملم) في شهري آب وشباط وعلى التوالي .

خريطة ((8 معدل الامطار في منطقة البحث.



المصدر : من عمل الباحثان باعتماد إقليم كردستان العراق، وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للأبناء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، محطات (دهوك، زاخو، العمادية، سرسنك، سوران، شقلاوة، خبات)، بيانات عناصر المناخ، بيانات غير منشورة.

أما الشبكة النهرية للحوض فعند تساقط الأمطار تتحرك القطرات باتجاه الانحدار ثم تتجمع بمجري خاصة تتبع الانحدار العام أو مناطق الضعف لتتشق لنفسها مجاري ترتفع برتبتها كلما زادت وتشعبت، تؤثر هذه المجاري بمساعدة الانحدار في تنشيط العمليات الجيومورفولوجية، ففضلا عن العمل الكيميائي للماء يساعد انحدار الحوض وتجمع الأمطار في جداول أكبر رتبة على زيادة سرعة المياه الجارية المؤثرة على النشاط الحثي للماء فضلا عن عمليات التعرية (الدليمي، 2011، ص. 233).

يتسم حوض دھوك بوجود العديد من المجاري المائية (خريطة 9) التي تساعد على تنشيط كافة العمليات الجيومورفولوجية، إذ تعمل المجاري المائية عملا حثيا وتعرويا وإرسابيا.

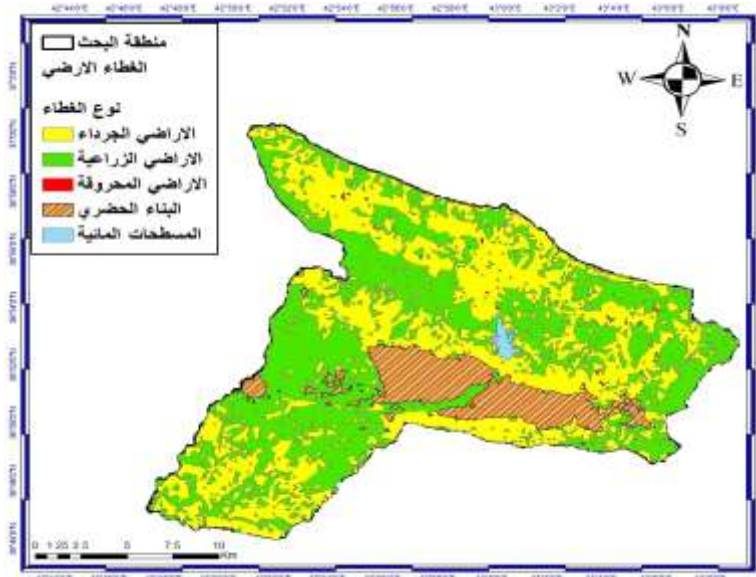
وقد كان الغطاء الأرضي متنوعا في منطقة البحث، فهناك الأراضي الزراعية والأراضي الجرداء وحتى الأراضي المحروقة، كما يتضمن الغطاء الأرضي كل من البناء الحضري والمستطحات المائية، وقد يساهم الغطاء الأرضي باختيار الموقع الأمثل للمعمل من خلال تفضيل صنف الأراضي الزراعية أو الجرداء على غيرها من الأصناف (خريطة 10)، فضلا عن أن المعمل يجب أن لا يبتعد كثيرا عن البناء الحضري حتى يمكن أن ينتقل فيه الجهد البشري (العمال) بسهولة، فضلا عن أن المدينة تعد السوق القريب للمعمل المنشأ.

خريطة (9) الشبكة النهرية في منطقة البحث.



المصدر : من عمل الباحثان باعتماد برنامج (Arcgis 10.3) ونموذج الارتفاع الرقمي (DEM).

خريطة (10) الغطاء الأرضي في منطقة البحث.



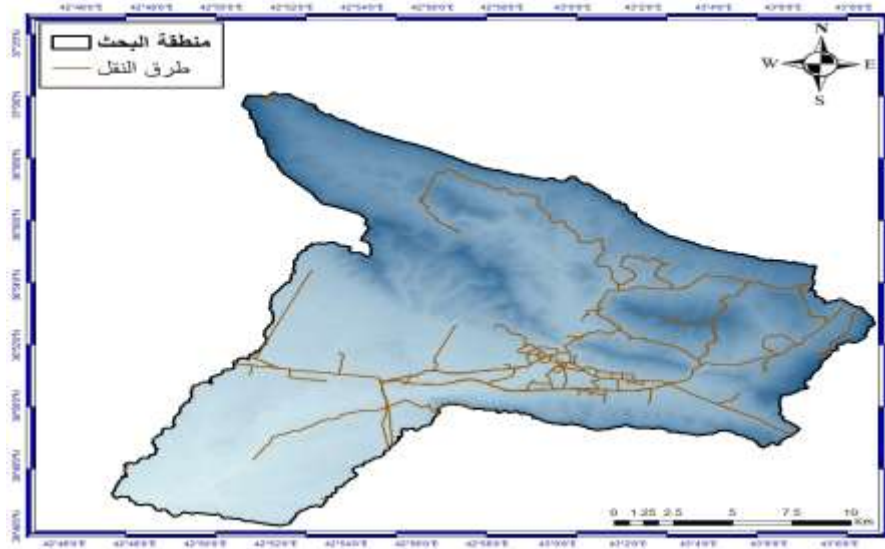
المصدر : من عمل الباحثان باعتماد

1. Al – maamar , A.F., 2012 . series of land use land cover maps of Iraq scale 1:250000 al-mosul quadrangle sheet NJ-38-13 (lulcm). Geosurv , Baghdad , Iraq . int . rep . no . 43452. Baghdad , Iraq. / 2. Arcgis , 10.3.

كما تنتشر في منطقة البحث شبكة من طرق النقل، إلا أن هذه الشبكة لا تغطي منطقة البحث كلها، ولذا سيتم تفضيل المناطق القريبة للطريق عن المناطق البعيدة عنه، وللطريق تأثير مباشر في اختيار موقع العمل، فهو طريق الوصل بين

المعمل والسوق واليد العاملة والمعمل، فضلا عن أن الطريق هو الواصل بين المعمل وبعض المواد الخام أو نصف المصنعة التي يحتاجها المعمل في عملية الإنتاج.

خريطة ((11 شبكة النقل في منطقة البحث.

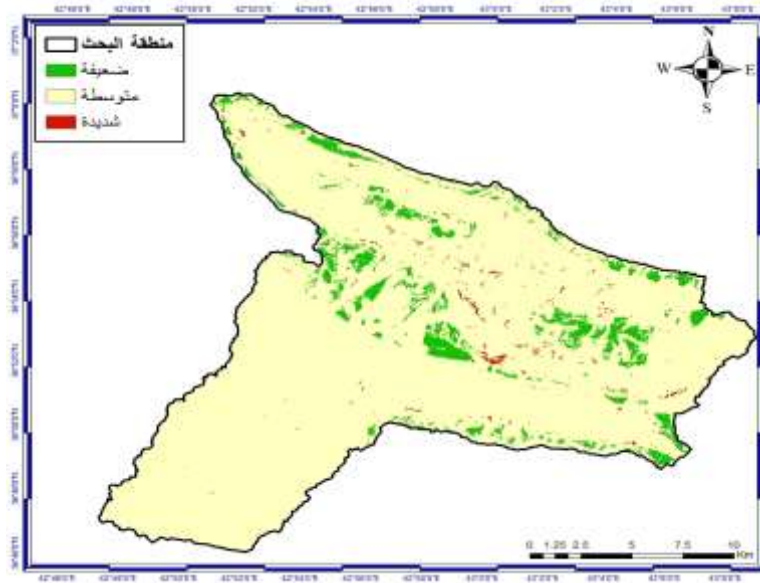


المصدر : من عمل الباحثان باعتماد برنامج (Arcgis 10.3)

ثالثا: عملية التطابق وبناء نموذج لمناطق نشاط العمليات الجيومورفولوجية:

تتمحور عملية التطابق حول قيم خلايا (pixel) الخرائط الداخلة في هذه العملية، إذ تحتوي كل خريطة على عدد محدد من الخلايا (pixel) ولكل خلية قيمة معينة، تعتمد هذه القيمة أهمية الطبقة (الخريطة) التي تعتمد بالتالي على نوع الخاصية الممثلة لها وشدة ارتباطها مع الظاهرة المراد قياسها واستخراج الخريطة النهائية لها، فمثلا، عند استخراج مناطق النشاط الجيومورفولوجي يجب أن تأخذ طبقة التكوينات الجيولوجية والانحدار والتراكيب الخطية والشبكة النهرية والإشعاع الشمسي أهمية أكبر من غيرها من العناصر وكلّ حسب علاقته بالظاهرة المدروسة، فعندما تأخذ كل خلية وزنها الخاص يتم تطابق الخرائط بعملية الجمع الرياضية لتأخذ كل خلية في الخريطة النهائية مجموع أوزان نفس الخلية في كل الطبقات المدخلة مقسمة على عدد الطبقات (الخرزجي، العذارى، العبيدي، 2019، ص. 624).

خريطة (12) مناطق نشاط العمليات الجيومورفولوجية.



المصدر : من عمل الباحثان باعتماد برنامج (Arcgis 10.3) ونموذج الارتفاع الرقمي (DEM).

تم استخدام خاصية التوافق (overly) في بيئة نظم المعلومات الجغرافية (Arcgis) لتطابق سبعة خرائط تعكس الخصائص الطبيعية لحوض دهوك، وقد أعطيت لكل خريطة أهمية أو وزن خاص بها تبعاً لشدة علاقتها بنشاط العمليات الجيومورفولوجية، فأعطى لخريطتي الانحدار والشبكة النهرية وزن (20%) لكليهما، والتراكيب الخطية (18%) وطبقة السطوع والظل (17%) ولطبقتي الحرارة والأمطار (9%) لكليهما، ولطبقة الارتفاع عن مستوى سطح البحر (7%)، ليصبح مجموع الأوزان (100%) خريطة (10)، لم تدخل طبقة التكوينات الجيولوجية بعملية التوافق مع أهميتها الشديدة، وذلك لأن جبل دهوك مكون من تكوين جيولوجي واحد وهو تكوين بيلاسي المقاوم، ولهذا لا يمكن إدخاله في هذه العملية التي تعتمد على اختلاف الخصائص للمنطقة الواحدة، وقد تم تصنيف مناطق جبل دهوك إلى ثلاثة أصناف، وهي:

1. مناطق نشاط العمليات النشطة جداً :

تتصف هذه المناطق بعدة خصائص، إذ تحتوي على تراكيب خطية تساعد على نشاط العمليات الجيومورفولوجية فيها، كما تتميز بالشبكة النهرية التي تحت وتنقل المفتتات الصخرية من أماكنها الأصلية، فضلاً عن درجات الانحدار الشديدة وساعات السطوع الشمسي العالية (أي لا يأتيها الظل في ساعات السطوع الشمسي)، مساحة هذا الصنف حوالي (2.17 كم²) بنسبة (0.56%).

2. المناطق متوسطة النشاط :

تتميز هذه المناطق بأنها بعيدة نسبياً عن التراكيب الخطية والشبكة النهرية ذات أحواض التجميع الكبيرة، فضلاً عن ساعات السطوع المتوسطة (أي يأتيها الظل في بعض ساعات السطوع الشمسي)، يشكل هذا الصنف أغلب مناطق جبل دهوك إذ كانت مساحته (361.16 كم²) أي بنسبة (92.98%) يسود هذا النوع q, p دهوك إلا أنه يتميز بنقصانه لأحد شروط نشاط العمليات الجيومورفولوجية، فبعض أجزائه تكون ظليلة أو يأتيها الظل لعدة ساعات في اليوم وفي بعضه الآخر يكون انحداره معتدلاً أو متوسطاً أو في بعض الأجزاء يكون بعيد نسبياً عن التراكيب الخطية أو الجداول النهرية.

3. المناطق ضعيفة النشاط :

تكون هذه المناطق (ذات انحدار بسيط، بعيدة عن التراكيب الخطية، بعيدة عن الجداول النهرية)، لا ينتشر هذا الصنف في جبل دهوك إلا في نقاط معينة وقليلة المساحة جدا إذ تكاد لا تذكر، وتتواجد في وسط وأطراف حوض دهوك وبعض المناطق المتفرقة، مساحته (25.07 كم²) ونسبته (6.45%).

رابعا: عملية التطابق واختيار الموقع الأمثل لبناء معمل الصناعات الإنشائية:

1. الصناعات الإنشائية التي تعتمد على التكوينات الجيولوجية القوية:
وتم فيها تطابق أربع خرائط، كانت طبقة العمليات أو خريطة (12) أولها فضلا عن خريطة الغطاء الأرضي وشبكة الطرق والتكوينات الجيولوجية، وقد تم إعطاء أهمية أو وزن لكل طبقة بالاعتماد على وزن الظاهرة وتأثيرها في اختيار الموقع إلى (20%) لطبقة العمليات و 20% لطبقة الغطاء الأرضي و 30% لكل من طبقة الطرق والتكوينات الجيولوجية)، وقد تم تفضيل التكوينات القوية على غيرها في طبقة المكاشف الصخرية، وقد استنتجت ثلاث مناطق حسب ملاءمتها لإنشاء المعمل إلى:

1. موقع مناسب جدا :

يظهر هذا الصنف في مناطق متفرقة من حوض دهوك، ويتواجد عند جبل سبيس بشكل كبير، كون أن هذه المناطق ذات تكوينات جيولوجية قوية (عقرة) تحتوي على الجير الذي يدخل كعنصر أساس في الصناعات الإنشائية وأهمها الاسمنت، كما تكون هذه المناطق ذات نشاط جيومورفولوجي بسيط أو قليل، فضلا عن أن هذه المناطق تبعد عن المدن بما يزيد عن 1 كم ومحدومة بشبكة نقل جيدة، كل ذلك جعل منها مناطق مناسبة لإنشاء المعمل، كانت مساحة هذا النوع (8.36 كم²) بنسبة (3.50 %) من منطقة البحث (خريطة 13).

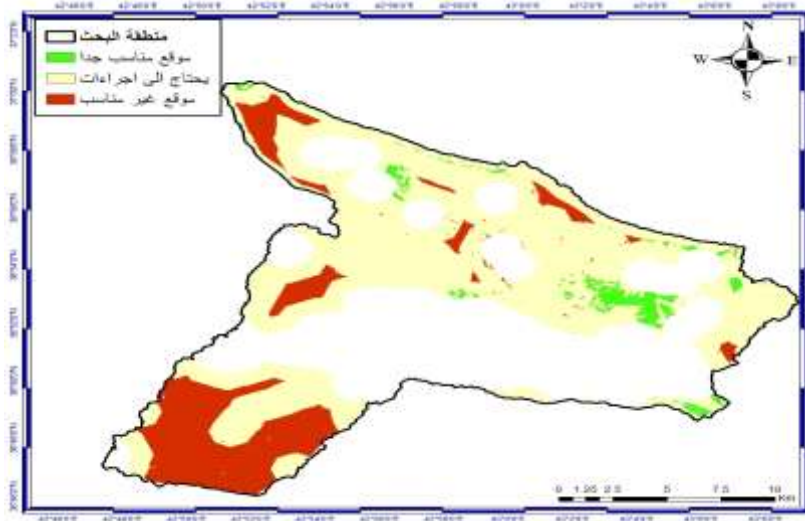
2. موقع يحتاج إلى إجراءات:

تحتاج هذه المناطق إلى إجراءات محددة لمعالجة الخلل الذي جعلها تكون في المرتبة الثانية من ناحية ملاءمتها لإنشاء المعمل، فهي إما تعاني من ابتعادها عن شبكة النقل، أو ذات نشاط جيومورفولوجي متوسط أو شديد، فضلا عن ابتعادها عن المدن، وقد كانت مساحتها (177.34 كم²) بنسبة (74.35 %).

3. موقع غير مناسب :

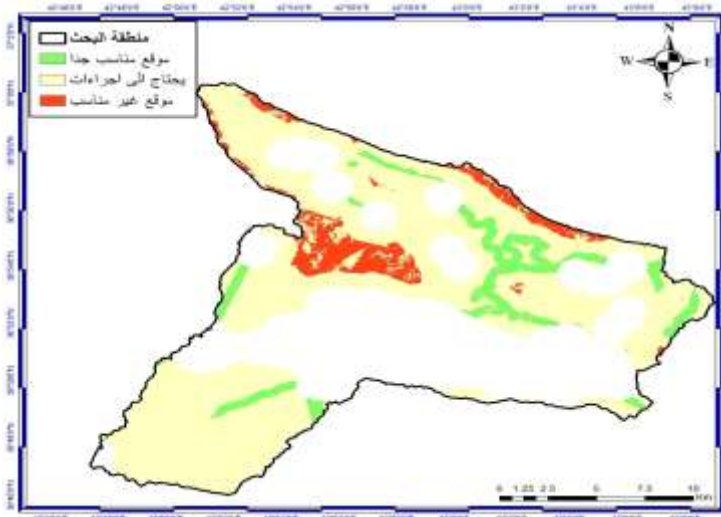
لا يناسب هذا الموقع بناء معمل للصناعات الإنشائية وذلك لافتقاره العديد من ظروف الملائمة، فهو ذات نشاط جيومورفولوجي عالي وغير محدود بشبكة نقل فضلا عن ابتعاده عن المدن، مساحته (52.80 كم²) ونسبته (22.14 %).

خريطة (13) الموقع الأفضل لبناء المعمل على أساس تفضيل التكوينات القوية.



المصدر : من عمل الباحثان باعتماد برنامج (10.3 Arcgis) ونموذج الارتفاع الرقمي (DEM).

خريطة (14) الموقع الأفضل لبناء المعمل على أساس تفضيل التكوينات المفككة.



المصدر :- من عمل الباحثان باعتماد برنامج (10.3 Arcgis) ونموذج الارتفاع الرقمي (DEM).

2. الصناعات الإنشائية التي تعتمد على التكوينات الجيولوجية المفككة:

تم العمل في هذا التطابق بشكل مشابه للسابق، حتى في أوزان وأهمية كل طبقة، إلا أن المختلف هنا، هو تفضيل المكاشف الصخرية المفككة أو الضعيفة في طبقة التكوينات الجيولوجية، وقد تم استنتاج ثلاث مناطق مشابهة للسابقة من ناحية ملائمتها لبناء المعمل إلى:

1. موقع مناسب جدا:

يظهر هذا الصنف حول طرق النقل (خريطة 14)، إذ إن هذه المناطق فضلت كونها ذات تكوينات مفككة تصلح لأنواع معينة من الصناعات الإنشائية كالتطابق والحصى وحتى الإسمنت، فضلا عن أنها قريبة على طرق النقل والمدن وهي ذات نشاط جيومورفولوجي بسيط أو متوسط، كانت مساحة هذا الصنف (23.55 كم²) ونسبته (9.87 %).

2. موقع يحتاج إلى إجراءات:

هذا الصنف يحتاج إلى إجراءات مشابهة للتي احتاجها الصنف الذي سبق ذكره، إذ ينقصه أحد شروط الملائمة، كابتعاده عن المدن أو شبكة النقل أو أنه يعاني من نشاط جيومورفولوجي متوسط أو عالي، فضلا عن أن التكوينات الجيولوجية له قوية أو متوسطة القوة كانت مساحته (194.66 كم²) ونسبته (81.62 %).

3. موقع غير مناسب:

ينقص هذا الموقع شرطين أو أكثر من شروط الملائمة، فهو ذو تكوينات جيولوجية قوية، وبعيد عن المدن وغير مخدوم بشبكة طرق، فضلا عن أنه يعاني من نشاط جيومورفولوجي متوسط أو عالي، مساحته كانت (20.28 كم²) ونسبته (8.50 %)، خريطة 14.

يلاحظ من خريطة 13 و 14، أن هناك مناطق بيضاء أو فارغة داخل الخريطتين تمثل هذه المناطق المدن وما حولها، إذ استبعد الباحثان مساحة البناء الحضري وحوالي 1 كم من المناطق المجاورة للبناء الحضري، وذلك لأن الصناعات الإنشائية ذات نسب تلوث عالية، لذا لا ينبغي بنائها داخل أو قرب المدن والمجمعات البشرية.

الاستنتاجات:

تنوع الخصائص الطبيعية في منطقة البحث تنوعا واسعا.

1. يتنوع الغطاء الأرضي بين مناطق البحث، كما تختلف هذه المناطق من ناحية خدمتها بشبكة النقل.
2. يختلف نشاط العمليات الجيومورفولوجية من منطقة إلى أخرى داخل منطقة البحث تبعا للاختلاف في خصائصها الطبيعية.
3. يوجد أكثر من صنف داخل منطقة البحث يختلف من ناحية ملائمتها لبناء معمل للصناعات الإنشائية، تبعا للاختلاف في الخصائص الطبيعية والبشرية.

التوصيات:

1. دراسة المنطقة دراسة جيولوجية جيومورفولوجية هيدرولوجية متكاملة من جميع النواحي حتى يتم إنشاء قاعدة بيانات للخصائص الطبيعية فيها.
2. دراسة المنطقة من الجوانب البشرية بشكل متكامل، وإنشاء قاعدة بيانات بشرية عنها.
3. دراسة المنطقة من ناحية مقومات التوطن الصناعي استنادا لقاعدة البيانات الطبيعية والبشرية السالفة الذكر.

المصادر والمراجع المعتمدة

1. إقليم كردستان العراق، وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة للأمناء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات عناصر المناخ، بيانات غير منشورة، دهوك (2000 - 2012).
2. الجنابي، نبراس عباس ياس خضر، 2009، جيومورفية وهيدرولوجية حوض نهر دياالى في العراق باستخدام تقنية GIS، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد.
3. الخرجي، رعد مفيد، العداري، أحمد عبد الستار، العبيدي، أحمد كاظم عباس، 2019، المتغيرات الديموغرافية في ناحية صلاح الدين (قضاء شقلاوة) وتأثيرات المحددات الجيومورفية على اتجاهات توسعها الحضري، مجلة مداد الآداب، عدد خاص بالمؤتمرات 2018 - 2019، الجامعة العراقية، كلية الآداب.
4. داود، تغلب جرجيس. 2002. علم أشكال سطح الأرض التطبيقي، البصرة، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة.

5. الدليمي، حسين خلف. 2011. التضاريس الأرضية دراسة جيومورفولوجية عملية تطبيقية، مان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1.
 6. الدليمي، حسين خلف، 2000، الجيومورفولوجيا التطبيقية، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.
 7. شرف، عبد العزيز طريح، 2000، الجغرافية المناخية والنباتية، السعودية، دار المعرفة الجامعية.
 8. سيساكيان، فاروجان خاجيك، 1995، ترجمة أزهار علي راغب، تقرير عن جيولوجية لوحة الموصل (انجي 38_13) (جي ام_4) مقياس الرسم 1/250000، رقم التقرير 2314، بغداد.
 9. العبيدي، أحمد كاظم عباس، 2021، تحليل نشاط العمليات الجيومورفية في حوض وادي تکران / السليمانية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
 10. وزارة الموارد المائية، الهيئة العامة للمساحة، خريطة العراق الإدارية، بمقياس 1:1000000، بغداد، 2006.
 11. وليم ، دي ثورنبري، 1975، أسس الجيومورفولوجيا، ترجمة وفيق الخشاب، جامعة بغداد، ج 1.
- dikranhagopian, emanhasan, geological map of al_mosul Varujansissakian, quadrangle, sheet nj_38_13, 1995.

محور التعليم والصحة

التعلم القائم على الدماغ والمرونة العصبية وتأثيراتها على صحة الإنسان
Brain based learning, neuroplasticity, and its effects on human's
Health

أ.م.د. أميمه عبد الرزاق إبراهيم زبير
كلية الطب- جامعة الموصل. الموصل، العراق.

Assist Prof. Dr. Omaima Abdul Razzaq Ibrahim Zubair
College of Medicine / University of Mosul. Mosul, Iraq.

الملخص:

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على التعلم القائم على الدماغ والمرونة العصبية وتأثيرهما في تحسين وتطوير أساليب التدريس لدى الطلبة وصحتهم. أن تغيير البيئة الدراسية المعتمدة على مختلف المدخلات الحسية والحركية له التأثير الكبير في زيادة استيعاب قدرات الطلبة للمعلومات الدراسية.

كان الاعتقاد السائد سابقاً بأن الذكاء وراثي، إلا أن تقدم الابحاث والدراسات المتخصصة وجدت أن ما نسبته 30% فقط يعتمد بصورة اساسية على الجانب الوراثي، وما تبقى يعتمد على طريقة ادخال المعلومات ومعالجتها بأساليب شيقة تضمن عدم نسيانها.

هناك ثلاثة طرق اساسية في ادخال المعلومات تعتمد على الادخال المرئي والادخال السمعي والادخال الحركي، وأفضل المدخلات هو ما جمع بين الانواع الثلاثة.

يمكن للفرد أن يختبر نوع الادخال المفضل لديه حسب قائمة محددة تمكن المعلم والمتعلم من معرفة الأسلوب الملائم لهم في التدريس، ويرتبط هذا بصورة أو بأخرى بالمرونة العصبية حيث يوجد نوعان من المرونة العصبية الإيجابية والسلبية، وتكون تأثيرات المرونة الإيجابية ذات تأثير كبير على تعلم الإنسان وعلى صحته.

ان تحفيز الدماغ باستمرار وارسال الايعازات العصبية له يؤدي إلى زيادة نشاط الدماغ مما يزيد من تنشيط خلايا الدماغ ويزيد من تفاعل الاعصاب مع بعضها البعض وهذا بدوره يؤدي الى استمرار عمل الدماغ بطريقة منظمة وصحية و ينعكس هذا على صحة كبار السن و الذين يعانون من جلطات دماغية او مشكلات في الإدراك، حيث يلاحظ تأخر ظهور اعراض الخرف والزهايمر والتلف العصبي لدى الاشخاص الذين لديهم نشاط إجتماعي وفيزيائي وعلمي أكثر من اقراهم الذين ليس لديهم نشاطات متنوعة.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على الدماغ، المرونة العصبية، صحة الانسان، أساليب التعلم.

Abstract :

Effective teachers never stop exploring different ways to improve student achievement. As there is no single, perfect solution, educators look to research to guide their practice. Recent innovations in science have allowed an unprecedented look into the way the brain works.

As long as you are making an effort to discover and use educational research to help your students, you are using the spirit of brain-based learning in your classroom.

This summary aims to highlight important topics regarding brain-based learning and its effect on education and on the health of the human body as a whole.

Introduction

One can start thinking by looking on, how the brain works? To answer this question, we should know that the brain contains billions of nerve cells arranged in patterns that coordinate thought, emotion, behavior, movement and sensation⁽¹⁾⁽²⁾. A complicated highway system of nerves connects your brain to the rest of your body, so communication can occur in split seconds.

The 12 Brain/Mind Learning Principles in Action that were formulated by Caine G et al, in their third edition include:

- “The brain is social. It develops better in concert with other brains.”
- “Complex learning is enhanced by challenge and inhibited by stress.”
- “Every brain is uniquely organized.”

Higher-order skills such as critical thinking, planning, decision-making and persistence are the key to success for today’s students⁽³⁾.

It was commonly believed that intelligence is a fixed characteristic that remains largely unchanged throughout a person’s life. However, recent discoveries in cognitive science have revealed that the human brain physically changes when it learns, and that after practicing certain skills it becomes increasingly easier to continue learning and improving those skills. This finding—that learning effectively improves brain functioning, resiliency, and working intelligence—has potentially far-reaching implications for how schools can design their academic programs and how teachers could structure educational experiences in the classroom⁽⁴⁾.

Brain-based learning refers to teaching methods, lesson designs, and school programs that are based on the latest scientific research about how the brain learns, including such factors as cognitive development—how students learn differently as they age grow, and mature socially, emotionally, and cognitively⁽²⁾.

Brain based learning described as a new educational discipline that “unites the knowledge of neuroscience, psychology, and education, with the objective to optimize the learning and teaching process.” The ramifications of this new educational discipline have been profound in classrooms all over the world ⁽⁵⁾. brain-based learning has been focused on neuroplasticity—the concept that neural connections in the brain change, remap, and reorganize themselves when people learn new concepts, have new experiences, or practice certain skills over time ⁽⁴⁾.

The biological or neurological basis of learning styles

It shows that the brain processes information with high sensory contrast than information with low sensory contrast ⁽⁶⁾. This is because the brain constantly prefers important and modern information more than the old and less important ones, as the brain organizes the information inter to it through different senses automatically and that neurons are able to learning and acquisition ⁽⁷⁾.

The outermost layer of the cerebrum is the cerebral cortex, the "gray matter" of the brain. Deep folds and wrinkles in the brain increase the surface area of the gray matter, so more information can processed. The gray matter that can either thicken or shrink, it has sensory and motor signals working in parallel, its neural connections can refine or weaken, etc. However, all these physical changes in the brain are very important for the individual abilities of a person ⁽⁸⁾.

The principle of how student brains change says that the brain can rewire itself and remap the very boundaries as well as add and even take away gray matter based on experiences. Teachers need to know that the way they teach can either build up or reduce brain size ⁽⁹⁾.

When you were born, you had almost all the neurons you will ever have, and many more neuronal connections than you have today. The brain continues to change and grow throughout your lifetime because the connections between neurons are plastic. As you grow up, your experiences and environment help your brain decide which connections are important and useful ⁽¹⁰⁾. Our genes contribute about 30–40% of who we are. Nevertheless, new science now tells us that the environment affects our genes to help either

“switch on” or “switch off” the expression of individual genes, "this is why DNA is not our destiny" ⁽⁹⁾.

If you could increase your brainpower, then theoretically you could accomplish almost anything. While having a healthy and strong body is highly important as well, most of us would probably agree that our activities are more reliant on our cognitive abilities rather than our physical ones⁽¹¹⁾. There are ways you can bring about measurable improvements in person's life by focusing on ways to increase the IQ and focus. Through enrolment in certain courses that let the person increase his inelegance and focus to a profound degree and this made him become sharper and learn faster even it will lead to improve social IQ ⁽¹²⁾. This in the same base that training the brain has just the similarity way of normally train the body.

Brain plasticity or neuroplasticity and its relation to our life

Neuroplasticity is the ability of the brain to grow and change with age, be it for better or worse. It does so by organizing neurons and synaptic connections. As per neuroscientists, neuroplasticity is the ability of the brain to make and reorganize synaptic connections in response to learning experiences and injuries⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾.

Simply, it refers to the capacity of the nervous system to change, and this change is not unique to central nervous system (CNS) injury or as a response to rehabilitation protocols. Neurons have the capacity to change their structure and function, according to the inputs generated by activity and learning; in fact, neuronal change is the basis for memory and behavioral change, resulting from experience. Plasticity takes place constantly, whether we are undergoing intense training or doing absolutely nothing⁽¹⁵⁾. Furthermore, plasticity can be positive (adaptive) or negative (maladaptive)⁽¹⁶⁾. This depend on the ability of the brain to change and adapt through its neuroplasticity property. There are two types of neuroplasticity, the structural plasticity, which control the experiences, and memory, which has the ability to change the brain physical structure. The other type of plasticity is the functional plasticity, which control the function of the brain and let it to move

from damaged area to undamaged area. This special gift help sick person to adapt new pathway to rebuilt the neuron to restore the function.

Our routine makes routes in our brain. We can empowering the brain through re-rout our brain with mind fullness, to make better habits and more helpful thoughts patterns. This can induced by certain mental activity, which could be a thought, feeling, or action. Followed by creation of neural structures as the neurons fire together forming a brief connection by communicating through gaps called synapses. Then, after repletion of this mental activity lead to strengthening of neural connection by neurons wire together to make circuit that is more lasting. New thoughts and skills carve out new pathways and with repletion and practice strengthen these pathways forming new habits.

Brain-based learning confirms the fact that every human has a unique brain. He is able to learn and acquire if the appropriate conditions are provided for him, and his ability to learn increases and thinking about stimulating neurons and activating them with appropriate environmental stimuli ⁽¹⁷⁾. Experiential learning methods relate to the way the brain works ⁽¹⁸⁾.

Brainpower, neuroplasticity and brain derived neurotropic factor

Brain-Derived Neurotropic Factor (BDNF) determines this exceptional ability of the brain to wire and re-wire, which help our brain to adapt and learn and it improves all forms of plasticity. The BDNF is affected by certain factors that lead to increase and decrease brain activity. These factors include age, body weight, exercise, diet and stress. As a person can control the level of BDNF secretion. ⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾⁽²¹⁾. For example: exercise will increase the BDNF at any age, as it spur the neurogenesis ⁽²²⁾, while high-energy diets like fat and sugar will decrease the BDNF secretion which seem to occur also prior to weight gain ⁽²³⁾. On the other hand, high cortisol act against the BDNF ⁽²⁴⁾. All these factors are crucial to help students use their outmost brainpower through creating a learning environment and classroom strategy where all students can thrive.

The Educational Benefits of Brain-Based Learning

Not only can brain-based learning boost your students' academic progress, but also it can even improve classroom behavior and promote a positive learning

environment in school. Brain-based learning helps students relax in order to improve alertness. ... Teaches play music, introduce soft scents and dim lighting to promote a stress free learning arena. Stimulate social skills to improve the experience.

The learning methods that students use during their studies are among the important aspects that may affect in one way or the other to their ability to learn and produce better performance ⁽²⁵⁾.

Despite the different methods, skills and strategies of students in learning, it is related to the learner's ability to develop the necessary plans that help him achieve his goals. Students need to learn how or how they can obtain information or resources and benefit from them, and this is only possible by providing students with learning methods that may help them.

On focused reading, good listening, and effective application of the information they acquire, and despite the efforts made by students towards learning, we find that their learning deteriorates and regresses to back; because students do not find the real opportunity to acquire good learning methods and to search for information, its organization and utilization from it ⁽²⁵⁾.

In order to overcome these problems, teachers must strive to achieve a balance in teaching methods, and if this balance is achieved, all students will learn in part in a learning style they prefer, which leads to a great level of comfort and desire to learn ⁽²⁶⁾.

In this field, we can translate this in context of modalities that enhance the development of neuroplasticity

Modalities for neuroplasticity

- Visual
- Auditory
- Motor

A context oriented brain compatible promise it comes like this: in the structured setting of the classroom information is received primarily by eyes and ears, and then processed through the brain neural network then delivered through motor system by writing , speaking ,reading this lead to three diagnostic tools modalities visual auditory and motor.

Study after study show that memory improves when more than one sense is stimulated at the same time. The early pioneer in multimodal learning, Edgar Dale found that people learn better from pictures and words than from words alone. In more recent years, Richard Mayer has established that learners who receive input in a variety of senses (multimodal learning) have better recall than learners who receive input that is only visual or auditory ⁽²⁷⁾.

You can differentiate your learning modalities using VARK test

The acronym “**VARK**” is used to describe four modalities of student learning that were described in a 1992 study by Neil D ⁽²⁸⁾. These different learning styles—visual, auditory, reading/writing and kinesthetic—were identified after thousands of hours of classroom

The **VARK questionnaire**, as a learning preference assessment tool, consists of 16 multiple-choice questions, each having four choices. All choices correspond to the four sensory modalities which are measured by **VARK** (visual, aural/auditory, read/write, and kinesthetic).

<https://vark-learn.com/strategies/multimodal-strategies/>

Learning Strategies Compatible with Brain-Based Learning

- Multisensory learning
- Social-emotional learning
- Multiple intelligences
- Experiential learning (also known as “hands-on” learning)

Brain learning emphasizes that the inter-individual variation in learning and thinking patterns are due to their dependence on one of the two hemispheres of the brain to receive information and treatment, as individuals classified according to the way they learn and think based on the hemisphere of the brain that they rely on it to process information. The left pattern depends on the left half of the brain, and it is known as academic brain. The right pattern depends on the right hemisphere of the brain and it's called the innovative brain.

The brain can learn better and more effectively when both are involved. The two halves work together to process, store and retrieve information, and this is usually known as the integrated pattern.

In light of the discoveries of learning patterns, which based on the functions of the two hemispheres of the brain in information processing, many criticisms

were made of the curricula, which are common in schools, institutes and educational universities, as well as teaching method. This is because they are biased to a class of individuals who have the left hemisphere of the brain dominate. Such approaches and methods focusing on verbal processing, attention to the aspects of imagination, analysis, criticism and thinking, logical, mathematical inference, research, experimentation, and writing when there is no sufficient attention to the category of individuals who have the right half of the brain have been given.

The teacher can play three main roles according to the brain-based learning model to make

The learning process is effective for learners, and these roles are she :

1- Involve learners with real interactive experiences such as group discussions and volunteer work

Interact with other cultures and practice practical activities.

2- Providing learning opportunities that raise self-challenging for learners, provided that such opportunities are valuable and meaningful for learners in order to stimulate their brains.

3- Encouraging and training learners in intensive problem analysis in order to develop their foresight ability and develop their abilities to actively process information ⁽²⁹⁾

Five Tips to Model Your Curriculum after how students learn

When you are planning brain-based learning, activities for your students keep these five tips in mind in class:

- Brain-based learning is not only theoretical but practical, too. Model your assignments in ways that mirror challenges students that may face in real life. (problem based learning)
- Brain-based learning encompasses social-emotional development. For that when you plan for lessons keep in mind to teach students social and team-building skills.(team based learning)
- A student's learning environment can enhance or impair their academic achievement. Avoid creating lessons or situations that make students feel overly anxious, threatened, or helpless. Drama based.

- Lessons should not just involve memorizing words or facts. Use activities and lessons to help students learn how to problem solve and develop critical thinking skills that will benefit them for their entire academic career.(game based learning)
- Not every brain-based learning strategy will be a good fit for your students. Try out a variety of different strategies to find the best ones for your class. Try all three modalities for neuroplasticity.

Effect of brain based learning on human's health

In dealing with neuroplasticity and proper activities to stimulate the brain, this can improve humans' life. This can be done through creating new neuronal junction, more stimulation and more activities, even in situation like stroke or brain disabilities occur, each stimulus enhance the brain to evolve and develop and lead to recovery from illness which is the basic of physiotherapy that should be done after each serious operation, injury or stroke. It has impact in increasing memory, decrease dementia; even can deal with serious mental disorder like dyslexia.

Our brains need variety. We need to add novelty and variation for our neurons to fire until they wire.

In two observations large population-based cohort studies (Epidemiological Clinic pathological Studies in Europe; EClipSE) in an investigation of the relationships of brain pathology at death, clinical dementia and time in education, found that Longer years in education were associated with decreased dementia risk and greater brain weight ⁽³⁰⁾.

As we all know the effect of natural adrenalin release on the human body and its benefit in keeping body in active state. Adrenaline produced from the medulla of the adrenal glands and its release in response to a stressor or perceived threat. This stressor can be emotional, physical or environmental.

The steps to the adrenaline response and release are as follows:

1. A stressor is perceived
2. This stimulates signals to the brain
3. The brain sends signals to the chromaffin cells of the adrenal glands
4. Adrenaline is released

The release of adrenaline activates specific physiological reactions, which are intended to prepare the body to respond to the perceived stressor or threat.

The responses include:

- Stimulation of the liver to break down glycogen into glucose (to provide quick energy to the body)
- Relaxation of the smooth muscles in the lungs and respiratory tract to enhance inspiration and lung capacity
- Stimulation of the beta-adrenergic receptors in the myocardium to increase cardiac contractility and heart rate
- Contraction of the arteries in the skin to divert blood flow.
- Redistributing blood to the muscles and altering the **body's** metabolism, to maximize blood glucose levels (primarily **for the** brain)⁽³¹⁾.

The activation of the brain linked to keep human body stay active and give the daily push for continuing life activities. This feature can be clearly seen in countries where there were their people have lots of activities especially to those elderly people as in China and in developed country as the population pyramid have the inverse glass shape. They all engaged in elderly activity with their elderly community or younger community. Both sexes have enrolled in dancing lesson, Kun Fu, Yoga, playing games, book club, learning different language, etc. Although that their ages exceeded the 60–80, they are more healthier than many other similar age who live in developing country who have restricted to the old culture and have no such interest in elderly health or in keeping them active. They believe that their brain should stay in active state to retain their full health, they insist to learn new skills, new language to stay in active state.

According to Baltes and Baltes (1990), successful aging requires eight essential components: length of life, biological health, mental health, cognitive efficiency, social competence, productivity, personal control, and life satisfaction⁽³²⁾. Moreover, these components are dynamic and interactive with one another so that if one component is lacking, this may negatively affect the other components. Cognitive efficiency is clearly one component that influences the others. For example, experiencing normal age-related cognitive declines can adversely affect length of life and biological health

Positive and negative neuroplasticity are the mechanisms by which cognitive reserve is considered increased, maintained, or decreased. Being exposed to an enriching environment that provides the motivation for the person (or animal) to adapt promotes positive neuroplasticity, resulting in more dendritic connections, larger brains, and thus more cognitive reserve ⁽³³⁾⁽³⁴⁾. Researchers found that rats in the enriched environmental condition developed larger brains, had more dendritic connections between neurons, and had larger amounts of neurotropic growth factor compared to rats placed in the other two environmental conditions. These findings support the role that environmental press exerts on brain morphology. It has been shown in subsequent studies that these morphological changes translate into better cognitive functioning (i.e., memory and problem solving) as measured by time to complete mazes which is typical in studies of this nature ⁽³⁵⁾. Ways to protect and improve cognitive health are suggested to encourage positive neuroplasticity and discourage negative neuroplasticity.⁽³⁶⁾ Findings from research suggests that educational level, as a measure of cognitive reserve, helps delay the symptoms of developing Alzheimer's disease⁽³⁷⁾.

How can we use brain plasticity to our advantage?

Recovery from strokes

A stroke occurs when the blood supply to the brain is cut- off. It deprives the brain cells of oxygen and nutrients and if prolonged it can cause the cells to die, seizing the brain function. Neuroplasticity can help the brain to recover the damage due to stroke. It works around the dead cells and helps to construct new neural pathways triggering the rehabilitation process.

Recovery from mental illnesses

Mental illnesses occur due to affected neural networks. They hamper the signaling of the brain and deteriorate its neural connections. Neuroplasticity helps to repair these neural networks resuming proper signaling and restoring healthy synaptic connections. In this way, it potentially helps with the recovery from mental illnesses.

Strengthened senses

Neuroplasticity has the incredible benefit of strengthening senses. If a certain area of the brain controlling a particular sense damaged, then the brain can

rewire the function and some other area might pick it up. In addition, losing function in one area enhances the functions in the other areas. For instance, if you have lost a sense, neuroplasticity may heighten the others. This is the possible reason for why do blind people have exceptional hearing. They may not have the sense to see but have a high hearing ability.

Enhanced memory and learning

As mentioned above, whenever you learn or memorize something new, your brain undergoes physical changes to retain it. For example, if you have learned a new language, your brain will start making new pathways and trigger synaptic connections that will help your body know how to do it well. Every new lesson that you will learn will potentially connect new neurons and change the default mode of your brain's operation. It is likely to enhance your memory and learning abilities. The healthier the neural connections, the greater will be your cognitive abilities enhancing memory, learning, and other mental abilities ⁽³⁸⁾.

References

1. Ackerman S. The Development and Shaping of the Brain. Available from: Discovering the Brain Washington (DC): National Academies Press (US);1992, ISBN-10: 0-309-04529-0.
2. Peate I. Anatomy and physiology, 4. The brain. British Journal of Healthcare Assistants; 2017;11(11). <https://doi.org/10.12968/bjha.2017.11.11.538>
3. Caine RN, Caine G, McClintic CL, Klimek KJ. 12 Brain/Mind Learning Principles in Action: Teach for the Development of Higher-Order Thinking and Executive Function Third Edition; 2016. ISBN-13: 978-1483382722, ISBN-10: 1483382729
4. The Glossary Of Education Reform.
5. (Global Digital Citizen foundation, 2019).
6. Sylwester R. A Biological Brain in a Cultural Classroom: Enhancing Cognitive and Social Development through Collaborative Classroom Management. Corwin Press; 2003, ISBN-13: 978-0761938118, ISBN-10: 0761938117.
7. Rasheed F. Multi Intelligence and Relation to Cognitive style tolerance

- Untorlernce Of Ambiguity Among University students.(لذكاء المتعدد)
(وعلاقته بالاسلوب المعرفي تحمل - عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة
Baghdad university;
2005.
8. Ackerman S. Discovering the Brain. The Development and Shaping of the Brain. 1992, ISBN-10: 0-309-04529-0.
 9. Jensen E. Top ten achievement boosters, 2021.
 10. II EAW, Doyle HH. how does the brain work [Internet]. 2019. Available from: <https://www.dana.org/article/how-does-the-brain-work/>
 11. King R. Smarter Brain Better Life.
 12. Stangor C and Walinga J. Introduction to Phsycology. In: first candian edition. 2014.
 13. Fuchs, Eberhard; Flügge G. Adult Neuroplasticity: More Than 40 Years of Research". . Neural Plast. 2014;
 14. Reznikov, Leah R.; Fadel, Jim R.; Reagan, Lawrence ". In Costa e Silva, J. A.; Macher, Jean-Paul; Olié J-P (eds.). H p. 13. I. Neuroplasticity: New biochemical mechanisms. SpringerLink : Bücher. London: Springer; 2012. 13 p.
 15. Larsen D. Why Neuroplasticity? J Neurol Phys Ther. 2012;36(2):p 110-111.
 16. Kleim JA JT. Principles of experience-dependent neural plasticity: implications for rehabilitation after brain damage. J Speech Lang Hear Res. 2008;51:S225-S239.
 17. 2007. المحاميد ععاشع. سيكولوجية التدريس الصفي. دار المسيرة;
 18. Zull J. . The Art of Changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning. 2002;125.
 19. Wessels JM, Agarwal RK, Somani A, Verschoor CP ASFW. Factors affecting stability of plasma brain-derived neurotrophic factor. Sci Rep. 2020;
 20. Lommatzsch M, Zingler D, Schuhbaeck K, Schloetcke K, Zingler C, Schuff-Werner P VJ. The impact of age, weight and gender on BDNF levels in human platelets and plasma. Neurobiol. Neurobiol Aging. 2005;26:115-123.

21. Mitoma M, Yoshimura R, Sugita A, Umene W, Hori H, Nakano H, Ueda N NJ. Stress at work alters serum brain-derived neurotrophic factor (BDNF) levels and plasma 3-methoxy-4-hydroxyphenylglycol (MHPG) levels in healthy volunteers: BDNF and MHPG as possible biological markers of mental stress? *Prog. Neuropsychopharmacol Biol Psychiatry*. 2008;32:679–685.
22. De la Rosa A, Solana E, Corpas R, Bartrés-Faz D, Pallàs M, Vina J SC& G-CM. Long-term exercise training improves memory in middle-aged men and modulates peripheral levels of BDNF and Cathepsin B. *Sci Rep*. 2019;9:3337.
23. Beilharz JE MJ and MM. Diet-Induced Cognitive Deficits: The Role of Fat and Sugar, Potential Mechanisms and Nutritional Interventions. *Nutrients*. 2015;7:6719–38.
24. Issa G, Wilson C, Terry AV Jr PA. An inverse relationship between cortisol and BDNF levels in schizophrenia: data from human postmortem and animal studies. *Neurobiol Dis*. 2010;39(3):327–33.
25. 1981 القاضي ، مصطفى وآخرون. الإرشاد والتوجيه التربوي. الرياض: دار المريخ;
26. Dunn , R. & Dunn K. Learning styles / Teaching styles: should they can they Be matched? *Educ Leadersh*. 1979;36(4):238–44.
27. ELT P. Teacher to Teacher: Creative Ideas for Teaching. 2014.
28. VARK TEST . Available from: <https://vark-learn.com/introduction-to-vark/biography/>
29. Ashahmany S and Alhashimy R. Learning styles of university students according to the neural model of learning by Chris Jackson. a thesis submitted to Wasit University.
30. Brayne C, Ince PG , Keage H, McKeit IG, Matthew F, Polvikosil T SR. Education, the brain and dementia: neuroprotection or compensation? *Oxford Acad*. 2010;133(Pt 8):2210–6.
31. And Wu B. Oakley A. The physiology and pharmacology of adrenaline. <https://dermnetnz.org/topics/the-physiology-and-pharmacology-of-adrenaline/>
32. Baltes PB and Baltes ME. Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences. In: Baltes PB, Baltes ME, editor. *Psychological*

- perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. Cambri: Cambridge University Press; p. 1–34.
33. Diamond MC. An optimistic view of the aging brain. *Generations*. 1993;17(1):31–33.
 34. Kobayashi S and Ohashi Y AS. Effects of enriched environments with different durations and starting times on learning capacity during aging in rats assessed by a refined procedure of the Hebb–Williams maze task. *J Neurosci Res*. 2002;70(3):340–6.
 35. Vance DE, Kaur J, Fazeli PL, Talley MH, Yuen HK, Kitchin B LF. Neuroplasticity and successful cognitive aging: a brief overview for nursing. *J Neurosci Nurs*. 2012;44(4).
 36. Vance DE, Fazeli PL, Kaur J, Pearce P MTJ. An overview of nonpathological geroneuropsychology: implications for nursing practice and research. *Psychosoc Nurs Ment Heal Serv*. 2012;50(6):30–7.
 37. Brayne C, Ince PG, Keage HA, McKeith IG, Matthews FE, Polvikoski T SR. Education, the brain and dementia: neuroprotection or compensation? *Brain*. 2010;133(pt8):2210–6.
 38. Alban P. Brain Plasticity: The key to a better brain at any age. <https://bebrainfit.com/brain-plasticity/>.

تأثير تطبيق -tik tok- على القيم الدينية والاجتماعية في المجتمع الجزائري من وجهة نظر طلبة
الجامعة الجزائرية
-دراسة ميدانية-

**The Impact of Mobile Applications on The Decline of Religious and
Social values in Algerian Society according The standpoint of
Algerian University Students. – tik tok application as a model
– Field Survey –**

د. أميمة رزافي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

Dr.omaima rezagu

El amir Abd elkader University

omaima@yahoo.com

الملخص:

للقيم دور هام في تماسك المجتمعات والحفاظ على هويتها في زمن متسارع تسيطر عليه الماديات وتبرر فيه الغايات
الوسائل، وذلك لكون القيم هي لب الثقافة وعمود الفكر وهي ما يقوم الفرد نفسيا وخلقيا فيتنجلى ذلك في سلوكه الإنساني.
ولكن في عصر التقنية إلى أي مدى تبقى القيم ثابتة في وجه ما يعصف بها من قيم دخيلة، وثقافات غريبة حملتها
العولمة الثقافية بتقنياتها الحديثة؟

لذلك جاءت هذه الدراسة لتبحث في مدى تأثير قيم الشباب العربي بموفدات العصر من تطبيقات تحويها الهواتف
الذكية، ومنها تطبيق تيك توك -tik tok- الذي فاق مستخدموه اليوم حسب احصائيات سنة 2020 الثمانمائة 800
مليون مستخدم عبر العالم، وقد قمنا من خلالها بإجراء دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعة الجزائرية، والتي خلصت
بدورها إلى نتيجة مهمة مفادها وجود تأثير لهذا التطبيق على ثقافة المستخدم ولكن ذلك راجع إلى طبيعة الاستخدام ومدى
وعي المستخدم، وبالتالي كانت هذه الفئة الاجتماعية المدروسة أكثر وعيا أثناء استخدام هذا التطبيق.
الكلمات المفتاحية: تطبيق -tik tok- القيم الدينية- القيم الاجتماعية- المجتمع الجزائري.

Abstract :

It's clear as the sun and evident as the day that values play an
important role in the cohesion of societies and the preservation of their
identity in face the challenges of an accelerated age dominated by materialism
which based on the principle of « the end justifies the means», because values
are the core of culture and the pillar of thought. In fact, it straightening the

mankind psychologically and morally, and this is reflected in his human behavior.

I have tackled in this research the question of: in the age of technology, how the values could remain constant in the face of outsider values afflicting them, and invasive cultures that have been campaigned by cultural globalization with its modern technologies?

Aiming at finding an answer to this question; I examined how the values of Arab youth were affected by the applications contained in smartphones, including the application of tik tok; whose users today – statistics of the year 2020 – exceeded 800 users around the world, so I conducted a field survey on a sample of Algerian University students, which in turn concluded an important conclusion that this technology affects the user's culture, but that is due to the nature of use and the user awareness. In sum, this studied social segment was more aware while using this application.

Key words : tik tok application- Religious and Social values- Algerian Society.

المقدمة:

من الأفكار التي سادت مجتمعاتنا في الآونة الأخيرة القول: بأننا أصبحنا نعيش أزمة قيم، هذه الأزمة التي حملتها العولمة الثقافية التي غزت العالم بعد سقوط المعسكر الشرقي وظهور ما يعرف بالأحادية القطبية بزعامة الولايات المتحدة الأمريكية، حاملة معها كل ما أبدع فيه العقل البشري وكل ما وصل إليه من تكنولوجيا حديثة، خاصة وسائل الإعلام والاتصال، وأبرز ما ميز هذه المرحلة هو ظهور شبكة الأنترنت ومعها وسائل التواصل الاجتماعي التي اجتاحت حياتنا دون قيد أو شرط، حيث تميزت بسهولة الاستخدام وبسرعة الاستجابة وتجاوزت الحدود المحلية والإقليمية لتصل إلى العالمية، ومن وسائل التواصل الاجتماعي تطبيقات الفيس بوك والانستغرام والتيك توك وغيرها، هذا الأخير بلغ عدد مستخدميه قرابة المليار خاصة أنه مفتوح ومتاح للجميع، الأمر الذي أدى إلى التخوف منه ومنعه في بعض الدول.

مجتمعاتنا العربية كغيرها من المجتمعات العالمية تلقت موفدات التكنولوجيا الحديثة وأقبل عليها كل أفراد المجتمع على اختلاف فئاتهم وأعمارهم، مستقبلين ما حملته من قيم وأفكار وعقائد وحتى عادات دخيلة على مجتمعاتنا الأمر الذي خلف أزمة فعلية خاصة على النشء الصاعد.

ولعل أسباب هذه الأزمة التي ظهرت للعيان كانت نتيجة للانفتاح غير مدروس الجوانب الذي حملته العولمة الثقافية للمجتمعات التابعة، بالإضافة إلى عدم قدرة المناهج التعليمية لهذه المجتمعات على ترسيخ القيم الكافية وتثبيتها في أجيالها الصاعدة، أو على الأقل المحافظة على الهوية الدينية والاجتماعية.

ولكون القيم الوافدة التي تتلقاها المجتمعات عبر الوسائط الإعلامية الحديثة تشكل خطرا حقيقيا على النشء مهما حاول البعض انكار هذه الحقيقة أو تھوينها، جاءت هذه الدراسة في هذا السياق لتكشف عن رأي طلبة الجامعة الجزائرية حول مدى تأثير القيم الدينية والاجتماعية في المجتمع بفعل وسائل التواصل الاجتماعي، ومنها تطبيقات الهواتف الذكية وتحديدًا تطبيق -tik tok-. خاصة وقد أصبحت موفدات التكنولوجيا الحديثة شريكا آخر إلى جانب الأسرة والمدرسة في التربية والتعليم والثقيف، ولكن ما يلاحظ على هذه الوسيلة تحديدًا هو فتح الباب أمام قيم وعقائد وأخلاق جديدة غالبا على المجتمعات المستخدمة، أدى البعض منها إلى تدني القيم الاجتماعية والدينية في هذه المجتمعات.

ولكون طلبة الجامعات هم النخبة وقد وصلوا إلى مرحلة يستطيعون فيها تقييم الأشخاص والسلوكيات وحتى الظواهر الاجتماعية والوسائل وغيرها ارتأينا إجراء دراسة ميدانية تسبر أفكارهم وتوجهاتهم نحو تأثير تطبيقات الهواتف الذكية ومنها تطبيق tik tok على القيم الدينية والاجتماعية في المجتمع الجزائري.

وعليه صيغ إشكال الدراسة الرئيسي في التساؤل التالي: إلى أي مدى أثر تطبيق -tik tok- على القيم الدينية والاجتماعية في المجتمع الجزائري من وجهة نظر طلبة الجامعات الجزائرية؟ وقد فرض علينا التساؤل الرئيسي للدراسة تفرعه إلى عدة تساؤلات ثانوية وهي:

-ماهي عادات استخدام تطبيق -tik tok- لدى الطلبة الجامعيين الجزائريين؟

-ماهي دوافع استخدام تطبيق -tik tok- لدى الطلبة الجامعيين الجزائريين؟

-ما مدى تأثير تطبيق -tik tok- على القيم الدينية والاجتماعية من وجهة نظر طلبة الجامعة الجزائرية؟

أولاً: تطبيق tik tok النشأة والتطور:

شهد الإعلام في العقدين الأخيرين تطورات كبيرة تمثلت في ظهور الوسائط الإعلامية الجديدة بما تشمله من قنوات فضائية وأترنت، وهما الطريقتان اللتان مهدتا الطريق لنظام إعلامي جديد يقوم على أساس العولمة الإعلامية التي تعد امتدادا طبيعيا للعولمة على الصعيدين السياسي والاقتصادي. (علي موسى، 2015، ص 09) ثم يأتي الإعلام الإلكتروني ليعبر عن مرحلة من مراحل التطور التكنولوجي في وسائل الاتصال؛ حيث ظهرت على إثره وسائل التواصل الاجتماعي والمتمثلة بعدد من الاستخدامات والممارسات المعاصرة المهمة عبر شبكة الإنترنت، وهي عبارة عن مصطلحات تشير إلى استخدام تكنولوجيات شبكة الأنترنت عبر الحاسوب والهاتف المحمول لتشغيل واستثمار الاتصالات في حوار تفاعلي من خلال مجموعة من التطبيقات المرتبطة بشبكة الويب والأنترنت، والتي تستند إلى أسس فكرية وتكنولوجية، تسمح بإنشاء وتبادل المحتوى الذي ينتجه المستخدم، وقد قامت هذه الوسائط الاجتماعية بإدخال تغيرات كبيرة وواسعة للاتصال بين المنظمات والمجتمعات والأفراد من خلال تقنيات الاتصال المستخدمة، (قندلجي، 2015، ص 304) ومن هذه الوسائط الاجتماعية على سبيل المثال لا الحصر الفيس بوك والانستغرام والتويتير، ماي سبيس، لينكد أن، والتيك توك الذي عليه مدار بحثنا.

وتطبيق تيك توك وهو التطبيق المعروف في الصين باسم دوين Douyin (بالصينية)، هي خدمة شبكة اجتماعية لمشاركة الفيديو، مملوكة لشركة بايت دانس الصينية، تُستخدم منصة الوسائط الاجتماعية لإنشاء مجموعة متنوعة من المقاطع المرئية القصيرة، من أنواع مثل الرقص والكوميديا والتعليم، والتي تتراوح مدتها من 3 ثوانٍ إلى دقيقة واحدة أو 3 دقائق لبعض المستخدمين. (دون توقيع، 2021، ص).

الظهور والنشأة:

اختلف الباحثون في تحديد موعد إطلاق تطبيق تيك توك للجمهور بصورة دقيقة، حيث يرى الباحثان "هيو زيو" و"تونجيو وانج" أنه تم إطلاق المنصة في عام 2016، وهو ما اتفق معه "لي زو"، بينما يشير الباحث "شينجيان" وآخرون

إلى أن إنطلاقه تم في عام 2018، وتكمن الأزمة في أن تيك توك ظهر في البداية كتطبيق منفصل؛ حيث أطلق منفردا في مايو 2017 قبل أن يتم دمجها في تطبيق musical.ly في أغسطس 2018، وكلاهما تابع لشركة ByteDance إحدى شركات التكنولوجيا الصينية، ووفقا للموقع الرسمي للشركة هدفت عملية الدمج إلى جمع اثنين من أكبر وأسرع تطبيقات الفيديو القصيرة نموًا في العالم، بالإضافة إلى تقديم خبرة قوية موحدة للمستخدمين، وبناء على هذا الدمج، تم إدخال خصائص تفاعلية في التطبيق الجديد. (يونس، عبد الغفار، 2020، ص1622)

الانتشار والتوسع:

تطور تيك توك بصورة متزايدة حيث انتشر في 150 دولة بواقع 87 لغة، كما احتل صدارة متجر التطبيقات في أكثر من 140 دولة ومنطقة جغرافية حول العالم، وحتى ديسمبر 2018 وصل عدد مستخدمي التطبيق أكثر من 250 مليون مستخدم نشط يوميا، و500 مليون مستخدم نشط شهريا في الصين، وهو ما يجعله ظاهرة ثقافية عالمية. (المرجع السابق، ص1622)

تم تنزيل تيك توك أكثر من 130 مليون مرة في الولايات المتحدة، ووصل إلى 2 مليار عملية تنزيل في جميع أنحاء العالم، وفقا لبيانات من شركة الأبحاث المتنقلة Sensor Tower التي تستثني مستخدمي أندرويد في الصين، وفي الولايات المتحدة بدأ العديد من المشاهير بما في ذلك جيمي فالون وتوني هوك في استخدام التطبيق، وفي عام 2018 انضم مشاهير آخرون مثل جينيفر لوبيز وجيسيكا ألبا وويل سميث وجوستين بيبير إلى تيك توك أيضا، وتبعهم العديد من المشاهير الآخرين، في يوليو 2020 أبلغت TikTok باستثناء Douyin، عما يقرب من 800 مليون مستخدم نشط شهريا في جميع أنحاء العالم بعد أقل من أربع سنوات من وجودها، وبعد الدمج مع music.ly في أغسطس، زادت التنزيلات وأصبح تطبيق تيك توك هو التطبيق الأكثر تنزيلا في الولايات المتحدة في أكتوبر 2018، في فبراير 2019 حققت تيك توك جنبا إلى جنب مع دوين، مليار تنزيل على مستوى العالم، باستثناء عمليات التنزيل على نظام أندرويد في الصين، في عام 2019 ذكرت وسائل الإعلام أن تيك توك هو تطبيق الهاتف المحمول السابع الأكثر تنزيلا على مدار العقد، من 2010 إلى 2019. كان أيضا التطبيق الأكثر تنزيلا على متجر تطبيقات Apple في 2018 و2019، متجاوزا فيس بوك ويوتيوب وإنستغرام (دون توقيع، 2016، دص)

ووفقا للإحصائيات حول مستخدمي تطبيق تيك توك فإن 68.97% منهم أقل من 24 عاما، و73.69% منهم أقل من 30 عاما، وتم تحميل التطبيق على متجر التطبيقات google play أكثر من 500 مليون مرة. (يونس، عبد الغفار، 2020، ص1623).

ثانيا: القيم نشأة المفهوم وتطوره:

مفهوم القيمة من المفاهيم التي اهتم بها الكثير من الباحثين في مجالات مختلفة كالفلسفة والتربية والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس وغير ذلك من المجالات، وقد ترتب على ذلك نوع من الخلط والغموض في استخدام المفهوم من تخصص لآخر، بل يستخدم استخدامات متعددة داخل التخصص الواحد، فلا يوجد تعريف واحد لمفهوم القيم يعترف به جميع المشتغلين به (خليقة، 1992، ص30)

فمن الناحية اللغوية جاء في لسان العرب أن القيام هو: الاستقامة والاعتدال، ويقال استقام له الأمر، وورد أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام واعتدل واستوى، واستقام فلان أي مدحه وأثنى عليه (ابن منظور، دط، ص498)، فالقيمة من الناحية اللغوية تحمل معنى الإيجابية والصواب والاستقامة والاعتقال، أما في المعاجم الغربية فهي مأخوذة من الكلمة الفرنسية valeur تدل أصلا على اسم النوع من الفعل (قام)؛ بمعنى وقف واعتدل وانتصب وبلغ واستوى، وتدل مجازا على

ما اتفق عليه أهل السوق وقدره، وروجوه في معاملاتهم بكونه عوضا للمبيع، فهي كما يقول الزبيدي ثمن الشيء بالتقويم (ميموني، 1980، ص 27)

وكما قلنا سابقا فإن حقول تعريفات القيم تختلف وتتعدد باختلاف التخصص، ونحن في هذا البحث ما يهمنا منها هو ما ارتبط بالدين والمجتمع، لذلك سنتطرق إلى مفهومها من الناحية الدينية والاجتماعية. فمن الناحية الدينية جاءت الديانة المسيحية فأبرزت ما للتعاليم والوحي السماوي من شأن في الحكم على قيم الأشياء والأعمال، فتكبر بشعور ما يترتب عليها من ثواب، وقد أكثر الإسلام في هذا وأبرزه، في صورة واضحة بينما يربط الحياة الدنيا بالأخرى، ولهذا الارتباط شأنه في تقويم الأشياء والأعمال والحكم عليها، وخطاب الله تعالى هو الفصل في الحكم على الحسن والقبيح وعلى المباح والمحرم، والحسن ما وافق الشرع واستوجب الثواب، والقبيح ما خالف الشرع ويترب عليه العقاب في الآخرة، فأعمال الدنيا مقومة حسب نتيجهما في الآخرة، وقيمة الأشياء من حيث ما تحصله للإنسان من حسن الأفعال أو قبحها (خليقة، 1992، ص 33) إذا فإن النظرة الإسلامية للقيم تتصف بالكمال، لأنها تنبع من المذهبية الكاملة، ولأن مصدرها هو الله تعالى، وفي إطارها يتحرك الإنسان ويمارس وظيفته في الحياة، وهي تلك المفاهيم والمعاني التي يولد الإنسان بموجبها ولادة ربانية، ويعيش في ظلال طاعة الله مع حمل النفس على تنفيذ مراده في الكون. (عبد المجيد بن مسعود، 1419، ص 64-69)

إن عملية التقييم من الناحية الاجتماعية تقوم على أساس وجود مقياس ومضاهاة في ضوء مصالح الشخص من جانب وفي ضوء ما يتيح له المجتمع من وسائل وإمكانات لتحقيق هذه المصالح من جانب آخر. ففي القيم عملية انتقاء مشروط بالظروف المجتمعية المتاحة، فالقيم كما يعرفها العديد من علماء الاجتماع «مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو إمكانات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي (خليقة، 1992، ص 33) وعليه فإن القيم من الناحية الاجتماعية هي مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع الموقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجيهات لحياته يراها جديرة لتوظيف إمكاناته، وتتجسد خلال الاهتمام أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. (أحمد الطيب الشنقيطي، 1429، ص 65) وينطوي معنى القيم على مضمون واقعي وتقبله جماعة اجتماعية معينة، كما أن لها معنى محددا حيث تصبح بضوئه موضوعا معيناً أو نشاطا خاصا. (مسعود بن عبد الله لخص، 1414، ص 46).

ولكن ما يلاحظ على القيم اليوم وفي سياق العولمة يبدو أنها خسرت من شموليتها والثوابت الأخلاقية من قوتها إزاء عنف النزاعات والمطالبات، ويبدو أن فكرة نسبية القيم التي ترسخت تدريجيا في خطاباتنا لم تعد مقنعة بما يكفي لمقاربة المسألة هل نشهد أفول القيم؟ حربا على القيم؟ أم تهجينا لقيم منبثقة من توارخ مختلفة؟ في مواجهة أزمة القيم التي طبعت القرن العشرين يفرض التفكير الاستشرافي حول مستقبل القيم نفسه كضرورة (جيروم بندي، 2009، ص 31).

طبيعة الدراسة ومنهجها:

تندرج هذه الدراسة ضمن حقل الدراسات الوصفية؛ (the descriptive method) والذي تستخدمه العلوم الطبيعية والاجتماعية، ويعتمد على الملاحظة بأنواعها بالإضافة إلى عمليات التصنيف والإحصاء مع بيان وتفسير تلك العمليات (عبود عبد الله العسكري، 2004، ص 06) كما يهدف هذا النوع من الدراسات إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظواهر وصفا دقيقا، وتحديد خصائصها تحديدا كيفيا أو كميا حتى يتيسر إدراكها وفهمها فهما دقيقا بتبيين العناصر التي تتكون منها وارتباط بعضها ببعض، ودور كل منها في أداء وظيفتها واستخلاص دلالاتها بما يفيد في وضع تعميمات عن الظاهرة أو الظواهر محل الدراسة. (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص 40).

وانطلاقاً من الموضوع المتناول " تأثير تطبيق -tik tok- على القيم الدينية والاجتماعية في المجتمع الجزائري من وجهة نظر طلبة الجامعة الجزائرية" فإننا سنحاول وصف ظاهرة التأثير القيمي من الناحية الاجتماعية والدينية بفعل الموفدات التي يحملها هذا التطبيق، معتمدين في ذلك على منهج المسح بالعينة فيما يخص الجانب الميداني من الدراسة، حيث يوصلنا هذا المنهج إلى جمع البيانات والمعلومات عن العينة المختارة والخاصة بالبحث بطريقة سليمة.

أما فيما يخص أداة الدراسة فقد اعتمدنا على استمارة الاستبيان والتي يعرفها رشيد زرواتي بأنها: " نموذج يضم مجموعة أسئلة، توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف (رشيد زرواتي، 2012، ص172)، وقمنا بتنفيذ هذه الاستمارة عن طريق إرسالها إلى المبحوثين عن طريق بريدهم الإلكتروني.

تمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة في كل الطلبة الذين يزاولون دراستهم في الجامعات الجزائرية. وقد صممت الباحثة استمارة الاستبيان والتي تضمنت جملة من الأسئلة التي وجهت للمبحوثين وكان عددهم 40 مبحوثاً، وقد كانت المشاركة في الاستبيان مفتوحة وبصفة مجانية لكل الطلبة الذين يدرسون في جامعات الجزائر وذلك خلال الفترة الممتدة من 02/23/2021م إلى 03/23/2021م وذلك بغرض معرفة مدى تأثير تطبيق -tik tok- على الشباب الجزائري، وقد تم تقسيم الاستمارة إلى ثلاث فئات عمرية متباينة؛ تضم الفئة الأولى الشريحة العمرية من (18 إلى 25 سنة) والثانية من (من 25 إلى 35 سنة) والثالثة (من 35 فما فوق) وتنوعت أجناسهم بين الذكور والإناث، ولكن عدد المتفاعلين مع استمارة الاستبيان أو عدد الاستمارات المسترجعة كان 35 استمارة فقط، ومع إجابة. أحد أفراد العينة بعدم استعماله لتطبيق -tik tok- تحديداً كان العدد 34 مفردة.

كما يجدر بنا التنبيه هنا إلى أن أغلب أفراد العينة المدروسة هم من طلبة الدراسات العليا بجامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة لأنهم زملاء الباحثة، وكذا طلبة جامعة فرحات عباس بسطيف وهو المكان الذي تقيم فيه الباحثة وهم امتداد لشبكة علاقاتها الاجتماعية بالإضافة إلى جامعة بليدة ومسيلة والجزائر العاصمة

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على العينة العمدية أو القصدية، حيث قمنا باختيار أفراد العينة قصدياً بما يخدم أهداف الدراسة.

للتأكد من صدق استمارة الاستبيان قمنا بتحديد الفئات وعرضناها على أستاذين محكمين كانا من حملة الدكتوراه في الجامعة الجزائرية، حيث قام كل واحد منهما بإبداء رأيه حول مدى صلاحية الاستمارة للقياس، ثم عملنا بما قدموه لنا من توجيهات وملاحظات، ولقياس ثبات استمارة الاستبيان استخدمت الباحثة أسلوب إعادة الاختبار حيث استعانت بزميلة لها لتطبيق استمارة المسح الميداني على (09) تسعة طلبة؛ أي ما يوافق 26.4% من عينة الدراسة الميدانية، بعد مرور أسبوع على تطبيق الاستبيان، وتم حساب نسبة تطابق نتائج التحليلين بتطبيق معادلة (آلفا كرو نباخ) وقد كانت نسبة الثبات 89%، وهي نسبة كافية للتأكيد على ثبات النتائج.

مخطط الدراسة الميدانية

المحور الأول: قمنا من خلاله بجمع البيانات العامة عن العينة المعنية بالدراسة.

المحور الثاني: تضمن التعرف على عادات استخدام الطلبة للجزائريين لتطبيق -tik tok-.

المحور الثالث: من خلاله قمنا بالتعرف على دوافع استخدام الطلبة للجزائريين لتطبيق -tik tok-

المحور الرابع: سعينا من خلاله إلى الكشف عن تأثير هذا التطبيق على القيم الاجتماعية والدينية في المجتمع الجزائري.

نتائج الدراسة الميدانية للعينة المدروسة:

المحور الأول: البيانات العامة عن العينة المعنية بالدراسة.

الجدول رقم (01) يبين خصائص العينة حسب الجنس:

النسب %	التكرارات	الجنس / التكرار
34.28	12	الذكور
65.71	23	الإناث
100	35	المجموع

يتضح من خلال الجدول أعلاه توزيع العينة حسب الجنس إذا يغلب عليها عنصر الإناث بنسبة 65.71% وهو ما يعادل 23 مفردة تقريبا، وذلك راجع إلى اعتماد الباحثة على الصدفة في اختيار العينة، وكذا تفاعل العنصر النسوي أكبر مع استمارة الاستبيان الموجهة إليهم، على خلاف الذكور الذين بلغت نسبتهم 34.5%، كما تم استرجاع 12 استمارة فقط من الاستمارات الموزعة على فئة الذكور.

الجدول رقم (02) يبين توزيع المبحوثين حسب العمر:

النسب %	التكرارات	السّن / التكرار
11.42	4	من 18 إلى 25
74.28	26	من 25 إلى 35
14.28	5	من 35 فما فوق
100	35	المجموع

من خلال النتائج الواردة في الجدول يتبين أن أفراد العينة تتباين أعمارهم وفق مستويات ثلاث ولكن تغلب الفئة ذات المرحلة العمرية الممتدة من 25 إلى 35 سنة بنسبة 74.28%، تليها الفئة من 35 سنة فما فوق بنسبة 14.28%، في حين أن الفئة العمرية الممتدة من 18 إلى 25 سنة كانت قليلة جدا مقارنة بالفئات العمرية السابقة وذلك راجع إلى عدة أسباب منها:

- الاستثمارات وزعت على طلبة المحيطين بالباحثة وهم أغلبيتهم من حملة الماستر أو الماجستير في طور اعداد مشاريع الدكتوراه.
 - هذه الفئة العمرية واعية بما يحدث ومميزة لما يحصل، كما أنها قادرة على استشراف المستقبل في ظل العولمة الثقافية.
 - بحكم سن هذه الفئة؛ كانت أكثر تجربة لهذه الوسيلة الإعلامية الاتصالية الحديثة.
- المحور الثاني: عادات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية

الجدول رقم (03) يبين توزيع المبحوثين حسب استخدام تطبيق tik tok - وعدمه:

النسب %	التكرارات	الاستخدام / التكرار
97.14	34	نعم
2.85	1	لا
100	35	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن كل أفراد العينة أعربوا عن استخدامهم لتطبيق tik tok -.

إلا واحدا فقط، وكانت نسبة المستخدمين 97.14%، وهي نسبة عالية جدا ومقبولة في ظل هذا الزخم التكنولوجي والترويج المفتوح لهذه التطبيقات والهواتف الذكية، التي أصبحت جزءا من حياتنا، وشريكا لنا في أوقاتنا.

الجدول رقم (04) يبين توزيع المبحوثين حسب بدايات استخدام لتطبيق -tik tok-

النسب %	التكرارات	بداية الاستخدام / التكرار
2.94	01	عدة أشهر
00	0	سنة
97.05	33	عدة سنوات
100	34	المجموع

يشير الجدول أعلاه إلى توزيع المبحوثين حسب بدايات استخدام تطبيق -tik tok-، وقد أعرب 97.05% من أفراد العينة أن استخدامهم لهذا التطبيق يرجع إلى مدة طويلة نوعا ما وهي عدة سنوات، في حين أجابت مفردة واحدة بأن استخدامها لهذا التطبيق حديث ويعود إلى عدة أشهر، في حين حصلت مدة الاستخدام سنة واحدة على نتيجة صفرية وهذا راجع إلى أن:

- دخول هذه التطبيقات إلى حياتنا ليس وليد اليوم بل يعود لعدة سنوات.
- الشغف والاعجاب بهذه التطبيقات ذات التحديث اليومي وما تحمله معها من خدمات للمستخدمين.
- الحاجة الماسة لمسايرة كل جديد خلال لحظة ميلاده.
- قوة هذا التطبيق وحضوره إذ فرض نفسه منذ الوهلة الأولى لظهوره.

الجدول رقم (05) يبين توزيع المبحوثين حسب مدة استخدام تطبيقات الهواتف الذكية

النسب %	التكرارات	مدة الاستخدام / التكرار
23.52	08	أقل من ساعة
00	00	من ساعة إلى ساعتين
17.64	06	ثلاث ساعات فما فوق
58.82	20	حسب الظروف
100	34	المجموع

تشير بيانات الجدول رقم (05) إلى درجات استخدام تطبيق -tik tok- من طرف أفراد العينة المدروسة، ويقصد بالاستخدام هنا: المشاهدة والتحميل والنشر وإنشاء المنصات وغيرها من الخصائص التي يحتويها هذا التطبيق، وقد أعرب أفراد العينة المدروسة أنهم يستخدمون هذا التطبيق حسب ظروفهم الحياتية والاجتماعية وذلك بنسبة عالية قدرت ب 58.82%، في حين أن 23.52% منهم أعربوا أن استخدامهم لهذا التطبيق يقل عن ساعة يوميا، أما باقي المفردات فقد أقرت أن استخدامهم لهذا البرنامج يفوق ثلاثة ساعات يوميا.

الجدول رقم (06) يبين توزيع المبحوثين حسب رؤيتهم لجاذبية تطبيق -tik tok-

النسب %	التكرارات	وجهة النظر / التكرار
52.94	18	نعم جذابة

41.17	14	لا ليست جذابة
5.88	02	أحيانا
100	34	المجموع

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (06) إلى توزيع المبحوثين حسب رؤيتهم لجاذبية تطبيق -tik tok- حيث تعرب نسبة معتبرة منهم قدرت بـ 52.94% على أنها تجدها جذابة، وذلك لكون هذه الفئة تعتبر هذا النوع من التطبيقات من ضمن أولياتها عبر الهاتف كما أنها تشكل مصدرا هاما للترفيه والتسلية من خلال مضمون الفيديوهات القصير والممتع، بالإضافة إلى الإبداع في صناعة المضمون الذي يتماشى مع وقت الفيديو القصير وكذا خاصة التفاعل السريع مع المتابعين الذين يتلقون المحتوى بسهولة، وميزتي التعليم والتعارف وغيرها، لذلك هو كما وصفه البعض مكان للتجميع الثقافي ... في حين قدرت نسبة الفئة التي لا تجدها جذابة بـ 41.17% ومع ذلك يستخدمونها، في حين يرى البعض وهو قليل جدا أنها جذابة أحيانا وذلك بنسبة 5.88% من العينة الإجمالية.

المحور الثالث: دوافع استخدام الطلبة الجزائريين لتطبيق -tik tok-

الجدول رقم (07) يبين توزيع المبحوثين حسب دوافع استخدام تطبيق -tik tok-

النسب %	التكرارات	دوافع الاستخدام / التكرار
23.80	10	دوافع نفسية
23.80	10	دوافع اجتماعية
23.80	10	دوافع دينية
28.57	12	دوافع معرفية تثقيفية
100	42	المجموع

يذهب مستخدمو تطبيق -tik tok- إلى أن دوافعهم لاستخدام هذا التطبيق راجع بالدرجة الأولى إلى اكتساب المعرفة والثقافة فهو كما يطلق عليه "مكان للتجميع الثقافي لا مثيل له"، وذلك بنسبة قدرت بـ 28.57%، في حين تساوت الدوافع النفسية والاجتماعية والدينية بنسبة 23.80%، وهي نسب متقاربة فيما بينهما.

الجدول رقم (08) يبين توزيع المبحوثين حسب الدوافع النفسية لاستخدام التطبيق -tik tok-

النسب %	التكرارات	الدوافع النفسية / التكرار
16.66	04	الهروب من الواقع
66.66	16	الهروب من الروتين والرتابة اليومية
16.66	04	الاستمتاع والترويح عن النفس
00	00	تحقيق الذات وإثبات النفس
00	00	فرض الشخصية والتباهي
100	24	المجموع

من خلال نتائج الجدول رقم (08) يتضح أن السبب النفسي وراء استخدام تطبيق -tik tok- يرجع إلى الهروب من الروتين والرتابة اليومية بالدرجة الأولى، حيث تجد فيه هذه الفئة متنفسا وقاضيا على الملل، في حين شكل كل من الهروب من الواقع والاستمتاع والترويح عن النفس الدافع الثاني للاستخدام؛ حيث أصبح هذا التطبيق مكانا لتجمع الشباب والمراهقين الذين يقومون بالرقص على أغاني متنوعة ويمارسون ألعابا مختلفة. كما أن هذا التطبيق يعطي فرصا جديدة للمستخدمين للبروز والظهور، في حين أن دافع فرض الشخصية والتباهي ودافع تحقيق الذات وإثبات النفس حازا على نتيجة صفرية، ولعل هذين الدافعين هما نقطة الاختلاف التي تميز الشباب الواعي عن المراهقين الذين كان هدفهم من استخدام هذا التطبيق هو حب الظهور والتباهي حسب ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة التي أجريت على فئة المراهقين.

الجدول رقم (09) يبين توزيع المبحوثين حسب الدوافع الاجتماعية لاستخدام تطبيق -tik tok-

النسب %	التكرارات	دوافع اجتماعية
9.52	04	الهروب من المشاكل الاجتماعية
4.76	02	التخلص من القيود الاجتماعية
33.33	14	الانفتاح على العالم الخارجي
38.09	16	التواصل محليا ودوليا
14.28	06	تشكيل صداقات جديدة
00	00	الحرية المطلقة في تكوين صداقات افتراضية غير مراقبة
100	42	المجموع

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (09) إلى نتائج توزيع المبحوثين حسب الدوافع الاجتماعية لاستخدام تطبيق -tik tok-، ويفيد أغلب المبحوثين بنسبة 38.09% إلى أن الدافع الاجتماعي الأول وراء استخدام هذا التطبيق هو التواصل محليا ودوليا، في حين أن الدافع الثاني من ذلك هو الانفتاح على العالم الخارجي كون هذا النوع من التطبيقات يتيح نوعا من التجانس الفكري وفرص التقارب بين المتشابهين، كما أن هذا الانفتاح يعطي الكثير من الإيجابيات والفوائد للمستخدمين بما فيها اكتساب اللغات والتعرف على المشاهير وغيرها.

أما الدافع الثالث من وراء استخدام تطبيق -tik tok- فهو تشكيل صداقات جديدة وبدوره فقد حاز على نسبة معتبرة قدرت بـ 14.28%، بغض النظر عن أسباب هذه العلاقات أو أهدافها أو نتائجها، كما يشكل الهروب من المشاكل الاجتماعية دافعا هاما أيضا بالنسبة للمبحوثين لاستخدام هذا التطبيق على غرار دافع التخلص من القيود الاجتماعية الذي لم تعرب عنه سوى فئة قليلة جدا بنسبة 4.76%. في حين حاز دافع الحرية المطلقة في تكوين صداقات افتراضية غير مراقبة على نتيجة صفرية.

الجدول رقم (10) يبين توزيع المبحوثين حسب الدوافع الدينية لاستخدام تطبيق -tik tok-

النسب %	التكرارات	دوافع دينية
28.57	06	اكتساب ثقافة دينية
52.38	11	توسيع المعارف الشرعية

9.52	02	ممارسة الدعوة الدينية
00	00	البحث عن بدائل للأحكام الشرعية أو الدين ككل
9.52	02	الانفتاح على قيم دينية خاصة بمجتمعات أخرى
100	21	المجموع

تبين النتائج الواردة في الجدول (10) توزيع المبحوثين حسب الدوافع الدينية لاستخدام تطبيق -tik tok- ولعل أهم هدف يسعى إليه المستخدمون حسب نتائج الجدول هو توسيع المعارف والمدارك الشرعية الدينية ليتمكنوا من التعامل مع أحكام الشريعة بطريقة صحيحة، أما الدافع الثاني فقد أعرب عنه ما نسبته 28.57% وأوضحوا أن هدفهم اكتساب ثقافة دينية عامة وواسعة في مختلف المجالات الدينية، في حين تساوى دافعي ممارسة الدعوة الدينية والانفتاح على قيم دينية خاصة بمجتمعات أخرى بنسبة 9.52%، أما دافع البحث عن بدائل للأحكام الشرعية أو الدين ككل فقد حاز على نتيجة صفرية.

الجدول رقم (11) يبين توزيع المبحوثين حسب الدوافع المعرفية التثقيفية لاستخدام تطبيق -tik tok-

النسب %	التكرارات	دوافع معرفية تثقيفية
50	24	التكرار
50	24	اكتساب ثقافة عامة
100	48	اكتساب معارف جديدة
		المجموع

يتضح من خلال الجدول أن دافعي اكتساب المعرفة والثقافة من استخدام تطبيق -tik tok- قد تساوا، حيث أعرب بعض المستخدمين عن اكتسابهم للمعارف وكذا الثقافة العامة والعكس وهو ما شكل ما نسبته 50% لكلا الدافعين، على اعتبار أن هذا النوع من التطبيقات يعتبر رافدا معرفيا وتثقيفيا جديدا ومهما في نفس الوقت.

المحور الرابع: تأثير تطبيقات الهواتف الذكية على تديني القيم الدينية والاجتماعية

الجدول رقم (12) توزيع المبحوثين حسب موقفهم من تأثير تطبيق -tik tok- على القيم الاجتماعية

النسب %	التكرارات	التأثير على القيم الاجتماعية
88.23	30	نعم
11.76	04	لا
100	34	المجموع

توضح النتائج المبينة أعلاه نتيجة مهمة مفادها أن 88.23% من المبحوثين يرون أن لتطبيق -tik tok- تأثيرات سلبية جلية على القيم الاجتماعية السائدة في المجتمعات المتلقية، في حين أن ما نسبته 11.76% يرون أنه لا يشكل خطرا وليس له أي تأثيرات سلبية على هذه القيم.

الجدول رقم (13) توزيع المبحوثين حسب موقفهم من تأثير التطبيقات على القيم الاجتماعية

النسب %	التكرارات	القيم الاجتماعية
		التكرار

6.97	06	التعدي على حرمة الأشخاص
16.27	14	كشف أسرار الآخرين
4.65	04	فضح شخصيات معينة
16.27	14	انتشار الاختلاط
25.58	22	انتشار الفساد الأخلاقي والريزية
9.30	08	السخرية والاستهزاء
13.95	12	السباب والشتائم
6.97	06	انتشار الغش والقرصنة والظلم
100	86	المجموع

يوضح الجدول رقم (13) توزيع المبحوثين حسب موقفهم من تأثير تطبيق -tik tok- على القيم الاجتماعية، كما تجدر بنا الإشارة هنا إلى أن أفراد العينة كان لهم أكثر من خيار لذلك كان عدد التكرارات 86 تكرار. ولعل أبرز تأثير لتطبيق -tik tok- على القيم الاجتماعية يظهر حسب رأي المبحوثين في انتشار الفساد الأخلاقي والريزية بنسبة 25.58%، كما أدى استخدامه أيضا إلى كشف أسرار الآخرين وانتشار الاختلاط وهو ما أعرب عنه ما نسبته 16.27% من أفراد العينة المدروسة، أما القيمة السلبية الثالثة التي انتشرت نتيجة لهذا التطبيق فهي السباب والشتائم الذي أعرب عنه ما نسبته 13.95%. كما أن السخرية والاستهزاء والتعدي على حرمة الأشخاص وانتشار الغش والقرصنة والظلم كانت من أبرز القيم الاجتماعية السلبية المرافقة لانتشار هذا النوع من التطبيقات واستخدامها في المجتمع الجزائري، وهو ما صرح به ما نسبته 9.30%. 6.97% في حين أن أدنى قيمة سلبية انتشرت نتيجة للاستخدام غير السليم لهذا التطبيق هي قيمة فضح شخصيات معينة وهو ما أعرب عنه 4.65% من المبحوثين.

الجدول رقم (14) توزيع المبحوثين حسب موقفهم من تأثير تطبيق -tik tok- على القيم الدينية

النسب %	التكرارات	التأثير على القيم الدينية
93.75	30	نعم
6.25	02	لا
100	32	المجموع

توضح النتائج المبينة أعلاه نتيجة مهمة مفادها أن 93.75% من المبحوثين يرون أن لتطبيق -tik tok- تأثيرات سلبية جلية على القيم الدينية السائدة في المجتمعات المتلقية، في حين أن ما نسبته 6.25% يرون أنه لا يشكل خطرا وليس له أي تأثيرات سلبية على هذه القيم.

الجدول رقم (15) توزيع المبحوثين حسب موقفهم من تأثير تطبيق -tik tok- على القيم الدينية

النسب %	التكرارات	القيم الدينية
		التكرار

22.68	22	تقليد لباس فئات معينة وانتشار ظاهرة التعري
12.37	12	التشبه الرجالي بالنساء والنسائي بالرجال
20.61	20	استغلال هذه التطبيقات للولوج إلى الإباحية
11.34	11	انعدام خلق الحياء والحشمة
12.37	12	انتشار ظاهرة الغناء الماجن والديانة
2.06	02	التطرف الديني والشرعي
18.55	18	إهمال الفرائض الدينية
100	97	المجموع

يوضح الجدول رقم (14) توزيع المبحوثين حسب موقفهم من تأثير تطبيق -tik tok- على القيم الدينية، حيث صرح ما نسبته 22.68% من أفراد العينة أن هذا التطبيق يؤثر على المستخدمين من ناحية تقليد لباس فئات معينة وانتشار ظاهرة التعري، وصرح ما نسبته 20.61% من أفراد العينة المدروسة أن هذا التطبيق يستغل للولوج إلى الإباحية والفواحش كما أن أكثر قيمة دينية أخرى تأثرت بهذا الاستخدام غير المتوازن هي قيمة الحفاظ على الفرائض الدينية وهو ما أعرب عنه 18.55% من أفراد العينة.

كما صرح ما نسبته 12.37% من عينة الدراسة أن قيمتي التشبه الرجالي بالنساء والنسائي بالرجال وانتشار ظاهرة الغناء الماجن والديانة، كانت من أبرز القيم التي عززها الاستخدام غير المدروس لهذا التطبيق، وكذا قيمة انعدام خلق الحياء والحشمة بنسبة 11.34%، أما التطرف الديني والشرعي فقد صرح به ما نسبته 2.06%.

الخلاصة:

يستحوذ تطبيق -tik tok- على اهتمام الشباب واليا فعين في مجتمعنا العربي رفقة الفيس بوك والانستغرام وغيرها من شبكات التواصل الاجتماعي، وذلك راجع إلى ما يتيح من إمكانيات التفاعل السلمي البصري، وما يحظى به من خصوصية بالنسبة لمستخدميه، ولذلك كان من الحري بنا الوقوف عليه وتخصيصه بالدراسة.

- إن جل الفئات عينة الدراسة على اختلاف أجناسهم وأعمارهم يستخدمون تطبيق -tik tok- خاصة الفئة العمرية الممتدة من 25 إلى 35 سنة وذلك بنسبة 74.28%، لأنه أصبح واقعا معاشا فرض نفسه بقوة، إذ بلغ عدد مستخدميه قرابة المليار حسب ما تشير إليه آخر الإحصائيات.

- استخدام تطبيق -tik tok- من طرف عينة الدراسة يعود إلى سنوات عديدة إذ بلغت نسبة مستخدميه منذ سنوات 97.05%، وليس وليد اللحظة كمسيرة للتطور التكنولوجي اليومي.

- المدة الزمنية للاستخدام تختلف حسب ظروف المستخدم الاجتماعية والعملية والارتباطات الشخصية، لذلك أغلبية أفراد العينة الذين أقروا باستخدام هذا التطبيق لأكثر من ثلاث ساعات بلغت نسبتهم 58.82%، هم الفئة التي لديها وقت فراغ كبير، أو أعجاب بهذا التطبيق وبالتالي ضرورة الاكتشاف، كما أنه أصبح عادة لسيقة بالأفراد.

- بعض أفراد العينة هم من طلبة الدراسات العليا ويجرون دراسات معمقة حول هذا البرنامج وبالتالي من الضروري سبر أغواره والتحكم الجيد فيه وذلك لا يتاح إلى بالاستخدام المطول له.

-يختلف أفراد العينة في رأيهم حول هذا التطبيق حيث يرى أغلبهم أنه جذاب بنسبة 52.94%، لذلك من الواجب أن يخطى بالاهتمام في حين يرى ما نسبته 41.17% غير ذلك، ولكن رغم هذا هو وسيط إعلامي اتصالي له ما له وعليه ما عليه لذلك من الواجب ترشيد الاستخدام.

-هناك دوافع نفسية واجتماعية ودينية وحتى معرفية تثقيفية وراء استخدام هذا التطبيق من طرف العينة المدروسة، ولكن يستحوذ دافع التثقيف على أعلى نسبة بلغت 28.57% وبالتالي هذا الأمر يسهل من التسويق للثقافات الخارجية على حساب الثقافة المحلية.

-أكبر دافع نفسي وراء استخدام تطبيق -tik tok- هو الهروب من الروتين والرتابة اليومية بنسبة 66.66% حيث تجد فيه هذه الفئة متنفسا وقاضيا على الملل، إذ أصبح هذا التطبيق مكانا لتجمع الشباب والمراهقين الذين يقومون بالرقص على أغاني متنوعة ويمارسون ألعابا مختلفة. كما أن هذا التطبيق يعطي فرصا جديدة للمستخدمين للبروز والظهور.

-أكبر دافع اجتماعي وراء استخدام تطبيق -tik tok- هو التواصل محليا ودوليا وذلك بنسبة 38.09%.

-أكبر دافع ديني وراء استخدام تطبيق -tik tok- هو توسيع المعارف الشرعية لدى المستخدمين بنسبة 52.38%.

-لتطبيق -tik tok- تأثيرات سلبية على المستخدمين تتجلى في التأثير على القيم الدينية والاجتماعية بنسبة كبيرة جدا بلغت 88.23%، وقد حظيت قيمة انتشار الفساد الأخلاقي والرذيلة على أعلى نسبة بلغت 25.58%، نتيجة للتقليد الأعمى للمشاهير والفنانين والذين تتعارض قيمهم مع القيم الموجودة في مجتمعاتنا، بالإضافة إلى قيم أخرى كالتعدي على حرمة الأشخاص، كشف أسرار الآخرين، فضح شخصيات معينة، السخرية والاستهزاء، السب والشتم بطريقة مباشرة وغير مباشرة. كما يرى المبحوثون أن هذا التطبيق يؤثر على القيم الدينية بنسبة 93.75%، وأن أكثر قيمة تأثرت بفعل هذا التطبيق تقليد لباس فئات معينة وانتشار ظاهرة التعري بنسبة 22.98% إلى جانب قيم أخرى كالتشبه الرجالي بالنساء والنسائي بالرجال، انعدام خلق الحياء والحشمة، انتشار ظاهرة الغناء الماجن والديانة، التطرف الديني والشرعي؛ لذلك نرى أنه من واجب المدرسة والأسرة والمسجد والمؤسسات الاجتماعية توفير بدائل لحماية النشء، وتقديم الحلول المناسبة التي تجعلنا أكثر وعيا بكل ما هو دخیل على مجتمعاتنا.

-لا يشكل تطبيق -tik tok- خطرا كبيرا على الفئة المدروسة لأنها أكثر وعيا بمدى خطر ما ييثر عبر التطبيق وبالتالي يلجؤون إلى الاستخدام الآمن، على عكس فئة المراهقين التي تتأثر بشكل سلبي كبير حسب ما أشارت إليه العديد من الدراسات.

التوصيات والاقتراحات:

-إنشاء رقابة على ما يفد إلينا من قيم عبر الوسائط الإعلامية الحديثة على اختلاف أنواعها وأشكالها.

-عدم السماح بتمرير كل ما يتعارض مع قيمنا ومبادئنا.

-إنشاء منصات خاصة عبر تطبيق تيك توك تنشر من خلالها القيم والعقائد ومناهج التفكير السليم.

-استغلال تطبيق -tik tok- في تقديم محتوى إعلامي هادف على عكس المحتوى الترفيهي الذي يشتهر به.

-تضافر جهود كل المؤسسات الاجتماعية في تحصين النشء من خلال تثبيت مبادئ الهوية الدينية والوطنية.

التوصيات:

1- جمع أعمال المؤتمر في كتاب وطبعه ليستفيد منها الباحثون والمهتمون بالمجال القيمي والتربوي، ونشرها إلكترونيا لتكون الاستفادة أكثر وأشمل.

- 2- دعم جهود الباحثين في العلوم الإنسانية وتوجيهها إلى الاهتمام بهذا النوع من الدراسات التي تبحث في تأثير الوسائط الحديثة على النشء، وبالتالي تقديم دراسات تعطينا الأسباب والنتائج واستشراف طرق العلاج، من خلال سير آراء هذه الفئات الاجتماعية حول الوسيلة المدروسة.
- 3- إنشاء محابر بحثية بفرق علمية متخصصة تعمل على إيجاد حلول للحد من خطر الموفدات والعملة الثقافية على المجتمعات التابعة والمتلقية.
- 4- تفعيل البحوث الأكاديمية في المجالات الإنسانية بحيث لا تبقى مجرد حبر على ورق، كونها المنظر الذي يقدم لنا المعلومات والحقائق التي نبنى عليها تصوراتنا أثناء علاج الظواهر الاجتماعية ومحاربة الآفات وكل ما من شأنه أن يقضي على الهوية.
- 5- اقتراح مؤتمر دولي ثاني متم له لما جاء به هذا المؤتمر، يعالج الثغرات والنقائص التي يعاني منها المجال التربوي والنفسي في بلداننا الإسلامية نتيجة لبعدها عن حصانة ديننا الحنيف.

قائمة المصادر والمراجع

1. ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، دت، لبنان، دار صادر، ج12، مادة قوم.
2. بن مسعود، عبد المجيد، 1419، القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر، قطر، العدد67، السنة 08.
3. جيروم، بيندي، القيم إلى أين؟، ترجمة زهيدة درويش وجان جبور، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، 2009، منظمة اليونيسكو، 2004، بيت الحكمة، قرطاج.
4. خليفة، عبد اللطيف محمد، 1992، ارتقاء القيم دراسة نفسية، الكويت، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون، سلسلة 160.
5. زرواتي، رشيد، 2012، تدريبات على منهجية البحث العلمي، الجزائر، زاعيش للطباعة، ط4.
6. الشنقيطي، الطيب أحمد، 1429، الأساليب النبوية لتنمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم في ضوء التحديات المعاصرة، السعودية، رسالة ماجستير قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
7. العسكري، عبود عبد الله، 2004، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، سوريا، دار النمر، ط2.
8. على موسى، شرين، 2015، المواقع الإلكترونية الإخبارية، القاهرة، دار العالم العربي، ط1.
9. قندلجي، عامر إبراهيم، 2015، الإعلام الإلكتروني، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.
10. لحيا، مساعد بن عبد الله، 1414، القيم في المسلسلات التلفازية، السعودية، دار العاصمة، ط1.
11. مروان، عبد المجيد إبراهيم، 2000، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، الأردن، مؤسسة الوراق، ط1.
12. ميموني الربيع، 1980، نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط1.
13. يونس محمد فتحي، عبد الغفار محمد، "سمات المحتوى الإعلامي لتطبيق التيك توك دراسة مقارنة بين المنصات العربية والمنصات الأجنبية"، مجلة البحوث الإعلامية، كلية الإعلام، جامعة الأزهر، عدد54، جزء3، 2020.

المواقع الإلكترونية:

14. دون توقيع، 2019/10/20 "تطبيق محمول"، <https://ar.wikipedia.org/wiki>.
15. دون توقيع، 2016، "تيك توك"، <https://www.wikiwand.com>.
16. دون توقيع، 2021، "-تطبيق tik tok- <https://ar.m.wikipedia.org>" -

الناشر:

Centre Al-isbaah

pour l'éducation et les études civilisationnelles et stratégiques

RÉS HAUTS DE L'HIPPODROME

RUE DES TREYTINS

33320 EYSINES

FRANCE

alisbaahcenter@gmail.com

<https://www.al-isbaahcenter.com/>

Fixe: 0951700220

TEL: 0033-611094381



9 782957 521715

[HTTPS://WWW.AL-ISBAAHCENTER.COM](https://www.al-isbaahcenter.com)