

Des lumières

Issn: 2649-4744



مجلة الأنوار للبحوث والدراسات العلمية

N 5 2020

العدد الخامس 5، يونيو 2020

مجلة الأنوار للدراسات والبحوث العلمية ، العدد 5 ، يونيو
2020

الهيئة الإدارية لمجلة الإصباح للعلوم الإنسانية والفكر والسياسة والمجتمع

المجلس الإداري

هيئة رئاسة التحرير	
د. جمال الهاشمي	رئيس التحرير
أ.م.د. ميثاق بيات الضيفي	نائب رئيس التحرير لشؤون العلاقات الأكاديمية
أ.م.د. شلال عواد العبيدي	نائب رئيس التحرير للشؤون الأكاديمية
أ.د. فائزة عباس حميدي الربيعي	نائب رئيس التحرير لشؤون التحرير والمتابعة
أ.م.د. وليد العدوفي	مساعداً
أ. سامية جلال عبد الوهاب	مساعداً
أ. بريس الأغبري	مساعداً
أ. أروى عبد الوهاب	سكرتيراً

مكتب الأمناء	
أ.د. أحمد العمراني	أستاذ الفكر والحضارة - كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة محمد الخامس/الرباط الأمين العام
أ.د. الشريف الهلالي	أستاذ القانون العام نائب عميد كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية - جامعة محمد الخامس/ الرباط.
أ.د. للاءشة عدنان	أستاذ مقارنة الأديان -جامعة القرويين / فاس
أ.د. أناس الغبسي	أستاذ الفقه والأصول - جامعة محمد الخامس/ الرباط
أ.د. بشرى البداوي	أستاذ علوم اللغة - كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة محمد الخامس/ الرباط
أ.د. المهدي الغالي	أستاذ التاريخ والحضارة-كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة ابن زهر/ أكادير
أ.د. أمينة السعيد	أستاذة التعليم العالي ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة القاضي عياض/ مراكش، رئيسة مؤسسة انتماء

مجلس الأمناء	
أ.د. عبد العلي حامي الدين	أستاذ العلوم السياسية والقانون الدستوري - جامعة محمد الخامس/ الرباط. رئيس لجنة التعليم والشؤون الثقافية والاجتماعية بمجلس المستشارين.
أ.م.د. عبد الحكيم محمد العراشي	أستاذ علم الاجتماع الاقتصادي، نائب عميد كلية الآداب للشؤون الأكاديمية - جامعة عدن، أمين شؤون العلاقات العامة.
أ.د. أحمد الميسري محمود	أستاذ علم النبات - رئيس جامعة أبين
أ.د. حسن ثابت فرحان	أستاذ الاقتصاد - جامعة صنعاء، نائب رئيس الجامعة للشؤون المالية
أ.د. محمد محمد سعيد الشعبي	أستاذ القانون الدولي - رئيس جامعة تعز
أ.م.د. جمال محمد ناصر الحسني	أستاذ التاريخ عميد كلية الآداب - جامعة عدن
أ.م.د. محمد عواد سليم الخوالدة	أستاذ فلسفة التفسير وعلوم القرآن، عميد كلية الشريعة - جامعة جرش
أ.د. عطا الله فشار	أستاذ الفكر السياسي وحقوق الإنسان، عميد كلية الحقوق والعلوم السياسية - جامعة الجلفة/ الجزائر
أ.د. علي البيمانى	رئيس جامعة السلطان قابوس /سلطنة عمان

إدارة التحرير	
أ.د. سعاد هادي الطائي	مدير التحرير
أ.د. رسول بلاوي	نائب مدير التحرير
د. عادل المروعي	محررا

إدارة التصحيح و المراجعة	
أ. د. بوجمعة وعلي	مديرا
أ. د. حمادي المؤقت	نائبا
أ. د. مصطفى أمقذوف	عضوا
أ. د. السعداني التيجاني	عضوا
د.م عبد الحميد الخطيب	عضوا
أ. عز الدين جبار	عضوا

أ. أنس ملموس	عضوا
أ. محمد بن قاري	عضوا

اللجنة العلمية	
أ.د. وليد عبود محمد الدليمي	جامعة بغداد
أ.م.د. نسيم بلهول	رئيس قسم العلوم السياسية - جامعة لونيبي
أ.د. مراد عبد الرحمن مبروك	جامعة قطر
أ.م.د. عبد السلام عوض لبهص	نائب عميد كلية التربية - زنجبار
د.م. مبارك العود	جامعة عمران
أ.م.د. رغدان هاشم محسن	جامعة البصرة
د.م. عماد البريهي	جامعة تعز
د. محمد الفيلاي	جامعة محمد الخامس
أ.د. صفوت كمال	جامعة القاهرة
أ.د. فهد مطلق العتيبي	جامعة الملك سعود
أ.د. حسن أحمد عبده حنبلة	جامعة عدن
أ.د. عبد الله أبو الغيث	جامعة صنعاء
أ.م.د. فرح الفاضلي	جامعة المستقبل
أ.م.د. أسعد عبد الرزاق الأسدي	جامعة الكوفة
أ.د. سيروان هاشم	جامعة الكوفة
أ.م.د. حسن أحمد عبده حنبلة	جامعة عدن
أ.م.د. فايزة بنت صالح الحمادي	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
أ.م.د. محمد عوض منصور باعليان	جامعة عدن
أ.د. رياض عواد سالم العبيدي	جامعة كركوك
أ.د. كمال بديع الحاج	عميد كلية الإعلام - جامعة دمشق
أ.د. محمد الموسى الصالح	مدير مركز المهارات والتوجيه بجامعة الفرات
أ.د. فواز علي محمد عابنه	عميد كلية القانون والعلوم السياسية بأكاديمية الدنمارك
أ.م.د. صفوان محمد رضا	جامعة آل البيت - الأردن

أ.د. الحسن بنيعيش	باحث - المغرب
أ.م.د. سنيينة فضيلة	جامعة الطاهري محمد-بشار
أ.م.د. عبد الجبار التام	جامعة ذمار
أ.م.د. هاني عبادي المغلس	جامعة صنعاء
د. محمد إسماعيل	مركز البحوث التاريخية - جامعة صنعاء
أ.م.د. وسام أحمد عبد الله العبيدي	كلية التربية المفتوحة / العراق
د.م شيماء عبد العزيز الشامي	جامعة عدن
أ.م.د. اعتزاز عبد الرحمن مصطفى	جامعة جازان
أ.م.د. وهابي بن رمضان	جامعة أبي بكر القائد - تلمسان
أ.م.د. زينب عبد التواب رياض	جامعة أسوان
أ.د. قاسم المحبشي	جامعة عدن
أ.د. ضياء غني لفته عطية	جامعة ذي قار / العراق

الاستشارية

أ.م.د. أحمد الفراك	جامعة عبد المالك السعدي
أ.د. رحيم حلو محمد البهادلي	جامعة البصرة
أ.د. محمد رفيع	جامعة فاس
أ. عبد القوي السلمي	سفارة اليمن بالرباط
أ.د. عبد المجيد مصلح	رئيس جامعة الخليج
أ.د.علي مقبل	رئيس الجمعية العلمية للغة العربية
د. خالد عبد القادر	أستاذ الفكر والأصول - لبنان
أ. سعيد الصقلاوي	رئيس الجمعية العمانية للكتاب والأدباء ونائب الأمين العام لاتحاد الكتاب العرب - سلطنة عمان.
أ.م.د. رشيد العلامة	جامعة محمد الخامس

عضوية المجلة

د. مهيب سنان خالد عامر الحيدري	جامعة تعز
--------------------------------	-----------

د. وفاء عبدالرزاق	رئيس رابطة الإبداع من أجل السلام، لندن
د. سمية مسين	المغرب
أ. لينا غانم	سوريا

إدارة الموقع والتصميم	
د. عادل المروعي	المغرب
أ. سنسينة الزهرة	الجزائر

قائمة المحتويات		
	أ. عز الدين جبار	اللغة في درس الجابري تصور عام حول الأنساق المعرفية للمفهوم
	د. الحسن بنيعيش	اللغة العربية وسؤال الحضارة
	د. علي خضري	الانزياح الدلالي في أشعار عبدالعزيز المقالح
	د. عبد الرحيم ناجح	ديداكتيك المعجم : معايير اختيار المعجم وتنظيمه لغير الناطقين بالعربية
	أ.د. عبدالله أبو الغيث	حملة أبرهة الحبشي على منطقة وسط الجزيرة العربية المذكورة في نقش مسندي وعلاقتها بحملته على مكة المذكورة في القرآن الكريم
	أ . صباح عبيد	حرب الجزائر 1957 الحادثة الموثقة لمأساة انسانية جزائرية وضربة جزاء فرنسية دراسة تحليلية تاريخية
	د. عبد الحكيم العراشي	معالجة المنهج النبوي للمشكلات التي تؤثر على السلم في المجتمع الإسلامي " دراسة تاريخية "
	د. مصطفى أمقوف	الفكر التحديثي المعاصر وآفة الغلو في الدين: مقارنة نقدية في خطاب الديانيين والعلمانيين
	د . اتفاق محمود السقاف	مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن.
	سناني عبد الناصر	المتابعة السيكلوجية للوالدية - من أجل مساندة إكلينيكية لوظيفة الأبوة -
	Zribi Souad	Le communisme cinématographique

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله الذي جعل شرف الأمة المحمدية بالقراءة، وجعل في اختطاطه الديمومة وبقاءه، وأنزل الباحثين منزلة الشاهد بين الفرية والبراءة، وشرف أهله بالعدل والتواضع عن التقعر والدناءة، وجعل رسالته بالتدريس والتتوير لا في بيعه و شراءه.

والصلاة والسلام على من كان قوله بالدليل قائما، لا بأرائه، ورسم منهاجا على عرصاته الهدى وفنائها، وتزين بأخلاق آبائه واكتملت بإثرائه. لم يتتبع سنن الغير ولم يتحضر بشرائه، بل صنع حضارة انموذجا أغرى الحضارات على تقليده و اقتنائه، واستلقف من العلم حظه الأوفر وارتقاءه.

لم يلبس من مدينة الأنوار موضتها ولا حتى رداءه، ولم يبتع من الغرب سلاحا أو يحتمي بأوبائه، لم يهدر ثروات أمتنا بساعة تقتتى أو بحسائه، ولم يكن محتذ للغرب أو نقطة بأحشائه، لم يهجر بني قومه وضعفاءه، ولم يشترى الصين قوته ولا من الغرب غذائه، بل كان أمة وحضارة وأخلاقا بتأسيسه وابتنائها، أما بعد.

وهذه السنة الثالثة تطل علينا مجلة الإصباح (les lumieres) للعلوم الإنسانية والفكر والسياسة والمجتمع في حلتها الخامسة، تستقي من محاريبها بنية تتبني عليها، وترتقي بخطى حثيثة تتسامق نحو الماضي بجداته الحاضر، تستجمع في فلواتها من تبقى من بذور حضارة عربية ما يستصلح به حاضرها، وترتقي ببحوثها شيئا فشيئا عبر مراحلها.

هذه المجلة التي هي مدخل للولوج إلى مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية؛ المركز الذي بدوره وضع منهاجا خاص بحضارة عربية تليدة لم يفصح عنه عبر ما يكتب، لم يقلد ما استكتب من حضارة إسلامية عربية مشوهة، صنعت محاريب متصارعة وتمائيل متناطعة، ضاربة بقيمها وأخلاقها وصنائعها على أعطافها كأعجاز نخل خاوية، ولم يقلد أوروبا رغم اكتسابه شخصيته بقوانينها أو نشأته على تربتها، ولم يختر اسما أجنيا ليستقطب به غناء المتهافتين وسفهاء المتساقطين، وإنما انبعث منصميم حضارته وقيمه، وقد تجذرت في أعماق روحه المسؤولة حضارة تتابع في اندراسها وغابت عن العالم في مظاهرها ومثلها أو جادل عنها من ليس منها أو على مبادئها. فأتهمنا بالتخلف والانحطاط، باحتكارنا الجهل وعبودية التقليد أو الانخراط، وغابت هويتنا بين وقاحة التقعر أو الانفراط.

ولما كانت مجلتنا مدخلا وأداة لاجتماعنا ووسيلة لتراحمنا فقد صُيرت وسيلة من وسائل الولوج والاستبيان نقد منهجية مركزنا بالحجة والبيان، آملين أن نحقق الهدف بإحسان، ونصل إلى مراتب الحضارة بإتقان.

وليس بتقليد الغرب تترأ أو بالوقوف تارة على الأطلال، وليس في عبودية الاستهلاك أو التأسلم بحضارة الأغلال. وإنما رسالتنا حضارة بمنهج يرى قوامه الاستدلال، ومن علم التجارب حرية واستقلال، ونراهن عليه بالمسؤولية والحجة والالتزام.

ولما تتبعنا المنهج فيما نكتب تبين لنا رداءة مواقعنا في سلم الحضارات المعاصرة، وإنما لسنا سوى زنادقة في عوالمها المتصاعدة، عالة على العالم المتقدم وعلومه المتواترة، فلم تستقم أخلاقنا بقيمنا الخالدة، ولا صلحت دنيانا باختراعاتنا الرائدة. ضائعين بين شوارد تائهة وأخرى آتية. متلحفين بدثار مشترى وأجساد بالية، وعقولا تتهاوى في متهاتٍ وفوضى عامرة.

وقد خلصنا إلى نتيجة مفادها أننا سفسطائية وليست ممنهجة، متناقفة وليست مثقفة، تابعة وليست قائدة، وعاء لغيرها وليست واعية، مصنوعا لها وليست صانعة، مروعة وليست رائعة، مُدعاة يُتداعى عليها وليست داعية.

ومن عمق وعينا أدركنا المسؤولية وجعلنا لنا منهجا واستراتيجية، وجعلنا من مجلة الإصباح للعلوم الإنسانية الدولية النصف سنوية مدخلا لمجلة توازن الدولية السنوية للدراسات الحضارية والتنمية والاستراتيجية.

وجعلنا الهدف من الأولى أن تنشر البحوث وفقا لمعايير المجالات العربية القائمة، بينما جعلنا من مجلة توازن تابعا لرؤيتنا ومعايير مركزنا المنهجية الصارمة، مع شركائنا ومن سيكونون شركائنا في رسالتنا الحضارية السامية.

د. جمال الهاشمي

كلمة مدير التحرير

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

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

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

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

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

أ.د. سعاد الطائي

اللغة في درس الجابري

تصور عام حول الأنساق المعرفية للمفهوم

عز الدين جبار

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

E-mail : jabbar.ibntofail@gmail.com

ملخص:

من الصعب أن ننزع الطابع الرمزي عن اللغة، فهي نظام صارم من العلامات والرموز الدالة على الفكر، وهي من ناحية أخرى، منظومة من القيم والمفاهيم المشكلة لرؤية الإنسان لذاته ووجوده. تهدف هذه الدراسة إلى تقصي حضور المسألة اللغوية في مشروع المفكر المغربي محمد عابد الجابري، باعتباره أحد أعلام الفكر الفلسفي - في الوطن العربي - الذين بحثوا في أبستمولوجيا المعرفة وضمنها، المعرفة اللغوية العربية.

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

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

Le chercheur : JabbarAzeddine

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

L'étude que nous proposons cherche à investiguer la présence de la question linguistique dans le projet intellectuel du penseur marocain Abed Al Jabrien tant que l'une des figures éminentes de la pensée philosophique, dans le monde

arabe, qui se sont penchés sur l'épistémologie du savoir dont le savoir épistémologique arabe.

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

مقدمة:

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

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

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

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

هو الحال في اللغات الأوروبية التي ترتبط مع بعضها في مجموعتين أو ثلاث)، لعل انفراد اللغة العربية بنفسها هو ما جعل المتحدثين بها يشعرون بانتمائهم إلى فضاء لغوي مستقل ويعتزون بهذا الاستقلال¹. إن البحث في علاقة الإنسان باللغة يحيل بالضرورة التاريخية إلى علاقة اللغات بأنساق التفكير وطرائق العيش الاجتماعي وأنماط إنتاج الوعي الثقافي المحدد لكل عشيرة لغوية متكلمة، وقد شكلت اللغة أداة وموضوعاً في الآن نفسه وهذا ما جعل منها ظاهرة شغلت ولا تزال تشغل حيزاً من الفكر الإنساني على حد سواء، ينضاف إلى ذلك حيويتها وقابليتها المرنة على النمو والتطور والانفتاح أو الانغلاق.. بمعنى يمكن اعتبارها، كائناتاً حياً يخضع لقانون الطبيعة بكل مظاهره وأنساقه المتغيرة والمطرودة.

عندما يتداول الإنسان اللغة فإنه إذ يستبطن حملتها يعيد شحنها بذاتيته الخاصة، وبذلك يساهم في تشكيل القيم والادعاءات التي يروج لها المجتمع، إما في الاتجاه الإيجابي عن طريق تطوير تلك القيم والمعارف، وإما في الاتجاه السلبي عن طريق التراجع بها القهقري وبالتالي تفجيرها²، بمعنى أن الجماعة المتكلمة تتحمل وعيها التاريخي ومسؤوليتها تجاه لغتها باعتبارها خزاناً ورصيداً فكرياً وثقافياً وجب العمل على الحفاظ عليه بل وتطويره ضماناً لاستمرارية الذات أمام مختلف التحديات الخارجية.

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

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

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

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

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

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

4- المرجع نفسه، ص. 115.

1- اللغة والفكر والثقافة في تصور الجابري:

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

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

عند ما نطرح هنا العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، إنما نرمي إلى تسليط الأضواء على أحد النظم المعرفية التي أسست الفكر العربي، النظام الذي تحمله اللغة التي يمارس هذا الفكر فيها وبواسطتها

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

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

فعاليته".⁷ تحضر اللغة في هذا السياق الذي تحدث عنه الجابري باعتبارها وعاء ومجالاً تتحرك فيه الممارسة الفكرية والعقلية... وليست باعتبارها هي الفكر أو هي الثقافة إن صح التعبير.

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

أ- أن المعرفة مستقلة عن اللغة،

ب- أن اللغة مستقلة عن التطور المعرفي المسبق،

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

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

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

لقد نظر الجابري إلى عصر التدوين ورأى فيه ثورة ثقافية كبرى عرفها المجال العربي في مسيرته التاريخية وهو ما أسماه (إعادة البناء الثقافي العام) وهذا أمر لم يمنعه من اعتبار هذا العصر قد تدخلت في صياغته هواجس إيديولوجية وثقافية صاغت المعرفة وفق أطر مرجعية لعب فيها الفاعل السياسي محدداً بارزاً، وخضع التراث الفكري والمعرفي لمقص الرقابة بالزيادة والحذف. ففي هذا العصر دونت اللغة وشيدت العلوم العربية

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

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

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

الإسلامية وترجمت الفلسفة وعلوم الأوائل إلى العربية... وقد تم ذلك في تداخل وتشابك مما أضفى على العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية الإسلامية خصوصية متميزة.¹⁰

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

2- نظرة حول القبائل العربية التي أخذت عنها اللغة:

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

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

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

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

3- الأعرابي صانع العالم:

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

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

12- المرجع نفسه، ص. 117.

ارتبط التدوين عند الجابري بالحاجة إلى الحفاظ على اللغة العربية في يانابيعها الصافية بالنظر إلى الواقع الذي بدأ يفرض نفسه ونعني به: واقع اللحن في التعبير والقول الذي بدأ يسري في المتكلمين مما سيدفع إلى اختلاط جيد الكلام بفاسده وسط مجتمع متعدد الأصول والامتدادات. "ومهما يكن الدافع الحقيقي والحاسم لهذه العملية فالنتيجة هي، أن جمع اللغة العربية بالشكل الذي تم به، قد ساعد على استمرار التعامل مع القرآن بكيفية مباشرة فهما وتفسيراً، فضلاً عن تزويد المجتمع الإسلامي بلغة ثقافية واحدة قابلة لأن تتعلم بطريقة علمية".¹³ لقد طلبت اللغة العربية الصحيحة بعدما كثر اللحن في الكلام واتجه الرواة وجامعوا الألفاظ إلى البوادي التي سلمت من التفاعل والتداخل الثقافي وهي قبائل حافظت على سليقة اللغة وفطرتها. لقد عمل الرواة الأوائل على أخذ اللغة وجعلها إطاراً مرجعياً يحدد ثقافة الإنسان العربي وإدراكه الطبيعي لمحيطه الخارجي وفضائه الذي ينتمي إليه بالفطرة والسجية.

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

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

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

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

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

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

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

طرح الجابري في سياق الحديث عن جمع المادة اللغوية من الأعراب مسألة في غاية الأهمية وتتمثل في كون اللغة التي جمعت تحيل على عالم خاص بالبداوة، عالم محدود بالمادة المحيطة به غدت معه الحياة ذات نمط حسي بدائي، ومن هنا فاللغة المجموعة لا تاريخية فيها بقدر ما أصبحت تحيل على واقع مغلق، "يمكن أن نلمس ذلك بسهولة في المعاجم العربية العامة أو المتخصصة حيث يسود عالم "الأعرابي" سيادة مطلقة. إن المعاني والاستشهادات والاستطرادات، كل ذلك ينقل إلينا حياة الأعراب الحسية البسيطة البدائية. ولقد بلغ تقيد واضعي القواميس بعالم الأعرابي أن اعتبروا كل كلمة لا ترجع إلى أصل حسي بدوي هي كلمة "دخيلة" تهمل إذا لم تكن معربة أو تذكر في الحالة المخالفة، مع التصنيف على أنها من الدخيل".¹⁷

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

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

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

يستطرد الأستاذ إدريس السغروشني معقبا على الجابري: "إذا كان المعجم العربي معجماً حسياً، معجماً بدوياً، فليس هذا دليلاً على أن الفكر كله الذي يظهر في المعجم فكراً بدوياً، والعلاقة بين الفكر واللغة لا تؤخذ من المعجم، إنما تؤخذ من التركيب ومن العلاقات والوظائف التي تتوي داخل الجملة".¹⁹

قارب الجابري قضية اللغة وخصص لها حيزاً في مشروعه الفكري والمعرفي بالنظر لمركزيتها في تكوين الذهنية العربية، هذه الذهنية قائمة على التكلم وإنتاج الخطاب في صوره المتعددة، لذلك اعتبر الشعر ديوان

17- المرجع نفسه، ص. 46.

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

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

العرب، واعتبر القرآن مكوناً عقائدياً تحمله اللغة ويصل إلى الأذهان والأفهام بواسطتها. غير أن الجابري في معرض حديثه عن أعرابية اللغة وجمودها في أنساق ثابتة تعكس نمط العيش الضيق والحياة الحسية المرتبطة بمناخ الأعراب ، تعرض لبعض الانتقادات ونسوق في هذا الشأن ما أكدّه الباحث "محمد همام" في كتابه: "جدل الفلسفة العربية بين محمد عابد الجابري وطه عبد الرحمان" حيث يقول: "أصدر الجابري سلسلة من الأحكام، إن كان فيها شيء من الصحة، فإنها تخل بمقتضيات الوعي اللساني العميق بالظاهرة اللغوية، فاللغة العربية عنده أصبحت (محصورة الكلمات، مضبوطة التحولات، لغة لا تاريخية... لا تتجدد بتجدد الأحوال ولا تتطور بتطور العصور...) والتركيز على "الأعراب الأقحاح" في جمع اللغة يعني (جعل عالم هذه اللغة محدوداً بحدود أولئك الأعراب...).

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

إن قول الجابري بلا تاريخية اللغة العربية اعتبره الباحث "محمد همام" قول فيه كثير من التمثل والعسف ما لا يطاق، فالدعوة إلى تجديد اللغة لا يمكن أن تتبني على هذه المسلمات الباطلة.. لقد كان الجابري صارماً وحازماً في فضح الاستشراق وأعدائه، إلا أن خروجه بأحكام من قبيل "عالم العربي الحسي اللاتاريخي". هي ترجمة للنظرة الغربية إلى الآخر التي تحكمها ثنائية المركز والهامش، النظرة التي ترى المجتمعات غير

20- محمد، همام، جدل الفلسفة العربية بين محمد عابد الجابري وطه عبد الرحمان، المركز الثقافي العربي، ط1، البيضاء،

الأوروبية لا تاريخية، تعيش على الفطرة والطبيعة وليس على التفكير والتدبير، ونخشى أن نقول: إن الجابري أعاد مقولة "رينان" بلسان عربي مبين".²¹

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

4- بين النحو والمنطق:

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

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

يسجل الجابري ملاحظاته النقدية حول العمل الذي قدمه الخليل في جمع اللغة، يقول: "لقد انطلق الخليل في جمع اللغة وتنظيمها من "الإمكان الذهني" لا من المعطى اللغوي، ففسح بذلك المجال لصنع اللغة بدل جمعها، بل إن طريقته تنطلق أساساً من وضع اللغة: "إن تركيب الحروف الهجائية العربية بعضها مع بعض لصياغة جميع الكلمات الممكنة، ثنائية وثلاثية ورباعية وخماسية، يمكن أن ينظر إليه على أنه وضع بالجملة للغة العربية، وعلى الرغم من الجهود الجبارة التي بذلها هو وزملاؤه اللغويون من أجل التمييز بين هذه

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

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

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

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

المجموعات اللغوية النظرية، بين المستعمل والمهمل فلقد كان من الصعب، بل من المستحيل وضع خط فاصل ونهائي بين ما نطقت به العرب وما لم تنطق به. خصوصا في جو ساد فيه الولع بالغريب".²⁵

مشافهة الأعراب في البادية شكلت مصدرا من مصادر جمع المادة اللغوية العربية. فكثيرا ما كان علماء اللغة يرحلون إلى البادية ويمضون الوقت الطويل وهم يرافقون الأعراب ويسمعون كلامهم عند الحديث ويعمدون إلى تدوين ما يتلقونه منهم. هذا وقد عرف عن الأعراب أنهم كانوا يهجرون باديتهم إلى الحضر ويقصدون علماء اللغة لإيصال الألفاظ والعبارات إليهم. "لقد رتب علماء اللغة درجات الأخذ والتحمل فقالوا: "أملئ علينا" أرفع من سمعت و "سمعت" أعلى من حدثي، و "حدثي" خير من "أخبرني". وكان دون ذلك كله الأخذ من الكتب والصحف".²⁶

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

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

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

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

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

25- المرجع نفسه، ص. 48.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

30- المرجع نفسه، ص. 49.

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

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

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

5- بين البيان والبرهان:

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

تطورت الدراسات البيانية البلاغية خاصة مع عصر التدوين أي بعد الانتقال من مرحلة المشافهة والرواية إلى مرحلة التوثيق والدراية وحسب تعبير الجابري (من الثقافة العامية إلى الثقافة العالمية) ولقد أثر التداخل بين

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

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

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

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

الاختصاصات والمعارف على الحمولة المعرفية والفكرية لعلم البيان العربي بالنظر إلى وجود اللغوي المتكلم والمتكلم النحوي / الفقيه، والفقيه اللغوي... .

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

لقد تطورت الأبحاث البيانية التي انطلقت مع بداية عصر التدوين واتسعت دائرتها لتشمل عدة أنساق معرفية للخطاب العربي العام الذي تسرب إليه نظامين معرفيين (العرفان والبرهان)، اللذين دخلا في صراع وجدل مع النظام البياني العربي. "إن استمرار المجادلات في الثقافة العربية الإسلامية سواء بين البيانيين أنفسهم أو بينهم وبين "العرفانيين"، من متصوفة وباطنية وإشراقيين من جهة، أو بينهم وبين "البرهانيين" من مناطق وفلاسفة من جهة ثانية، قد زاد من تعميق الوعي بخصوصية البيان العربي منهاجاً ورؤية".³⁵

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

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

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

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

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

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

انقسمت الأبحاث البيانية منذ قيامها حسب الجابري إلى قسمين: "قسم يعنى بـ "قوانين تفسير الخطاب" وقسم يعنى بـ "شروط إنتاج الخطاب" وإذا كان الاهتمام بالتفسير يمكن الرجوع به إلى زمن النبي حينما كان الصحابة يستفسرونه عن معاني بعض الكلمات أو العبارات الواردة في القرآن... فإن الاهتمام بوضع شروط لإنتاج الخطاب البلاغي المبين لم يبدأ إلا مع ظهور الأحزاب السياسية والفرق الكلامية بعد حادثة "التحكيم" حينما أصبحت الخطابة والجدل الكلامي من وسائل نشر الدعوة وكسب الأنصار وإفحام الخصوم".³⁷ هكذا يوضح الجابري السياق التداولي الذي نشأ فيه البيان العربي وتطور وهو سياق التدافع والصراع بين المقولات والأفكار التي طبعت الفكر العربي الإسلامي في مراحله الأولى.

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

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

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

- 1- بيان لا يحتاج إلى بيان، وهو ما أبانه الله لخلقه نصاً،
- 2- بيان في بعضه إجمال، وقد تكفلت السنة ببيان ما يحتاج منه إلى بيان،
- 3- بيان ورد كله في صورة المجمل، وقد تولت السنة تفصيله،

37- محمد عابد، الجابري، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص. 10.

38- ورد عن الجابري نقلاً عن، محمد بن إدريس الشافعي، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص. 20.

39- المرجع سابق، ص. 22.

4- بيان السنة، وهو ما استقلت به هي نفسها ومن الواجب الأخذ به،

5- بيان الاجتهاد، ويؤخذ بالقياس على ما ورد فيه نص من كتاب أو سنة....⁴⁰.

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

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

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

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

■ البيان وطلاقة اللسان: وعالج الجاحظ في هذا المستوى، سلامة اللسان من العيوب الخلقية والقدرة على التبليغ والإفهام.

■ البيان وحسن اختيار الألفاظ: أي حسن اختيار اللفظ المناسب للمقام المناسب، مع تجنب الجمع بين الألفاظ المتنافرة، حروفاً وأصواتاً وكلمات.. مع وجوب اختيار الألفاظ المنسجمة مع سياق إنتاج الخطاب.

40- ورد عن الجابري نقلاً عن، محمد بن إدريس الشافعي، بنية العقل العربي، مرجع سابق، ص. 23

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

42- المرجع نفسه، ص. 25.

■ البيان وكشف المعنى: وهنا يقف الجاحظ عند مستوى إنتاج المعنى والدلالة.. "إن البيان كما يفهمه الجاحظ، وكما يريد تعريف الناس به، ليس هو مجرد الفصاحة وما تتقوم به من طلاقة اللسان وجزالة الألفاظ، بل إنه أيضاً، (الكشف عن المعنى)، فإذا لم يكن معنى لم يكن بيان..."⁴³.

■ البيان سلطة: يقصد به الجاحظ، حجم التأثير الذي يصنعه القول البليغ في ذهن المتلقي أي حجم السلطة على السامع. ومن هنا كان البيان - منظورا إليه من زاوية وظيفته - هو القدرة على (إظهار ما غمض من الحق وتصوير الباطل في صورة الحق). إن سلطة البيان كما حددها الجاحظ: هي ما عرف بالتعبير القرآني / فصل الخطاب. بمعنى القول الفاصل المقنع والمؤثر.

أما الشخصية الثالثة التي شغلت وعي الجابري عند مقاربتة للعقل البياني فهو "أبو الحسين بن وهب الكاتب"؛ الذي لاحظ أن الجاحظ لم يدرس البيان دراسة منظمة في كتابه (البيان والتبيين) وإنما، "ذكر أخبارا منتخبة.. ولم يأت فيه بوصف البيان ولا أتى على أقسامه في هذا اللسان، ومن أجل ذلك، حاول ابن وهب تدارك هذا النقص الحاصل في نظره.

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

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

■ بيان الاعتبار: أو بيان الحال، حال الأشياء: (فإن الأشياء تبين بذواتها لمن تبين، وتعبّر بمعانيها لمن اعتبر)، وهو صنفان: ظاهر يدرك بالحواس... وباطن، غاب عن الحس واختلفت العقول في إدراكه).

■ بيان الاعتقاد: وهو بيان، أي معرفة مركوزة في النفس. (وهذا النوع ثلاثة أضرب: حق ومشتبه فيه وباطل).

■ بيان العبارة: وهو بيان - حسب الجابري - جمع فيه ابن وهب، تفسير العبارة، أي (قوانين تفسير الخطاب) وتأليف العبارة، أي (شروط إنتاج الخطاب).

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

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

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

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

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

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

لقد حاكم الجابري البيان، وصفا ونقدا لا تحليلا وفهما، وفهم الظروف التي أفرزته وشكلت طبيعته. لكنه (وهو المستفيد من كل العلوم) لم يلتفت إلى بعض منجزات علم اجتماع المعرفة، لتبرير شرعية وجود البيان في هيكل الثقافة العربية الإسلامية، كخاصية من خصائص الحضارة الإسلامية، حيث يمتزج العامل اللغوي بآليات

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

46- المرجع نفسه، ص. 37.

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

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

49 - المرجع نفسه، ص. 38 / 39.

التفكير في فهم النص القرآني باعتباره نصا لغويا بامتياز. فتجاهل الجابري للجذور الموضوعية للبيان العربي أفقده الالتزام الصارم بـ "الحتمية الاجتماعية؛ التي عرفت عنه في أغلب كتاباته..."⁵⁰

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

وما يمكن تسجيله كذلك عن المشروع الطموح الذي أطلقه الجابري في سياق مقاربته للعقل البياني العربي، هو قوته وقدرته العالية على اختراق مجالات معرفية متعددة وهذا أمر يدفعنا إلى الاعتراف بموسوعيته المفتوحة، فضلا عن مساهمته في تنسيق التراث العقلاني العربي، وبيان مواطن التفاعل بين مكوناته العربية والإسلامية والفارسية.

فالمؤهلات التي ميزت فكر الجابري فيما يرتبط بالبيان العربية: البعد الإبلأغي البيداغوجي لنظريته اللغوية، ذلك أنه أقام طرق الاستدلال القائمة على الانطلاق من البنيات البسيطة إلى البنيات المركبة، موظفا في تحليلاته الأمثلة والشواهد ذات المصادر المتعددة، وهذا أمر يدفعنا إلى اعتبار الجابري مفكرا يستحضر في وعيه، المتلقي المتعدد المستويات والمدارك المعرفية والمنهجية.

خاتمة:

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

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

لقد نظر الجابري إلى عصر التدوين باعتباره قطيعة معرفية الهدف منها، إقامة ثورة ثقافية كبرى داخل المجال العربي، كما اعتبر أن المعجم اللغوي ظل بدوي الطبع، لكون جامعي اللغة حكمهم نموذج صارم في

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

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

عملية تدوين المفردات، إذ تجاوزوا المفردات التي خضعت للتأثير والتأثر داخل المجالات الحضرية واهتموا بجمع الكلمات من الأوساط البدوية القحة، لذلك استنتج الجابري أن الأعرابي صنع العالم اللغوي الذي يحيا فيه، فاستمرت اللغة في التعبير عن حياة حسية متعلقة بمناخ الأعراب.

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

إن قضايا الدرس اللغوي في أدبيات محمد عابد الجابري لم تسلم من مناوآت نقدية بينت قصوره في الإحاطة بالمعرفة اللغوية العربية، خاصة مع تطور المعرفة اللسانية الحديثة، سواء تعلق الأمر باللسانيات البنوية أو باقي أشكال المعرفة اللغوية الأخرى، كاللسانيات الاجتماعية والنفسية والعصبية.. وغيرها. كل ما ذكرناه لا يمنعنا من الاعتراف بقدر ومكانة الجابري في تأسيس وعي إبستمولوجي حول الظاهرة اللغوية العربية بشكل عام، خاصة وأنه حمل بفكر فلسفي لا يستهان بشأنه، لذلك وجدناه حاملا لرؤية موسوعية تخترق دوائر ثقافية ومعرفية متعددة.

لائحة المراجع المعتمدة:

- 1- الجابري، محمد عابد. المسألة الثقافية في الوطن العربي، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ص. 276/275/274.
- 2- الجابري، محمد عابد. ماي 1981، العلاقة بين اللغة والفكر في الثقافة العربية، ندوة البحث اللساني والسميائي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 6، ص. 43.
- 3- الجابري، محمد عابد. 1993، بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية في نظم المعرفة في الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، ط 3، ص. 13.
- 4- المسدي، عبد السلام. يوليو 2014، الهوية العربية والأمن اللغوي، دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط 1 بيروت، ص. 25.
- 5- العمري، محمد. 2016، الوظيفة البلاغية والرؤية البنيانية في أعمال الجابري، ندوة محمد عابد الجابري، المواءمة بين التراث والحداثة، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ط 1، ص. 108 / 107.
- 6- همام، محمد. 2013، جدل الفلسفة العربية بين محمد عابد الجابري وطه عبد الرحمان، المركز الثقافي العربي، ط 1، البيضاء، ص. 34 / 33.

- 7- كولماص، فلوريان. 2009، دليل السوسيولسانيات، ترجمة خالد الأشهب وماجدولين النهيي، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، ص. 760.
- 8- عثير، عبد السلام. 2010، تطور التفكير اللغوي، ط1، الرباط، ص. 7.
- 9- عتيق، عبد العزيز. المدخل إلى علم النحو والصرف، دار النهضة العربية، بيروت، ص. 115.

اللغة العربية وسؤال الحضارة

د. الحسن بنيعيش

أستاذ باحث من المغرب.

ملخص البحث

يقوم البحث على عمودين مركزيين: اللغة والحضارة؛ في محاولة كشفٍ عن علاقة الوجه الحضاري العربيّ والإسلاميّ البهيّ باللغة العربية. اللغة نسق من الرموز والإشارات ونظام من العلامات، وهي أداة المعرفة وقوامها، تساعد على الحوار والتفاهم بين أفراد المجتمعات، إذ هي وعاء للفكر لما تنهض به من وظائف تواصلية وتخصيصها بملكة التعبير عن المشاعر والأحاسيس والرؤى... والحضارة مجموع العطاء والإبداع الإنساني في الفن والفكر والعلم والآداب والعمران والاجتماع والأخلاق والقيم والسلوك والمعتقدات... إنها إرث مادي ومعنوي، يسعى الإنسان من خلاله إلى التطوير والتجويد استشرافاً لمستقبل متقدّم وزاهر. وتعدّ العربية من أقدم وأعمق اللغات البشرية. وقد حظيت لدى أهلها بمكانة بارزة واحتفاء خاصّ ولّد عديداً من الخطباء المصاقع والشعراء الفحول النابهين. وكان لها دور حاسم في ثقافات الشعوب التي خالطت العرب، مما أنتج حضارة عربية إسلامية لامعة مشعة. أسهب في إلماع هذه الحقيقة مؤرخون ومؤلفون من عيار وول ديورانت الأمريكي في (قصة الحضارة) وزيفريد هونكه الألمانية في (شمس العرب تسطع على الغرب) وغيرهما كثير.

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

Arabic language and the question of civilization

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

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

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

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

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

مقدمة:

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

من هذا المنطلق فقد كان العرب قديماً يضعون لغتهم في أكرم منزلة وأشرف مرتبة حتى بلغت عنايتهم الاهتمام بجودة الإلقاء وشجّي الحديث، فنفروا من كل عيب يخالط النطق أو يقلل من زهوة التعبير وجمال القول وسحر الكلام كالرطانة والتشديق والتقعر والبحر... حتى استوت عندهم مقولة (خير الكلام ما قلّ ودلّ)، واعتبروا البيان والفصاحة والإعراب قمة الشخصية الإنسانية منذ كان عهدهم بالجاهلية مع أحد فحولها:

لسان الفتى نصف ونصف فؤاده *** فلم يبق إلا صورة اللحم والدم

فمدحوا كل قول يثير الهزة والطرب ويحرك سورة الفؤاد وخوالج النفس لما تحويه هذه العربية الكريمة من أسرار عجيبة ولطائف وضيئة وأعلاق ساحرة.

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

. هل ما تزال العربية الفصحى حية بيننا؟

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

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

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

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

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

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

إضاءات:

قال الله تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قرآنًا عربيًّا لعلَّكم تعقلون﴾. سورة الزخرف:3.
وقال أيضاً: ﴿كتاب فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قرآنًا عربيًّا لِقَوْمٍ يعلمون﴾ سورة فصلت:3.
لم يتردد الرسول ﷺ حين لحن بحضرته أحد الأعراب من أن يقول: (أرشدوا أياكم فقد ضلّ) داعياً إلى تعلّم العربية وترك العجمية والرتانة.

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

قال الشاعر المغربي عبد الرحمن حجّي:

يا بني المصحف الكريم خُذوها *** باعتزاز وقوّة و دُؤوبٍ
قد أخذنا الإيمان عنها ارتواءً *** وركبنا العرفان بالتعريب

. وقال أمير الشعراء:

إنّ الذي ملأ اللغات محاسناً *** جعل الجمال وسره في الصّاد

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

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

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

وسعتُ كتاب الله لفظاً وغايةً ﴿ وما ضقتُ عن أيّ به وعظمتِ
فكيف أضيق اليوم عن وصفِ آلهِ ﴿ وتتسيقُ أسماءُ لمخترعاتِ
أنا البحر في أحشائه الدرُّ كامنٌ ﴿ فهل سألوها الغواص عن صدقاتي

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

ولنا أن نساأل التاريخ عن وضع العربية الكوني إبان العصر الزاهر لخلفاء بغداد وقرطبة. ألم يسع إلى تعلمها وفقه أسرارها الأعاجم قبل العرب حتى تدرس بها من صاروا جهابذة ونحارير في الري وجرجان ونيسابور وبخارى ومراكش وتلمسان ... وفي كلّ مشارق الأرض ومغاربها لم يكونوا عربيي الأرومة بقدر ما كانوا عربيي اللسان والثقافة والمشارب، بعد أن شرح الله صدورهم للإسلام وبصرهم بفتح خدر العربية الكريمة المصونة كابن قتيبة والزمخشري والبخاري وسيبويه والجرجاني والبيروني ومن لف لفهم. نصّعت الحضارة العربية نواصبيهم فكانوا درراً لوامع ونجوماً وضياء متألّثة.

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

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

كانت اللغة العربية آنذاك لغة الثقافة والعلوم والمعارف في إسبانيا وهي اللغة التي منحت النهضة الأوروبية أعلاماً من حجم (ابن رشد) و(ابن طفيل) وأضرابهما ... فبدونهم ما كان للتطوير الغربي أن تقوم له قائمة في ذلك العصر (فقد كان المنطق الأرسطي الصوري المنهج المعتمد في معرفة حقائق الأشياء، وهو منهج

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

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

56. انظر أبرز ماجاء من حوار مترجم مع غونزاليث حول كتابه (عندما كنّا عرباً) ص 64 وما بعدها من مجلة الدوحة، عدد

137، مارس 2019

جدلي استقصائي قائم على القياس، يستنتج من الحقائق المعروفة أكثر من البحث عن حقائق جديدة. وبدأ هذا المنهج يتعرض لنقد عنيف من مفكرين أوروبيين منتورين، اكتشفوا عقمه وعدم جدواه، بعد اتصالهم بالعلم العربي التجريبي الذي كان مزدهراً في بلاد الأندلس منذ القرن العاشر، ثم انتقل إلى أوروبا عن طريق الترجمات مع بدايات القرن الثاني عشر. وكان فرنسيس بيكون " 1561 . 1626" من أوائل الذين تبنوا هذا الاتجاه الذي يهدف إلى استخدام العلم لخدمة الإنسان وتوسيع نطاق سيطرته على الطبيعة عن طريق المنهج التجريبي⁵⁷.

خاتمة:

إنّ انبعاث حضارة إنسانية ما رهين ببقية لغتها وإحيائها على نحو بهي بهيج. فيا للعربية من لغة لو كان لها أهلها! فهي في حاجة دائمة ومستمرة إلى جهود متكلميها ومتعلميها حتى يحسن انتفاع الناشئة والأجيال القادمة من ينبوعها الثرّ الغزير. فليس من الصعب أن نتقدّم ركاب الحضارة البشرية، ونأخذ بزمامها كما فعل سلفنا الصالح. ففي لغتنا دليل نصر وتفوق ونبوغ... أول صوّاه تقدير الذات، وإعادة زرع هيبة اللغة العربية في النفوس والابتعاد عن الرطانات والشطحات التي تزعم . كذباً وميناً . عجز العربية عن مسامرة التطورات العصرية والتقدم العلمي. فالتاريخ خير شاهد على خدمة العربية لكل العلوم . والحقة منها على وجه الدقة. لما كانت أوروبا تتخبط في ظلمات القرون الوسطى. بل شهد المنصفون من المستشرقين والمستغربين أن النهضة الحديثة قامت تحديداً على ما ترجم من لغتنا البديعة إليهم تراثاً علمياً وحضارياً غنياً طرياً.

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

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

مراجع الدراسة:

1. حضارة العرب . غوستاف لوبون، ترجمة عادل زعيتر، عصير الكتب للنشر والتوزيع، 2017.
2. الخصائص . ابن جني، تحقيق الشربيني شريدة ، دار الحديث ، القاهرة.

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

3. مجلة الدوحة، ع 137، مارس 2019
4. مجلة العربي، العدد 726، مايو 2019
5. مجلة كتاب الأمة، ع 42، الطبعة الأولى، جمادى الآخرة 1415هـ (في شرف العربية / الدكتور إبراهيم السامرائي).
6. النظرية الأدبية في التراث رؤية تكاملية . حسن محمد علي أزروال، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2018

الانزياح الدلالي في أشعار عبدالعزيز المقالح

د. علي خضري

أستاذ مساعد بجامعة خليج فارس، بوشهر، إيران

Alikhezri@pgu.ac.ir

الملخص

تُعَدّ الوظيفة الأدبية من أهم وظائف اللغة، لما لها من تأثير عظيم في تخليد قيم الأمم ومآثرها الفكرية. لقد تمت دراسات عدّة حول وظيفة اللغة الأدبية بحيث أدّت هذه الدراسات في نهاية المطاف إلى تشكيل ظاهرة "الانزياح" في الأدب. ظاهرة الانزياح من أهم إنجازات النظريات النقدية الحديثة في مجال علم اللغة، والشكلايون الروس هم أول من تطرّقوا إلى ذلك من خلال تركيزهم القائم على مسألة البنية والشكل النصّي. تُعتبر هذه الظاهرة من أبرز التقنيات الفنيّة التي تساعد الناقد على استجلاء النصوص واستظهارها. الانزياح الأدبي أو العدول يتشكّل إثر تحوّل اللغة عن شكلها المألوف ويمكن لهذه التحوّلات أن توظّف في مختلف

مستويات اللغة. الشاعر اليمني، عبدالعزيز المقالح تخطّى قواعد اللغة المألوفة بسبب نزعاته الحداثيّة وأهدافه المختلفة من تجربته الشعرية. تطرّق هذه الدراسة من خلال المنهج الوصفي - التحليلي إلى دراسة أشعار المقالح على ضوء المدرسة الشكلانيّة وظاهرة الانزياح في الشعر العربي المعاصر إلى جانب الخوض في الجوانب الجماليّة لنتاجه الشعري. وقد تبين لنا من خلال نتائج البحث بأنّ الشاعر استخدم الاستعارة المكنيّة وتراسل الحواس بكثافة حتى يتمكّن من أن يصبّ الصور المنشودة في إطار جديد فضلاً عن الجانب الجمالي للنص. نضوجه الفنّي واتّساع خياله الشعري يدلّان على ما في شعره من نزعة تأملية.

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

Semantic deviation in Abdul-Aziz Maqaleh poems

Dr. Ali khezri (assistant professor in Persian gulf university,

bushehr-iran)

alikhazri@pgu.ac.ir

Abstract

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

structure. This phenomenon is the most basic technique of de familiarization by which we can signalize and perpetuate literary texts.

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

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

1-المقدمة

أشار النقاد في حقل اللسانيات إلى تقسيم اللغة إلى قسمين رئيسيين: اللغة الأصل (المعيارية) واللغة الأدبية؛ فقد قالوا عن اللغة المألوفة أو المعيارية واختلافها مع اللغة الأدبية: «خطاب شفاف، نرى من خلاله معناه، ولا نكاد نراه هو في ذاته، فهو منفذ بلوري لا يقوم حاجزاً أمام أشعة البصر، بينما يتميز عنه الخطاب الأدبي بكونه ثخناً، غير شفاف، يستوقفك هو نفسه قبل أن يمكنك من عبوره أو اختراقه، فهو حاجز بلوري طلي صوراً ونقوشاً وألواناً فصد أشعة البصر أن تتجاوزه»⁵⁸ في واقع الأمر قد تمظهرت أجمل وظائف اللغة في الأدب والشعر؛ بحيث تطرقت مختلف النظريات النقدية إلى معالجة ذلك.

58. عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب (بيروت: دار الكتاب الجديدة المتحدة، 2006م) ص116

المدرسة الشكلانية، مدرسة تناولت دراسة البنية المضمرّة للنصّ الأدبي وقامت بتحديد الجماليات الأدبية التي تتحلّى بها الأدبية. الانزياح والعدول عن المؤلف من جملة النظريات النقدية الجديدة في الأدب، تتطرق هذه النظرية إلى البحث في العناصر الغريبة والغير مألوفة في النصّ الأدبي. القاعدة التركيبية لا تمثل شيئاً في قواعد اللغة، بل تعدّ أصولاً زائدة في قواعد اللغة المألوفة وهي تختلف في أصلها عن الانزياح؛ لأنّ الانزياح يعدّ من لوازم الشعر؛ من هذا المنطلق يختلف اختلافاً جذرياً مع القاعدة التركيبية للغة. فالشاعر ينشأ عن الانزياح وحصيلة التركيب يظهر لنا من خلال التوازن والنظم⁵⁹.

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

- أي أساليب الانزياح أكثر اعتماداً في شعر عبد العزيز المقالح؟
 - الشاعر في إنزياحه الدلالي اعتمد أياً من الصور البيانية بصورة أكبر؟
 - ما هو السبب في توظيف الشاعر للانزياح الدلالي؟
- 1-1- خلفيّة البحث**

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

رسالة ماجستير معنونة بـ «الانزياح في شعر سميح القاسم قصيدة عجائب قانا الجديدة أنموذجاً»، جامعة ألكلي محند أولجاج- البويرة، الجزائر (2013م) لوهيبة فوغالي. وأيضاً رسالة أخرى تحمل عنوان «ظاهرة الانزياح في سورة النمل دراسة أسلوبية»، جامعة منتوري؛ قسنطينة-الجزائر (2007). وكذلك مقالات مختلفة في هذا الصدد يمكن الإشارة إلى مقال مشايخي وخداداي (1391ش) يحمل عنوان «دراسة الانزياح في قسم من أشعار نزار قباني»؛ مجلة "نقد ادب معاصر عربي" الدورة الثانية، العدد 2؛ تطرّق الباحثان في هذا المقال إلى نشأة هذه الظاهرة في الأدب ومن ثمّ قدّما تعاريف حول الانزياح وبعد ذلك درساً أنواع الانزياح في شعر نزار قباني.

59. محمد باراني، الوظيفة الأدبية للغة وأنواعها، ، فرهنگ رقم 47- 46، (1382ش)، ص 63

نشهد عدّة دراسات قيّمة حول الشاعر "عبد العزيز المقالح". من ذلك يمكن الإشارة إلى: مقال لرسول دهقان ضاى و آزاده ميرزايي تبار (1392) بعنوان: «دراسة توظيف الأسطورة اليونانية في شعر عبدالعزيز المقالح» المنشور في مجلة "ادب عربي" (جامعة طهران، الدورة الخامسة، العدد الثاني): تطرّق الباحثان في البداية -بصورة موجزة- إلى موضوع ظهور الأسطورة في الشعر وخاصة الشعر العربي وبعد ذلك تناولوا الأساطير الموظّفة من قبل عبدالعزيز المقالح في شعره. ورسالة ماجستير لعبدالله محمّد مصلح الدحملي (2008م) تحمل عنوان "رسم الشخصية في شعر عبد العزيز المقالح" في جامعو دمار (اليمن): تطرّق الباحث من خلال هذه الرسالة إلى دراسة الشخصيات الواقعيّة، التاريخيّة والأسطورية وخصائصهم بشكل مفصّل. في هذا الصدد، موضوعنا أي "الانزياح الدلالي في شعر عبد العزيز المقالح لم يتمّ دراسته حتّى الآن.

2- نبذة عن الانزياح

الانزياح من النظريات الحديثة في النقد الأدبي، طرقها الشكلاونيون الروس لأول مرة في عام 1917م. «فيكتور شكولفسكيمن خلال نشره لمقال يحمل عنوان "الفنّ من أجل الفنّ" قد خطى الخطوة الأولى في هذا المجال وبعد ذلك لقي اهتماماً من قبل سائر النقاد من الشكلانيين والبنويين أمثال جاكوبسن وتينيانوف و...»⁶⁰.

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

من هذا المنطلق يجب القول بأنّ الانزياح في اللّغة يعني نوعاً من الفنّ. توظيف هذا النمط الأدبي قد بدى جلياً في هذا التعريف: «الانزياح يعكس قدرة كبيرة عند المبدع على استخدام اللغة وتفجير طاقاتها وتوسيع

60. مسعود روحاني، محمد عنايتي قاديكلي، "دراسة الانزياح في شعر شفيعی كدكنی"، بحوث في اللغة الفارسية وآدابها،

(1388ش) ص 23-44

61. بابكأحمدی، هیكلالنصوتفسیره، (طهران: نشر مركز 1386ش) ص 125

62. نفسه، ص 148

دلالاتها وتوليد أساليب وتراكيب جديدة لم تكن دراجة أو شائعة في الاستعمال... فهو يعتمد إلى الانتقال مما هو ممكن إلى ما هو غير ممكن من خلال استخدامه الخاص للغة»⁶³.

يعدّ الانزياح الدلالي من أهمّ مظاهر الانزياح، فالشاعر يكسر حدود المعنى المألوف أو المعجمي للغة من خلال ما أوتي من فنّ متميّز في قواعد الاستبدال والتركيب للألفاظ الغريبة في صورها البلاغية المختلفة ويخلق صورة دلالية جديدة يعبر عنها في الأدب باسم "الانزياح الدلالي". قد أتى في تعريف الانزياح الدلالي أنّه حدث لغوي جديد يتعدّد بتعدّد نظام اللغة عن الاستعمال المألوف وينحرف بأسلوب الخطاب عن الألسنة اللغوية الشائعة فيحدث في الخطاب انزياحاً يمكنه من أدبيته ويحقق للمتلقّي متعة وفائدة، تلك المتعة التي تبعد عن اللغة المألوفة إلّا أنّه هدفها الأول والأخير هو الأدب⁶⁴.

3- عبدالعزيز المقالح والانزياح الدلالي

لينيشتي يعتقد أنّ الانزياح يقع أكثر ما يقع على المستوى الدلالي. الانزياح الدلالي إحدى أساليب التعبير الغير مباشر؛ بحيث يتمّ تشكيله من عدّة أساليب بلاغية كالمجاز والاستعارة والكناية وسائر الصور والمحسّنات البلاغية الأخرى. المحور التركيبي للألفاظ في الانزياح الدلالي لا يطابق نظام اللغة المألوف بل له قواعده وأصوله الخاصة⁶⁵. في هذا الصدد نتطرّق هنا إلى أهمّ عناصر الانزياح والعدول عن المألوف في شعر عبدالعزيز المقالح:

3-1- التشبيه

يعتمد الشاعر الصور والعلاقات البلاغية المختلفة كاللزام والملزوم، المشابهة والتناسب لكي يطبع عمله الأدبي بطابع التميّز؛ من ذلك صنعة التشبيه. قد عرّف التفتازاني التشبيه في قوله: التشبيه هو الدلالة على

63. عبد الباسط محمد الزبود، "من دلالات الانزياح التركيبي وجمالياته في قصيدة الصقر لادونيس"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، ع1، (2007م) ص 163

64. صونيا لوصيف، الانزياح الدلالية في الألفاظ اللغة العربية (معجم العين نموذجاً)، مذكرة معدة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها (قسنطينة: جامعة منتوري 2011م) ص 46.

65. مسعود روحاني، محمد عنايتي قاديكلي، "دراسة الانزياح في شعر شفيعى كدكنى"، بحوث في اللغة الفارسية وآدابها، (1388ش) ص 77

مشاركة امر لآخر⁶⁶. التشبيه متشكّل من ركنين أساسيين هما: المشبّه والمشبّه به. نوعيّة توظيف الشاعر لهذين الركنين يمثّلان سعة خياله ومدى قدرته في الحقل الشعري، وكلّما كان وجه الشبه بعيد المنال واحتاج الذهن إلى بحث أكثر للوصول إلى العلاقة الجامعة بين هذين الركنين، لكان الانزياح أكثر ظهوراً في ذلك الشعر. تبدو لنا مظاهر هذا الانزياح في شعر الشاعر بصورة مكثّفة، من ذلك:

مبتلة روعي/كطائر ألفت به الرياح للعراء/ في ليلة حزينه المطر/ لا تسمع الرياح صوته/ لا تسمع الظلماء/
ولا تمدّ كفّها رفقا به الشجر⁶⁷.

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

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

بالأمس مرّ في سمائنا على جواد الفجر كالصباح/ أيقظنا من الخدر/مرّ بكفّيه على مواقع الجراح/قال لنا: أنتم
بشر/ كنّا نسينا أننا بشر/أنّ شمسنا مشلولة الجناح/فاستيقظت سهولنا، وانتفض القدر/على جبالنا المجنونة
الرياح⁶⁸.

في هذا المقطع، يلجأ الشاعر إلى التشبيه لإلقاء نفسيّة النجاح والأمل. يشبّه الشاعر مجيء شخص خاص ببزوغ الفجر وظهوره. الفجر مظهر طلوع جديد يمنح الأمل والحياة ويبعد الإنسان عن الجمود والخمود. الشاعر في بيانه لبزوغ الفجر يقول: "كنّا نسينا أننا بشر": ذكر كلمة "الفجر": قبل هذه العبارة، تنبّأنا بأنّه تمكّن

66. سعد الدين التفّازاني، شرح المختصر على تلخيص المفتاح للخطيب القزويني، ط8 (قم: اسماعيلان1393ش) ص 287

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

68. نفسه، ص58

من أن يثير في النفوس نفسية الأمل وتقدير الذات. في هذا المقطع، نشهد أن الشاعر يلجأ إلى الصور البيانية كالتشبيه والاستعارة لإثارة شعور المخاطب وإحساسه.

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

هذه الأبيات تحوّل بالمتلقّي إلى التفكير في فحوى المعنى والمضمون وهذا البحث الدؤوب في كنه المعنى، تجعل من اللذة والتأثير ترافق المخاطب حين القراءة. الشاعر يستعين بموضوعات مختلفة كالطبيعة، جسم الإنسان والأشياء و... لتصوير مفاهيمه الانتزاعية التي توجد في ذهنه. مثلاً يقول في بيان يأسه والخوف الذي قد سيطر على قلبه:

كأنّي سجين يريد الفرار/ ويفزع من ليلة الموحش الجهم/ يخشى سقوط النهار/ حياتي هبا/ وقلبي ينام كالطفل
الضرير/ إلى أن طلعت كفجر، كزوبعة من عبير⁶⁹.

الشاعر يعاني في هذا البيت من شعورين متضادين؛ بين الأمل واليأس. هو قد آثر السكوت أمام الاضطهاد والظلم وأخفى خوفه. قد شبّه حالته النفسية بنوم طفل أعمى لم يشهد الظلم وقد استغرق في النوم جرّاء تعبته الشديد؛ آملاً ببزوغ فجر جديد لا يتخلّله أي ظلم وخوف. العبارة من نوع التشبيه المفصل المرسل؛ أي أنّه ذكر وجه الشبه أي فعل "ينام" وأداة التشبيه أيضاً.

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

كيف نمضي غرباء/ سئم الليل أسانا/ بكانا/ وملّت الغربة مثوانا. وضافت بخطانا/كلّما هم شريد أن يعود/رفعوا
في قفر عينيّه الجدار/أطلقوا وحش الحدود/صادروا كل طريق للديار⁷⁰.

69. المرجع نفسه، ص116

70. المرجع نفسه، ص258

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

التشبيه المقلوب أيضاً يزيد من جمال البيت الشعري وبهائه بصورة خفية، فكما قلنا إنّ التشبيه المقلوب له خاصية ساحرة من خلال إضافة معنى المبالغة والإدعاء الشعري، يؤثر في نفسية المخاطب وشعوره من دون أن يعلم سبب ذلك⁷¹. أكثر أنواع التشبيه تواتراً في أشعار الشاعر تندرج ضمن التشبيه البليغ الذي يعدّ أفصح أنواع التشبيه وأبلغه. يمكن استيعاب وجه الشبه من خلال النظر والملاحظة إلى سياق الشعر أو البيت. يجب أن نقول بأنّ الميزة التي تميّز تشبيهات الشاعر هي أنّه بإمكاننا أن نحصل على المعنى الواضح والمباشر من التشبيهات لو نضع التراكيب الموظفة من قبل الشاعر خارج السياق الشعري المعتمد في الديوان.

3-2- المجاز

المجاز إحدى الصور البيانية الذي يضفي جمالاً أكبر على النصّ الشعري وهو عبارة عن توظيف الكلام في معنى غير معناه المؤلف والرئيسي والذهن يسعى من هذا المنطلق إلى البحث عن العلاقة أو الروابط الموجودة في البيت الشعري لنيل المراد الذي ابتغاه الشاعر. المجاز يعني دلالة اللفظ على غير ما وضع له في أصل اللغة⁷² فبالتالي يجب القول بأنّ الانزياح قائم على أساس المناسبة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي. المجاز المرسل يتم بصورة موجزة وبسيطة، والشاعر أبداً يجتهد في إبداع ذلك والمخاطب يسعى جهداً في سبيل كشف المجاز⁷³. من هذا المنطلق يجب القول بأنّ هذه الصورة البلاغية ليس لها كبير دور في إثارة الشعور والخيال من تلقاء نفسها. المجاز إحدى الطرق الرئيسة لتوسيع نطاق الألفاظ في اللغة، بالإضافة

71. ناصر قلي سارلي، "جماليات التشبيه المقلوب"، مجلة البحوث الأدبية، الرقم 14 (1385ش) ص 10

72. ضياء الدين ابن اثير، (لا تا)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر؛ تعليق، أحمد الحوفي، بدوى طبانة، (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر الفجالة) ص 84

73. روح الله صياد نژاد ، منصوره طالبان، (" الانزياح الدلالي في شعر مولوى و ابن فارض " پژوهش های نقد ادبی و سبک شناسی (علمی- پژوهشی)، الرقم 1، 1393ش) ص 129

إلى أن المجاز يؤدّي إلى إحياء الألفاظ التي أصيبت بالجمود الدلالي⁷⁴. هاهنا نتطرّق إلى نماذج من المجاز في أشعار المقالح:

مكانك / جوعك زاد بطوله/ وموتك زيت العيون / وصوتك من خلف أسلاكهم يصنع الفجر/ يصنع حلم الرجو/
و يكتب ما كان بالأمس، ما في غد سيكون⁷⁵.

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

ستكبر يوماً/ ستفتح للعائدين الطريق/ ستصنع في أرضنا ثورة بل حريق ليأكل من سرقوا الأرض/ من صنعوا
المهزولة⁷⁶.

مفردة "الأرض" في هذا الموضع مجاز مرسل بالعلاقة المحليّة؛ لأنّ القصد هو الأموال الموجودة على سطح الأرض؛ قد اعتمد الشاعر اللفظ الكلّي والعام. الشاعر صفح ذكراً عن المعنى الحقيقي إلى ذكر المجاز لأنّه أراد تبين السرقات العظيمة والمبالغة فيها وذلك حسب مقتضى الحال. كما بيّنا أنّ المجاز ليس له دور كبير في الخيال الشعري ولكن الحقّ أنّه يتمتّع بدور عظيم في خلق العلاقات الدلالية الجديدة بين الألفاظ. كما نشهده في الثال التالي:

يا ليل أحرقتنا الجماجم في الطريق إلى الصباح/ ما لحظة إلا وأشعلنا ملايين الجراح/ لم يبق في أجفاننا نجم
يضيء⁷⁷.

74. غلام رضا افراسيابي، سيد محمد مهدي جعفري، "جستار درباره مجاز مرسل"، مجله علوم اجتماعي و انساني، رقم 3

(جامعة شيراز: 1385ش) ص6

75. المقالح، مرجع سابق، ص49

76. المقالح، مرجع سابق، ص51

77. نفسه، ص87

مفردة "الجماجم" في هذا الموضع مجاز مرسل بالعلاقة المحلية؛ لأنَّ الشاعر قصد الأفكار وقد أتى هنا بالجمجمة والدماغ أي المحلَّ الذي يقع فيه الفكر. هذه العلاقة الجديدة بين الألفاظ قد تمَّ التعبير عنها لغاية الانزياح. المقالح قد اعتمد المجاز في أشعاره لغايات عدّة. مثلاً قد ذكر الشاعر في موضع من شعره:

لا أنف لي منذ تاهت خطاي/ أبكي اذا ما ذكرت هواك/ وتبكي اذا ما ذكرت هواي⁷⁸

قد عدل الشاعر في مفردة "خطاي" عن المعنى الرئيسي وسلك طريق المجاز والعلاقة المحلية؛ لأنَّ "الخطوة" لا تؤدّي إلى الضلال، بل أفكار الإنسان هي التي تجرّ الإنسان نحو الضلال والتهيه. يجب القول بأنَّ الشاعر أظهر قدرة كبيرة في استبدال الكلمات وتمكّن من أداء حقّ هذه الظاهرة البلاغية على أتم وجه. المجاز بصورة عامّة في أشعار المقالح ظهرت لنا ضمن أربعة علاقات: الكلية، الجزئية، المحلية، والسببية.

3-3- الاستعارة

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

مهما ترامي الليل فوق جبالها / وطغى واقعي في شوارعها الخطر/ وتسمر القيد القديم بساقها/ جرحاً بوجه

الشمس في عين القمر⁷⁹.

"الشمس" و"القمر" في الشعر المذكور، استعارة مكنية أصلية. تعني الاستعارة المكنية ذكر لفظ المشبّه وحذف المشبّه به في الكلام ويتمّ الإشارة إليه من خلال ذكر إحدى لوازمه. (الهاشمي، 1386: 186) الشاعر في هذا الموضع قد شبّه الشمس والقمر بالإنسان وحذف المستعار منه حتّى يخلق صورة بديعة من الاستعارة

78. نفسه، ص359

79. المقالح، مرجع سابق، ص24

المكنية. الشاعر في هذا البيت تمكّن من خلال اعتماده الاستعارة أن يرسم صورة لواقعية عن القمر والشمس للمخاطب ممّا زاد من مستوى خيال الشعر وبهاءه. هذه الصورة الخيالية التي تعدّ ظللاً لمفاهيم الشاعر الانتزاعية، يرجع وجودها إلى تركيب الألفاظ ودمج خيال الشاعر وعالمه الوجودي، وهي تعارض قواعد اللغة المألوفة. من هذا المنطلق يبدو لنا الانزياح في هذا البيت من خلال "وجه الشمس" و"عين القمر". استقى الشاعر استعارته من خياله الرحب والواسع كأنما يرسم لوحة فنية حيّة إلى المخاطب. وبناء على الاستعارات التي وظّفها الشاعر في شعره، يمكن أن نفتن إلى ما يتمتع به من خيال لطيف. فهو يقول:

متى أشرب الكأس من كفها/ أشرب النور من وجهها العبقري الصموت/ أضاجعها مرة/ أشرب السم من ثغرها وأموت⁸⁰.

مفردة "النور" في هذا الموضع؛ استعارة مكنية أصلية؛ أي شبه الشاعر النور بشارب وحذف المستعار منه. "وجهها" من ملائمت المستعار له أي النور، فإنّ الاستعارة من نوع الاستعارة المجردة. شرب النور في العالم المادي أمر غير ممكن وخارج عن دائرة المنطق؛ استعان الشاعر من هذا الانزياح والعدول عن المألوف لإضفاء معنى الاغراق في بيان بياض الوجه والالتذاذ منه. الشاعر وظّف أموراً انتزاعية في أشعاره أيضاً، من نماذج ذلك:

تسأل المؤمنين الشهادة/ فلم يبخلوا عانقوا الموت حباً له/ آه لكنّها بخلت بالولادة⁸¹.

استعان الشاعر في هذا الموضع بكلمة "الموت" لإنتاج استعارة مكنية أصلية؛ فقد شبه الموت بالإنسان وحذف المستعار منه، وبما أنّ "حباً له" من لوازم الإنسان أي المستعار منه المحذوف، فبالتالي الاستعارة من نوع الاستعارة المرشحة. فقد بيّن الموت بصفته مفهوماً انتزاعياً بصورة أمر ملموس ومادي وذلك من خلال توظيفه للاستعارة. الصورة الفنية في هذا البيت ساعدت على الفهم الأفضل للمعنى.

يجب أن نقول بأنّ توظيف الاستعارة عند الشاعر تتحلّى بالإبداع الأكثر بالنسبة إلى التشابيه المعتمدة في شعره، ويمكن أن نستنتج أيضاً بأنّ هذا الخيال الواسع والمعقد لا يرجع إلى أحساسيس الشاعر المؤقتة، بل هذه

80. المصدر نفسه، ص 82

81. المصدر نفسه، ص 480

الاستعارات، استعارات تأملية تهدف أولاً إلى إضفاء الجمالية على النص الشعري ومن ثم هي أداة لبيان المعاني والأفكار التي تكتنه وجود الشاعر ومشاعره الداخلية.

3-4- الكناية

الكناية إحدى الصور البيانية التي اعتمدها الشاعر في عملية الانزياح الدلالي من خلال توظيفه العلاقة الموجودة بين اللازم والملزوم. نشهد تعريف الكناية في كتاب "أسرار البلاغة" على النحو التالي: «لفظ أريد به غير معناه الذي وُضع له، مع جواز إرادة المعنى الأصلي»⁸². توظيف هذا النمط الأدبي يرجع إلى كون الشاعر لا يتمكن لسبب من الأسباب أن يصرح في القول، وهو عادة يأتي لأغراض مختلفة كالتبويه، النقد، التعريض، الهجاء، أو أحياناً يلجأ الشاعر إلى هذا النمط التعبيري المؤثر لإعلان تهكمه بالنسبة إلى أمر من الأمور. هاهنا نتطرق إلى هذا الأسلوب والنمط التعبيري في شعر عبد العزيز المقالح:

سنصهرها في جحيم الغضب/ ونسكبها في الرؤوس العنيدة/ وفوق عيون البليدة/ سنشعلها ثورة لن تنام/
ونجعلها للملايين أنشوده وعقيدته⁸³.

"عيون البليدة" في هذه الأبيات تعني الناس ممن هضم حَقْم والمستضعفين الذين لم يسلكوا طريق العقل وأجلوا أعمالهم إلى المستقبل. كما هو باد أن الشاعر وصف العين بالبلاهة في حين أن البلاهة صفة تخص الإنسان والشعور الإنساني فقط، الشاعر من خلال انزياحه عن الأصل في اللغة، يعلن ويبين انزجاره وغضبه بالنسبة إلى هذه الفئة من الناس بصورة بديعة ومؤثرة. نشهد أحياناً أن الشاعر قد مزج كنياته بشئ من المبالغة. من ذلك:

هجر الرجال الأرض/ واحتلوا مساحات القمر/ ويداه تطوينا وتتشربنا⁸⁴..

في هذا المقطع أيضاً نرى أن عبارة "احتلوا مساحات القمر"؛ كناية عن السيطرة على الأمور والحكومة على جميع الأرض وحتى الكرات الأخرى. الشاعر من خلال اعتماده المحور الاستبدالي للكلمات، قد ابتعد عن

82. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة؛ قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، ط1 (السعودية: دار المدني بجده-السعودية 1991م) ص154

83. المقالح، مرجع سابق، ص146

84. المقالح، مرجع سابق، ص40

المعنى المعجمي للكلمات وأبدع مضموناً جديداً على ضوء المبالغة اللغوية. هذه الكناية أيضاً -مثل النموذج السابق- مبنية على أساس الانتقال من اللازم إلى الملزوم على ضوء الاستدلال، هذه الصورة تنشأ عن رؤية الشاعر اليهودية لكوكب القمر الذي يقع أعلى الأرض وله سيطرة على الأرض وساكنيها. كذلك نرى أن الشاعر اعتمد أكثر ما اعتمد الكنايات من خلال صنعة التشخيص. من ذلك:

يكبر جرح الوطن المغدر في صدري/ لا أستطيع حمل راية الأحزان وصليب النفي/ في دمي أسمع صوت الموت قادماً⁸⁵.

عبارة "في دمي أسمع صوت الموت قادماً" كناية عن الموت وقرب وقوعه، استعان الشاعر بهذين الحاستين لبيان المعنى والمضمون الذي أراد إيصاله إلى المخاطب. هنا أيضاً-مثله مثل الأبيات السابقة- يتّجه بالمخاطب من اللازم؛ أي المعنى الظاهري إلى الملزوم؛ أي المعنى الكنائي والرئيسي الذي أراده من البيت الشعري. بصورة عامة يمكن القول بأن الكنايات التي تمّ توظيفها في أشعار عبدالعزيز المقالح، ترفقها المحسنات الأدبية والصور الشعرية التي أضفت على شعره جمالاً وبهاء أكثر.

3-5- تراسل الحواس

يرجع تراسل الحواس إلى التوسعة اللغوية الناشئة عن تركيب الحواس، والشاعر بإمكانه أن يخلق صوراً جديدة من خلال دمج الحواس الإنسانية المختلفة. «أحياناً تعدل الحواس عن وظائفها المألوفة وتنتج نحو وظائف جديدة لا ترتبط بما كان لها من وظيفة في السابق؛ كلّ ذلك بهدف الانزياح عن اللغة الأصل بحيث تعدل عن بنيتها الرئيسة في اللغة»⁸⁶. هذه المحسنة الأدبية استطاعت بدورها أن تميّز العمل الأدبي من الناحية اللغوية. في هذا الموضوع نخوض في دراسة نماذج من تركيب الحواس وتراسلها في شعر المقالح:

إننا حملنا حزننا وجراحها/ تحت الجفون فأورقت وزكي الثمر/ وكلّ مقهي قد شربنا دمعها/ الله ما أحلى الدموع

⁸⁷.

85. نفسه، ص 619

86. علي عز الدين الخطيب، "الحواس الخمس في قصص لطيفة الدليمي؛ دراسة تحليلية لأدوار الحواس في بناء العالم القصصي"، مجلة كلية التربية، ع 9 (2010م) ص 159

87. المقالح، مرجع سابق، ص 24

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

يسكب دموعه حزن نحو قومه/ ينحني في الإنكسار/ وأرسل عينيه نحو السماء/ فأجهشت الشمس، أظلم وجه النهار/ أنصتت الأرض كي تشرب النور/ تشرب نهر الدعاء⁸⁸.

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

وقفت تائه المسار/ داريت حبّي مثخناً/ أطعمته طحالب البحار/ أسقيته عصير الصمت... لم يزل إليك ظامناً/ يفتش الأمواج والقواقع⁸⁹.

في هذا المقطع وتحديداً في عبارة "أسقيته عصير الصمت": يستحيل شرب عصير الصمت؛ لأنّ الشرب أمر يرتبط بحاسة التذوّق والصمت والسكوت يرتبط بحاسة السمع وهذا أمر يستحيل تحقيقه في العالم الخارجي؛ لأنّه أمر مادّي والصمت يفقد إلى هذه الخصوصية. الشاعر من خلال توظيفه للتشخيص قد أظهر قدرته الفنية بعد الاستعارة- في الشعر.

3-6- التشخيص

التشخيص إحدى المحسّنات الأدبيّة وهي عبارة عن إدعاء صفة من صفات الإنسان وإسباغها إلى الجوامد (غير العقلاء) من المحسوسات والأمور المادّية بحيث يتمّ النظر إليه كإنسان عاقل أو موجود حيّ⁹⁰. هذه

88. المقال، مرجع سابق، ص143

89. المقال، مرجع سابق، ص216

المحسنّة من أهمّ الأساليب لتقديم الصور الحيّة والديناميكية، فهي تحتّ المخاطب إلى الفكر والتأمّل. الشاعر من خلال التشخيص، يسعى إلى تصوير حالاته النفسية إلى المخاطب على لسان الجوامد. في هذا الموضوع نتطرّق إلى نماذج من التشخيص في شعر عبد العزيز المقالح:

أشرف أيام الخلود في ديارنا الخضراء/ أخصب ما جادت به القرون/ أنصع المولود لأرضنا الحنون/ لأمتنا صنعاء⁹¹.

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

أهرم مصر بعد رحلة الصمت الحزين/ ثارت/ تكلمت على شواطئ السنين⁹²..

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

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

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

90. جبور عبد النور، المعجم الأدبي، ط1 (بيروت: دار العلم للملايين 2010م) ص67

91. المقالح، مرجع سابق، ص30

92. المقالح، مرجع سابق، ص197

93. المقالح، مرجع سابق، ص547

3-7-الطباق

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

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

دعوني لهميّ / دعوني لوهمي / دعوني أفتش في غابة الليل عن واحة الشمس / لا تخدعوني بأني تغيرت، أن
البلاد...⁹⁵.

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

في غربتي عيناك لي وطن / أهدابها تحنو، وتحضن⁹⁶.

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

94. غلام رضا افراسيابي، سيد محمد مهدي جعفري، "بحث فيالمجاز المرسل"، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، رقم 3

جامعة شيراز: (1385ش) ص1

95. المقالح، مرجع سابق، ص447

96. المقالح، مرجع سابق، ص517

4- النتائج

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

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

المراجع:

- 1) ضياء الدين ابن اثير، (لاتا)، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر؛ تعليق، أحمد الحوفي، بدوى طبانة، (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر الفجالة)
- 2) بابك احمدي طهران: ساختار و تأويل متن، نشر مركز (1386ش)
- 3) غلام رضا افراسيابي، سيد محمد مهدي جعفري، "بحث فيالمجاز المرسل"، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، رقم 3 جامعة شيراز: (1385ش).
- 4) محمد باراني، الوظيفة الأدبية للغة وأنواعها، نشر الثقافة، رقم 47-46، (1382ش)
- 5) سعد الدين التفتازاني، شرح المختصر على تلخيص المفتاح للخطيب القزويني، ط8 (قم: اسماعيليان 1393ش).

- (6) عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة؛ قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، ط1 (السعودية: دار المدني بجده-السعودية1991م)
- (7) علي عز الدين الخطيب، "الحواس الخمس في قصص لطفية الديلمي؛ دراسة تحليلية لأدوار الحواس في بناء العالم القصصي"، مجلة كلية التربية، ع9 (2010م).
- (8) مسعود روحاني، محمد عنايتي قاديكلي، "دراسة الانزياح في شعر شفيعى كدكنى"، بحوث في اللغة الفارسية وآدابها، (1388ش).
- (9) عبد الباسط محمد الزيود، "من دلالات الانزياح التركيبى و جمالياته فى قصيدة الصقر لادونيس"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، ع1، (2007م)
- (10) روح الله صياد نژاد ، منصوره طالبان، "الانزياح الدلالى فى شعر مولوى و ابن فارض" پژوهش هاى نقد ادبى و سبک شناسى (علمى- پژوهشى)، الرقم 1، 1393ش) ص 123-164.
- (11) جبور عبد النور، المعجم الأدبي، ط1 (بيروت: دار العلم الملايين2010م)
- (12) ناصر قلي سارلي، "جماليات التشبيه المقلوب"، مجلة البحوث الادبية"، الرقم 14 (1385ش) ص 1-20.
- (13) صونيا لوصيف، الانزياح الدلالية في الألفاظ اللغة العربية (معجم العين نموذجاً)، مذكرة معدة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها (قسنطينة: جامعة منتوري 2011م).
- (14) عبد السلام المسدي، الاسلوبية والأسلوب (بيروت: دار الكتاب الجديدة المتحدة، 2006م)
- (15) عبد العزيز المقالح الديوان، ط5(بيروت: دار العودة، 1986م)
- (16) أحمد غالب النورى الخرشة، أسلوبية الانزياح في النص القراني، أطروحة الدكتوراة في اللغة العربية وآدابها (جامعة مؤتة 2008م).

ديداكتيك المعجم : معايير اختيار المعجم وتنظيمه لغير الناطقين بالعربية

د. عبد الرحيم ناجح

البريد الإلكتروني: najihabderrahim111975@gmail.com

ملخص:

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

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

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

Dr.Najih abderrahim

Abstract :

Teaching vocabulary to non-Arabic speakers requires that it be based on specific criteria, because not all Arabic vocabulary can be taught at the same time. In addition, the needs of non-Arabic-speaking learners differ from one individual to another depending on the geographic, cultural and material distance of the Arabic language being learned. In addition, the choice of vocabulary to be presented cannot be randomly marked, but rather must be subject to strict criteria. It therefore seems necessary that the choice of vocabulary meet a set of conditions. The first of these conditions is that it makes it possible to learn Arabic, that it is suitable for age and mental perceptions, and that non-Arabic speakers are able to communicate in different situations. In this research, we aim to explore the different criteria against which the selection of vocabulary must be controlled by addressing the frequency, coverage, availability, teachability, equivalence, effectiveness and efficiency. It also aims to investigate the organization by highlighting its types: linear, spiral, and thematic organization.

مقدمة

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

الخطأ. كما يرجع السبب أيضا إلى الاعتقاد الذي مؤداه أن نسق القواعد نسق مغلق يمكن تعليمه وتعلمه، بينما يعد نسق المعجم نسقا مفتوحا، يصعب الإحاطة والإلمام به.

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

وإذا كانت فرصة تعليم المعجم ضمنيا⁹⁷ للناطق الفطري متاحة من خلال قراءة النصوص، والاستماع، فإنها غير متاحة للناطق غير الفطري؛ إذ يتعين أن يتعلم معجم اللغة الهدف بطريقة صريحة. ويرجع السبب إلى كون فرص مصادفة الكلمة من قبل المتعلم غير الناطق في سياقات مختلفة تبقى محدودة جدا. من هنا، تتقدح الحاجة إلى ضرورة تعليم المعجم. ويقتضي تعلمه تحديد مجموعة من المبادئ والأسس. (أ) تحديد المعجم موضوع التعليم والتعلم. (ب) تنظيمه وفق معايير مضبوطة. (ج) اختيار استراتيجيات التعليم. (د) بلورة روائز القياس والتقويم. (هـ) تحديد الوسائل التعليمية التي يمكن أن تضطلع بدور تعليمه.

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

1. معايير اختيار المعجم

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

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

1.1. الكلمات ذات المحتوى، مقابل الكلمات الوظيفية

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

تقتضي الإجابة عن السؤال الأول إبداء مجموعة من الملاحظات. من أهمها أنه ينبغي أن يستفيد متعلم اللغة العربية من الكلمات المنتمية إلى المعجم القاعدي لأسباب منها: (1) تسعفه في التواصل في مختلف المجالات والوضعيات التواصلية ذات الصلة؛ (2) يعد هذا النوع من الكلمات متردداً أكثر، مقارنة بالكلمات التي لا توظف إلا في سياقات محدودة؛ (3) عادة ما يسهل تقريب معانيها من المتعلم، مقارنة بالكلمات التي يقتصر توظيفها في مجال بعينه؛ إذ يتطلب تقريب معانيها مجهوداً وخبرة.

وللإجابة عن السؤال الثاني، نتبنى فرضية الأقسام الطبيعية (Natural-Partitions-hypothesis)، كما اقترحتها جاننتير (Gentner, 1982). وتفيد هذه الفرضية سهولة إدراك الأشياء الملموسة، مقارنة بالسيرورات والأحداث؛ لأن الأشياء الملموسة كيانات مقيدة مكانياً؛ يمكن عزلها عن المحيط التي توجد به، مقارنة بالأنشطة والأحداث والسيرورات التي تعد مقولات لسانية، أكثر ما هي مقولات معرفية. وهذا ما حدا بجاننتير إلى التمييز بين الهيمنة اللسانية (linguistic-dominance)، والهيمنة المعرفية (cognitive-dominance). ويراد بالهيمنة اللسانية طبقة المقولات المغلقة⁹⁸ التي تدرك في علاقتها باللغة، مثل الحروف والأفعال. ويقصد بالهيمنة المعرفية مختلف المقولات المفتوحة التي تدرك بغض النظر عن اللغة موضوع التعلم. وفي ما يلي، نقدم التقسيم الذي أورده جاننتير وبرودتسكي.

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

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

انطلاقاً مما تقدم، يتعين أن يستفيد متعلم اللغة العربية غير الناطق بها من نسبة مهمة من المقولات الموسومة بالهيمنة المعرفية، وذلك لمجموعة من الأسباب، نذكر منها: (أ) يسهل عزلها عن المحيط الموجودة به؛ (ب) يسهل تقريب معانيها من المتعلم؛ (ج) تستفيد من مقولة كلية في مختلف اللغات؛ فجميع اللغات تُمَقُول الأشياء بنفس الطريقة، مقارنة بالمقولات الموسومة بهيمنة لسانية التي تختلف من حيث مقولتها في اللغات. (د) يظهر الطفل ميلاً واضحاً إلى تعلم الأسماء قبل تعلم المقولات الموسومة بالهيمنة اللسانية، خاصة في مرحلة الكلمات الأولى⁹⁹.

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

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



أن يكتسب المتعلم معاني الأشياء قبل اكتساب معاني العلاقات.

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

2.1. تردد الكلمات

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

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

لقد حاولت دراسات أن تقيم لوائح للكلمات ذات التردد العالي؛ إذ نشرت "وزارة التربية الوطنية الفرنسية نتائج بحث خاص باللغة الشفهية، استند إلى وسائل عصرية-استعمال مسجلة لتسجيل محادثات تم تفرغها - قدم البحث 1126 كلمة تشكل المعجم القاعدي (vocabulaire-de-base) للغة الفرنسية". في هذا الإطار، تمس الحاجة إلى مثل هذه الأبحاث الخاصة باللغة العربية لمعرفة معجمها القاعدي، سواء تعلق الأمر باللغة الشفهية أو المكتوبة، وحسب مجالات استعمالها التقنية والأدبية والعلمية وغيرها، وحسب الفترات الزمنية.

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

كلمات المستويين الأول والثالث؛ أي إنها ليست معروفة تماما، ولا يقتصر مجال استعمالها على مجال بعينه. هذه الكلمات هي التي ينبغي أن تشكل موضوع تعليم وتعلم.

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

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

3.1. الإتاحية

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

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

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

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

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

4.1. التغطية

يقصد بالتغطية (coverage) الكلمات القابلة للاستبدال بكلمات أخرى في نفس السياق اللغوي؛ فكلمة، مثل "فاكهة" في "اشترت فاكهة"، يمكن استبدالها بأنواع منضوية تحتها، مثل "تفاح" أو "موز" أو "عنب" أو "رمان" أو "تين" أو غيرها. لذا، يُفترض أن تكون كلمة "فاكهة" ذات تغطية أكبر من أحد أنواعها، مثل التغطية التي تسم كلمة "موز". ويفيد مبدأ التغطية في اختيار المعجم الموجه لمتعلم الناطق العربية لمجموعة من الأسباب. (أ) تسعف المتعلم في إعطاء تعريف للمفردة الجديدة اعتماداً على مبدأ التضمن (inclusion). (ب) إغناء العلاقات المعجمية القائمة بين المفردات في اللغة موضوع التعلم. (ج) إمكانية توظيف الكلمة في

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

سياقات مختلفة، مقارنة بالكلمات ذات التغطية الضعيفة التي توظف في سياقات أكثر تقييداً، سيما أن المبتدئ في تعلم اللغة العربية غير الناطق بها يحتاج إلى سياقات موسومة بقيود أقل، نظراً لحدثة تعلم اللغة. يبدو أن هذا مبدأ التغطية مفيد في اختيار الكلمات التي ينبغي أن تشكل موضوع تعليم المعجم في المراحل الأولى من التعليم، للأسباب التي ذكرنا. لكن اعتماد التغطية في اختيار كلمات المعجم في المستويات اللاحقة يبدو غير مجدٍ؛ لأن المهارات اللغوية للمتعلم تكون قد تطورت، مما يتيح له توظيف السياقات المقيدة أكثر.

5.1. القابلية للتعليم

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

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

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

6.1. التكافؤ

يقصد بالتكافؤ (Valence) إمكانية اختيار الكلمات موضوع التعلم استناداً إلى تماثلها مع كلمات تنتمي إلى اللغة الأم. فالكلمات، مثل "صفحة" (page)، و"طاولة" (table)، وغيرها من الكلمات، تنتمي إلى اللغة الأم لناطق باللغة الفرنسية، ولها نفس المعاني في اللغة الإنجليزية. يكمن الفرق بينها في النطق فقط. وبالتالي، يحسن أن نقدم مثل هذه الكلمات المتكافئة لمتعلم اللغة الإنجليزية الناطق بالفرنسية في بداية تعرضه للغة الهدف. كما أن كلمات، مثل "دار"، و"صابون"، تنتمي إلى النسق الفصح والمغربية، ولا فرق

بينهما إلا في بعض الإيحاءات الدلالية، بخلاف كلمات أخرى، مثل "تتورة" و"كظيمة" اللتين تنتميان إلى النسق الفصيح، وغير متضمنتين في معجم العربية المغربية.

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

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

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

7.1. المعجم الفعال والمعجم الناجع

يميز هيبيرت (Hiebert, 2005) بين المعجم الفعال (effective)، والمعجم الناجع (efficient) في سياق وضع تصور لمنهاج المعجم الذي ينبغي أن يقدم إلى متعلم اللغة. يتصل المعجم الفعال بمسألتين: أولاً، أن تكون الكلمات غير معروفة من قبل المتعلم. وثانياً، استشراف النصوص القرائية التي يمكن أن يصادفها المتعلمون في مساره الدراسي. بينما يتحقق المعجم الناجع من خلال توفير فرص متعددة، تخول للمتعلم مصادفة الكلمات موضوع التعلم في سياقات مختلفة.

وإذا كان من اليسير تعرف النصوص القرائية التي يروجها الكتاب المدرسي الموجهة لمتعلم اللغة غير الناطق بها، وبالتالي القدرة على اختيار معجم يراعي بعد الفعالية، فإنه يصعب التنبؤ بالنصوص القرائية التي يمكن أن يصادفها المتعلم في مطالعته الحرة. ومع ذلك، يوفر بعد الفعالية مجهوداً أكبر خلال قراءته

للنصوص؛ لأن مصادفة كلمات معروفة خلال الفعل القرائي، من شأنه أن يحرر سيرورات الفهم. كما يمكن أن تجعل المقروء مسهما في تطوير المعجم.

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

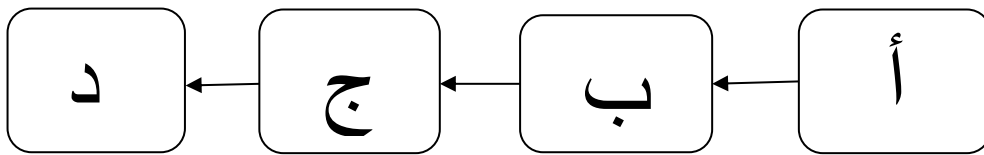
2. تدرج المعجم

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

1.2. التنظيم الخطي واللوبي

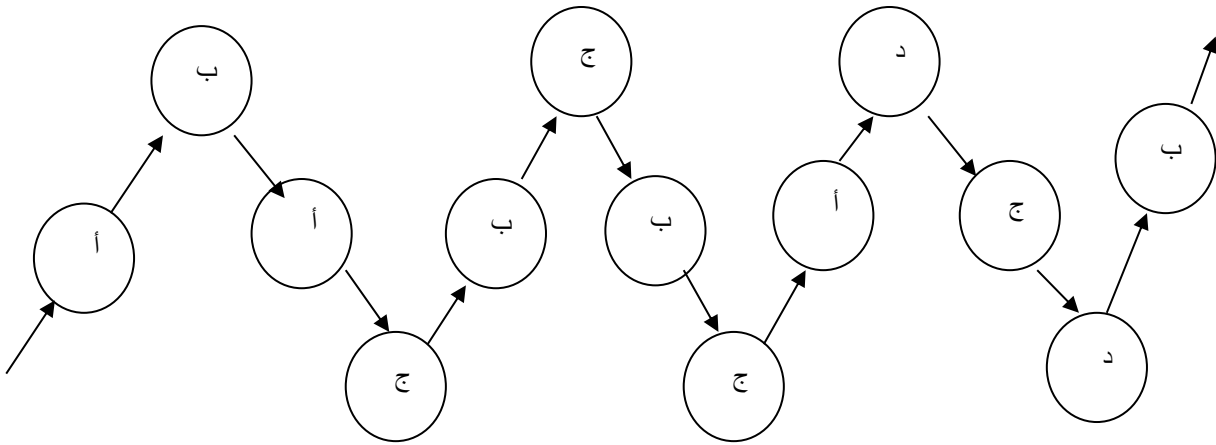
يقتضي التنظيم الخطي (Linear) أن يتم تعليم كلمة أو مجموعة من الكلمات، وألا يتم إدراج المجموعة الجديدة، إلا إذا حصل تعلم المجموعة الأولى. من سلبيات هذا التنظيم، أنه لا يراعي طبيعة المعجم. حيث تدخل الكلمة في علاقات واسعة مع الكلمات الأخرى؛ إذ يمثل المعجم شبكة علاقات، وأن تعلم اللغة لا يتم بشكل تراكمي (cumulative)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

الشكل (2): التنظيم الخطي



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

الشكل (3): التنظيم اللوبي



(Corder, 1973)

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

2.2. التدرج المجالي والموضوعاتي

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

ويراد بالترج الموضوعاتي اختيار المعجم المناسب المتصل بموضوع معين. فإذا كان المتعلم معنيا بإنتاج موضوع إنشائي في موضوع السفر مثلاً، فمن المفيد أن يتم ترويج معجم ذي صلة بالموضوع، قصد تمكين المتعلم من رصد معجمي يقدره على الكتابة. وإذا كان متعلم اللغة العربية معنياً بإنتاج مقاطع شفوية تهم وضعية تواصلية تخص السياحة، فمن المهم استفادته من تعليم معجم ذي صلة.

خاتمة وتوصيات

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

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

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

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

- إجراء دراسات تتناول بلورة روائز لقياس حجم المعجم.

مراجع

- ريمي، الزهرة. (2012-2013). تدريس المعجم في المستوى الابتدائي، بحث لنيل الإجازة في الدراسات العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجديدة.
- ناجح، عبد الرحيم. (2014-2015). المعجم في الكتاب المدرسي قضايا وإشكالات، أطروحة لنيل الماستر في اللسانيات، كلية الآداب، جامعة شعيب الدكالي بالجديدة.
- Barrett, M.D. (1982). Distinguishing between prototypes: the early acquisition of the meanings of object names. In S.A. Kuczaj (ed), *Language Development, Volume 1: Syntax and Semantics*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Beck, I. L., M. G. McKeown, & L. Kucan.(2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Bowerman, M. (1978). The acquisition of word meaning. In N. Waterson & C. Snow (Eds.), *Development of communication: Social and pragmatic factors in language acquisition*. New York: Wiley.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education.

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

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

أ.د. عبدالله أبو الغيث

أستاذ تاريخ الجزيرة العربية والحضارات السامية القديمة
قسم التاريخ - كلية الآداب - جامعة صنعاء

(ملخص البحث)

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

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

(Research Summary)

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

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

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

أولاً: حملة أبرهة المذكورة في النقوش

سنبدأ أولاً بإثبات النقش (RY 506) الذي يتحدث عن حملة أبرهة المتجهة نحو منطقة وسط الجزيرة العربية ضد قبيلتي معد وعامر، ولأن عدم الدقة في نسخ هذا النقش تبدو واضحة على نسخة ريكرمانز، وذلك من خلال المعنى غير المترابط الذي تقدمه، ونظراً لتوفر نسخة أخرى للنقش نفسه تناقض نسخة ريكرمانز في بعض الجوانب وهي التي قام بنسخها عبد المنعم سيد¹⁰³، فإننا سنعمل على إثبات النقش في المتن كما جاء في نسخة ريكرمانز، مع وضع الكلمات المختلف بشأنها بين قوسين ()، ثم سنورد بعد ذلك الكلمات المقابلة لها في نسخة سيد مصحوبة بما نرجحه بخصوصها. ونص النقش على النحو التالي:

- 1- + ب خ ي ل / ر ح م ن ن / و م س ح ه و / م ل ك ن / أ ب ر ه / (ز ي ب م ن) / م ل ك / س ب أ / و ذ ر ي د ن / و ح ض ر م و ت /
- 2- و ي م ن ت / و (ر) أ ع ر ب ه م و / ط و د م / و ت ه م ت / س ط ر و / ذ ن / س ط ر ن / ك غ ز ي و /
- 3- م ع د م / غ ز و ت ن / ر ب ع ت ن / ب و ر خ ن / ذ ث ب ت ن / ك ق س د و / ك ل / ب ن ي / ع م ر م /
- 4- و ذ ك ي / م ل ك ن / أ ب ج ب ر / ب ع م / ك د ت / و ع ل / و ب ش ر م / (ب ن / ح ص ن م) / ب ع م /

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

5. س ع د م / (و م [خ ض و]) / (و ض ر و) / ق د م ي / ج ي ش ن / ع ل ي / ب ن ي / ع م ر م / ك د ت / و ع ل ي / (و د . ع / [ز] ن . م ر د م) / و س ع د م / ب و د /
- 6- (ب م ن ه ج) / ت ر ب ن / و ه ر ج و / و أس ر و / (و م ن م و) / ذ ع س م / و م خ ض م ل ك ن / ب ح ل ب ن / و د ن و /
- 7- (ك ظ ل) / م ع د م / و ر ه ن و / و ب ع د ن ه و / و س ع ه م و / ع م ر م / ب ن / م ذ ر ن /
- 8- و ر ه ن ه م و / ب ن ه و / و س ت خ ل ف ه و / ع ل ي / م ع د م / و ق ف ل و / ب ن / ح ل /
- 9- [ب ن] / [ب خ] ي ل / ر ح م ن ن / و ر خ ه و / (ذ ع ل ن) / ذ ل ث ن ي / و س ث ي / و س /
10. ث / م أ ت م .

* تصويبات النقش:

- في السطر الأول: وردت كلمة (ز ي ب م ن)، وفي نسخة سيد (ز ب ي م ن) وهو الأرجح نظراً للاعتقاد الراجح بأن الكلمة تعني "الذي باليمن"؛
- أهمل كاتب النقش - في معظم السطور الخط الفاصل بين الكلمة التي تقع في آخر السطر والكلمة التي تقع في أول السطر التالي، وقد أثبتناه هنا اعتماداً على ما جاء في بقية النقوش، حتى تسهل قراءة النقش؛
- في السطر الثاني: تم زيادة حرف الراء إلى كلمة وأعرابهم في كلا النسختين، وهو خطأ وقع فيه كاتب النقش، لأن المقصود بالكلمة هم الأعراب، حيث ترد الكلمة في النقوش الأخرى بدون حرف الراء السابقة للألف؛
- في السطر الخامس: وردت كلمة (و م خ ض و) وفي نسخة سيد (و م ر د م) أي (ومراد)، وهو الأرجح لأن إسم قبيلة (مراد) يذكر في نسخة ريكرمانز في آخر هذا السطر مع بقية القبائل الثلاث الأخرى : (كنده، وعل، وسعد)، بينما لم يذكر في هذا الموضع رغم ذكر أسماء القبائل الثلاث الأخرى؛

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

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

- في السطر السادس: وردت في بداية السطر كلمة (ب م ن ه ج) في كلا النسختين حيث عد ناسخو النقش الحرف الأخير من الكلمة هو حرف (الجيم)، بينما عده مؤلفو المعجم السبئي حرف (اللام)¹⁰⁴، وذلك بسبب التشابه الذي حدث في رسم الحرفين في نقوش الفترة المتأخرة، ونحن نرجح هنا ما ورد في المعجم السبئي، ونستأنس في ذلك بما جاء في المعاجم العربية بقولهم: إن المنازل التي في المفاز على طرق المسافرين تسمى (مناهل) لأن فيها الماء¹⁰⁵، وهو ما ينطبق على الأماكن التي دارت فيها أحداث النقش؛

- في السطر السادس: وردت كلمة (و م ن م و)، وهي عند سيد (و غ ن م و)، وهو الأصح نظراً لتوافقها مع الكلمات السابقة لها، بحيث تصبح العبارة "وَقَتَلُوا، وَأَسْرُوا، وَغَنَمُوا"؛

- في السطر السابع: وردت في بداية السطر كلمة (ك ظ ل) في كلي النسختين، وهي بهذه الصورة ليس لها معنى واضح، ويفسر البعض بالفرسان¹⁰⁶، وهو تفسير لا يتناسب مع سياق النص لأن الحملة كانت ضد قبيلة معد كلها وليس ضد فرسانها فقط، لذلك فالأرجح أن حرف (الظاء) في الكلمة، إما أن يكون زائداً، مثله مثل حرف الراء الأول في كلمة الأعراب السالف ذكرها، أو أنه في الأصل حرف (اللام) وفي هذه الحالة تكون الكلمة (ك ل) أو (ك ل ل) بمعنى (كل)، لتصبح العبارة هي (كل معد)، وهو ما يتناسب مع سياق النقش؛

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

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

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

106 بتروفسكي. م. ب. اليمن قبل الإسلام والقرون الأولى للهجرة، تعريب محمد الشعيبي، بيروت 1987م، ص 327 .

* معنى النقش:

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

" بقوة الرحمن ، ومسيحه. الملك أبرهة زبيمن¹⁰⁷، ملك سبأ وذي ريدان وحضرموت ويمانة وأعرابهم طوداً وتهامة، دُونَ هذا النقش عندما غزا (قبيلة) معد، غزوة رابعة، بشهر ذي الثابة، عندما ثار كل بني عمرم (عامر)¹⁰⁸. وبعث الملك، (بالقائد) أبي جبر مع (قبيلة) كندة، و(قبيلة) عل¹⁰⁹. و(القائد) بشر بن حصن، مع (قبيلة) سعد¹¹⁰، و(قبيلة) مراد ، وقاتلوا على رأس الجيش. (وذلك) ضد بني عامر. كندة وعل، في وادي ذي مرخ¹¹¹. ومراد وسعد، في وادي بمنهل تربان¹¹². وقتلوا، وأسروا، وغنموا بكثرة . وحارب الملك في حلبان¹¹³،

107 هناك خلاف حول معنى هذه الكلمة ، والراجح أنها تعني الذي في اليمن (انظر : بيوتروفسكي. ميخائيل، أسباب اختفاء الحضارات، ضمن كتاب: اليمن في بلاد ملكة سبأ، دمشق، 1999م ، ص219- بافقيه، محمد عبد القادر، تاريخ اليمن القديم، بيروت، 1985، ص160.

108 الرأي الغالب أن المقصود بقبيلة (عمرم) في النقش هي قبيلة عامر بن صعصعة (لوندين . اليمن إبان القرن السادس الميلادي، الحلقة الرابعة، مجلة الإكليل، العدد الأول والثاني، 1990م، ص18- كوبيشانوف، الشمال الشرقي الأفريقي في العصور الوسيطة المبكرة وعلاقتها بالجزيرة العربية، ترجمة / صلاح الدين هاشم، عمان، 1988م، ص136.

109 نرجح أن قبيلة (عل) هذه هي نفسها التي ذكرت في نقش الملك أبي كرب أسعد (RY 509) تحت إسم (علة) .
110 تعددت القبائل العربية التي تحمل أسم (سعد)، القلقشندي. أبو العباس أحمد، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، تحقيق/ إبراهيم الإبياري، القاهرة - بيروت، 1980م ، ص284- 291) . والراجح أن القبيلة المقصودة في النقش هي قبيلة (سعد العشيرة) المذحجية (لوندين،اليمن إبان القرن السادس الميلادي، ص19 - بتروفسكي، اليمن قبل الإسلام، ص327) .

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

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

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

113 حلبان / حليبان: اسم لا يبعد عن تربان فهو يقع إلى الشمال الشرقي منها - AL)

A . Sheiba، (Die Ortsnamen pp.25)،

ودانت (له) كل معد، (وقدمت له) الرهائن. وبعد ذلك ضمنهم عمرو بن المنذر، وقدم ابنه رهينة (عند أبرهة)، واستخلفه (أبرهة) على معد. ورجع (أبرهة) من حلبان، بقوة الرحمن، في شهر ذي علان، سنة (662م حميري = 547 ميلادي) ".¹¹⁴

ثانيا: حملة أصحاب الفيل

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

وتجعل المصادر العربية تاريخ الحملة موافقاً لمولد الرسول (ص) الذي يحققه الدارسون بعام (570 - 571م)¹¹⁴. وتحتصر هذه المصادر أسباب الحملة في تلك القصة التي وردت فيها - على اختلاف في التفاصيل، واتفاق في المضمون العام - وملخصها: أن أبرهة، بنى كنيسة في صنعاء، سماها القليس¹¹⁵. ثم كتب إلى نجاشي الحبشة يخبره بذلك، ويَعِدُه بصرف الحجاج العرب من كعبة مكة إلى قليس صنعاء. ولما تحدثت العرب بكتاب أبرهة غضب رجل من النساء - من بني كنانة - فخرج حتى أتى القليس، فأحدث فيه، فغضب لذلك أبرهة، وحلف ليسيرن إلى البيت الحرام، حتى يهدمه. ثم أمر بتجهيز الحملة التي خرجت تحت قيادته، متجهة نحو مكة، لهدم الكعبة¹¹⁶.

أما القوى المشاركة في هذه الحملة والمقاومة لها؛ فنفهم من المصادر أن قوام جيش (أبرهة) المشارك في الحملة قد بلغ (ستين ألف) مقاتل¹¹⁷، تصحبهم الأفيال¹¹⁸. وتذكر المصادر العربية أن القوى التي جهزها

114 لوندن . اليمن إبان القرن السادس، ص 22 - سحاب. فكتور، /إيلاف قریش رحلة الشتاء والصيف، بيروت - الدار البيضاء، 1992م، ص 169، 170.

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

116 يرى البعض أن الحملة كانت بقيادة يكسوم بن أبرهة بناء على التاريخ الذي وضعه لوفاة أبرهة (558م) (لوندن، اليمن إبان القرن السادس، ص 17) . ولكن أغلب الدارسين اتفقوا على أن الحملة قد تمت في عهد أبرهة وبقيادته. انظر تفاصيل الحملة في : ابن هشام . أبي محمد عبد الملك، السيرة النبوية، ج1، تحقيق / محمد شحاتة إبراهيم، القاهرة، 1990م، ص 30، 31 - الأزرقى . أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، مستفاد - غوتغن، 1858م، أعادت طبعة مكتبة خياط، بيروت ، ص 92 - العسكري . الأوائل، ج1، تحقيق / محمد المصري ووليد قصاب، دمشق 1975م ، ص 30، 31 .

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

سائل أمير الجيش عنها ما رأى ولسوف ينبى الجاهلين عليها

أبرهة (لغزو مكة كانت مكونة من الأحباش¹¹⁹، إلى جانب بعض القبائل العربية التي شاركت في الحملة وهي : عك ، والأشاعر¹²⁰، وبنو منبه ابن كعب ، وخنثم¹²¹، وكندة ، وحمير¹²². وكذلك قبيلة ثقيف ، التي خرجت لأبرهة عند وصوله إلى مدينتهم الطائف ، وأعلنت له الولاء ، وأرسلت معه (أبا رغال) يذله على الطريق .

ستون ألفاً لم يتوبوا أرضهم بل لم يعيش بعد الإياب سقيمها
دانت بها عادٌ وجرحهم قبلهم والله من فوق العباد يقيمها
(انظر : ابن هشام . السيرة ، مج 1 ، ج 1 ، ص 37) .

118 يذكر ابن الأثير أن الأفيال المصاحبة لجيش (أبرهة) بلغت (ثلاثة عشر) فيلاً ، وأن توحيد القرآن لها في سورة الفيل لكونه قصد كبيرها المسمى (محمود) . (الكامل ، ج 1 ، ص 260) وذكر في عدد الأفيال غير ذلك (انظر : المالكي . أبي الطيب تقي الدين محمد بن علي الفاسي المكي . شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام ، ج 1 ، بيروت (دون تاريخ) ، ص 189) . وقد استخدم الفنانون العرب هذه الفيلة في رسومهم التخيلية : (Esin . E . Mecca the blessed and Medinah the ill. 21 and 24) ، PP.50، 1963، London،Radiant

119 ابن الأثير . الكامل ، ج 1 ، ص 260 . ابن هشام . السيرة ، مج 1 ، ج 1 ، ص 31 .

120 الطبرسي . الفضل بن الحسن . مجمع البيان في تفسير القرآن ، ج 30 ، بيروت . 1961م ، ص 234-237 . ونفهم من نقوش (ذي نواس) أن القبائل التهامية ومنها الأشاعر ، كانت تقف في صف الأحباش ، حتى قبل غزوهما الأخير لليمن (مثلاً : Ja 1028/3) ، وعك هي إحدى القبائل التهامية ، ويبدو أن هذه القبائل عند وصولها إلى مكة قد أدركت خطأها ، وتخلت عن أبرهة ، حيث كسر الأشعريون والخنثميون سيوفهم وسهامهم ، وأعلنوا أنهم أبرياء من نية هدم الكعبة . (انظر : ابن فهد . عمر . اتحاف الوري بأخبار أم القرى . ج 1 ، تحقيق / فهم محمد شلتوت ، القاهرة ، 1983م ، ص 30) .

121 البغدادي . محمد بن حبيب ، المنق ، تحقيق / خورشيد أحمد فاروق ، حيدر آباد ، 1964م ، ص 68 . وبنو منبه بن كعب قبيلة مذحجية ، أما خنثم فهي إحدى القبائل الكهلانية ، التي تقطن السراة وما والاها (الشجاع . عبد الرحمن . اليمن في صدر الإسلام ، دمشق ، 1987م ، ص 195 ، 308) ويذكر البغدادي أن انضمام بنو منبه وخنثم إلى (أبرهة) كان بسبب أنهم لا يحرمون الحرم ، ولا يحجون البيت (المنق ، ص 68) ، ونعرف من المصادر الأخرى أن خنثم قد حاولت مقاومة (أبرهة) ، ولم تنضم إليه إلا بعد هزيمته لها . وتضيف هذه المصادر ما ينفي عن خنثم قول البغدادي بعدم تحريمها للحرم ، عندما ذكرت أن الأحباش عندما وجهوا الفيل إلى مكة أقبل نفيل بن حبيب الخنثمي (زعيم خنثم) وخطب الفيل في أذنه بقوله : " إبرك محمود أو ارجع راشداً من حيث جئت فإنك في بلد الله الحرام .. فترك الفيل " (انظر : ابن هشام . السيرة ، مج 1 ، ج 1 ، ص 32 ، 35) .

122 ابن فهد . إتحاف الوري ، ص 24 .

فخرج (أبرهة) ، ومعه (أبو رغال) ، حتى أنزله المغمس¹²³، فمات (أبو رغال) هناك ، فرجمت قبره العرب¹²⁴.

كان ذلك خبر القوى المشاركة في الحملة. أما بخصوص القوى المقاومة لها ، فقد ذكرت لنا المصادر العربية أن العرب لما سمعت بما نوى عليه (أبرهة) ، من هدم الكعبة ، أعظموا ذلك ورأوا أن جهاده أصبح حقاً عليهم . فخرج إليه رجل من أشراف أهل اليمن وملوكهم يقال له ذو نفر الحميري ، بمن أجابه من قومه ومن سائر العرب ، فتمكن (أبرهة) من هزيمتهم . وأخذ (ذو نفر) أسيراً لديه¹²⁵. ثم واصل (أبرهة) سيره بعد ذلك ، وعندما وصل إلى أرض قبيلة خثعم خرج إليه نفيل بن حبيب الخثعمي في قبيلة خثعم: شهران وناهس ، ومن تبعه من قبائل العرب ، فهزمه (أبرهة) ، وأخذ (نفيلاً) أسيراً ، وأصبح (نفيل) دليلاً لأبرهة في طريقه إلى مكة¹²⁶.

وعندما وصلت الحملة إلى المغمس ، بعث أبرهة رجلاً من الحبشة يسمى (الأسود بن مقصود) على خيل له إلى مكة ، فساق إليه أموال تهامة . من قريش وغيرهم . وكان من ضمنها مئتي بعير لعبد المطلب بن هاشم ، كبير قريش وسيدها . فهتت قريش ومعها كنانة ، وهذيل ، ومن كان معهم بالحرم بقتاله ، ثم عرفوا أنهم لا طاقة لهم به فتركوا ذلك¹²⁷.

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

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

124 ابن الأثير . الكامل ، ج1 ، ص260 .

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

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

127 المصدر نفسه . مج1 ، ج1 ، ص33 .

الكريم في سورة الفيل ، وهو كلام سنتجاوز عن ذكره هنا، لأننا لسنا بصدد ذكر تفاصيل حملة أبرهة على مكة، ولكن معرفة علاقتها بحملته المذكورة في النقش المشار إليه أعلاه¹²⁸.

ثالثاً: العلاقة بين الحملتين

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

وفي هذا السياق نجد أن هناك من يخلط بين الحملتين ويجعلهما حملة واحدة، اعتماداً على إغفال المصادر العربية للحملة المذكورة في النقش، وإغفال المصادر النقشية لحملة أصحاب الفيل، إلى جانب قول المؤرخ البيزنطي بروكوبيوس، بأن أبرهة لم يشن إلا حملة وحيدة، نحو مناطق النفوذ الفارسية¹²⁹.

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

- اختلاف تاريخ الحملتين: فالنقش يؤرخ الحملة التي تحدث عنها بعام (547 م)¹³⁰، بينما تعود حملة أصحاب الفيل، إلى عام (570 - 571 م)¹³¹، ولا مجال للربط بين التاريخين حيث إن المصادر العربية تجمع على أن حملة أصحاب الفيل كانت في العام الذي ولد فيه الرسول (ص)، بينما الحملة المذكورة في النقش مؤرخة بعام (547 م)، أي أن الفاصل زمنياً بين الحملتين يجعلنا نستبعد فكرة أن يكون النقش - مثلاً - قد دون البدايات الأولى للحملة، بحيث تكون الحملة قد استمرت بعد ذلك، واتجهت صوب مكة ولتنتهي بالهزيمة النكراء التي تحدث عنها القرآن الكريم؛

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

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

130 J . M . Kister , A new Light on the Expedition of Abraha, The Campaign of Huluban, (1965) , pp. 427.

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

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

- اختلاف أسباب كل حملة عن الأخرى: حيث نعرف من النقش (506 RY) أن سبب غزوته الموجهة ضد معد؛ هي ثورة قبائل بني عامر بن صعصعة، ويرى كاسكل¹³² أن قبيلة بني عامر كانت تقوم بنهب القوافل، مما اقتضى تأديبها. بينما يرى لوندن¹³³ أن حملة أبرهة كانت موجهة في الأصل على قبيلة معد، وأثناء ذلك تمردت قبيلة بني عامر بن صعصعة، فوجه أبرهة ضدها قواته المكونة من القبائل البدوية، التي تمكنت من القضاء عليها. بينما واصل أبرهة حملته على رأس القوة الرئيسية ضد قبيلة معد . أما حملة أصحاب الفيل فقد كان هدفها الذي ذكرته المصادر العربية هو الانتقام لتدنيس القليس والرغبة بصرف الحجاج العرب عن كعبة مكة إلى قليس صنعاء. ويتفق أغلب الدارسين المحدثين على أن الهدف الحقيقي لهذه الحملة هو السيطرة على تجارة الحجاز - خصوصاً تجارة إيلاف قريش¹³⁴ - ومن ثم التحكم بطرق التجارة التي تربط الشام باليمن¹³⁵. بل إن البعض يعد هذه الحملة بمثابة الهدف الحقيقي للاحتلال الحبشي لليمن¹³⁶؛

- اختلاف أسماء الأماكن والقبائل والأعلام المشار إليها في مصادر كل حملة: فنحن لم نجد في حملة النقش ذكراً لقريش ، ومكة، وذو نفر الحميري، أو نفيل الخثعمي . وهي أسماء ورد ذكرها في حملة الفيل، كما لم يرد ذكر في حملة الفيل للأسماء التي ذكرت في النقش، مثل معد، وعامر بن صعصعة، وحلبان، وأبو جابر، وبشر بن حصن¹³⁷، مما يدل على أن كل مصدر كان يتحدث عن حملة لا علاقة لها بالحملة الأخرى .

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

133 اليمن إبان القرن السادس ، ص19.

134 الإيلاف : هو تلك العِصم (العهود) التي أخذها هاشم بن عبد مناف وإخوانه : المطلب وعبد شمس ونوفل ، من ملوك الروم واليمن والحبشة والعراق من أجل تأليف رحلة الشتاء والصيف ، المذكورة في القرآن الكريم (سورة قريش) (البلاذري ، أنساب الأشراف ، ج1، القاهرة ، 1959م ، ص59) . وقد كان نشوء الإيلاف في أوائل القرن السادس الميلادي على أنقاض الشبكة التجارية الحميرية (طريق اللبان) (سحاب، إيلاف قريش، ص212، 195، 213) . وقد ساعد سقوط اليمن تحت الاحتلال الحبشي ثم الفارسي وقيام الخلافت الداخلية في اليمن على ذلك التحول (الشريف. أحمد إبراهيم، مكة والمدينة في الجاهلية وعصر الرسول ، القاهرة ، 1965م، ص154) .

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

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

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

وينطبق هذا أيضاً على أسماء القبائل المشاركة في الحملتين وهي في حملة النقش: كنده ، وعل ، وسعد ، ومراد . أما في حملة أصحاب الفيل فقد تمثلت القبائل العربية المشاركة للحملة حسب ما جاء في المصادر بالقبائل التالية: عك ، والأشاعر¹³⁸ ، وبنو منبه ابن كعب ، وختعم¹³⁹ ، وكنده ، وحمير¹⁴⁰ . وكذلك قبيلة ثقيف، التي خرجت لأبرهة عند وصوله إلى مدينتهم الطائف، وأعلنت له الولاء ، وأرسلت معه (أبا رغال) ، يدلّه على الطريق . فخرج (أبرهة) ، ومعه أبو رغال ، حتى أنزله المغمس ، فمات أبو رغال هناك ، فرجعت قبره العرب¹⁴¹ .

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

- الاختلاف في نتيجة كل حملة: فحملة النقش عاد منها (أبرهة) سالماً، بعد أن أخضع معد، وعامر بن صعصعة، وقدم له (عمرو بن المنذر)، ابنه رهينة. بينما كانت نهاية حملة الفيل مأساوية، بالنسبة لأبرهة، حيث مات بعد عودته من الحملة¹⁴².

وفيما يخص عدم إشارة بروكوبوس في كتابه عن الحروب البيزنطية الفارسية إلا لحملة وحيدة نحو مناطق شمال الجزيرة العربية، فإن ذلك لا يعد دليلاً على واحدة الحملتين، لكون بروكوبوس لم يشر إلى الأحداث التالية لعام (550 م)، أي أنه لم يصل إلى العام الذي حدثت فيه حملة الفيل¹⁴³. ثم إن اهتمام بروكوبوس كان منصّباً على الحملات الموجهة ضد مناطق النفوذ الفارسي ، ومكة لم تكن كذلك.

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

في محاولة للإجابة عن هذا السؤال؛ من المرجح أن إهمال المصادر العربية لحملة النقوش يعود إلى بُعد هذه الحملة عن مكة، التي ركزت عليها المصادر العربية، بسبب القداسة التي تتمتع بها، خصوصاً أن هذه

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

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

140 ابن فهد، إتحاف الوري ، ص24 .

141 ابن الأثير ، الكامل ، ج1، ص260.

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

143 لوندن . اليمن إبان القرن السادس، ص21 - سحاب . إيلاف قريش ، ص168.

المصادر قد دُونت بعد ظهور الإسلام¹⁴⁴. ومع ذلك فقد وجدنا في أبيات شعرية للمخبل السعدي¹⁴⁵، ما قد يشير إلى حملة النقوش، فالشاعر يذكر أن قومه قد ساندوا أبرهة ومكنوه من فتح باب حصن استعصى عليه في حلبان، وهذا الاسم ورد ذكره في الحملة المذكورة في النقش ودارت فيه إحدى معاركها، حيث يقول:

ويوم أبي يكسوم والناس حضر على حلبان إذ تقضى مجامله
طوينا لهم باب الحصين ودونه عزيز يمشي بالحراب مقاوله¹⁴⁶

وكذلك وردت إشارة لدى ابن الأثير¹⁴⁷، عند حديثه عن حروب زهير بن جَنَاب حيث يقول " وأما حربته (يقصد زهير) مع بكر وتغلب ابني وائل، فكان سببها أن أبرهة حين صعد إلى نجد أتاه زهير ، فأكرمه وفضله على من أتاه من العرب ، ثم أمره على بكر وتغلب ... فاشتد عليهم ما يطلب منهم من الخراج ، فأقام بهم زهير في الحرب ، ومنعهم من النجعة¹⁴⁸، حتى يؤدوا ما عليهم، فكادت مواشيهم تهلك". فحاول أحد رجالهم قتله وهو نائم، ولكن زهير نجا من تلك المحاولة. فما كان منه إلا أن جمع " من قدر عليه من أهل اليمن، وغزا بكر وتغلب، وكانوا علموا به، فقاتلهم قتالاً شديداً انهزمت به بكر، وقاتلت تغلب بعدها، فانهزمت أيضاً. وأسر كليب ومهلل ابني ربيعة، وأخذت الأموال، وكثرت القتل في بني تغلب، وأسر جماعة من فرسانهم ووجوهم "

ويرجع بعض الدارسين أحداث هذا اليوم إلى منتصف القرن الخامس الميلادي¹⁴⁹. وهو ما يتفق مع سياق الأحداث التاريخية، لأننا نعرف أن ربيعة التغلبي ، قائد معد في هذا اليوم قد عاش فترة من الزمن قبل يوم خزاز - اللاحق ليوم السلان - الذي قاد معد فيه ابنه كليب. وكان كليب قد عاش بعد يوم خزاز، زماناً مطاعاً

144 سحاب، ايلاف قریش، ص171.

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

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

147 الكامل ، ج1، ص301، 300 .

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

149 زيدان. جرجي، العرب قبل الإسلام، تعليق/ حسين مؤنس، القاهرة، (د. ت) ، ص252، 251.

في قومه. وذلك قبل أن يطغى عليهم، ويلقى حتفه على يد جساس بن مرة البكري¹⁵⁰ في العقد الأخير من القرن الخامس الميلادي¹⁵¹.

أما الخلط الذي وقع فيه ابن الأثير، بإرجاعه أحداث الحرب بين زهير بن جناب وقبائل بكر وتغلب إلى عهد أبرهة الحبشي ، فهو واضح للعيان ؛ لأن أبرهة لم يصبح حاكماً لليمن إلا بعد موت كليب وائل بحوالي أربعين عاماً¹⁵².

ومع ذلك فهناك أبيات شعرية للمسيب بن الرفل أحد أحفاد زهير بن جناب، تشير إلى أن (أبرهة) قد أمر جده زهيراً على بني وائل بكر وتغلب ، والتي يقول فيها:

وأبرهة الذي كان اصطفانا وسوسنا وتاج الملك عالي
وقاسم نصف إمرته زهيراً ولم يك دونه في الأمر والي
وأمره على حي معد وأمره على الحي المعالي
على ابني وائل لهما مهنياً يردهما على رغم السيل¹⁵³

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

أما عدم ذكر النقوش لحملة أصحاب الفيل ، فإن ذلك قد يكون عائداً إلى الهزيمة النكراء التي تعرض لها أبرهة وجيشه. وبالتالي فهو لن يقيم نصباً يخلد فيه هزيمته، هذا إن كان لا يزال قادراً على إقامة مثل هذا النصب. ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن النقوش اليمنية القديمة قد اختفت تماماً منذ هذا التاريخ، ولم نعر

150 ابن الأثير، الكامل ، ج1، ص313.

151 مثلاً : أولندر . جونار، ملوك كندة من بني آكل المرار، ترجمة/ عبد الجبار المطلبي ، بغداد، 1973م. ص91.

152 لا يعرف بالتحديد بداية حكم أبرهة لليمن ، ويرجح أن ذلك كان بين عامي (532 - 535 م) تقريباً (كوبيشاتوف . الشمال الشرقي الأفريقي ، ص113) .

153 مكي . الطاهر ، امرؤ القيس حياته وشعره ، القاهرة ، 1974م، ص131.

154 ابن الأثير، الكامل ، ج1، ص299.

لها على أي أثر بعد ذلك¹⁵⁵. حيث أصبحت كتب الرواية العربية، والشعر الجاهلي هي مصدرنا الرئيس عن تاريخ الفترة اللاحقة، حتى ظهور الإسلام¹⁵⁶.

خامسا: الخاتمة:

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

نستدل على ذلك بالعديد من المعطيات التي فصلناها في متن البحث، والتي تتعلق بتاريخ الحملتين، والأماكن التي توجهت إليها كل حملة، واختلاف القبائل المشاركة في الحملتين والمقاومة لكل منها، إلى جانب النتيجتين المختلفتين لكل حملة.

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

قائمة مصادر ومراجع البحث

- ابن الأثير . أبوالحسن علي بن أبوالكرم الشيباني ، الكامل في التاريخ ، بيروت ، 1983م .
- ابن فهد . عمر ، اتحاف الوري بأخبار أم القرى . ج 1 ، تحقيق / فهد محمد شلتوت ، القاهرة ، 1983م.
- ابن هشام . أبي محمد عبدالملك ، السيرة النبوية، ج1، تحقيق / محمد شحاتة إبراهيم، القاهرة، 1990م.

155 بيستون. قواعد النقوش العربية الجنوبية، ترجمة / رفعت هزيم ، إريد ، 1995م، ص6.

156 كوبيشانوف. الشمال الشرقي الأفريقي ، ص184.

- أبو الغيث . عبدالله ، العلاقات السياسية بين جنوب الجزيرة العربية وشمالها من القرن الثالث حتى القرن السادس للميلاد، ج2 ، وزارة الثقافة والسياحة ، صنعاء ، 2004م .
- الأزرقى . محمد عبدالله بن أحمد ، أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار، مستنفاً - غوتنغن، 1858م، أعادت طبعة مكتبة خياط، بيروت .
- الأصفهاني . أبو الفرج ، الأغاني، ج12، بيروت، 1970م .
- البغدادي . أبو جعفر محمد بن حبيب ، المنطق ، تحقيق/ خورشيد أحمد فاروق، حيدر آباد، 1964م .
- البلاذري . أحمد بن يحيى بن جابر ، أنساب الأشراف ، ج1، القاهرة ، 1959م .
- الجمعية الجغرافية السعودية . دليل المواقع الجغرافية بالمملكة العربية السعودية ، الرياض، 1998م ، ص565) .
- بيوتروفسكي . ميخائيل ، أسباب اختفاء الحضارات ، ضمن كتاب: اليمن.. في بلاد ملكة سبأ ، ترجمة بدر الدين عرودي ، مراجعة يوسف محمد عبدالله ، باريس - دمشق، 1999م .
- الحمادي . محمد عبد الله سيف ، أنظمة التأريخ في النقوش السبئية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، معهد الآثار، 1997م .
- الرازي . محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح ، الطائف ، 1971.
- الشجاع . عبد الرحمن عبد الواحد ، اليمن في صدر الإسلام ، دمشق ، 1987م .
- الشريف . أحمد إبراهيم ، مكة والمدينة في الجاهلية وعصر الرسول ، القاهرة ، 1965م .
- الطبرسي . الفضل بن الحسن ، مجمع البيان في تفسير القرآن ، ج30 ، بيروت . 1961م .
- العسكري . أبو هلال الحسن بن عبدالله ، الأوائل، ج1، تحقيق / محمد المصري ووليد قصاب، دمشق 1975م .
- القلقشندي . أبو العباس أحمد ، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، تحقيق/ إبراهيم الإبياري، القاهرة - بيروت، 1980م .

- المالكي . أبي الطيب تقي الدين محمد بن علي الفاسي المكي ، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام ، ج 1 ، بيروت (دون تاريخ) .
- أولندر . جونار ، ملوك كندة من بني آكل المرار ، ترجمة/ عبد الجبار المطلبي ، بغداد، 1973م .
- بافقيه . محمد عبد القادر ، تاريخ اليمن القديم، بيروت، 1985.
- بتروفسكي . م. ب ، *اليمن قبل الإسلام والقرون الأولى للهجرة*، تعريب محمد الشعبي، بيروت، 1987م.
- بيستون . أ. ف . ل. قواعد النقوش العربية الجنوبية، ترجمة / رفعت هزيم ، إربد ، 1995م .
- بيستون . (وآخرون) . *المعجم السبئي*، لوفان الجديدة، بيروت، 1982م.
- زيدان . جرجي ، *العرب قبل الإسلام*، تعليق/ حسين مؤنس، القاهرة، (د. ت) .
- سحاب . فكتور، إيلاف قريش رحلة الشتاء والصيف، بيروت - الدار البيضاء، 1992م، ص 169، 170.
- سيد . عبد المنعم. البحر الأحمر وظهيره في العصور القديمة، الإسكندرية ، 1993م .
- علي . جواد ، *المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام*. ج3، بيروت، بغداد، 1976م .
- كوبيشانوف . يوري ميخايلوفتش ، الشمال الشرقي الأفريقي في العصور الوسيطة المبكرة وعلاقتها بالجزيرة العربية ، ترجمة / صلاح الدين هاشم، عمان، 1988م.
- لوندين . أ. ج ، *اليمن إبان القرن السادس الميلادي*، الحلقة الرابعة، مجلة الإكليل، العدد الأول والثاني، 1990م.
- مكي . الطاهر، امرؤ القيس حياته وشعره ، القاهرة ، 1974م .
- هبو . أحمد أرحيم، *تاريخ العرب قبل الإسلام السياسي والحضاري*، دمشق، 1990م .
- Al – Sheiba . A , Die Ortsnamen in den Altsüdarabischen Inshriften , Mainz , 1987, pp. 19 .
- Caskel . W, Enjdeckungen in Arabien , Köln und Opladen , (1954) , pp.28.

- * Esin . E ، Mecca the blessed and Medinah the Radiant, London, 1963, PP.50, ill. 21 and 24 .
- * Kister. M . J , The Campaign of Huluban, Anew Light on the Expedition of Abraha, Lemuse'on 78, (1965) ,pp. 427.
- S.Smith, Evenjs in Arabia in the b – th Century A . D . BSOAS 16 (1954) pp. 434.

حرب الجزائر 1957 الحادثة الموثقة لمأساة انسانية جزائرية وضربة جزاء فرنسية

دراسة تحليلية تاريخية

أ . صباح عبيد

طالبة دكتوراه تاريخ

جامعة محمد خيضر - بسكرة -

s.abid@univ-biskra.dz

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

ملخص بالعربية:

يعتبر نجاح الثوار في إشعال فتيل الثورة المجيدة من الإنجازات التي لم يتمكن الاستعمار الفرنسي من منع وقوعه، وما زاد في شدة الحماس الثوري هو هيكلة الثورة بعد مؤتمر الصومام، وتصعيد العمل الفدائي من الريف إلى المدينة، ومجابهة فرنسا في مركز وجودها؛ وهو في الحقيقة قرار مصيري ومجازفة؛ لما حققته الثورة، فكان على قادة الثورة مجابهة الإدارة الاستعمارية في عقر دارها، لإثبات مدى قوة الثورة واستمراريتها،

ولأجل دحض الدعاية المغرضة التي تبنتها السلطات الفرنسية؛ في محاولة استتقاص الانجازات والانتصارات المحققة لجيش وجبهة التحرير الوطنية، دأب الباحثون في تاريخ الثورة و مؤرخوها على محاولة وضع صورة جلية لروح الثورة الجزائرية، وبسالة جيشها في خوض العمليات المسلحة في وضح النهار، ومن الريف إلى المدينة لربط سلسلة النجاحات ببعضها . وفي هذه الدراسة سنحاول طرح فكرة حرب الجزائر وفق منظور تحليلي و محاولة الخوض في بعض تصريحات خبايا الموضوع بقراءة مجردة

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

Abstract:

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

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

مقدمة :

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

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

أولا : الظروف الممهدة لحرب مدينة الجزائر 1957 :

1- الأوضاع قبيل الحرب :

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

¹⁵⁷ رياض بودلاعة، القيم الديمقراطية في المجلس الوطني للثورة الجزائرية 1956 - 1962 ، مجلة البحوث والدراسات الإسلامية ، مج 1، ع2 (الجزائر : جامعة سكيكدة، (د.ت.ن)) ص421.

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

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

قدم المنظمون "الإضفاء الطابع الرسمي على علاقات العالم الثالث إحساساً جديداً بالتسلسل الهرمي، فلقد عارض جواهر لال نهرو - في البداية - مشاركة القائمين: لا يزال مقدمو العروض من البلدان التي لا تزال مستعمرة، خوفاً من قيود الخلافات التي فرضتها بلدان معلقة مثل الهند، وقبول الوفد الفرنسي الشمالي الأفريقي "بوضع المراقب كان نصراً كبيراً في الوقت نفسه، و إشارة إلى أن توقع المساواة في العهد العابر للحدود لم يعد مطبقاً، وبالتالي ربما أكثر من المحتوى الخطابي لدبلوماسية للعالم الثالث؛ كان التطبيق العملي هو الذي شجّع الدوافع السياسية للعالم الاستعماري الجديد على النظر في أي شيء آخر غير الإنجازات الكاملة .¹⁵⁸

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

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

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

وبالفعل، فقد بادر بتعيين الجنرال "كاترو" المعروف بنزاهته واعتداله، كحاكم عام للجزائر، وذلك بقصد التخلص من وابل الحرب الجزائرية التي وصفها في حملته الانتخابية بأنها حرب بدون مخرج، ولكن بمجرد أن تجرأ على القيام بأول زيارة رسمية له للجزائر يوم 6 فبراير 1956، واجهه الأوروبيون بمظاهرات عدائية، ولطخوا ثيابه ووجهه بالطماطم والبيض، واعتدوا على حرمة فرنسا التي كان يمثلها وينطق باسمها، فغير موقفه واستسلم للأوروبيين الذين أجبروه على الاستجابة لمطالبهم رغم أنفه و أنف فرنسا التي يتزعم حكومتها

160 .

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

وفي وقت قصير صار لاکوست هو المتكلم باسم الأوروبيين في الجزائر، والمدافع عن حرم مصالحهم، وفي يوم 6 فيفري 1956 ألقى خطابا في الجزائر العاصمة وطمأنهم فيه، وقال لهم على الخصوص: "إن الحكومة

159 حورية حراث ، الايديولوجيا في الفيلم التاريخي الجزائري دراسة سيميولوجية لفيلم معركة الجزائر (الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2013) ص 83.

160 بودلاعة رياض، مرجع سابق، ص 415 .

ستحارب وإن فرنسا ستتناضل من أجل بقائها في الجزائر وإنها ستبقى هناك. إن الجزائر لا مستقبل لها بدون فرنسا" فلخضوع فرنسا للضغوطات الدولية وخاصة الأمم المتحدة التي أصبح يرحبها، قرر القادة العسكريون أن يتدخلوا و ينقذوا الجزائر ويحققوا انتصارا على جيش التحرير الوطني الجزائري، وأضاف الجنرال قائلاً للصحفي الذي استجوبه: "إن رجال السياسة قد عبثوا بنا في الهند الصينية. وفي المغرب ولن يستطيعوا أن يعبثوا بنا في الجزائر، إنني أقسم أن ذلك لن يحدث ويمكنك أن تطلع باريس على ذلك.

و كان لهذا الإنذار صدام حيث فهم غي مولي و روبير لاكوست بأن الجيش لن يقبل بالهزيمة في آخر مستعمرة فرنسية بشمال إفريقيا، و أن الجزائر تعتبر فرصة ثمينة لمحو عار الهزائم السابقة التي لحقت بالجيش الفرنسي، ولهذا استجاب لاكوست إلى طلب الجيش ومنح السلطة المطلقة للجنرال ماسو، وذلك في 13 أبريل 1956، حيث بلغ عدد القوات الفرنسية المغاربة في الجزائر 450000 جندي وضابط في نهاية 1956.¹⁶¹

2- قرار مؤتمر الصومام مد العمليات الفدائية لمدينة العاصمة :

بهدف تنظيم الثورة انعقد مؤتمر الصومام في 20 أوت 1956 حيث خرج بقرارات تعتبر تاريخية من بينها تشكيل المجلس الوطني للثورة وهو بمثابة برلمان الثورة، و يتكون من 34 عضواً، إلى جانب إنشاء لجنة التنسيق والتنفيذ،¹⁶² و تتكون من خمسة أعضاء هم: عبان رمضان، وبن مهدي، وكريم بلقاسم، وبن خدة، وسعد دحلب، و أجمع المؤتمر على تعيين بن مهدي المسؤول الأول على المنطقة المستقلة للعاصمة، عمله قيادة الثورة على مستوى العاصمة¹⁶³، و تنظيم العمليات الفدائية التي بلغت

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

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

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

163 تقوم هذه اللجنة بالوظيفة التنفيذية لقرارات المجلس الوطني للثورة من العاصمة مقراً لها. والاسباب عديدة بشكل استثنائي احتقلت العاصمة باستقلاليتها خلافاً لباقي الولايات هذا القرار اثار نقاشاً حاداً في صفوف المؤتمرين يتم الاتفاق في

مع مطلع 1956 حوالي 1400 شخص، وأولي القائد العسكري ياسف سعدي أهمية خاصة للتنظيم المكلف بصنع القنابل، ومنذ تشكيل لجنة التنسيق والتنفيذ بدأ البحث عن كيميائيين لصنع القنابل؛ ليكون أول الملتحقين شاب عمره لا يتعدى 24 سنة اسمه طالب عبد الرحمن، الذي انضم إلى صفوف الجبهة سنة 1955، وقد قام - بمساعدة صديقه صالح بازي - بإجراء تجارب في صنع القنابل اعتمادا على كتب تخص هذا الموضوع، لمدة تصل إلى ثلاثة أسابيع.

وفي 22 أوت 1956 طلب عبد الرحمن بمساعدة ديبح لصنع عشرات القنابل خفيفة الوزن؛ ليتم في 28 سبتمبر صنع 3 قنابل تزن كل واحدة منها ثلاثة كلغ، فعبد الرحمن كان يرفض وقادة الثورة استخدام القنابل في الحرب، بالنظر إلى حجم الخسائر المادية والبشرية التي تسببت فيها؛ باعتبارها وسيلة بربرية، إلا أنه كان قرارا اضطراريا، لأن الغاية من استخدام القنابل تحقيق هدف نبيل، وبعد الانتهاء من صنع القنابل و ضبطها يتعين اختيار من سيقوم من المتطوعين بالموت، فهؤلاء يتم اختيارهم وفق مقاييس أهمها: أولا سهولة الاندماج بالسكان الأوروبيين دون إثارة الشكوك، ثانيا: إتقان اللغة الفرنسية، ثالثا: - وهو الأساس والأخير - بروده الدم.¹⁶⁴

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

الأخير على أن تحتفظ العاصمة باستقلاليتها وجعلها تحت القيادة المباشرة للجنة التنسيق والتنفيذ لأن بعض المعتمدين رأى أنه من الخطأ الكبار العاصمة وولاية باقي الولايات اشترتها على أكثر من 30 بالمئة من قوات الاحتلال وهي التي ستكون عاصمة الجزائر المستقلة.

164 حراث حورية ، مرجع سابق، ص85.

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

<https://journals.openedition.org/insaniyat>

19 avril 2019.

وفي نهاية سنة 1956 وفي مطلع عام 1957 ، التقت لجنة التنسيق والتنفيذ نحو البحث عن أشكال جديدة من النشاط الثوري، خاصة بعدما أحست بتزايد التأييد الشعبي للثورة، و انتقل ذلك التأييد من البيئة الريفية التي احتضنت النشاط الثوري في مرحلة الانطلاقة العصبية، إلى التجمعات الحضرية، وقد أعطى تسارع وتيرة العمل الفدائي في مدينة الجزائر العاصمة على يد وحدات صغيرة من عناصر الكومندو الذين نجوا من الاعتقالات بعد تفكيك التنظيم الثوري في أعقاب اعتقال رابح بيطاط في مارس 1955 بريق أمل عند كل من العربي بن مهدي¹⁶⁶ وعبان رمضان، في إمكانية الشروع في نقل الحرب إلى المدن عن انتقال الثورة من مرحلة الفعل العسكري المعزول، إلى مرحلة المشاركة الشعبية الواعية والعريضة .

كانت تلك الخطوة باتجاه دفع الثورة نحو الحرب الحضرية " ذات خطورة بالغة، لكنها كانت بالنسبة لكل من بن مهدي وعبان ذات أهمية قصوى؛ لأن توظيف الجماهير كدعامة أساسية وبشكل معلن، كان يمثل

التاريخ: 20:12:2019

الساعة: 23:41

166 هو محمد العربي بن مهدي ولد في 1923 بدوار الكواهي بلدية عين مليلة مقر الدائرة ولاية أم البواقي نشأ في أسرة فقيرة درس القرآن و الأحاديث النبوية في الكتاب، وفي 1931-1932 انتقلت الأسرة إلى الخروب أين يعمل الأب بمحل للتبغ حيث درس وقتها في المدرسة الفرنسية عند رجوع الأسرة انتقل محمد العربي عند أخواله بباتنة حيث أكمل دراسته المالية وتحصل على الشهادة الابتدائية ، وفي سنة 1937-1938 استقرت كل الأسرة نهائيا في بسكرة فعاد محمد العربي إلى أسرته وواصل تعلمه المتوسط بمتوسطة الكردينال دي لافيغري . في فيفري 1947 من أجل للعمل المسلح المنظمة الخاصة وعند هيكلتها كان ممثل المنظمة ببسكرة ، قائد المنطقة الخامسة وهران، في ماي 1956 دخل العاصمة ليدعم النواة القيادية الجديدة التي كانت بصدد التحضير مؤتمر الصومام ، بالمدن وبصفة خاصة في منطقة الجزائر المستقلة مع توحيد العمل داخل المدن الأخرى بالتنسيق مع قادة الولايات ، ومن مقترحات بن مهدي التي كان لها صدى كبير إضراب الثمانية أيام (من 28 جانفي إلى 4 فيفري 1957) و القصد منه لفت انتباه الرأي العام إلى قضية الشعب الجزائري و كان الجمعية العامة للأمم المتحدة لمناقشتها في دورتها الثانية عشرة آنذاك وقد جاء هذا القرار في خضم (معركة الجزائر) هي أطول معركة في الثورة التي شرعت قوات الجنرال ماسو MASSU في تنفيذها ابتداء من جانفي 1957 كانت هذه العملية تطمح من ورائها إلى تحقيق نصر معنوي بعد تعظيم النشاط الفدائي في العاصمة ألقى القبض عليه في يوم 23 فيفري 1957 وتوفي تحت التعذيب . للمزيد انظر : محمد علوي ، قادة ولايات الثورة الجزائرية 1954-1962، ط1 (الجزائر: دار علي بن زيد للطباعة والنشر، 2013) ص-ص، 144-147 .

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

انتصارا سياسيا معنويا أكبر من الانتصارات الميدانية التي يتم تحقيقها في المناطق الريفية البعيدة والمعزولة عن الرأي العام والصحافة الدوليين .

وفي ظل هذا المنظور كانت قيادة لجنة التنسيق و التنفيذ ترى بأن صدى القنابل في الجزائر العاصمة أكثر وقعا وتأثيرا - من الناحيتين المعنوية و النفسية - من المعارك الطاحنة والمكلفة في الجبال، ولأن الحرب كانت حرب عصابات فقد تحول أداء الثورة في العاصمة في أواخر عام 1956 إلى استهداف الأماكن العمومية التي يرتادها الكولون و أفراد الشرطة و الجيش الاستعماريين.¹⁶⁷ في 19 جوان 1956 - ولأول مرة - تم إعدام مناضلين في جبهة التحرير هما أحمد زبانة وفرج بساحة سجن بربروس، كما تم تفجير قنبلة بحي بالقصبة؛ للانتقام من بعض العمليات الفدائية التي نفذتها الجبهة ضد أفراد من الشرطة الفرنسية، تسببت هذه القنبلة في مقتل ما يزيد عن 60 شخصا، وإصابة عدة جرحى من النساء وأطفال.¹⁶⁸

تقرر في مؤتمر الصومام التحضير لإعلان ثورة عامة، حيث تقوم فئات الشعب الجزائري، كما سطرت مجموعة من الأهداف لتحقيقها بالإضراب أهمها: الثبات بصفة أقوى، وانضمام الشعب الجزائري إلى جبهة التحرير الوطني، التي هي ممثلة الوحيد، فقد كان هذا الإضراب بمثابة استفتاء وطني صريح للشعب الجزائري على ثقته المطلقة في جيش جبهة التحرير الوطني، ومنح الصلاحيات والسلطة الصريحة لمندوبي و ممثلي الجزائر في الأمم المتحدة؛ بهدف إقناع دبلوماسي البلدان الأجنبية، التي كانت لا تزال مترددة في فهم السياسة الليبرالية لفرنسا؛ و بالتالي فضح فرنسا أمام العالم، ففي الملتقيات الدولية والمناسبات تكون دائما فرنسا لليبرالية متسامحة أفراد طبقات اجتماعية في الشرق؛ و بالتالي حصد كرههم للاستعمار بأعمال ملموسة، إقامة انتفاضة عامة الشعب، وبالتالي السماح في نشر الوعي بين الجماهير الجزائرية، وتعريفهم حقيقة أن الثورة الجزائرية لاتزال مستمرة، فلعل الهدف الأكبر من وراء هذا الإضراب هو مساعدة الدبلوماسية الجزائرية في هيئة الأمم المتحدة، وذلك بإسماع صوت الثورة من قلب الجزائر، ومساهمة الشعب الجزائري الأعزل سياسيا بعيدا عن العمل العسكري البحت، إلى ذلك؛ فإن الإضراب يعتبر بداية نقل الثورة من الأرض الجزائرية إلى فرنسا؛ لأن نداء الجبهة قد استجيب له من المهاجرين في فرنسا، كما أنه - في الجزائر- زاد التلاحم بين الشعب الجزائري، وجبهة التحرير الوطنية مستمرة في معركة الجزائر التي هي

167 عبد النور خيثر ، مرجع سابق ، ص 167

168 حورية حراث ، مرجع سابق ، ص 83.

المواجهة بين جيش التحرير الوطني والقوات العسكرية الفرنسية في الجزائر العاصمة، إضافة إلى دخول النساء الجزائريات بقوة للعمل الثوري بعد الإضراب، بصفتها مسبلة وفدائية في إطار معركة الجزائر، التي أفقدت المستعمرين الفرنسيين في الجزائر الأم الاستقرار، وهذا ما أثار استياءهم وسخطهم من عدم توفير الحماية لهم، وذلك بسبب حملة القنابل التي كان يقوم بها الفدائيون بالعاصمة.¹⁶⁹

3- إضراب 8 أيام تلبية لنداء الجبهة :

كما قامت وزارة الدفاع الفرنسية بشراء وجلب أسلحة حديثة من الحلف الأطلسي، كلفت الدولة الفرنسية أموالاً طائلة؛ إلى درجة أن وزارة المالية اضطرت للاقتراض من الداخل والخارج لتمويل الحرب باهظة الثمن، وباسم هذا الجناح المؤيد للحرب والتجنيد العام من أجل محق الثورة الجزائرية بسرعة فائقة، أعلن صحت "أن الأمن والهدوء سيعودان إلى الجزائر في صيف 1956 وفي يوم 7 جانفي 1957 وافق "لاكوست" على إمضاء أمر يسمح للجنرال ماسو أن يمنح جميع صلاحيات الشرطة إلى رجال الجيش، وذلك بقصد ربح معركة الجزائر العاصمة، والتغلب على جبهة التحرير التي فتحت جبهة جديدة مع الجيش، حين صعدت الحرب والمواجهة عن طريق القيام بالعمليات الفدائية في المدن الكبرى.

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

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

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

بعد حادثة الطائرة لجأت فرنسا إلى وسيلة أخرى لضرب الثورة الجزائرية في الخارج ، فشاركت في العدوان الثلاثي على مصر، على أساس أن مصر هي الممول الرئيس للثورة الجزائرية، و لذلك شاركت في هذا العدوان لإضعاف مصر، و بذلك قطع المساعدات المصرية عن الجزائر، وعلى المستوى المغربي فقد تخلت فرنسا عن تونس و المغرب؛ للتفرغ للثورة الجزائرية، في حين شرعت حكومة "غي مولي" في ممارسة القمع والتقتيل و التكتيل، محاولة منها للقضاء على الثورة؛ فكان رد فعل الجزائريين على هذه السياسة أن أعلنوا أسلوباً جديداً في الحرب تمثل في حرب المدن.¹⁷¹ يوم 7 جانفي 1957 م قرار خول بموجبه الجنرال ماسو Massu كل الصلاحيات البوليسية والعسكرية، وترك له كامل الحرية في مواجهة معركة الجزائر العاصمة، فارتكب خلالها أبشع الجرائم المنافية للإنسانية: من تعذيب، وقمع المظاهرات، واغتيالات بدون تهمة، وقتل البطل العربي بن مهيدي شنقا بعد تعذيبه على يد رجاله في السجن بالجزائر العاصمة؛ بأمر من الحكومة الفرنسية، يوم أن أُلقي القبض عليه صدفة من طرف جنود بيجار في 5 فيفري 1957 بمدينة الجزائر، وأعلنت السلطات الفرنسية آنذاك بأنه انتحر، واستلزم سنين من بعد استقلال الجزائر؛ ليعترف الجنرال بول أوسايس Paul Outssdresses الذي كان يحمل رتبة مقدم في كتابه الصادر بباريس يوم 3 ماي 2007 م تحت عنوان "أجهزة خاصة الجزائر 1955 م 1957 م" بأنه قتل شنقا، وهذه مقتطفات مما جاء في كتابه، حيث يقول: في الغرفة وبمساعدة رؤسائي كبلنا العربي بن مهيدي ثم شنقناه بكيفية توحى بالانتحار، ولما تأكدت من وفاته، فككت أغلاله، ونقلته إلى المستشفى قبل إجراء مكالمة هاتفية مع ماسو قائلاً له: جنرالي لقد انتحر بن مهيدي وجثمانه في المستشفى و سأتيك بتقرير صباح غد.

أما فيما يخص التعذيب، فإنه كان مسموحاً به، بل ومطلوباً ففرانسوا ميتيران وزير العدل كان له مبعوث لدى ماسو في شخص القاضي جان بيرار، وهو يحمينا وكان على اطلاع كامل بما يجري في الليل، ولم أكن

170 عمار بوحوش، تاريخ الجزائر السياسي من البداية ولغاية 1962، ط1 (بيروت : دار الغرب الاسلامي، 1997) ص 420 .

171 صالح فركوس، مرجع السابق ، ص 268.

أشعر بالحق ولا بالشفقة كل ما كان ماثلا في ذهني هو أنني أمام وضع بالغ الاستفحال، وتحت يدي شخص متورط بشكل مباشر في عملية إرهابية، وكل الوسائل مقبولة لإرغامه على الكلام". ولم يكن بن مهدي الضحية الوحيدة بل قتل على يده متاهي جبهة التحرير علي بومنجل، الذي ألقى من الطابق الأعلى وسارة بكل برودة، هذا ناهيك عن العشرات من الجزائريين المجهولين، وما بول أوساريس إلا صورة طبق الأصل للجيش الفرنسي، لأن أمثاله كانوا بالآلاف.

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

ثانيا - مجريات أحداث الحرب ورد الفعل الفرنسي :

إلا أن هذه المخططات التي طبقتها الإدارة الاستعمارية من أجل القضاء على الثورة، فشلت حيث أن اختطاف أعضاء وفد جبهة التحرير في الخارج أدى إلى تصعيد الثورة في الداخل، كما فشلت دبلوماسية العدوان الثلاثي على مصر، إذ أدى ذلك إلى تدوين القضية الجزائرية و زيادة أنصارها في الخارج.¹⁷³ هنا تذكر جريدة إكسبريس: "في كانون الثاني 7 يناير قام جنرال ماسو قائد الفرق المظلية بإعطاء الأمر ببدء القصف في الجزائر العاصمة، كما تصاعدت التفجيرات ضد المدنيين والجنود في الجزائر العاصمة. أكثر من 30 قتيلا و حوالي 100 جريح، كان خلال كانون الثاني/يناير-شباط/فبراير.¹⁷⁴

كان انهيار موقف الحكومات المتوالية مؤشرا على إضعاف الجمهورية الرابعة، و تنامي نفوذ الأقلية الأوروبية، و التحاق المتشددون في المؤسسة العسكرية بها؛ ذلك أن هذا الجيش كان حاملا عقدة الهزيمة منذ كارثة ديان بيان فو المذلة وخيبة السويس، وهو عازم على استعمال كل الوسائل لمحو الماضي. و مهمه إذا

172 عمورة عمار ، موجز في تاريخ الجزائر، ط1 (الجزائر : دار ربحانة للنشر والتوزيع، 2002) ص، ص 201 ، 202.

173 عمار بوحوش، مرجع السابق، ص، 380.

174 Juliette Cua, La guerre d'Algérie (1954-1962), article d 'Express magazine d'actualité disponible online <https://www.lexpress.fr/>

. 19/03/2014 à 16:32

Vu : 21/11/2019 00:15

قام "روبيرت لاكوست" بتسليم العاصمة لهؤلاء في 09 جانفي 1957، وعلى رأسهم الجنرال ماسو، قائد الفرقة العاشرة للمظليين، ورئيس هيئة أركانه العقيد بروازا.

وقررت قيادة الثورة على مستوى العاصمة تصعيد العمليات الفدائية في المدينة انتقاما للضحايا، أما كريم بلقاسم قائد المنطقة الثالثة فرفض الفكرة؛ لأنه يعتبر أن استخدام القنابل سيقرب الرأي العام الأوروبي ضد الجزائريين، إلا أن عبان رمضان المسؤول السياسي والمالي على المستوى الوطني، وافق على هذا الرأي مثله مثل بن مهدي، و بعد تصاعد العمليات الفدائية في كامل التراب الوطني، قامت الحكومة الفرنسية بإرسال ما يزيد عن 120 ألف جندي، و تمديد مدة الخدمة العسكرية إلى 27 شهرا، ليرتفع عدد القوات الفرنسية من 200 ألف إلى 400 ألف جندي؛ بهدف صد محاولات جيش التحرير وضع طوق أو حصار على مناطق الجزائر العاصمة.¹⁷⁵ وأدركت السلطات الفرنسية أن الثورة الجزائرية مدعومة من طرف الشعب الجزائري، فقررت فرض سيطرتها عليه؛ لإفشال الحرب، وتقطعت جبهة التحرير الوطني لهذا الأمر وأرادت إثبات مدى التحام الشعب الجزائري مع جبهة و جيش التحرير الوطني للرأي العام الفرنسي والعالمي، خصوصا بعد أن استطاعت تونس الحصول على استقلالها الذاتي الداخلي بتاريخ 03 جوان 1956 وبعد تفاعل الأحداث في الجزائر، تحسنت الاستقلال على الكلي بتاريخ 20 مارس 1956، أما بالنسبة للمغرب الأقصى، فقد انتهج طريقة المفاوضات، بعدما عاد الملك محمد الخامس من منفاه بمدينة نيس الفرنسية بتاريخ 31 أكتوبر 1956، وبعد ذلك أعلن بتاريخ 16 نوفمبر عن استقلال المغرب.

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

وإزداد قمع السلطات الاستعمارية للجزائريين في الداخل، وهذا تحقيقا لمطالب المستعمرين التي استجابت لها السلطات الفرنسية، وبدأت في تنفيذ أحكام الإعدام، أضف إلى ذلك أن الحركة الوطنية بقيادة

175 حورية حراث، المرجع نفسه ، ص83.

مصالي الحاج استغلت مكانتها التاريخية، حيث حاولت القيام بإضراب مماثل لإضراب جبهة التحرير الوطن وذلك يوم 02 فيفري 1957 فقد عانى الشعب الجزائري في هذه الفترة من حرب نفسية موجهة من فرنسا، دعمتها الحركة الوطنية، التي طالما أرادت أخذ مكانة جبهة التحرير الوطني لدى الشعب الجزائري، كما عانى الشعب الجزائري في هذه الفترة من التعذيب، وهاته القضية التي كانت السلطات الفرنسية تحاول أن تبقيها سرية قدر الإمكان، وكانت منتشرة بشكل واسع في الجزائر، بداية من القرى والمدشر وصولاً إلى المدن، حيث يمكن استغلال هذه القضية لصالح جبهة التحرير الوطني، فقد كان بابا مفتوحاً لفضح فرنسا في الجزائر.¹⁷⁶

ثالثاً - مجريات بدء العمليات الفدائية في مدينة الجزائر:

أصبح الشعب الجزائري ناضجاً للفعل العسكري الإيجابي والخصب، فإنه على خطاب جبهة التحرير الوطني أن يترجم هذا النضج؛ باتخاذ الصفة الجدية الموزونة والمتميزة دون الانتقاص، مع ذلك، من الوضوح والحسم والشعلة الثورية. "لقد أصبح اليوم لكل بيان أو تصريح أو مقابلة أو إعلان من طرف جبهة التحرير الوطني صداه الدولي؛ لذا علينا التصرف بحس عال من المسؤولية، التي تشرف الموقع العالمي للجزائر في مسيرتها نحو الحرية والاستقلال " لا تهدف الثورة الجزائرية إلى إلقاء الجزائريين من أصل أوروبي في البحر، بل تصفية الاستعباد الكولونيالي غير الإنساني، والثورة الجزائرية ليست حرباً أهلية، كما أنها ليست حرباً دينية؛ فهي تريد استعادة الاستقلال الوطني لنتهض بجمهورية ديمقراطية اجتماعية، تضمن مساواة حقيقية بين جميع المواطنين في وطن واحد دون تمييز " حيث تطور جيش التحرير الوطني في زمن قياسي، فازداد عدده، ونظم تسليحه بشكل عقلائي، ورفع من اندفاعه للحركة الثورية؛ بفضل الفعل التحريضي للكفاح المسلح.

176 بن غنيمه ، سهام ،مرجع سابق ، ص ، ص ، ص ، 192 ، 193 ، 194.

فجيش التحرير الوطني هو الشعب المسلح، وهو التجسيد الأرقى لتطلعاته الثورية، فالأهمية التاريخية للكفاح المسلح لا تكمن فقط في الإمكانية التي تملكها الشعب من الآن فصاعدا للمواجهة المسلحة مع القوى الاستعمارية¹⁷⁷.

فبعد مرور عامين على اندلاع حرب التحرير 1954، حاولت السلطات الفرنسية التقليل من العمل العسكري لجيش التحرير الوطني، معتمدة سياسة التضليل؛ لأن العمليات العسكرية كانت تجري في الجبال الوعرة، بعيدا عن أعين الصحافة العالمية، لذلك عمدت قيادة الثورة إلى التخطيط لعمليات عسكرية كبرى، و ضرورة نقل الثورة إلى المدن، حيث توجد الصحافة العالمية، وتتمركز الدوائر الاستعمارية الرسمية؛ فكانت معركة الجزائر، التي عاشتها العاصمة نهاية سنة 1956 إلى غاية سبتمبر 1957، والتي جاءت استجابة لتوجيهات لجنة التنسيق والتنفيذ، بعد المصادقة على قرارات مؤتمر الصومام؛ إذ استقر الشهيد العربي بن مهيدي بالعاصمة رفقة بن يوسف بن خدة و عابان رمضان، وتمكّن من تأطير خلايا الفدائيين، وتنظيم العمليات العسكرية في شوارع وأحياء العاصمة، وشملت العمليات¹⁷⁸ وضع قنابل متفجرة في مراكز تجمع الجيش الفرنسي (الحانات، و مراكز الشرطة) مثل تفجير كازينو لاكورنيش 9 جوان 1957.¹⁷⁹

فقد فتحت جبهة التحرير الوطني خلال سنة 1957 اتجاها جديدا مع الجيش في عملياتها الفدائية نحو المدن الكبرى، وبصفة خاصة في العاصمة بتصعيد في العمليات الفدائية المكثفة، التي كان يقوم بها الشهيد العربي بن مهيدي، ويأسف سعدي، و غيرهم من الذين سعوا لبث الرعب في نفوس الأوربيين، فإضراب الثمانية أيام¹⁸⁰ الذي شنته جبهة التحرير الوطني من 28 جانفي إلى 4 فيفري 1957، و عدم قدرة السلطات

177 الثورة الجزائرية عبر النصوص طبعة خاصة وزارة المجاهدين) الجزائر: منشورات ANEP ، 2007 (ص-ص 25-35.

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

179 معركة الجزائر ملهمة حركات التحرر في العقود الأخيرة ،مقالة متاحة على الموقع :

<https://sites.google.com/site/boualem10/Home/la-bataille-d-alger>

180 كانت فلسفة الإضراب الشعبي العام كشكل من الأشكال الجديدة التي عرفها تطور العمل الثوري تقوم على الاعتقاد الراسخ عند كل من بن مهيدي وعابان بأن القيام باستعراض سلمي للقوة أمام آلة البطش الاستعمارية كان كفيلا بتحقيق مكاسب معنوية كبيرة للقضية الوطنية في أوساط الرأي العام الفرنسي الراض للحرب وفي المحافل الدولية على حد سواء .ولكن على الرغم من

المدنية الفرنسية¹⁸¹ على مواجهته جعل السلطات الفرنسية تضغط على والي العاصمة للتخلي عن صلاحية الشرطة لرجال الجيش، وذلك بهدف القضاء النهائي على العمليات العسكرية¹⁸² الواسعة التي يقوم بها جيش التحرير الوطني بالعاصمة.¹⁸³

بدأ التنظيم الثوري في العاصمة بالتهادي بعد تفكيك المجموعات الفدائية، وتصفية واعتقال عدد من أبرز عناصرها في فيفري و مارس 1957، و تحولت العاصمة إلى مدينة مفتوحة بالتعبير العسكري؛ مما عرض أكثر من 1500 فرد من المناضلين للسجن والتعذيب على يد جلاذيتهم من الفرنسيين، وفي 23 فيفري 1957 كان آخر فصل من معركة الجزائر الخاسرة بالنسبة للجنة التنسيق والتنفيذ.¹⁸⁴ وباستجابة لأكوست لمطالب السلطات العسكرية عين الجنرال ماسو قائدا للفرقة العاشرة من الجنود المظليين بمحاصرة الجزائر العاصمة؛ للاستيلاء على حي القصبة، فقامت وحدات المظليين بقياده العقيد تريكي بشن هجوم واسع النطاق، يقوم على أساس التقسيم العسكري المعروف بالطريقة التربيعية، حيث فرض حراسة مشددة على مدينة الجزائر، وأخذ كل إحيائها ومنازلها وسكانها للتفتيش الرهيب، مع الكثير من أنواع القمع والتفكيك بأبشع أنواع التعذيب¹⁸⁵ إذ تم اعتقال محمد العربي بن مهيدي أحد أبرز قادتها على يد مظليي ماسو، ولم تعط له فرصة للحصول على الحق في محاكمة علنية، وإنما تم اغتياله في 03 مارس 1957 تحت التعذيب، بعد أسبوع من إلقاء القبض

النجاح العريض الذي حققه إضراب الثمانية أيام في إبراز تبني الجماهير لجبهة التحرير الوطني في المناطق الحضرية التي ضلت إلى نهاية 1956 معزولة بصورة كبيرة عن تطورات حرب التحرير. للمزيد انظر: خيثر عبد النور ، مرجع سابق ، ص 168 .

181 تذكر الدكتورة حميدة مهدي سميح في كتاب الحرب النفسية تؤثر الصدمة الحادة والقوية في قوات العدو مسببة تشتت قواته من خلال إثارة الذعر والخوف بين جنوده والهدف هو بث الذعر والخوف وتقييد حركة جنود الأعداء للمزيد انظر: حميدة مهدي سميح ، الحرب النفسية (بغداد: الدار الثقافية للكتاب، 20 ديسمبر 2004) ص 72 .

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

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

184 خيثر عبد النور ، مرجع سابق، ص 168 .

185 ضيف الله ، مرجع سابق ، ص 349.

عليه، وروجت الدعاية الفرنسية أخباراً مزيفة عن انتحاره، وهي شبيهة بنفس الدعاية التي تمت بها تغطية جريمة أخرى ذهب ضحيتها المحامي المناضل علي بومنجل في فترة قريبة من تصفية بن مهدي¹⁸⁶ كما أستهبد علي لايوانت في 8 أكتوبر من السنة نفسها.¹⁸⁷

فمن مظاهر تطور الثورة التحريرية دخول الحرب إلى المدن الجزائرية، التي انتشرت بعد ذلك بشكل عام، ولهذا فإن خلايا جبهة التحرير الوطني عندما تركزت في المدن كان هدفها البحث عن دعم مستمر وسريع للكفاح المسلح، وعن الرجال و الأسلحة، وكان من خصوصية العمليات في المدن التصفية الجسدية الفردية للعناصر الأجنبية المعادية والخونة، وضرب المؤسسات الاستعمارية الكبرى والأماكن التي يجتمع فيها قادة العدو كالحانات والمقاهي، أما الذي يقوم بهذه العمليات الفدائية؛ فقد يكون رجلاً أو امرأة، وقد يكون أيضاً من الأطفال كذلك، أما الشعار الذي اتبعه الشعب الجزائري في عمليات المدن فهو "إنني لم أسمع ولم أر ما رأيت ولا سمعت" وقد كان لهذا الموقف مفعول عظيم، حيث دفع المستعمر إلى الاعتقاد بأن كل الشعب الجزائري في هذا التصور خدمة للثورة إلى حد كبير، وقد عملت حرب المدن التي كانت من مقررات مؤتمر الصومام على إعطاء إيجابية للثورة؛ بخلق جو الإضراب للمستوطنين الأوروبيين، والشعور بعدم العمل، كما أظهرت ما ذا أضاف الجهاز الأمني والعسكري الاستعماري للسكان الأوروبيين، أمام نفوذ جبهة التحرير في كامل التراب الجزائري، إضافة إلى النشاط الإعلامي للثورة، الذي عمل على توسيع ذلك النفوذ، ويعود ذلك إلى تنظيم الجبهة الشعبية وإدارة الشؤون بواسطة المجالس الشعبية كما نص عليها مؤتمر الصومام¹⁸⁸.

أثبت الجزائريون المسلمون أن الكفاح من أجل الاستقلال لا يقتصر على الريف، بل يشمل أيضاً المدن الكبرى التي يعيش فيها معظم السكان الأوروبيين، وفي محاولة للقضاء على الإرهاب، عهد الحاكم العام لاكوست للجنرال ماسو قائد الفرقة المظلية العاشرة بسلطات الشرطة في المدينة، ففي سنة 1957 كان في الجزائر أن جبهة التحرير الوطني اخترعت تكتيكات حرب العصابات الحضرية، التي ستتطور في النصف

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

187 ضيف الله، مرجع سابق، ص 349.

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

الثاني من القرن العشرين، وتصل إلى ذروتها في القرن الواحد والعشرين من جانبه¹⁸⁹، والذي عجل بطرح القضية الجزائرية أمام هيئة الأمم المتحدة، واعتبرت المعركة نقلة نوعية في مسار الثورة التحريرية، إذ نقلت العمل المسلح إلى قلب العاصمة أمام مرأى ومسمع من الصحافة الدولية، والبعثات الدبلوماسية، وبذلك لم يعد الحديث عن مجموعة من المتمردين في الجبال فقط، وقدرت المصالح الفرنسية عدد المناضلين النشيطين في العاصمة، و كلف الجنرال بيجار و الجنرال ماسو بالقضاء على معركة الجزائر، مستخدمين كل الوسائل: المdahمات، والتعذيب الوحشي، والاغتصاب، والاختطاف.¹⁹⁰

1- دور المرأة في حرب الجزائر:

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

تلك الأم التي لعبت في الماضي دور إعداد الوعي الثوري للأجيال، ومنذ انطلقت الثورة لم تقف مكتوفة الأيدي، مكتفية بالبكاء على الشهداء، بل انضمت مجاهدة في الميدان؛ لتشارك أخاها الرجل، وقد استقبل جيش التحرير المرأة المجاهدة، بفخر واعتزاز كبيرين، ونظر المجاهد إليها نظرة الأخ لأخته، وعاملها باحترام وتقدير، وتعتبر المجاهدة بنت الجبهة والجيش، وبنت الجزائر الثائرة، وأدركت بين إخوانها المجاهدين قيمة إنسانية نبيلة وعميقة، فميثاق مؤتمر الصومام في وثيقته السياسية الأولى عام 1956 يقول عنها: توجد في الحركة النسائية إمكانية واسعة، تزداد وتكثر باطراد، وإنا لنحيي بإعجاب، وتقدير ذلك المثل الباهر الذي ضربته في الشجاعة الثورية الفتيات والنساء، والزوجات، والأمهات، ذلك المثل الذي تضم به المجاهدات اللاتي يشاركن بنشاط كبير، وبالسلاح أحيان في الكفاح المقدس من أجل تحرير الوطن، وبعد هذه

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

190 معركة الجزائر 1957، مقالة متاحة على الموقع الإلكتروني :

<https://www.marefa.org>

التاريخ: 2018/09/24 الساعة 15:00

الشهادة التاريخية للمرأة المجاهدة، التي ستبقى خالدة في سجل التاريخ.¹⁹¹ فمشاركة المرأة الجزائرية في ميدان الكفاح المسلح جنباً إلى جنب مع الرجل؛ قد أحدث انقلاباً جذرياً في المفاهيم والأفكار، لأن هذه المجاهدة أتت مثله لتحمل مشعل الثورة والمجد وكل واحد منهما وهب نفسه في سبيل تحرير الوطن من براثن الاستعمار وتحقيق الأهداف السامية نفسها.¹⁹²

كانت المرأة الجزائرية شريكاً أساسياً في خطة جبهة التحرير الجزائرية لدحر المستعمر الفرنسي، فأوكلت لها مهام صعبة وخطرة، منها المساهمة في توفير الدعم المالي واللوجستي للمقاومين في الجبال، وذلك من خلال إعداد التموين اللازم من الطعام والملابس والأغطية، فكانت تشرف على الفلاحة، والرعي، والخياطة، وإعداد الطعام، و كانت تخوض رحلات شاقة في مسالك وعرة؛ لإيصال الطعام واللباس إلى المقاومين أيضاً، والاهتمام بأطفال الشهداء، وأطفال السجناء والمجاهدين الغائبين عن بيوتهم، والعناية بالجرحى في منازل سرية مخصصة للغرض، وهنا تجب الإشارة إلى انخراط عدد كبير من الممرضات والطبيبات الجزائريات في معركة التحرير.

كما كانت لها المشاركة في النضال السياسي في الجزائر وخارجها، وذلك بالتحضير للمظاهرات الكبرى في المدن، وتوزيع المناشير، وربط قنوات التواصل بين قادة الثورة وجنودها الأبطال؛ فنتيجة للمراقبة المستمرة من أجهزة القمع البوليسي الفرنسي داخل المدن على المقاومين، تولت المناضلات هذه المهام المعقدة و الخطرة، وبرزت في الكفاح المسلح عبر العمليات الفدائية في المدن الجزائرية الكبرى، من خلال زرع

191 عجنالك يمينية، دورة المرأة في الخطاب الشعري الجزائري الحديث من الاحتلال إلى الاستقلال، ط1 (عمان : دار غيداء للنشر والتوزيع، (2017 ص ، ص،158،. 159

192 محمد سيف الإسلام بوفلاقة ، من بطولات المرأة الجزائرية في الثورة وجرائم الاستعمار الفرنسي ،مقال من مجلة صحيفة اليوم الالكترونية ، 12 مارس 2018 ، 11:44، متاحة الكترونياً على الموقع :

[https://www.raiayoum.com/index.php/%D9%85%D9%86- /](https://www.raiayoum.com/index.php/%D9%85%D9%86-/)

الساعة: 20:00 التاريخ: 20:12:2019

القنابل، وتفجير منشآت حيوية للمستعمر الفرنسي، وفي الأرياف انخرطت آلاف المقاومات في جيوش جبهة التحرير، وشاركت في أشرس المعارك ضد جيش الاحتلال، كما شاركت في إعداد الكمائن والقيام بها.¹⁹³

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

2- صدى مناضلات الحرب :

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

193مهدي غانمي ، شهادات من حرب التحرير الجزائرية مناضلات ، مقال مجلة ميم مجلة المرأة العربية، متاحة الكترونيا على الموقع :

<https://meemmagazine.net/about/>

30 جوان 2018

الساعة : 20:00 التاريخ : 2019

194 محمد سيف الإسلام بوفلاحة ,مرجع سابق .

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

3- جميلات الثورة وحرب مدينة الجزائر 1957 :

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

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

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

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

رابعاً - جريمة التعذيب في حرب مدينة الجزائر :

1- التعذيب كجريمة في حق الانسانية:

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

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

ويمكن أن يكون العنف فردياً كما يمكن أن يكون جماعياً، ويصبح العنف سياسياً عندما تكون أهدافه أو دوافعه سياسية، هذا ما أسفر عنه اتفاق واسع بين أغلب الدارسين لظاهرة العنف السياسي، رغم الاختلاف

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

بينهم في تحديد طبيعة ونوعية هذه الأهداف، وطبيعة القوى المرتبطة بها لذلك عرفه بول ويلكنسون باستخدام القوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين؛ لتحقيق أهداف سياسية، أو القوة العادية أو التهديد باستخدامها؛ لتحقيق أهداف سياسية¹⁹⁹ فالأعوام التي حاربت فيها الجزائر من أجل الاستقلال وحق تقرير المصير، من عام ص 349 1954 حتى عام 1962 ، كانت أعوام صدمة، جلبت معاناة مروعة ، وهناك كتابات تصف التعذيب، كتبها بعض الذين تعرضوا له، منهم سارتر وبوفوار وكلاهما تعرض للتعذيب، حيث وصف سارتر في مقدمته لكتاب هنري أليج Henri Alleg «القضية» La Question قائلا: «أي شخص، في أي وقت، قد يجد نفسه ضحية أو جلادا على حد سواء» تلميحا إلى مقالة سابقة بعنوان لا ضحايا ولا جلادين²⁰⁰.

2- التعذيب في حرب مدينة الجزائر:

يذكر المؤرخ الفرنسي بيير فيدال ناكي في صحيفة لوموند 3 ماي 2001 تعليقا عن مذكرات أحد مجرمي حرب الجزائر وهو بول أوساريس، إنها مذكرات مجرم حرب، فهو رجل عسكري لعب دورا قذرا في la bataille d'Alger وقد اعترف شخصيا في 23 نوفمبر 2000 أنه قام بقتل 24 شخصا من سجناء الحرب، كما أمر بقتل المئات من المشبوهين دون محاكمة، ويعترف أنه قام بقتل مشبوه جزائري رفض الاعتراف، ومارس عليه التعذيب إلى أن مات من التعذيب، ولم أكن متأثرا بوفاته؛ بل كنت تأسفت على أنه مات دون أن يدلي باعترافات، وقد اعترف بول أوساريس بأنه من أشرف على قتل الشهيد علي بومنجل، الذي تم رميه من عمارة بشارع كليمنصو بالأبيار، في حين أعلنت السلطات الفرنسية أن المحامي علي بومنجل قد انتحر 23 مارس 1957 بعد أن تعرض لتحقيق دام 43 يوما مع الفرقة الثانية للمظليين التابعة للسلطات الفرنسية التي يرمز لها ب²⁰¹ RPC Rigiment de Parachutistes Coloniaux

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

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

201 سعدي بزيان، جرائم فرنسا في الجزائر من الجنرال بوجو إلى الجنرال أوساريس (الجزائر: دار هومة للطباعة والتوزيع والنشر، 2005) ص 33 .

يضيف بن يامين ستورا :كانت معركة الجزائر خطوة جريئة لم تكن في الحسبان، ولم يتوقعها الفرنسيون، وقد صور للرأي العام على أنه تمرد؛ للتقليل من شأنه، ليس في يناير 1957 أو قبل بضعة أسابيع ، بل في يونيو 1956 مع تنفيذ اثنين من نشطاء جبهة التحرير، وأن القصف الأول الذي استهدف المدنيين دون تمييز في العاصمة الجزائر.²⁰² فهناك من يشير أن معركة الجزائر قتلت الثورة الجزائرية .²⁰³

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

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

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

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

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

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

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

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

يشير المؤرخ Raphaëlle Branche استخدام الكلمات خلال هذا الصراع، ويشير إلى غموض بعض التعبيرات: "هذه هي حالة تعبير " Battle of Algiers "، الذي يستخدمه المظليون المسؤولون عن عمليات

205 Ted Morgan ,Op,cit ,p16.

متاح على الموقع الإلكتروني :

www.tallandier.com

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

الشرطة في الجزائر الكبرى في عام 1957 أكثر من اضطهاد أعضاء جبهة التحرير الوطني من قبل هؤلاء الجنود، في إحدى الحالات، كان الهدف من ذلك هو تعظيم عمل يفخر به هؤلاء المظليون.²⁰⁷

ففي سنة 1957، في الجزائر العاصمة، أطلق المستعمرون المتطرفون قنبلة، ليصل عدد الضحايا إلى 80 قتيلا، ومائة جريح، ثم يبدأ دورة الهجمات المتوقعة والانتقام، وبشهادة تشرح زهرة الطريف هذا العتاد، ورد فعلها على سقوط القنابل Napalm وقد صرح بعض الحكام والمسؤولين عن الوضع: "هدفنا الشرعي للحرب، هدفنا المعين للحرب هو حماية أرواح ومصالح مليون فرنسي محدد وعدد صغير من الجزائريين ... " هذا الهدف الأول تليه مباشرة مهمة ثانية في عينه الخوف من الانقلاب العسكري، الذي فشل في زمن الجنرالات.²⁰⁸ و التعذيب - كما يقول جان بول سارتر - "الطاعون يصيب عصرنا كله" لقد أدلى بهذا القول عام 1957 بعد أن اهتز العالم لأنباء الفظائع التي كان جنود المظلات والشرطة الفرنسية يمارسونها بحق الجزائريين سواء كانوا من اصل أوروبي، أو من إفريقيا الشمالية، وكانت قد مرت على الاحتلال الألماني، وكثير من الرجال أنفسهم الذين كانوا ضحايا للغستابو صاروا يعاملون الآخرين، كما كانوا يعاملون وبأسوأ ما تعنيه الكلمة، لقد بذلت حكومة ديغول جهودها لإخفاء الحقيقة ولم يشأ المسؤولون المرتبكون في باريس أن يعرف العالم ان فرنسا قد تعلمت جيدا تقليد فاتحيها السابقين، مثلهم مثل هتلر كان عاجزا عن منع الحقيقة من التسرب، واستطاع فرنسيون شجعان من أمثال هنري أليغ أن يقاوموا ما يمكن أن يوقعه زعمائهم، وكان أليغ رئيس تحرير جريدة جزائرية، يؤمن بمبادئ حرية التعبير، ولكن بعد أن فرض الحظر على جريدته من قبل السلطات اعتقله مظللو الفرقة العاشرة في 12 حزيران 1957 شهرا واحدا، تعرض خلاله للضرب والتعذيب والإذلال من قبل فرنسيين، كانوا يحاولون يائسين إجبار أليغ على الكشف عن أسماء ثوريين جزائريين مشتبه بهم، وخلال فترة احتجازه عري وألقي على مدفأة، وأحرقت أعضاؤه بمشاعل ورقية، ولنتذكر أن هذه الفظائع قد مارسها معه الفرنسيون أبناء جلدته، لقد تم تغطيس رأسه في الماء حتى أوشك على الاختناق، ولقد تم إغراقه في الماء و إجباره على شرب الماء المالح، بل إنه تعرض حتى إلى الحقن ببنتوناك الصوديوم، لكنه ظل يرفض الكلام، ومن

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

208 Djemaâ Djoghlaï, Germaine Tillon et ses vies Algériennes ,

متاحة على الموقع الإلكتروني :

: <http://aureschaouia.free.fr>

أسوء ما كان على أليغ أن يتحمله من التعذيب على أيدي بلده الشجعان، المعالجة بالصدمة الكهربائية، فكانت موجة بعد الأخرى من التيار المحطم للأعصاب تتدفق داخل جسده، وظل رافضا الكلام، فرفس وشم وهدد بالقتل ،²⁰⁹ حيث صرح العربي بن مهدي أنه يفضل الموت في ساحة المعركة حتى يكون وقودا جديدا وكافيا للثورة، ولن تتوقف حتى تسترجع الجزائر سيادتها، وقد دفع حياته ثمنا لهذا القرار .²¹⁰

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

1.3 - جميلة بوحيرد:

الأيقونة جميلة بوحيرد التي خلدها يوسف شاهين بقلم شاعري لا يزال يثير الفضول، جميلة بوحيرد الأيقونة التي

أحدثت انقلابا جذريا في دور المرأة العربية والمغربية، من صورة الخضوع إلى صورة الشجاعة والحرية ومن صورة

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

نكور، وكانت جميلة هي الوحيدة بينهم، وحين اندلعت الثورة الجزائرية انضمت جميلة إلى جبهة التحرير الجزائرية، وكان عمرها لا يتجاوز عشرين عاما .²¹² فقصة المناضلة «جميلة بوحيرد» واحدة من مليون قصة لشهداء ثورة الجزائر، ولكنها بما احتوته من مأس و صمود ترتفع إلى مستوى الرمز، لتعبر عن كفاح الجزائر،

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

210 ابراهيم لونيسي، الصراع السياسي داخل جبهة التحرير الوطني خلال الثورة التحريرية 1962 - 1954 (الجزائر: دار هومة للنشر والتوزيع، 2015) ص، ص، 83 ، 84 .

211 (د.ص.م) ، صاحب المقال الترجمة في الوطن العربي جهود تفتقد الرؤية، مجلة الفيصل، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات، ع، 516، 515 (الرياض: سبتمبر - أكتوبر 2019) ص 69.

212 عبد الله محمد أبو علم، قالوا...، ج 3 (عمان : دار الفلاح للنشر والتوزيع، 2006) ص 107 .

وتصبح مثالا للتضحية من أجل استقلال الوطن، والمجاهدة جميلة هي من أكبر المناضلات اللواتي ساهمن بشكل مباشر في الثورة الجزائرية، التي قامت ضد الاستعمار الفرنسي، في منتصف القرن الماضي.

أعمال أدبية وفنية كثيرة، منها فيلم مصري تاريخي من إخراج يوسف شاهين وعبد الرحمن الشرقاوي، ومنها قصيدة وفاة للشاعر نسوان قادري، مطلعها: «الاسم جميلة بوحيرد رقم الزنزانة تسعون، في السجن الحربي بوهرا، والحرر اثنان وعشرون أما الدكتورة «زهرة الونيسي»، فقد عرفت عنها عن صديقة، ومسؤولة حكومية، و العديد من المؤلفات.²¹³

2.3- جميلة بوباشا :

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

كثف الثوار عملياتهم وصعدوا كفاحهم، فرد الفرنسيون بعنف همجي غير مسبوق، كانت الجميلتان في السجن حين قبضوا على جميلة بوباشا في بيتها قبيل الاستقلال، الشابة الحسنة، ابنة العائلة الكبيرة المتدينة صبية في العشرين تحلم بوطن محرر، وبيت يخفق فيه القلب مع من تحب، وأولاد يتابعون ما بدأت، أو يظللهم استقلال تناضل من أجله، ويكبر الحب طاهرا في قلوب تتسع للوطن وما عليه، وتحلم جميلة أن تتوج حبها يوم استقلال بلدها، وقد بدا قريبا مع تصعيد الكفاح، كتب شقيقها من معتقله إلى محامية فرنسية لتدافع عنها، فخاطبتها برسالة في سجنها وطلبت لقاءها، فصدمت بفتاة نحيلة جميلة ساحرة صغيرة الحجم، تخبرها أن كل شيء فيها تعذب وكسر إلا روحها، وتطلب منها أن لا تدافع عنها وحدها، بل عن كل الثوار

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

المعتقلين معها، وتشير إليهم وتروي عن نضالهم وتعذيبهم مثلها، من وراء قضبان زنزانتها قاست بوباشا وتحملت أكثر من المناضلات قبلها، فقد جن جنون الفرنسيين مع اشتداد الثورة قبيل الاستقلال.²¹⁴

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

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

215

وفي هذه الفترة الحساسة من الثورة، أُسْتُهِدَتْ مقاومات كثيرات خلال قيامهنّ بأعمال بطولية، خَلَدَتْها الذاكرة الجماعية الجزائرية والعالمية، وهذه نبذة عن شهيدات ارتقن في أرض المعركة، منهن حسيبة بن بوعلي التي التحقت بصفوف الفدائيين، وكانت مهمتها زرع القنابل في النقاط التي يتمركز فيها العدو، وعلى إثر وشاية من أحد "الحركيين"، حدّدت فرقة الجنرال ماسو في 08 أكتوبر 1957، مكان اختبائهم، وهو بيت بحّي القصبة العتيق، وحاصروهم مطالبين إياهم بتسليم أنفسهم، لكنّ حسيبة ورفاقها رفضوا ذلك؛ كي لا يمنحوا فرصة لقوات الاحتلال، فتحظى بمعلومات تؤذي سير العمليات الفدائية وتكشف الخلايا الفدائية الأخرى، وآثروا

214 ليلي الأطرش، نساء على المفارق، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2009، صص، 78، 81.

215. سيد عبد الرحيم أبو خبر، سياسة عبد الناصر العربية، ط1 (عمان، دار زهران للنشر والتوزيع، 2016) ص326.

الاستشهاد على ذلك، وهو ما تمّ فعلاً حين فجر الفرنسيون المنزل بمن فيه، بعد يأسهم من محاولة اقتحامه وتصميم الفدائيين على عدم تسليم أنفسهم.²¹⁶

3.3 - جميلة بوعزة :

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

قامت بواجبها الوطني، وكانت السند القوي للمجاهدين من فدائيين ومسبلين داخل المدن، حيث تكثرت أجهزة القمع البوليسي والمراقبة المستمرة، وجميلة بوعزة كانت من بين تلك المجاهدات في المدن اللواتي انضممن إلى صفوف جبهة التحرير الوطنية، واقتصرت مهمتها على المحاربة في الميدان²¹⁸ وكانت من أهم النساء

216 مهدي الغامدي ، مرجع سابق ، متاح الكترونيا .

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

<https://www.skynewsarabia.com/middle-east/752412->

%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%BA%D8%B1%D8%A8%D8%B3%D8%AC%D9%86-

%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D9%8A%D9%94%D8%B1%D9%8A-10-%D8%B3%D9%86%D9%88%D8%A7%D8%AA-

%D8%A8%D8%AA%D9%87%D9%85%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B1%D9%87%D8%A7%D8%A8

التاريخ : 23 ديسمبر 2019 الساعة: 23:43

218 و في فترة الإضراب الشهير الذي دعت إليه جبهة التحرير عام 1957، حيث شلت المدن والقرى الجزائرية بالكامل، وخفت الاتصالات بشكل ملحوظ بين الفدائيين في المدن انقاء للاعتقالات، التي زادت حدثها في تلك الفترة والتي كان من بينها فيما بعد عبد الرحمن طالب، الشاب ذي 26 سنة، وخريج قسم الكيمياء وصانع القنابل آنذاك، واتقاء لأية شبهة وتغييرا في أسلوب العمل، أمرت القيادة جميلة بأن تبحث عن عمل ما فكان ذلك بالفعل، حيث عملت في قسم الصكوك البريدية بالقرب من ساحة الجمهورية / ساحة الشهداء حاليا كموظفة بسيطة. لكن التحريات والمتابعات أوقعتها في كمين صائب، مما أدى إلى مدامتها في العمل، حيث قيل لها ان أباه في الخارج ينتظرها، ولما خرجت وجدت النقيب (غرازياني) الشهير مرفوقا بستة عساكر.

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

خامسا - تداعيات حرب مدينة الجزائر 1957 :

حيث أقيمت مباشرة إلى منطقة الأبيار وأدخلت عمارة كبيرة كانت في طور الإنجاز، وهناك وجدت زميلتها جميلة بوحيرد وشقيقها الذي لم يكن يتجاوز عمره الاثني عشر عاما. هالها منظر صديقتها التي كانت تقطر دما من كامل وجهها ورأسها. وفي نفس المكان تلقت هي الأخرى من الضرب والتعذيب ما أفقدها وعيها، وحينها اعترفت بانتسابها إلى جبهة التحرير. واعترفت لمعذبيها بأنها كانت واحدة من اللاتي زرعن الرعب في مقهى أو شارع أو بناية وأن بنات الجزائر كلهن جميلة، وهن جاهزات في كل حين لزرع المزيد من الذعر. وبالرغم من أن هذه الجرأة والشجاعة جلبتا لها الكثير من التعذيب، لم يحصل المحققون من جميلة على شيء يفيدهم. خضعت جميلة خمسة عشر يوما للتحقيقات كانت فيها عرضة للإهانات والتعذيب من كل لون. ثم نقلت بعدها إلى سجن بربروس الشهير، وكانت بوحيرد والعديد من الفدائيات والفدائيين قد سبقوها إلى هناك. قضت جميلة بوعزة أربعة أشهر كاملة في بربروس، إلى أن جاءت المحاكمة الشهيرة لها ولزميلتها بوحيرد، ومعهما عبد الرحمن طالب، وعبد العزيز مرسل، والتي كانت نتائجها الحكم بالإعدام على الجميع. وكان قد أنشيء في السجن العتيق بربروس خاصة بالمحكوم عليهم بالإعدام، هي عبارة عن أقبية غائرة. للمزيد انظر:

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

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

الساعة: 00:28 التاريخ: 24:12:2019

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

السياسي يومية اخبارية، متاح على الرابط:

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

تاريخ النشر: 14-06-2015، 00:57:00

24 ديسمبر 2019 الساعة 00:14

1 - حرب الجزائر وبعدها الدولي:

كانت سنة 1957 سنة مباركة بالنسبة لجيش التحرير الوطني (ALN) حيث بلغت ذروتها مع أواخر سنة 1957م وبداية 1958م، ثم قضت عليها عمليات شال (CHALLE) وفككتها، ولكننا استطعنا بفضل الله أن نقاوم الأسلحة العصرية والمروحيات والطائرات التي كان الأطلسي يزود بها الجيش الفرنسي، وبفضل الله، ثم الشعب استطاع جيش التحرير الوطني أن يصمد، حيث كان سنداً قوياً له في توفير الدعم اللوجستي والتغذية والمعلومات والمخازن، حتى أن النساء كن يدركن أهمية الرهان، فكن حرائر يقاومن من أجل الحرية، إلى درجة أنهن ضحين بكل ما لهن من أجل تحرير واستقلال الوطن.

²²⁰ وللعمل الذي قمن به في الجزائر مع نهاية معركة الجزائر عرفت المدن شيئاً من الهدنة، يسمى ب «شبكة أس» و (kejean) وهو تنظيم سياسي عسكري ينشط تحت لواء جيش التحرير الوطني في الفترة ما بين نهاية 1958م بداية 1959م، فعلى الصعيد السياسي: كنا نقيم العلاقات، ونوزع المعلومات عن طريق البيانات السرية، وكذلك جمع الأموال، وعلى المستوى العسكري والنظم تنفيذ اعتداءات ضد أماكن عسكرية معينة، كان أهمها الهجوم على قيادة النقيب بارنار والإطارات التي كانت تقوم بقمع الشعب، ومديرية أمر الاقليم (DST) وغيرها، دون المس بالمدنيين، إن تلك الحركة التي كانت موجودة بالمدن كانت تهدف أساساً إلى إيقاد شعلة الإشاعة ضد عمل الجيش الفرنسي، بتكوين مجموعات تقوم بعمليات نوعية، و تعبئة لصالح الجنود؛ من أجل الحد من التأثير النفسي، الذي يشنه الجيش الفرنسي، إن انتقاء واختيار الوافدين الجدد من

220 كلما أفرزت الفئة الاجتماعية نخبها الواعية والمدركة لمديات الصراع الاجتماعي وتوجهاته، انتزعت الحقوق والمكاسب، فالوعي الذاتي ماهية الحقوق بشخص آليات العمل الفعال لفرض التوجهات على مغتصبيها. يجبرهم على التخلي عن توجهاتهم المتعارضة مع مسار التحرر والتقدم الاجتماعي، فالمجتمعات لن تتخلى عن توجهاتها الموروثة بالشعارات المطالبية وإنما بإحداث خلخلة في بنيتها الأساس للكشف عن مدى الخراب الذي ينخر ذاتها ويعطل مسار تقدمها وتطورها الاجتماعي، وهذا الأمر يشيد بنضال الفئة الاجتماعية الأكثر نشاطاً لتتال مكاسب مقابل نضالها. ولا يجوز بأي حال من الأحوال عد النضال الليل الحقوق ذا مجرى واحد وإنما مجموعة من الروافد النضالية التي تصب في المجرى العام لانتزاع الحقوق، وكل رافد ينال نصيبه في المحصلة على قدر رفته النضالي. إن مشاركة فئة اجتماعية في النضال على نحو هامشي لا يخدم مصالحها أساساً ويضر بمصالح الآخرين ويفتقر إلى وجه الإنصاف والعدالة في نيل الحقوق المتساوية أسوة بالمشاركين الفعليين في النضال. إن نضال المرأة النيل حقوقها يجب أن يكون واضحة ومميزة، لا أن يكون جزءاً من خطاب الآخر ومن ثم فإنه يخرج من برائن الموروث الاجتماعي ليسقط في برائن المجتمع الذكوري. للمزيد انظر: ديوهان ، تاريخ أفريقيا العام ، أفريقيا منذ عام 1935، 1998 ، مج 8 (باريس: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، 1998) ص 81.

الجنود كانت عملية صعبة للغاية بسبب عدداً المتطوعين، ولكن كان لزاماً عليهم أن يشاركوا بسرعة في عمليات مسلحة، و إلا تراودهم فكرة الرجوع الى البيت، أو الوقوع في الصيانة المحتملة.²²¹

حيث كان نشوب حرب الجزائر سينا في تسريع عملية التحرير في كل من المغرب وتونس، وكانت تلك الحرب واحدة من أطول وأمر الحروب، التي شنت ضد الاستعمار في افريقيا، وكانت تدين بهاتين الصفتين في آن معا إلى إصرار فرنسا على الاحتفاظ بالجزائر، وإصرار الشعب الجزائري على نيل حريته، ففي حالة المغرب وتونس كان من الممكن لبعض الحكومات الفرنسية أن تبدي استجابة إيجابية - حتى وإن جاءت متأخرة. على نضج المطالب الوطنية ، ولكن انتهاج سياسة مماثلة في الجزائر شكل زمنا طويلا أمرا مستحيلا²²².

2- تجسيد السينما لواقعة حرب العاصمة :

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

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

222 ديوهان، مرجع سابق ، ص156.

223 Wwww.wikipedia.com

الساعة 21:30 التاريخ 28 /07/2018

و قدراك م الإنتاج السينمائي أعمالا كثيرة في الفيلموغرافيا الإنسانية، تسجل محطات ورجالات من التاريخ الانساني، أو تمثل التاريخ بصفة عامة لبناء متخيلها، هكذا رأينا كيف نحسن ما لأمريكا مثلا. من تاريخ الهنود الحمر، و الصراع المرير للحفاظ على هويتهم على أراضيهم؛ ولو بكف من التطوع و التحامل حضارتهم وخصوصياتهم الثقافية و الحضارية وكيف ساهمت السينما نفسها من تاريخها المعاصر قصص خالدة أقلامها كذلك المتعلقة بالسير النضالية الحقائق المدنية وغير بعيد عنا لا ننسى التجربة الجزائرية، التي جعلت من الفترة الاستعمارية وما تلاها من صورة عن المستعمرين، واحدة من أهم المواضيع التي تناولتها الأفلام المحلية بكثير من النجاح و التميز .²²⁴

خاتمة :

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

224 جلال زين العابدين، التاريخ في السينما المغربية، مجلة السينما العربية، ع 4، 3 (الخرطوم، 2015) ص 130.

الملاحق:

الملحق 01: تقرير الصومام لتكثيف عمليات فدائية بمدينة الجزائر²²⁵

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

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

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

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

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

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

Membres du CCE :

- Abane RAMDANE
- Mohammed-Larbi BEN MHIDI
- Belkacem KRIM
- Saâd DAHLAB
- Benyoucef BEN KHEDDA

Des décisions importantes furent prises:

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

صدى
صحيفة
226

الملحق 02 :
حرب الجزائر في
صدى الجزائر

Pour les familles de militaires servant en Algérie
LE 22^e MILLION EST PROCHE
 CHALEUREUSEMENT ACCUEILLI PAR LES CONSTANTINOIS M. ROBERT LACOSTE A DÉCLARÉ :
L'ÉCHO D'ALGER
 Le plus long tirage de l'Algérie du Nord - Directeur général : René de TROBERT - 15, rue de la Liberté - Téléphone : 97.000 à 97
 15 FRANCS
 15, rue de la Liberté - Téléphone : 97.000 à 97

Série d'attentats (couleurs pour les terroristes) hier soir à Alger du Ruisseau à l'Opéra en passant par El-Biar
"Nous nous acheminons patiemment et sûrement vers un règlement général"
Deux scooteristes lancent une grenade rue de Lyon, près du café du Rond-Point L'un d'eux est blessé et capturé
"Cocktail Molotov" au Ruisseau (café des Arcades) : 4 blessés légers deux terroristes capturés dont un blessé
Les passagers d'une « 203 » blessent deux soldats à El-Biar : un tueur abattu
Bombes au plastique derrière l'Opéra chez "AMAL" dégrèlés matériels
LES NÉGOCIATEURS A TOUT PRIX
La non-immixtion d'un tiers quelconque est une des bases essentielles de ce règlement
Après avoir volé un fusil et une « Violette » Les assassins de M. Fuget et de Mme Juan ont rejoint un groupe de hors-la-loi
Les députés socialistes en mission en Algérie "CE QUE NOUS VOYONS ET APPRENNONS NOUS RAPPROCHE DU MINISTRE RÉSIDANT"
LA DÉLÉGATION A ASSISTÉ À CHREKA À LA REMISE DE LA MÉDAILLE DU DÉVOUEMENT PAR M. COLLAVERI À UN SAUVETEUR MOULMAN
LE TOUR DE FRANCE CYCLISTE L'italien FANTINI enlève la 7^e étape Lorient-Angers WALKOWIAK s'empare du maillot jaune
Pour financer cette année les dépenses d'Algérie Augmentation de 10 % de l'impôt sur le revenu
Deux fermes attaquées par une forte bande rebelle près de Saint-Pierre-Saint-Paul UN GENDARME A ÉTÉ ASSASSINÉ HIEN APRÈS-MIDI EN PLEIN CENTRE DE MICHELLET
LA DÉLÉGATION A ASSISTÉ À CHREKA À LA REMISE DE LA MÉDAILLE DU DÉVOUEMENT PAR M. COLLAVERI À UN SAUVETEUR MOULMAN
LES DÉPUTÉS SOCIALISTES EN MISSION EN ALGÉRIE "CE QUE NOUS VOYONS ET APPRENNONS NOUS RAPPROCHE DU MINISTRE RÉSIDANT"
LA DÉLÉGATION A ASSISTÉ À CHREKA À LA REMISE DE LA MÉDAILLE DU DÉVOUEMENT PAR M. COLLAVERI À UN SAUVETEUR MOULMAN
LES DÉPUTÉS SOCIALISTES EN MISSION EN ALGÉRIE "CE QUE NOUS VOYONS ET APPRENNONS NOUS RAPPROCHE DU MINISTRE RÉSIDANT"
LA DÉLÉGATION A ASSISTÉ À CHREKA À LA REMISE DE LA MÉDAILLE DU DÉVOUEMENT PAR M. COLLAVERI À UN SAUVETEUR MOULMAN

الملحق 03: صدى حرب الجزائر في صحيفة صحيفة الجزائر²²⁷



الملحق 04 :

227 المرجع نة

نداء الجبهة ببداية اضراب 8 أيام²²⁸

مقتطف بتعليمات لأكوست قمع حرب الجزائر .²²⁹

ALGER, le 13 juin 1957

ZONE NORD-ALGEROIS
N° 5736/2. S.

Le Général de. Brigade MASSU¹
Commandant la Z.N.A. et la 10^e D.P.
À
Monsieur le Préfet d'Alger
IIGAME

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

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

Ces conditions politiques se sont améliorées.

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

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

Signé MASSU

APPEL A LA GRÈVE DES HUIT JOURS¹

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

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

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

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

PEUPLE ALGERIEN!

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

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

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

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

Pour la liquidation du régime colonial;

Pour la libération de la patrie algérienne;

Pour l'instauration d'une république algérienne démocratique et sociale

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

معالجة المنهج النبوي للمشكلات التي تؤثر
على السلم في المجتمع الإسلامي

228 نبيلة لرباس , مرجع سابق , ص331.

229 المرجع نفسه , ص 333.

"دراسة تاريخية"

د. عبد الحكيم محمد ثابت العراشي

أستاذ الحضارة الإسلامية المشارك

جامعة عدن (اليمن)

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

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

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

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

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

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

مقدمة:

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

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

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

وفي وسط هذه الفوضى بزغ نور حضارة جديدة، انطلق من غار حراء، فأثار الأرض ليغير مجرى حياة البشرية؛ من هذا النور أنت المصدرة الجديدة التي حولت مجرى التاريخ البشري - ومنها الجانب السلمي -. ومن هنا جاءت مبادئ الإسلام وأصوله قائمة على ما يحفظ السلم والسلام، ويقيم العدل والأمن في العالم أجمع، وبين أبناء البشر بلا تفرقة أو تمييز، وينبذ العصبية، ويقضي على النزعات العنصرية، لما لها من دور كبير في إشعال فتيل الصراع، وإيقاد نار الفتنة، والقضاء على سلم المجتمعات وأمنها، إلا أنه قد شاع في هذه الزمن انفصام أواصر الألفة والأخوة، وانقطاع وشائج المحبة؛ الأمر الذي جعل القلوب متباغضة ومتنافرة، والجماعات متهاجرة ومتناحرة، والناظر بعين البصيرة لاشك يرى صورة واضحة في المجتمع الواحد تتم عن قلى، وتدل على تباغض وجفا، ومن ثم كان التراخي في الأخذ بأسباب الألفة والتهاون في الحرص عليها، كان سبباً في فقدان سلمها وأمنها.

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

ومن هذا المنطلق فإن الدين الإسلامي اليوم يواجه تحديات كبيرة وهجمة شرسة على مبادئه عامة والسلمية خاصة، فلصقت به التهم، وهو بريء منها، ومن ذلك : وصف أعداء الإسلام له بأنه دين العنف والإرهاب ومناوأة السلام والسلم الدوليين، وأن لديه من القيم والمناهج ما يتناقض مع ما تقرره العقول السليمة .

والمنصف يعلم أن هذه التهم كلها من باب الزور والبهتان والقول بلا فهم لأصوله أو علم بمبادئه، وأنها محض دعايات واتهامات دون أدلة وبراهين، وسببه الأكبر منا نحن المسلمون، نحن أوجدناه وزرعناه، فنتأقنا وتباطأنا عن بعض بني جلدتنا فحصدنا ما حصدناه، واستغله الآخرون، فعانينا ما عانيناه ، فنحن الذين سمحنا أن يجعلوا من الأشخاص أصناما، ومن المذاهب أديانا، وأعطينا الأحزاب ولأء ومن الخلاف خصومة، ومن المحاورة محاجرة .

والمأمل في أحوال الأمة الإسلامية في وقتنا الراهن، يرى أنها غيّرت الكثير من بنيتها ومبادئها، فكان لهذه التغيرات أعمق الأثر على تغيّر السلوك لأفراد الأمة وكذا فكرهم، ولعل من أبرز هذه التغيرات: تغير دورها السلمي، وتقاعسها عن هذا الدور، مما نتج عنه تغير وظائف الأمن، وبالتالي تولدت أزمة كبيرة في المجال الأمني والسلمي.

إن الأمة الإسلامية لابد لها العودة إلى المنهج النبوي لاستعادة مكانها في الأسرة الإنسانية، نُعزُّ الأمن ونُكرم السّلم، لأن المنهج النبوي عالج قضية الفوضى ووضع حدّاً للحرية، وأسس أسس النظام الأمني، وأرسى قواعد المعاملة السلمية في المجتمع، وبذلك سجل المنهج النبوي أن الإسلام دين الأمن والأمان، وشرعه النظام والوئام، وإقرار لأمن الجماعة وحماية لاستقرارها، ودعوة صريحة لاحترام النظام القائم على مبادئ الإسلام، وقُدّس المنهج النبوي السّلم الداخلي للأمة، وسجل أن محاولة الخروج على السّلم فتنة لا تأتي إلا بالدمار والهلاك، فما دامت الحياة ماضية على أسس سلمية فراية الأمن عالية ودستور السّلم منفذ، والأحكام سارية، ومن هنا يتحتم علينا أن نقف إلى جوار هذا السّلم، عاملين على توطيده ليكون شوكة في ظهور العصاة والمجرمين، ولتكون له القدرة في الدفاع عن الحدود والوقوف في وجه أعداء الأمن والسّلم، ولذلك عزمت على الكتابة توضيح المنهج النبوي في القضاء على المشكلات التي تؤثر على السّلم الداخلي في المجتمع الإسلامي.

ومن هذا المنطلق تعالج هذه الدراسة مسألة السّلم داخل المجتمع في ضوء المنهج النبوي، وذلك من خلال السؤال الآتي: كيف يمكن الاستفادة من المنهج النبوي السّلمي في معالجة القضايا التي تهدد السّلم في المجتمعات الإسلامية في الوقت الحاضر؟.

فالمتتبع للمشكلات الأمنية المعاصرة يشعر بوجود فجوة بين الإجراءات الأمنية المعاصرة، وإجراءات الدين الإسلامي الأمنية، ومن هنا تحاول هذه الدراسة أن تجيب على تساؤل كبير ومهم وهو ما مدى الانسجام والتوافق بين هذه الإجراءات؟.

وتكمن أهمية الدراسة أنها توضح مفهوم السّلم بمعناه الشمولي والواقعي كما جاء في المنهج النبوي ، لكي لا يكون محلاً لضيق العطن أو الفهم المقلوب لأبعاده وصوره، فلا يقتصر مفهوم السّلم على نطاق ضيق متمثّل في مجرّد حماية المجتمع من السرقة أو النهب أو القتل وأمثال ذلك، كلاً فمفهومه أعم وأشمل من ذلكم

وأجلّ، فيشمل التعايش السلمي والجوار المشترك والتحاور للوصول للحلول واحترام المواثيق والعهود والانسلاخ والتخلي عن التعصب بأشكاله المختلفة وصون كرامة الإنسان وما إلى ذلك.

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

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

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

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

1- الظلم:

لقد بُنيت الدولة الإسلامية في عهدها الأول على أسس متينة، كان مصدرها القرآن الكريم والتوجيهات النبوية، فالمتتبع لآيات القرآن الكريم، والمنهج النبوي التي تخص العدل والظلم سيجد نفسه أمام منهج دستوري شامل ومتكامل عن ظاهرة الظلم، فقد خُصّت بأحكام خاصة تردع من تسول له نفسه ظلم الآخرين، كما وعظ بالمواعظ، وذكر بالعواقب، وهذه الضوابط والأحكام التي جاء بها القرآن والمنهج النبوي تُعدّ منطلقاً أساسياً لردع الظلم وقيام العدل.

إن الظلم خلاف العدل، وهو ظلم طرفٍ لطرفٍ آخر أو ميل إلى أحد الطرفين على حساب الآخر، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ (230)، ولشناعة الظلم وبشاعته شدد جل جلاله النكير والتحذير على فاعله أو من ساعد عليه وتوعدهم بالعذاب الأليم، قال تعالى: ﴿وَمَنْ يَظْلِمْ مِنْكُمْ نَفْسًا كَبِيرًا﴾ (231).

230 - النساء : 58 .

231 - الفرقان:19.

ومن المؤكد أن العدوان والبغي على حقوق الآخرين وظلمهم، سوف يدفعهم ذلك إلى الانتقام إن استطاعوا، وينتج عن ذلك انتشار الفوضى والاحتراب وفقدان السلم، وتظل عجلة الصراع دائرة بين المظلوم ومن ظلمه، وبذلك يقع الضرر على المجتمع بأسره.

أما في حالة لم يستطع المظلومون الانتقام تظل قلوبهم تغلي بالحق والكرهية على الظالمين، ويظل المظلومون ينتظرون فرصة للانتقام، والبحث عن من يساعدهم للأخذ بثأرهم، لهذا ليس من المستبعد أن يرتبوا في أحضان الفرق المتطرفة وجماعات العنف التي تقوم باستغلالهم لتنفيذ مآربها بحجة القصاص ممن ظلمهم، وبذلك يفقد المجتمع الوئام بين أفراده، ويحرم المجتمع وأبنائه من ثمرات الحياة السلمية.

والناظر بعين البصيرة إلى مسرح الأحداث العنيفة في ساحات المجتمعات الإسلامية، يلحظ أن من بين من يقومون بأعمال العنف أفراداً يشعرون بأنهم عانوا من وطأة الظلم فلم يجدوا إنصافاً فانحرفوا واستغلتهم الفرق المتطرفة وجماعات العنف الممنهجة.

ومن هنا يبرز المنهج النبوي باعتباره الفيصل، فالمتتبع للمنهج النبوي يجده أعطى العدل أهمية كبيرة، كما تعددت فيه النصوص بتعدد المواقف، وكذلك بتنوع ما أراد المنهج النبوي التحذير منه، فمن التوجيهات النبوية التي أمرت بالابتعاد عن الظلم والتحذير منه ما ذكر عنه ﷺ بقوله: "انْقُوا الظُّلْمَ فَإِنَّ الظُّلْمَ ظُلُمَاتٌ يَوْمَ الْقِيَامَةِ... الحديث" (232)، ففي ذلك إشارة فصيحة وصریحة على فضاة الظلم، وإشارة إلى الابتعاد عنه، والعمل على معالجته وإزالته، والسعي لتجنب وقوعه.

كما نبه المنهج النبوي من خطر ردة فعل المظلوم والعواقب الوخيمة التي ستلحق بالمجتمع من جراء ذلك ولعل من أهم تلك العواقب فقدان السلم، ولما كان الظلم من مهددات السلم والأمن فقد حرص رسول الله ﷺ على توصية ولاته وقادته بمخاطر الظلم، لذا حذرهم منه، فمن الشواهد على ذلك وصيته لمعاذ بن جبل -رضي الله عنه- عندما أرسله إلى اليمن بقوله: "وَأَتَقِ دَعْوَةَ الْمَظْلُومِ ، فَإِنَّهُ لَيْسَ بَيْنَهَا وَبَيْنَ اللَّهِ حِجَابٌ" (233).

232 - مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت 261هـ)، صحيح مسلم، ج4، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (دار إحياء التراث العربي، بيروت)، ج4، ص1996.

233 - البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي (ت 256هـ)، صحيح البخاري، ج2، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط1، (دار طوق النجاة، 1422هـ)، ص128؛ ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت 774هـ)، البداية والنهاية، ج5، تحقيق: علي شيري، ط1، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1408 هـ / 1988م)، ص116؛ السيرة النبوية، ج4، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، (دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1395هـ)، ص192؛ العامري، يحيى بن أبي بكر بن محمد بن يحيى العامري الحرصي (ت 893هـ)، بهجة المحافل وبغية الأمثال في تلخيص المعجزات والسير والشمايل، ج2، (دار صادر، بيروت)، ص24؛ الحكي، حافظ بن أحمد بن علي، معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول، ج1، تحقيق: عمر بن محمود أبو عمر، ط1، (دار ابن القيم، الدمام، 1410 هـ / 1990 م)، ص621؛ البوطي، محمد سعيد رمضان، فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة، ط25، (دار الفكر، دمشق،

وفضلاً عن ذلك فقد كانت وثيقة المدينة التي تعد بمثابة دستور ينظم العلاقات بين المسلمين أنفسهم، وكذلك مع غيرهم تحمل نصوص صريحة عن تحريم الظلم، وتصنفه من مهددات السلم والتضامن المجتمعي، لذا فقد شددت على نبذه من المجتمع⁽²³⁴⁾.

هذا وقد كان رسول الله ﷺ حريصاً على تربية أصحابه تربية عملية من خلال غرس قيم العدالة والمساواة في نفوسهم حتى يكونوا قادرين على قيادة الدولة الإسلامية، ونشر الدين وتوطيد السلم والسلام، فتخرج من مدرسته ﷺ رجال ملؤوا الأرض عدلاً ورحمة، والتاريخ الإسلامي سجل للخليفة الثاني عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - مواجهته الحاسمة لانتهاك حقوق الإنسان وقوله في ذلك: " متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً " ⁽²³⁵⁾، تلك العبارة التي قالها لعمر بن العاص - رضي الله عنه - والي مصر، وسبب ذلك أن ابن عمرو بن العاص ضرب رجلاً من الأقباط ولم يقتص عمرو بن العاص له من ابنه ، وهو الأمر الذي دفع القبطي التوجه إلى عاصمة دولة الخلافة - المدينة - لرفع شكواه إلى الخليفة عمر - رضي الله عنه -، الذي أمر بالتحقق من الشكوى، فأدان القضاء الوالي عمرو بن العاص وأصدر الخليفة أمراً بجلده لولا أن القبطي عفا عنه ⁽²³⁶⁾.

2- العنف والترويع:

مما لاشك فيه أن العنف والترويع أو ما يسمى بـ: "الإرهاب من أكبر المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمعات البشرية بأسرها، حيث صار داءً ينخر جسد البشرية، ويؤرق سلمها، وعلى الرغم من أن المجتمعات سعت - بل وتسعى - جاهدة للقضاء عليه، من خلال سن القوانين، وإنشاء الوحدات الخاصة

1426 هـ)، ص324؛ غلوش، أحمد، السيرة النبوية والدعوة في العهد المدني، ط1، (مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 1424هـ/ 2004م)، ص610.

234 - عن ذلك ينظر: السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد الخثعمي (ت 581هـ)، الروض الأنف" في شرح السيرة النبوية لابن هشام، ج2، تحقيق: عبد الرحمن الوكيل، ط1، (دار النصر، القاهرة، 1387هـ/ 1967م)، ص345؛ ابن سيد الناس، محمد بن عبد الله بن يحيى (ت 734هـ)، السيرة النبوية المسمى بـ: "عيون الاثر في فنون المغازي والشمال والسير"، ج1، (مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، 1406هـ/ 1986م)، ص261- 162؛ ابن كثير، البداية والنهاية، ج3، ص273؛ ابن حديد، أبو عبد الله جمال الدين محمد بن علي بن أحمد بن عبد الرحمن بن حسن الأنصاري (ت 783هـ)، المصباح المضي في كتاب النبي الأمي ورسله إلى ملوك الأرض من عربي وعجمي، ج2، تحقيق: محمد عظيم الدين، (عالم الكتب، بيروت)، ص5.

235 - ابن أعثم، أبو محمد أحمد بن أعثم الأزدي (ت 314 هـ)، الفتوح، ج2، (نشر دار الفكر العلمية، بيروت، 1406 هـ)، ص82؛ القنطري، عبد اللطيف بن علي بن أحمد بن محمد السلطاني، في سبيل العقيدة الإسلامية، ط1، (دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، 1402 هـ / 1982م)، ص40.

236 - ابن شيبه، عمر بن شبة (واسمه زيد) بن عبيدة بن ربيعة النميري البصري (ت 262 هـ)، تاريخ المدينة، ج3، تحقيق: فهيم محمد شلتوت، (نشر السيد حبيب محمود أحمد-المدينة المنورة)، ص808.

لمكافحته، واشترك الجهود الدولية للقضاء عليه، إلا أنها فشلت - إلى يومنا - فشلاً ذريعاً في القضاء عليه أو الحد منه.

فقد أصبح ما يسمى بـ: "الإرهاب" حديثاً مشتركاً لكل المجتمعات، لكن وإن نطقت المجتمعات به فإنهم مختلفون في تحديد معناه، ويرجع سبب ذلك إلى اختلاف المجتمعات في نظرتها للإرهاب من حيث مفهومه ومعناه، كما يكون هذا الاختلاف راجع إلى تباين العقائد، وهو الأمر الذي أدّى إلى صعوبة اتفاقها بشأن التعاون لمكافحة هذه المشكلة .

على كل حال فمن المجزوم به أن الرسول ﷺ بذل جهداً لا يستهان به في سبيل القضاء على العنف وأي شكل من أشكال التهديد والتخويف والترجيع للأمنيين، وعمل على إرساء قواعد السلم؛ لهذا فقد عمل على تربيته الأمة على نبذ العنف بما يتلاءم مع النهج الذي يخدم السلم ويحرر البشرية من الظلم؛ فيكون بذلك قد أرسى القواعد، والمبادئ، والنظم الرئيسة للسلم الإنساني.

ومن هذا المنطلق فإن من أهم المبادئ التي حرص الرسول ﷺ على غرسها في أمته هي تحريم حمل السلاح بغير وجه حق؛ لأن في ذلك تهديداً للسلم وإشعالاً لنار الفتن والحروب، فمن الشواهد على ذلك ما روى عن أبي هريرة -رضي الله عنه- أن رسول الله ﷺ قال: "مَنْ حَمَلَ عَلَيْنَا السِّلَاحَ فَلَيْسَ مِنَّا... الحديث" (237)، والمراد بحمل السلاح هو حمله لقتال الأمة، وهو أمر فيه من إدخال الرعب، فمن حق المسلم على المسلم أن ينصره ويقاوم دونه لا أن يربعه بحمل السلاح عليه لقتاله أو قتله (238).

وقد وضع ابن بطال هذا الحديث بقوله "...لأن من حق المسلم على المسلم أن ينصره ولا يخذله ولا يسلمه، وأن المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً، فمن خرج عليهم بالسيف بتأويل فاسدٍ رآه، فقد خالف ما سنّه النبي من نصرة المؤمنين وتعاون بعضهم لبعض" (239) .

ومن هذا المنطلق حرص المنهج النبوي على المسالمة والبعد عن العنف والقتل وسفك الدماء، حيث روت كتب السير القصة المشهورة للنبي ﷺ مع خالد بن الوليد - رضي الله عنه -، عندما بعثه ﷺ إلى بعض القبائل يدعوهم إلى الإسلام، فلما أنتهى إليهم، قال له بعضهم: "نحن مسلمون"، فلم يصدقهم، فأمر بقتلهم، فقتل

237 - مسلم، المصدر السابق، ج1، ص98.

238 - ابن حجر، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت 852هـ)، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج13، (دار المعرفة، بيروت، 1379هـ)، ص24.

239 - ابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (ت 449هـ)، شرح صحيح البخاري، ج10، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، ط2، (مكتبة الرشد، الرياض، 1423هـ / 2003م)، ص16 .

بعضهم، وعندما عاد خالد علم رسول الله ﷺ فتبرأ مما فعل، وأرسل علياً - رضي الله عنه - إليهم يودي لهم ما أصاب خالد (240).

كما حرص المنهج النبوي على زرع السكينة والطمأنينة المجتمعة لما لها من أهمية في استتباب الأمور وإيجاد حالة من الاستقرار، وهذا النهج سلكه ﷺ وحافظ عليه في جميع الظروف وحتى في حالة انتصاره على أعدائه ، فمن الأدلة على ذلك أنه ﷺ عندما دخل مكة منتصراً كان الناس في خوف شديد، ولكنه ﷺ لم يدخل مدجج بالسلاح ولم يرهبهم أو يروعهم بل قال لهم: " اذهبوا فأنتم الطلقاء " (241)، فهكذا دخل ﷺ مكة وهم الذين اضطهدوه وأصحابه، وأخذوا أموالهم، وأخرجوهم من ديارهم بغير حق، وقتلوهم في الدين، وأعانوا على قتالهم، وهجاهم شعرائهم ونال منهم سفهائهم.

وإذا كان الرسول ﷺ قد عالج قضية العنف واستخدام السلاح ضد العزل ووضع حدًا لذلك نجده أيضاً يسجل أسس النظام، وقواعد استخدام السلاح، وبذلك يسجل أن الإسلام دين السلم والأمن، وشرعه النظام واللوائح، وعدم العنف والترويع، ومما يؤكد ذلك ما رواه مسلم في صحيحة عن أبي هريرة رضي الله عنه - أن الرسول

240 - ابن هشام ، عبد الملك بن هشام بن أيوب (ت218هـ)، السيرة النبوية، ج2، تحقيق: طه عبد الرؤوف، (دار الجيل، بيروت، 1411هـ)، ص 429؛ الحكري، علاء الدين أبو عبد الله غلطي بن قليج بن عبد الله البكري المصري الحنفي(ت762هـ)، الإشارة إلى سيرة المصطفى وتاريخ من بعده من الخلفاء، تحقيق: محمد نظام الدين الفتّاح، (دار القلم ، دمشق/ الدار الشامية ، بيروت، 1416 هـ / 1996 م)، ص316؛ ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي (ت 774هـ)، قصص الأنبياء ، ج2، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، ط1، (مطبعة دار التأليف ، القاهرة، 1388 هـ / 1968م)، ص204؛ الحلبي، أبو محمد الحسن بن عمر بن الحسن بن حبيب (ت 779هـ)، المقتفي من سيرة المصطفى ﷺ، تحقيق: مصطفى محمد حسين الذهبي، ط1، (دار الحديث، القاهرة ، 1416 هـ / 1996م)، ص206؛ برهان الدين، أبو الفرج علي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي(ت 1044هـ)، السيرة الحلبية: إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون، ج3، ط1، (دار الكتب العلمية ، بيروت، 1427هـ)، ص280.

241 - الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي (ت 310هـ)، تاريخ الأمم والملوك المعروف بـ: "تاريخ الطبري"، ج3، ط2، (دار التراث، بيروت، 1387 هـ)، ص61؛ القاضي عياض، أبي الفضل عياض اليعصبى(ت 544 هـ)، الشفا بتعريف حقوق المصطفى، ج1، (دار الفكر الطباعة والنشر والتوزيع، 1409 هـ / 1988 م)، ص110؛ ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم (ت 630هـ)، الكامل في التاريخ، ج2، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط1، (دار الكتاب العربي، بيروت ، لبنان، 1417 هـ / 1997م)، ص125؛ ابن كثير، البداية والنهاية ، ج4، ص344؛ الفاسي ، محمد بن أحمد بن علي، نقي الدين، أبو الطيب المكي الحسني (ت 832هـ) ، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، ج2، ط1، (دار الكتب العلمية، 1421هـ/2000م)، ص142؛ السيوطي، الإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911هـ)، الشمائل الشريفة ، تحقيق: حسن بن عبيد باحبشي، (دار طائر العلم للنشر والتوزيع)، ص 217؛ العصامي ، عبد الملك بن حسين بن عبد الملك (ت1111هـ)، سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، ج2، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود و علي محمد معوض، ط2، (دار الكتب العلمية ، بيروت، 1419 هـ / 1998 م)، ص 262.

ﷺ قال:- " لَا يُشِيرُ أَحَدُكُمْ عَلَى أَخِيهِ بِالسَّلَاحِ فَإِنَّهُ لَا يَذَرِي لَعَلَّ الشَّيْطَانَ يَنْزِعُ فِي يَدِهِ فَيَقَعُ فِي حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ " (242) .

وإذا كان المنهج النبوي حرم إشارة المسلم بالسلاح على أخيه، فإنه أيضاً نهى إشهار السلاح بغير قصد؛ لأن في ذلك ترويعاً للأمنين، فقد ذكر عنه ﷺ قوله: " إِذَا مَرَّ أَحَدُكُمْ فِي مَجْلِسٍ أَوْ سُوقٍ وَبِيَدِهِ نَبَلٌ فَلْيَأْخُذْ بِنِصَالِهَا ثُمَّ لِيَأْخُذْ بِنِصَالِهَا ثُمَّ لِيَأْخُذْ بِنِصَالِهَا " ، وقال راوي الحديث - أَبُو مُوسَى - " وَاللَّهِ مَا مُتْنَا حَتَّى سَدَدْنَاهَا بَعْضُنَا فِي وَجْهِ بَعْضٍ " (243) .

يُلَحَظُ فِي مَا ذُكِرَ حَرَصُ النُّهْجِ النَّبَوِيِّ عَلَى اخْذِ الْحِيْطَةِ وَالْحَذَرِ أَثْنَاءَ حَمْلِ السَّلَاحِ فِي الْأَمَاكِنِ الْعَامَةِ، كَمَا يَبِينُ رَاوِي الْحَدِيثِ حَرَصَ صَحَابَةِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ عَلَى تَنْفِيزِ أَمْرِهِ، وَكَذَلِكَ أَكَّدَ الْحَدِيثُ بِأَنَّهُ لَا يَجُوزُ حَمْلُ السَّلَاحِ مِمَّا يَزْعُجُ النَّاسَ أَوْ يَخِيفُهُمْ وَلَوْ لَمْ يَقْصِدِ الْإِعْتِدَاءُ، كَمَنْ يَمْشِي فِي طَرِيقِ النَّاسِ أَوْ فِي الْأَمَاكِنِ الْعَامَةِ وَهُوَ يَحْمِلُ سَيْفًا خَارِجًا مِنْ غَمَدِهِ أَوْ مَعَهُ مَسَدٌ مَحْشُوءٌ رِصَاصًا ظَاهِرًا لِلنَّاسِ، لِأَنَّهُ لَا يَضْمَنُ الْإِضْرَارَ حَتَّى وَإِنْ كَانَ بَغَيْرِ قَصْدٍ .

كَمَا بَلَغَ مِنَ الْحَرَصِ عَلَى نَشْرِ السَّكِينَةِ وَالسَّلَامِ، وَتَجَنُّبِ الْمَجْتَمَعِ وَبِلَاتِ الْعَنْفِ وَتَقْلِيلِ الْأَخْطَاءِ النَّاتِجَةِ مِنْ حَمْلِ السَّلَاحِ تَجَنُّبِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ صَغَارِ السِّنِّ مِنْ حَمْلِ السَّلَاحِ، لَيْسَ فِي أَيَّامِ السَّلَامِ فَحَسَبَ، بَلْ حَتَّى فِي أَيَّامِ الْحَرْبِ (244) .

كَمَا بَلَّ نَهْيُ الْمَنْهَجِ النَّبَوِيِّ عَنْ تَخْوِيفِ الْمُسْلِمِ بِأَيِّ شَيْءٍ يَرُوعُهُ وَيَفْزَعُهُ وَيُثِيرُ فِي نَفْسِهِ حَالَهُ مِنَ الذَّعْرِ وَالْهَلَعِ، وَكَفَى عَلَى ذَلِكَ شَاهِدًا مَا ذَكَرَهُ ابْنُ حَنْبَلٍ وَأَبُو دَاوُدَ بِسَنَدَيْهِمَا مِنْ حَدِيثِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ أَبِي لَيْلَى - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - عَنْ صَحَابَةِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ: أَنَّهُمْ كَانُوا يَسِيرُونَ مَعَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فِي مَسِيرٍ فَنَامَ رَجُلٌ مِنْهُمْ فَانْطَلَقَ بَعْضُهُمْ إِلَى حَبْلٍ مَعَهُ فَرَمَوْهُ عَلَيْهِ فَاسْتَيْقِظَ الرَّجُلُ فَرَعَا فُضْحَكَ الْقَوْمُ فَقَالَ مَا يَضْحَكُكُمْ فَقَصَّوْا لَهُ قِصَّةَ مَزْحِهِمْ هَذِهِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: " لَا يَحِلُّ لِمُسْلِمٍ أَنْ يُرَوِّعَ مُسْلِمًا " (245)، فَإِذَا كَانَ التَّرْوِيعُ بِحَبْلِ مُحَرَّمًا فَكَيْفَ مِنْ يَرُوعِ النَّاسَ بِالْأَسْلِحَةِ الْفَتَاكَةِ.

242 - البخاري، المصدر السابق، ج9، ص49.

243 - مسلم، المصدر السابق، ج4، ص2019.

244 - الواقدي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن واقد (ت207هـ)، كتاب المغازي، ج1، تحقيق: مارسدن جونس، (عالم الكتب، بيروت)، ص23.

245 - ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد (ت241هـ)، مسند ابن حنبل، ج38، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1، (مؤسسة الرسالة، 1421 هـ / 2001 م)، ص136؛ أبو داود، سليمان بن الأشعث بن شداد بن عمرو الأزدي (ت275هـ)، سنن أبي داود، ج4، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (المكتبة العصرية، صيدا، بيروت)، ص301. وقد صححه الألباني. ينظر: الألباني، محمد ناصر الدين الألباني، صحيح وضعيف الجامع الصغير وزيادته، ج3، (المكتب الإسلامي)، ص67؛ صحيح الترغيب والترهيب، ج3، ط5، (مكتبة

وهكذا أكد المنهج النبوي رفضه القاطع الإعتداء على النفوس والنهي عن مجرد ترويع وتخويف المسلم المؤمن بما يجعله غير مطمئن على روحه، ولأهمية هذا الأمر لم يقف المنهج النبوي عن النهي فحسب، بل حرص على مراقبة سلوك المسلم للتأكد من تطبيقه للنهي، فإذا ما بدر منه تصرف مخالف بادر لإصلاح الإعوجاج، ومن الشواهد الدالة على ذلك ما رواه ابن حنبل في مسنده عن جابر -رضي الله عنه- : أن رسول الله ﷺ مر بقوم في مجلس يسلون سيفاً يتعاطونه بينهم غير مغمود فقال: " أَلَمْ أَرْجُكُمْ عَنْ هَذَا ؟ فَإِذَا سَلَّ أَحَدُكُمْ السَّيْفَ فَلْيُغْمِذْهُ ، ثُمَّ لِيُعْطِهِ أَخَاهُ " (246) .

3-العصبية:

يعد التعصب بجميع أشكاله القبلية والمناطقية والمذهبية والحزبية من المشكلات الخطيرة التي تهدد السلم في المجتمعات وتعيق عجلة التنمية فيها، وتظهر ويلات هذه المشكلة في عدد من المجتمعات الإسلامية، بسبب تجسيدها للعصبية وفق مفاهيم وشعارات وأقوال وأعمال وقوانين وأعراف فنتج عن ذلك الظلم والاضطهاد والكرهية والتنافر والتناحر بين أفراد وجماعات المجتمع الواحد.

ومما يزيد من خطورة هذا التعصب هي بعض الدعوات من قبل بعض الجماعات، وهي تلك الدعوات التي يعتبرونها جزءاً من الانتماء الوطني أو القبلي أو القومي فيتمسكون بها، ويدافعون عنها، وهم لا يشعرون أنهم يدافعون عن التخلف والانحطاط والتدهور، كما أنهم لا يدركون خطورة فعلهم وآثاره المدمرة لسلم المجتمع وأمنه، لهذا فإن التمسك بأي شكل من أشكال التعصب يعني أننا ضد إسلامنا وأمتنا وأوطاننا، وقبائلنا، ومناطقنا، وسلمنا.

فإذا أعدنا قراءة العصبية قبل الإسلام سنجد أنها كانت من كبرى مساوئ المجتمع العربي، وسبباً رئيساً لتفككه، وفقدان وحدته، وانحطاطه وضعفه، كما تسببت العصبية في انزلاقه في حروب دامية، أُرقت فيها الدماء، وأزهقت الأرواح، وفُقد الأمن والاستقرار، وكانت الحروب تقوم بينهم لأسباب تافهة بسيطة، فهم لا يبالون بشن الحروب وإزهاق الأرواح في سبيل الدفاع عن المثل الاجتماعية التي تعارفوا عليها وإن كانت لا تستحق التقدير، وقد روى لنا التاريخ سلسلة من أيام العرب في الجاهلية مما يدل على تمكن الروح الحربية القبلية من نفوس العرب وغلبتها على تحكيم العقل، وكفى على ذلك شاهداً حروب يوم البسوس (247) وداحس

المعارف ، الرياض، الطبعة)، ص42؛ غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام، ط3 ، (المكتب الإسلامي، بيروت، 1405هـ)، ص257.

246 - ابن حنبل، مصدر سابق، ج23، ص230. وقال المحقق شعيب الأرنؤوط : حديث صحيح.

247 - يوم البسوس: هي الحرب التي قامت بين بكر وتغلب بسبب ناقة وأستمرت لمدة أربعين سنة. ينظر: ابن الوردي، عمر بن مظفر بن عمر بن محمد ابن أبي الفوارس (ت 749هـ)، تاريخ ابن الوردي، ج1، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1417هـ/1996م)، ص64.

والغبراء (248) التي استمرت لسنوات، وكذلك الأوس والخزرج كانت بينهم حروب دامت مائة وعشرين سنة قبل الهجرة، كان منها يوم بعث (249).

إن هذا الظلام الحالك الذي خيم على البشرية وقطع أوصال المجتمع البشري لم ينقشع إلا ببزوغ شمس الإسلام ، فما أن بزغ فجر الإسلام حتى ظهر النداء الرباني بالأخوة تحت ظلال الإسلام فنزل القرآن معلنا الهدف من التقسيم القبلي والمناطقي، فقد جعل النداء الرباني الهدف من ذلك هو التعارف لا التعصب أو التكتل، قال تعالى ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ (250).

إن النداء الرباني دعا إلى نبذ التعصب الذي لا يحصد منه غير الكراهية، والتفرق، والاختلاف، وتهديد الحياة السلمية للناس، وجعلها رابطة مدمومة، وجعل الانتماء والرابط بين الأفراد هو الدين الجديد. ومن هذا المنطق أخذ المنهج النبوي على عاتقه ترسيخ هذه المبادئ النبيلة والسامية في المجتمع الإسلامي، ومحاربة كل من تسول له نفسه إحياء هذه العادات السيئة، بل اعتبر من دعا إليها بأنه خارج عن الأمة الإسلامية وليس منها.

هذا وقد اقتلع المنهج النبوي جذور الجاهلية، وجراثيم العصبية، حيث كان رسول الله ﷺ يراقب أفراد الأمة وسلوكاتهم، وإذا ما لاحظ بروزها تصدى لها، ولعل ما يؤكد ذلك حديث جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ - رضي الله عنه - قال : "كُنَّا مَعَ النَّبِيِّ -صلى الله عليه وسلم- فِي غَزَاةٍ فَكَسَعَ⁽²⁵¹⁾ رَجُلٌ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ رَجُلًا مِنَ الْأَنْصَارِ فَقَالَ الْأَنْصَارِيُّ: يَا لِلْأَنْصَارِ وَقَالَ الْمُهَاجِرِيُّ: يَا لِلْمُهَاجِرِينَ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: مَا بَالُ دَعَاؤِ الْجَاهِلِيَّةِ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ كَسَعَ رَجُلٌ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ رَجُلًا مِنَ الْأَنْصَارِ، فَقَالَ: دَعُوهَا فَإِنَّهَا مُنْتِنَةٌ " (252).

248 - يوم داحس والغبراء: يُعَدُّ هذا اليوم من أيام حروب العرب المشهورة في التاريخ الحربي العربي بين قبيلتي عبس وذبيان. ينظر: السهيلي، مصدر سابق، ج3، ص51؛ أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود بن محمد ابن عمر (ت732هـ)، المختصر في أخبار البشر، ج1، ط1، (المطبعة الحسينية المصرية، القاهرة)، ص78.

249 - يوم بعث: قامت بين الأوس والخزرج في الجاهلية وهم أبناء عم، وقامت بينهم حروب عديدة كان آخر أيامهم (بعث). المقرئ، تقى الدين أحمد بن علي (ت845هـ)، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، ج9، تحقيق: محمد عبد الحميد، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1420هـ/1999م)، ص187.

250 - الحجرات:13.

251 - كَسَعَ: ضرب دبره بيده أو بصدر قدمه. مرتضى الزبيدي، لحمد بن محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني (ت1205هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، ج22، تحقيق: مجموعة من المحققين، (دار الهداية)، ص122؛ إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، (دار الدعوة)، ص787.

252 - مسلم، مصدر سابق، ج4، 1998.

إن المتأمل لما سبق يستطع أن يلحظ بوضوح بروز حمية الجاهلية فالأنصاري نادى عصبته الأنصار، وكذلك المهاجري، ومن هنا كانت فتنة واقعة بين الطرفين تهدد سلم الجماعة لولا تدخل رسول الله ﷺ لحزم الموقف، وتكرر هذا الموقف عندما كان الأوس والخزرج مجتمعين في مجلس قد جمعهم يتحدثون فيه، فتذكروا يوم "بعث" ، فتنازعا وتفاخروا، فتواعدوا على خوض القتال بينهم⁽²⁵³⁾، فبلغ ذلك رسول الله ﷺ وخرج إليهم فيمن معه من أصحابه المهاجرين حتى جاءهم فقال: " يامعشر المسلمين الله الله، أبدعوى الجاهلية وأنا بين أظهركم ... " ، فعرف القوم أنها نزغة من الشيطان⁽²⁵⁴⁾ .

ومن هذا المنطلق شدد المنهج النبوي في النهي عن العصبية لما يترتب عليها من نتائج سلبية في إضعاف الأخوة وتهديد السلم، لهذا فلا عجب أن يعلن المنهج النبوي البراءة من صاحبها كما في حديث جبير بن مطعم -رضي الله عنه-، فقد قال: قال رسول الله ﷺ: " مَنْ قَاتَلَ تَحْتَ رَايَةٍ عِمِّيَّةٍ ، يَدْعُو إِلَى عَصَبِيَّةٍ ، أَوْ يَغْضَبُ لِعَصَبِيَّةٍ ، فَقَتَلَتْهُ جَاهِلِيَّةٌ "⁽²⁵⁵⁾.

كما حرم المنهج النبوي حمية الجاهلية التي تُعدُّ أكبر مُفسدة للسلم، وقيدت ذلك التناصر الذي جرت الجاهلية العربية على إطلاقه وهو: "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً"، ونجد ذلك في حديث عبد الله بن مسعود عَنْ أَبِيهِ - رضي الله عنهما - قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ ﷺ: " مَنْ نَصَرَ قَوْمَهُ عَلَى غَيْرِ الْحَقِّ فَهُوَ كَالْبَعِيرِ الَّذِي رُدِّيَ فَهُوَ يُنْزَعُ بِذَنْبِهِ "⁽²⁵⁶⁾، وبذلك تغيرت نفسية العبد المسلم وعقليته حتى أصبح لا يورد ذلك المثل العربي السائر، ولعل ما يؤكد تغيره أن النبي ﷺ قال: " انْصُرْ أَخَاكَ ظَالِمًا ، أَوْ مَظْلُومًا ، فَقَالَ رَجُلٌ: يَا رَسُولَ اللَّهِ أَنْصِرْهُ إِذَا كَانَ مَظْلُومًا أَفَرَأَيْتَ إِذَا كَانَ ظَالِمًا كَيْفَ أَنْصِرْهُ ؟ قَالَ: تَمْنَعُهُ مِنَ الظُّلْمِ "⁽²⁵⁷⁾.

253 - الكلاعي، أبو الربيع سليمان بن موسى الأندلسي (ت 634هـ)، الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلثة

الخلفاء، ج 1، تحقيق: محمد كمال الدين عز الدين علي، ط 1، (عالم الكتب، بيروت، 1417هـ)، ص 282؛ الصالحي، محمد بن يوسف الصالحي الشامي (ت 942هـ)، سبل الهدى والرشاد، في سيرة خير العباد، وذكر فضائله وأعلام نبوته وأفعاله وأحواله في المبدأ والمعاد، ج 3، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، ط 1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1414 هـ / 1993 م)، ص 398.

254 - ابن هشام، مصدر سابق، ج 2، ص 211 - 213.

255 - ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت: 273هـ)، سنن ابن ماجه، ج 2، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (دار إحياء الكتب العربية)، ص 1302؛ النسائي، أحمد بن شعيب أبي عبد الرحمن النسائي (ت 303هـ)، المجتبى من السنن المعروف بـ: "السنن الصغرى"، ج 7، تحقيق: عبدالفتاح أبو غدة، ط 2، (مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، 1406 هـ / 1986 م)، ص 123. قال الألباني حديث صحيح (تم تدقيق الكتاب بإحكام الألباني).

256 - أبو داود، مصدر سابق، ج 4، ص 331. وقد صححه الألباني. ينظر: صحيح وضعيف الجامع الصغير وزيادته، ص 1153.

257 - البخاري، مصدر سابق، ج 9، ص 22 .

وعلى هذا فإن مخالفة المنهج النبوي يُعدُّ هبوطاً من المستوى الرفيع الذي رفع الله جل وعلا العبد المسلم إليه، فقد رفعه من الروابط الدنيوية الضيقة إلى الرابطة الدينية الكبيرة، لأن بقاء العصبية الجاهلية وانتشارها بين أبناء المجتمع الواحد يعني تحطيم للوحدة والإخاء الإسلامي، وإشعال نار الفتن والحروب، وفقدان أمن المجتمع وسلمه، وتمزيقه إلى قبائل كل قبيلة تحكم نفسها وتحمل العداء لغيرها.

1- التمييز العنصري:

لقد اتخذ التمييز العنصري (التعصب العرقي) أنواعاً مختلفة، منها ما هو بين أبناء الأمة الواحدة واللون الواحد، والعرق الواحد، والدين الواحد، وحتى يومنا مازال التمييز العنصري بين الإنسان الأبيض والأسود موجوداً بقوة وبمختلف أنواعه، وذلك لضعف أو غياب العقائد السماوية في كثير من بني البشر، مما تسبب في كثير من المشاكل داخل الأمة الواحدة، فنتج عن ذلك فقد سلم المجتمع الداخلي.

وعلى الرغم من أن العديد من الدول وضعت قوانين تحمي الناس من التمييز على أساس العرق، وتُعرف هذه القوانين في بعض البلاد باسم: "قوانين التمييز العنصري"، والهدف من ذلك هو إرساء علاقات جيدة بين الجماعات الثقافية المختلفة في البلاد، إلا أنها عبارة عن قوانين هزيلة ومن ثم لا تحترم .

ولكن الإسلام سبق هذه القوانين جميعاً، فقد حرم العنصرية بشتى صورها، وسأوى بين الناس جميعاً، حيث عمد النهج النبوي على ترسيخ هذا المبدأ في المجتمع الإسلامي، وحذر كل من تسول له نفسه معاملة إخوانه به، واعتبر ذلك من العادات الجاهلية المحرمة في المجتمع الجديد الذي يسوده المساواة والأخوة والمحبة والسلم بين أفرادها، لذا نجد النهج النبوي يؤكد أن الناس متساوون بغض النظر عن اختلاف ألوانهم؛ لأنهم جميعاً أولاد آدم وهم من تراب فلا يجوز تعالي بعضهم على بعض، فقد ذكر الترمذي في صحيحه من حديث أبي هريرة قوله ﷺ: "...النَّاسُ كُلُّهُمْ بَنُو آدَمَ وَآدَمُ خُلِقَ مِنْ تُرَابٍ" (258).

لم يقف المنهج النبوي عند ذلك، بل عمل على مراقبة أفراد المجتمع وإصلاح الخلل حال ظهوره، ففي هذا الصدد يذكر الصحابي الجليل أبو ذر. رضي الله عنه - أنه سب رجلاً فغيرته بأمه، فبلغ ذلك ﷺ، فقال: " يَا أَبَا ذَرٍّ أَعَيَّرْتَهُ بِأُمِّهِ إِنَّكَ أَمْرٌ فِيكَ جَاهِلِيَّةٌ... الحديث " (259)

لقد ظل رسول الله ﷺ يؤكد على تطبيق مبدأ المساواة بين البشر، ففي خطبته لحجة الوداع في العام العاشر من هجرته وضع دستور نهائياً يحرم فيه التفاخر والتمايز والتفاضل وجعل ميزة التفاضل بين البشر جميعاً هي

258 - الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك (ت 279هـ) ، الجامع الكبير المعروف بـ: "سنن الترمذي"،

ج1، تحقيق: بشار عواد معروف، (دار الغرب الإسلامي ، بيروت، 1998 م) ، ص228. قال اللباني في حاشية الكتاب :

حديث حسن".

259 - البخاري، مصدر سابق، ج1، ص15.

التقوى، فقد قال ﷺ: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ، أَلَا إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، وَإِنَّ أَبَاكُمْ وَاحِدٌ، أَلَا لَا فَضْلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى عَجَمِيٍّ، وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا أَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ، وَلَا أَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ، إِلَّا بِالتَّقْوَى (260) أَبْلَغْتُ... الحديث " (261).

خلاصة القول؛ لقد استتكر الإسلام سياسة التعصب والتمييز العنصري والعنصري باعتباره ديناً إنسانياً، ودعا إلى تحقيق المساواة بين الناس؛ لأن الإسلام يعتبر جميع الناس سواسية متساوون في الحقوق الإنسانية، ولأن الإسلام يرى بأن المشاكل الاجتماعية التي تترتب على التمييز العنصري كبيرة جداً وذات أثر وخيم وسيء على الحضارة الإنسانية السلمية ومكوناتها، فذلك يؤدي إلى الصراعات بين المستعلي والمستعلي عليه، كما تؤدي إلى حرمان طوائف وأقليات بشرية كثيرة من حقوقها الإنسانية؛ لأنها تؤدي إلى تهيش طائفة لا بأس بها من الأفراد لكونها من لون معين أو جنس معين أو لأنها تتكلم لغة معينة.

كما تؤدي سياسة التمييز العنصري إلى انصراف الأفراد والشعوب والطوائف عن التفكير في البناء والتقدم والرقى بالإنسانية إلى تفكير سلبي مقيت جوهره التعصب ومؤداه التناحر والصراع وهو ما يحدث في كثير من بلدان العالم اليوم تحت مسميات أزمة الأقليات، والصراعات العرقية غيرها.

ثانياً - الوسائل السلمية التي انتهجها النهج النبوي لإرساء السلم في المجتمع الإسلامي:

هناك العديد من الوسائل السلمية التي انتهجها النهج النبوي لإرساء السلم في المجتمع الإسلامي، ونرصد أهم تلك الوسائل بالآتي:

1- الحوار:

يعد الحوار سنة إلهية في خلقه نظراً لتفاوت عقولهم وأفهامهم وألوانهم وألسنتهم وطباعهم ومذركاتهم ومعارفهم وأهدافهم، لأن الخلاف واقع بين الناس في مختلف العصور والأمصار، فيكون الحوار مفتاح الخير

260 - يبدو أن في خلل في صياغة الحديث حيث أن كلمة ابغلت لم تتجانس مع ما قبلها من كلمات، لذا فالصواب ما ذكره الأصبهاني، حيث قال: قال ﷺ: " يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَلَا إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، أَلَا إِنَّ أَبَاكُمْ وَاحِدٌ، أَلَا لَا فَضْلَ لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ، وَلَا أَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ، وَلَا أَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ، إِلَّا بِالتَّقْوَى، إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ، أَلَا هَلْ بَلَّغْتُ؟". أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني (ت 430هـ)، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، ج3، (دارالسعادة ، مصر، 1394هـ)، 1974م، ص100.

261 - ابن حنبل، مصدر سابق، ج38، ص474. وقد علق شعيب الأرنؤوط على الحديث بقوله: "إسناده صحيح".

لإزالة الاختلاف وتقريب وجهات النظر، ومعرفة الخطأ وتأسيس مجتمع يسود السلم أفرادهِ ويغلق باب الصراع والنزاع.

لذا فقد مثّلت تلك الحوارات قوانين ونظم حوارية للدولة الإسلامية، بل وللمجتمعات الإسلامية إلى يومنا هذا، ومثل الرسول ﷺ القائد والمعلم لأصول الحوار والداعي إلى السلم، ونبذ الفوضى، ورآب الصدع، ووسيلته في ذلك الحوار السلمي كان -في ذلك كله- يأخذ بما أدبه به ربه في الكتاب العزيز، كمثّل قوله تعالى: ﴿إِذْ دُعِيَ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ (262).

لقد كان الحوار هو وسيلته ﷺ في التعامل مع المشركين في المرحلة المبكرة الصعبة من تاريخ الدعوة، ورغم ما كان يعانيه من مصاعب إلا أنه لم يخرج أبداً عن أدبه ودمائه خلقه ومنهجه الحوارية، ولم يُغلق قضية من القضايا دون حوار، ولم يضع حدوداً وفواصل ومحظورات لاستفسارات المشركين، إنما كان يحاور في كل ما يريد الخصم محاورته فيه، وكان في محاورته لا يثير الجدل، وهدفه تجنب النزاع المسلح، والعمل على إيجاد حلول إيجابية لتعزيز السلم.

لذا فقد كان الحوار الوسيلة الأولى التي اعتمدها ﷺ في مقاومته لوسائل الكافرين المتعددة في حربه، فميدان المناظرة والمحاورة هو ميدان السلم الذي انتهجه الرسول ﷺ، فهو ذلك المحاور الذي كان هادئاً غير متعصب، رقيقاً غير متشدد، يخاطب العقول حيناً، ويخاطب القلوب حيناً آخر، يدعو للسلم ويتعد عن الحرب والعنف، ولهذا كان الحوار هو المنهج الأساسي في الدعوة إلى الإسلام، على الرغم من السخريّة المستمرة.

لقد أولى ﷺ اهتماماً بالغاً بالحوار، لما له من أثر في ترويض النفوس بهدف الوصول للحلول السلمية، وتجنب الاختلاف؛ لهذا اعتبر المنهج السلمي في المعاملات مع المخالفين، فمن أمثلة حواراته مع أعدائه من قريش، ما ذكرته كتب السير (263) والتاريخ (264) من حوار صلح الحديبية، فقد كشف لنا ما دارت من حوارات عن تعنت قريش وغرورها وتعطشها للحرب وإراقة الدماء، وبالمقابل كان اتجاه الرسول ﷺ نحو السلم، فقد كانت قريش تبعث إلى رسول الله ﷺ الرسل والحملات، وهدفهم جميعاً هو التخويف والإرهاب، ومحاولة الصد عن البيت الحرام دون قيد أو شرط، لكن كل ذلك ما كان ليستقرّ رسول الله ﷺ، بل إنه في صراحة أعلن في حوارهِ مع أول الرسل الذين جاءوه من قريش أنه يريد الصلح والمعاهدة (265)، لذا نلحظه ﷺ يستخدم أكثر من وسيلة لتجنّب القتال، ولطلب الصلح والمودعة.

262 - النحل: 125.

263 - ابن كثير، السيرة النبوية، ج3، ص320-321.

264 - الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، ج2، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط1، (دار الكتاب العربي، بيروت، 1407هـ / 1987م)، ص390.

265 - الذهبي، مصدر سابق، ج2، ص268.

في حين كانت قريش تسير في حواراتها بوتيرة نحو الحرب كان رسول الله ﷺ متشبث بالسلم، فرجحت كفته في الأخير حيث أنهت المحاورات إلى عقد صلح، ولكن عند تسجيل بنود الصلح بلغ بها - قريش - الغرور والكبرياء انكارها لنبوته ﷺ ومطالبتها بشطب صفة النبوة المقرونة باسمه ﷺ في وثيقة الصلح⁽²⁶⁶⁾.

كما عرف عن منهجه ﷺ المسالمة في حواراته مع من عُرف عنه العداوة والبغضاء والحسد للإسلام سواءً بخشونة القول أو قبح العمل، فمن تلك الحوارات حوار ﷺ مع الرجل الذي أتى إليه وهو يقسم قسمًا فطالبه بالعدل⁽²⁶⁷⁾؛ وهو الأمر الذي دفع عمر ابن الخطاب - رضي الله عنه - إلى مطالبة رسول الله ﷺ السماح له بقطع رأسه فرفض ﷺ، وفي ذلك دلالة على الابتعاد عن العنف والانفعال والمشاحنات، وعن ما يفسد القلوب، ويهيج النفوس، ويولد النفرة، ويوغر الصدور، وينتهي إلى القطيعة والإضرار بالمسالمة. وعلى هذا الأساس على قادة الأمة وأولياء الأمر الاقتداء بالرسول ﷺ في حواراتهم وسعيهم لتوطيد السلم، والبحث عن الحلول السلمية. ومما هو جدير الإشارة إليه بهذا الصدد أن تقديم التنازلات في الحوار بغية الوصول للسلم لا يعني تقديم تنازلات في عقيدتنا أو أوطاننا أو مصالح أمتنا، بل تكون تنازلاتنا ما لا يمس فيه ما ذكر.

2- التسامح:

التسامح قيمة من القيم التي رسخها الإسلام، ففي التسامح تتعاقد الأمة وتتكاثر وتتكامل وتتوحد، وتشق طريقها ويعلى قدرها، فالتسامح من القيم التي حثَّ عليها الإسلام، فالقرآن الكريم ممتلئ بالآيات التي ترسخ هذه القيمة، والمنهج النبوي مليء بالأحاديث التي تحث على هذه القيمة وتبين كيف كان رسول الله ﷺ متسامحاً مع أهله وجيرانه وأصحابه، بل مع أعدائه.

لقد دعت رسالة الإسلام إلى التسامح وحثَّ عليه في العديد من آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول ﷺ، ففي القرآن الكريم أمر الله تعالى رسوله ﷺ بأعلى درجات التسامح فقال له تعالى: ﴿فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾⁽²⁶⁸⁾، وقال تبارك وتعالى أيضًا: ﴿فَاصْفَحِ الصَّفْحَ الْجَمِيلَ﴾⁽²⁶⁹⁾، لذا فإن التسامح وهو بغية

266 - ينظر: مسلم، مصدر سابق، ج5، ص173.

267 - ينظر: البخاري، مصدر سابق، ج4، ص200؛ ابن حبان، محمد بن حبان (ت 354هـ)، السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، ج1، صححه، وعلق عليه: الحافظ السيد عزيز بك وجماعة من العلماء، ط3، (الكتب الثقافية، بيروت، 1417 هـ)، ص358؛ البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي (ت 458هـ)، دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، ج5، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1405هـ)، ص187، ابن كثير، السيرة النبوية، ج3، ص688.

268 - المائدة: 13

269 - الحجر: 85.

المؤمن الذي يدعو إليه الله تعالى: ﴿رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِينَ سَبَقُونَا بِالْإِيمَانِ وَلَا تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلًّا لِلَّذِينَ آمَنُوا﴾ (270).

وتتجلى أروع صور التسامح ومعانيه عندما زاد اضطهاد المعارضين لرسول الله ﷺ بصفة كبيرة، فطلب منه أصحابه - رضي الله عنهم - أن يدعو على المشركين فأجابهم ﷺ: "إِنِّي لَمْ أُبْعَثْ لِعَانًا، وَإِنَّمَا بُعِثْتُ رَحْمَةً" (271)، وعندما واصل الخصوم الظلم والقسوة تجاه رسول الله ﷺ وأصحابه استمر ﷺ يدعو لهم لا عليهم. ومن أروع تلك الصور تسامحه ﷺ مع قريش الذين كذبوه وأخرجوه، فعندما اتجه ﷺ لفتح مكة أصاب قريشاً ما أصابها من الرعب والخوف، خوفاً من الانتقام، فكانوا يتوجسون خوفاً من الجيش الإسلامي القادم، وعند دخوله ﷺ مكة يوم الفتح وأهلها يتوجسون خيفة من ردة فعله تجاههم، وخشيتهم من انتقامه مما أذاقوه وأصحابه - رضي الله عنهم - من العذاب والتكيل والسخرية، وقف أمامهم ﷺ وأبصارهم شاخصة، فقال: "يَا مَعْشَرَ قُرَيْشٍ، مَا تَرَوْنَ أَنِّي فَاعِلٌ فِيكُمْ؟ قَالُوا: خَيْرًا، أَخْ كَرِيمٌ، وَابْنُ أَخٍ كَرِيمٍ، قَالَ: اذْهَبُوا فَأَنْتُمْ الطُّلُقَاءُ" (272)، بل قيل أنه يخاطب قريشاً بقوله: "مَا تَقُولُونَ وَمَا تَطْتُونُ"، قالوا: نَقُولُ ابْنُ أَخٍ وَابْنُ عَمٍّ حَلِيمٍ رَحِيمٍ قَالَ وَقَالُوا ذَلِكَ ثَلَاثًا فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "أَقُولُ كَمَا قَالَ يُوسُفُ لَا تَتْرِبَ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ يَغْفِرُ اللَّهُ لَكُمْ وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ" (273).

ولو ابتعدنا عن تعامله ﷺ الحربي قبل فتح مكة مع مشركي مكة الذين حاربوه وأخرجوه من بلاده التي ولد وترعرع فيها كيف كان تعامله معهم بعد زوال الشدة والضيقة وتغير الأحوال التي امتلك معها القوة والرخاء وهم في الوقت نفسه يعلنون الحرب عليه فنجد ﷺ يقف موقفاً إنسانياً وأخلاقياً عظيماً معرضاً أولاً عن إيذائهم والقصاص منهم، فعندما بلغه ﷺ أن أهل مكة أصابهم القحط أرسل لهم بخمسائة دينار ويأمر بدفعها إلى أبي سفيان وصفوان بن أمية ليفرقها على فقرائهم (274).

ومن أروع صور التسامح الإسلامي مع الآخر ظهر عندما جاء وفد نصارى نجران إلى المدينة لمقابلة رسول الله ﷺ فأنزلهم في المسجد، ولما حان وقت صلاتهم تركهم يصلون في المسجد فكانوا يصلون في

270 - الحشر: 10.

271 - مسلم، مصدر سابق، ج4، ص2006.

272 - السهيلي، مصدر سابق، ج7، ص232؛ الكلاعي، مصدر سابق، ج1، ص510؛ ابن سيد الناس، مصدر سابق، ج2، ص226.

273 - الكرمانى، شمس الدين محمد بن يوسف بن علي بن سعيد (786هـ)، الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، ج16، ط2، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1401هـ / 1981م)، ص162.

274 - السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (ت483هـ)، شرح السير الكبير، ج1، (الشركة الشرقية للإعلانات، 1971م)، ص96.

جانب منه، ولما حاوروه ﷺ حاورهم بسعة صدر ورحابة فكر وجادلهم بالتي هي أحسن ولم يكرههم على الدخول في الإسلام بل ترك لهم الحرية في الاختيار، وقد أسلم بعضهم بعدما رجعوا إلى نجران (275) .

هذه هي ثقافة الإسلام ثقافة المحبة والتعايش والسلام والتسامح التي تزرع الحياة والمحبة والتعاون من أجل البناء الهادف وهي ثقافة تحتاجها الأمم والأفراد بديلة عن ثقافة البغض والكراهية والأحقاد التي تهدم البناء الإنساني وجسور التواصل البشري كله ومن أساسه كما تزرع الألغام والأحقاد وحتى الدماء نتيجة هذه الثقافة والكراهية.

3-الصلح:

كثيرة هي تلك المصالحات والمعاهدات والاتفاقيات التي أبرمها الرسول -صلى الله عليه وسلم- مع خصومه ومخالفيه، فمن أمثلة ذلك وثيقة المدينة أو صحيفة المدينة، و صلح الحُدَيْبِيَّة، ومع يهود نجران والأمثلة في ذلك كثيرة، وإذا ما تتبعنا الدوافع والمبررات التي أدت إلى إبرامها سنجد الكثير منها كان الهدف منه هو المسالمة والموادعة وحقن الدماء والتعايش السلمي داخل المجتمع.

ثالثاً- التعامل مع الآخر (التعايش السلمي):

المقصود بالآخر هم الأقليات غير المسلمة التي كانت تعيش مع المسلمين في المجتمع الإسلامي، فمن المفاهيم التي اعتمدها الإسلام مفهوم القبول بالآخر وهو ما يمكن أن نسميه اليوم بـ "التعايش السلمي"، فقد اعتمد الإسلام هذا المفهوم لمعالجة الاختلاف الديني داخل المجتمع الواحد.

وقد كان للمنهج النبوي الدور الكبير في إرساء هذا المفهوم من خلال التنظير أو التطبيق، فقد أقرت بقبول الآخر والاعتراف به مع حصول الاختلاف معه سواء على مستوى الاعتقاد أو الأفكار أو المواقف، فتحاورت معه، واتبعت معه أسلوب التقاهم، وعدم ممارسة العنف والاعتداء عليه، فكان هناك من التسامح وعدم التعصب للرأي أو الموقف ما يدعو إلى التقاهم والتعاون على تقريب شقة الخلاف والتوفيق بين الآراء والمواقف وصولاً إلى العيش السلمي.

ومن خلال تتبع تسميات الآخر في الحضارة الإسلامية وجد أنهم ينقسمون إلى قسمين:

- أهل الذمة: وهم رعايا الدولة الإسلامية غير المسلمين الذين يعيشون في المجتمع الإسلامي بصفة دائمة، فسمُّوا بهذا الاسم لأنهم صاروا في ذمة أو عهد رسول الله ﷺ، لأن الذمة في اللغة تعني العهد.
- المستأمنون: وهم غير المسلمين الوافدين إلى ديار الإسلام بغرض العمل أو التجارة أو غير ذلك، فأطلق عليهم الفقهاء ب: "المستأمنين" أو "المعاهدين".

لقد نظر المنهج النبوي للآخر نظرة الشريك في العيش المشترك في ديار الإسلام، يربطهم بأهل الإسلام المنافع المشتركة، والقضايا المشتركة، بل العيش المشترك، فلم ينظر إليهم نظرة العدو، كما تنتظر بعض مجتمعات العالم للأقليات المسلمة فيها.

ولكي يترسخ التعامل مع الآخر بين أفراد الأمة ويسود بينهم التعايش السلمي والعيش بسلام، نجد أن المنهج النبوي وضع الأسس والقوانين للعلاقة بين الطرفين، فمن أهم تلك الأسس الآتي:

1- حرية المعتقد:

إن حرية المعتقد مبدأ من المبادئ التي كفلها الإسلام لقول الله تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (276). وقد ذكر ابن كثير (277) في تفسير هذه الآية بقوله: "أي: لا تكرهوا أحداً على الدخول في دين الإسلام فإنه بين واضح جلي دلالة وبراهينه لا يحتاج إلى أن يكره أحد على الدخول فيه، بل من هداه الله للإسلام وشرح صدره ونور بصيرته دخل فيه على بينة، ومن أعمى الله قلبه وختم على سمعه وبصره فإنه لا يفيد الدخول في الدين مكرهاً مقسوراً".

وفي هذا دليل على أن الإسلام كفل الحريات العامة لجميع البشر، لا فرق بين مسلم وغير مسلم، وعدها من أقدس الحقوق سواء كانت الحرب الدينية، أو الفكرية، أو السياسية، وقدم صورة لا تزال الحضارة الحديثة متخلقة عنها، فقد منح بتعاليمه السمة حرية العقيدة لغير المسلمين، سواء كانوا من أهل الكتاب، أو المجوس (278).

ولهذا فالمجتمع مهما تعدد طوائفه وأجناسه، لا بد أن يعيشوا فيما بينهم في انسجام وثقة ووثام وحرية دينية، حتى وإن كانوا مختلفين من حيث الأديان أو الفئات، لذا فالتعايش السلمي يعني بذلك وجود بيئة دينية يسودها التقاهم بين فئات المجتمع الواحد بعيداً عن الحروب أو العنف، ويشعر الجميع بالحرية. فالاختلاف في الأديان لا يعني عدم التعاون وصولاً للخير ودفعاً للشر، ولا يقف حجراً عثرة بين البر والصلة والحكم بالعدل وتوطيد السلم بين الأديان وعدم اضطهاد الناس في عقائدهم (279)، فمن الشواهد التي

276 - البقرة: ٢٥٦.

277 - ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت 774هـ)، تفسير القرآن العظيم، ج1، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، ط2، (دار طيبة للنشر والتوزيع، 1420هـ / 1999)، ص682.

278 - عبد الرحمن عزام، الرسالة الخالدة، ط1، (دار الفكر، بيروت، 1969م)، ص99.

279 - السباعي، مصطفى، من روائع حضارتنا، ط2، (المكتب الإسلامي، بيروت، 1397هـ / 1977م)، ص81-83.

تدل على ذلك ما جاء في صحيفة المدينة التي تضمنت حرية المعتقد لليهود، وأرسى فيها ﷺ سبل السلم والأمن والتناصر والتآزر وعدم الفوضى والدعوة إلى الاتحاد⁽²⁸⁰⁾.

ومن روائع الإسلام التي غرسها المنهج النبوي في بني الإسلام بخصوص احترام حرية المعتقد، وجوب عدم المساس بأماكن عبادة الأديان الأخرى، كما أن لهم حرية ممارسة شعائرهم الدينية في أماكنهم الخاصة من غير تثريب عليهم، ومن غير إجبارهم على الدخول في الإسلام، ولعل ما يؤكد ذلك ما كتبه ﷺ لأهل نجران؛ فمما جاء فيه "...لِنَجْرَانَ وَحَاشِيَتِهِمْ جَوَارُ اللَّهِ وَذِمَّةُ مُحَمَّدٍ النَّبِيِّ رَسُولِ اللَّهِ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَمِلَّتِهِمْ وَأَرْضِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ وَغَائِبِهِمْ وَشَاهِدِهِمْ وَبَيْعِهِمْ وَصَلَوَاتِهِمْ لَا يُغَيِّرُوا أَسْقَفًا عَنْ أَسْقَفِيَّتِهِ، وَلَا زَاهِبًا عَنْ رَهْبَانِيَّتِهِ، وَلَا وَاقِفًا عَنْ وَقْفَانِيَّتِهِ..." (281).

لم يتوقف المسلمون عند المحافظة على دور العبادة وضمان سلامتها، بل طالب الفقهاء المسلمون بتأمين حقوق رعاياهم في العبادة وضمان عدم إشغالهم في أوقاتها، فقرروا أنه "يحرم إحضار يهودي في سبته، وتحريمه باق بالنسبة إليه، لذا يرى بعض الفقهاء أنه يستثنى شرعاً من عمل في إجازة، لحديثه ﷺ، إذ يقول: "وَأَنْتُمْ يَا يَهُودَ عَلَيْكُمْ خَاصَّةٌ أَلَّا تَعْدُوا فِي السَّبْتِ"⁽²⁸²⁾، وفي رواية أخرى أنه قال: "وَعَلَيْكُمْ خَاصَّةٌ يَهُودُ أَنْ لَا تَعْدُوا فِي السَّبْتِ"⁽²⁸³⁾.

إن الاختلاف في الدين لا يعني الدخول في صراعات، واعتداءات على أماكن العبادات، وسفاهات الأقوال، والمجادلات العقيمة، وهي أمور نلاحظها اليوم في كثير من المجتمعات الإنسانية المختلفة، تقوم بها جماعات العنف والتطرف (الغلو) في هذه المجتمعات، فنتج عنه صراعات واختلافات.

2- حسن الجوار:

مما لاشك فيه أن أي جماعة من الجماعات تعيش في منطقة جغرافية معينة تنشأ بينهما علاقات مختلفة؛ وهذه العلاقات تتنوع بين السلبية والإيجابية، لذا لابد من وجود تنظيمات وقيم تنظم هذه العلاقة، حيث إن هذه النظم والقيم تعد مجموعة قواعد وتنظيمات تنظم سلوكيات الجماعة؛ إذن فهي وسيلة تنظيمية، فهي تحدد الحقوق وتوضح الواجبات، فلا يمكن أن نتصور وجود مجتمع أو جماعة بدون قواعد تنظم سلوكهم وتحدد علاقاتهم، وبدرجات متفاوتة.

280 - ابن هشام، مصدر سابق، ج2، ص107.

281 - ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي البصري البغدادي (ت 230هـ)، الطبقات الكبرى، ج1،

تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1410 هـ / 1990م)، ص288.

282 - ابن البيع، أبو عبد الله الحاكم محمد (ت 405هـ)، المستدرک علی الصحیحین، ج1، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا،

ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1411هـ / 1990م)، ص52.

283 - الترمذي، مصدر سابق، ج5، ص153.

ومن المؤكد أن هذه القيم والتنظيمات كانت موجودة قبل الإسلام، لكنها كانت في الكثير منها عقيمة وسلبية، وبعضها كانت تراعي مصالح فئة من الناس على حساب الآخر، ومن هنا فقدت تلك المجتمعات التآلف والترابط والمسالمة، لكن بمجيء الإسلام تغيرت معظمها إلا ما وافق منها منهجه. والمتتبع للمنهج النبوي يجد تنظيمه لعلاقة الجوار بين المسلمين وغيرهم على أسس وطيدة من التسامح والعدالة والرحمة وتبادل المصالح المشتركة، لم تعرفها البشرية من قبل، فمن الشواهد التي تدل على تعامله ﷺ مع الجار المخالف ما ذكره البخاري في صحيحه أن النبي ﷺ مات ودرعه مرهونة عند يهودي بثلاثين صاعاً من الشعير⁽²⁸⁴⁾، فقد كان بوسع الرسول ﷺ أن يقترض ذلك من صحابته- رضوان الله عليهم- بدلاً من اليهودي وما كانوا يبخلون عليه بشيء، لكنه أراد أن يعلم أمته بأحقية الجوار مع المخالفين وحسن التعايش والتكاتف فيما بينهم.

كما بين المنهج النبوي أن الرسول ﷺ كان كثير ما يتعهد جيرانه ويفتقدتهم إذا غابوا ويزورهم إذا مرضوا، فمن الدلالات على ذلك زيارته للغلام اليهودي الذي كان يخدمه عندما علم مرضه⁽²⁸⁵⁾.

3- حق الحماية:

إن حماية غير المسلمين داخل المجتمع المسلم ليعيشوا بأمن وسلام يُعد من الأسس الرئيسة في الشريعة الإسلامية كما دلت على ذلك الأحاديث النبوية، لهذا لا يجب على أفراد الأمة الإسلامية الاستهانة بهذه الأسس أو الإعراض عنها تحت أي سبب كان؛ لأنها جزء من أصول الدين وتعاليمه، ومخالفة ذلك يعني الإضرار بالعقيدة.

فمن المفخر التي يزهو بها الإسلام هو عنايته الفائقة بالسلام، حيث جعلها من الدعائم الرئيسة له، والمتتبع للسنة النبوية لا يجدها تقف عن توفير الأمن والسلم للمسلمين فحسب، بل إنها كفلت حماية غير المسلمين من مواطنين المجتمع الإسلامي من الظلم والاضطهاد، وتولت حماية دماءهم وأموالهم وأعراضهم. كما أن المنهج النبوي لم يهتم بحماية غير المسلمين فحسب، بل وضعت العقوبات الرادعة لكل من تسول له نفسه التعدي عليهم، فمن الشواهد النبوية قوله ﷺ: "أَلَا مَنْ ظَلَمَ مُعَاهِدًا وَانْتَقَصَهُ وَكَلَّفَهُ فَوْقَ طَاقَتِهِ أَوْ أَخَذَ مِنْهُ شَيْئًا بِغَيْرِ طِيبِ نَفْسٍ مِنْهُ فَأَنَا حَاجِبُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ"⁽²⁸⁶⁾.

وذكر البخاري في صحيحه قوله ﷺ: "مَنْ قَتَلَ مُعَاهِدًا لَمْ يَرَحْ رَائِحَةَ الْجَنَّةِ ، وَإِنْ رِيحَهَا تَوَجَّدَ مِنْ مَسِيرَةِ أَرْبَعِينَ عَامًا"⁽²⁸⁷⁾.

284 - البخاري، مصدر سابق، ج2، ص14.

285 - البخاري، مصدر سابق، ج2، ص94.

286 - أبو داود، مصدر سابق، ج3، ص136. وذكر الألباني انه حديث صحيح. صحيح وضعيف الجامع الصغير وزيادته، للألباني، ج1، ص442.

وهكذا مضى المنهج النبوي في التحذير من ظلم غير المسلمين أو الاعتداء عليهم، والحث على المودة والمسالمة، وظل ﷺ يحث أمته على ذلك حتى قبل وفاته، فقد روي عنه قوله ﷺ: " احْفَظُونِي فِي ذِمَّتِي "(288).
الخاتمة:

- إنَّ السَّلم بصورته المطلقة الواسعة لا يمكن أن يتحقَّق ولا يقرَّر قرار المجتمعات إلّا من خلال الرجوع للقرآن والسنة، فشريعة الإسلام حَسَمت مادّة السَّلم، فأكدت بأنّها غير قابلة للتَّردد أو النزاع أو المساومة.
- حياة الرسول ﷺ نموذج متكامل للحياة السَّلمية.
- يعتبر المنهج النَّبوي الإنسانية أُسْرَةً واحدةً، وأن الاختلاف في النسب والألسنة والألوان حكمة من حكم الله سبحانه وتعالى، فلا يجوز أن تستخدم للتفرقة والتعالي والاستعبد فتكون سبباً للصراعات وتهديداً للحياة السَّلمية للإنسانية.
- حذر المنهج النَّبوي بعدم الخروج عن الطريق السَّلمي، ومن يخرج عن هذا المنهج فإنه ليس منا وليس في جماعة المسلمين؛ لأن الإسلام دين سلام ونظام لا يرضى بالفوضى ولا يقبل العبث، وإنما يدعو أعوانه إلى الحب والإخاء والمودة والتصالح والتعاون لا التناحر أو الخلاف.
- كشفت الدراسة أن الأمة اليوم في أمس الحاجة إلى أخلاق الإسلام السَّلمية ليسود ميزان العدالة الذي قام عليه المنهج النَّبوي، ونبذ ما يسود الأمم اليوم من الظلم والاستكبار والإفساد، والتعصب القبلي والمناطقية والحزبي والتمييز العنصري، والصراع بين الأديان .
- وجب العودة إلى المنهج النَّبوي في معالجات مشاكل المجتمع التي تهدد سلمه، ومحاولة معالجة الأشخاص المنحرفين معالجة صحيحة منبثقة من تعاليم الدين السمحاء .
- كفل المنهج النَّبوي الحقوق لغير المسلمين في المجتمعات الإسلامية حتى يتمكنوا من العيش مستمتعين بالأمن والحرية والسلام.

المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم:

أولاً- المصادر:

• كتب التفسير:

287 - البخاري، مصدر سابق، ج4، ص99.

288 - الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد البصري (ت450هـ)، الأحكام السلطانية، (دار الحديث ، القاهرة)، ص 143.

2- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري (ت 774هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، ط2، (دار طيبة للنشر والتوزيع، 1420هـ / 1999).
• كتب الحديث :

3- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي (ت 256هـ) ، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط1، (دار طوق النجاة ، 1422هـ).

4- ابن بطلال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (ت 449هـ)، شرح صحيح البخاري، تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، ط2، (مكتبة الرشد ، الرياض، 1423هـ / 2003م).

5- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك (ت 279هـ)، الجامع الكبير المعروف بـ: "سنن الترمذي"، تحقيق: بشار عواد معروف، (دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1998م).

6- ابن حجر، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت 852هـ)، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، (دار المعرفة، بيروت، 1379 هـ).

7- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال (ت 241هـ)، مسند ابن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1، (مؤسسة الرسالة ، 1421 هـ / 2001م).

8- أبو داود، سليمان بن الأشعث بن شداد بن عمرو الأزدي (ت 275 هـ)، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (المكتبة العصرية، صيدا، بيروت).

9- ابن البيع، أبو عبد الله الحاكم (ت 405هـ)، المستدرک على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1411هـ / 1990م).

10- الكرمانی، شمس الدین محمد بن یوسف بن علی بن سعید (786هـ)، الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري، ط2، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1401هـ / 1981م).

11- ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت 273هـ)، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (دار إحياء الكتب العربية).

12- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد البصري (ت 450هـ)، الأحكام السلطانية، (دار الحديث، القاهرة).

13- مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج (ت 261هـ)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (دار إحياء التراث العربي، بيروت).

- 14- النسائي، أحمد بن شعيب أبي عبد الرحمن (ت 303هـ)، المجتبى من السنن المعروف بـ: "السنن الصغرى للنسائي" ، تحقيق: عبدالفتاح أبو غدة، ط2، (مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، 1406هـ / 1986م).
- كتب السير:
- 15- برهان الدين، أبو الفرج علي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي (ت 1044هـ)، السيرة الحلبية : إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1427هـ).
- 16- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى (ت 458هـ)، دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1405هـ).
- 17- ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان (ت 354هـ)، السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، صححه، وعلق عليه: الحافظ السيد عزيز بك وجماعة من العلماء، ط3، (الكتب الثقافية، بيروت، 1417 هـ).
- 18- ابن حديدة، أبو عبد الله جمال الدين محمد بن علي بن أحمد بن عبد الرحمن بن حسن الأنصاري (ت 783هـ)، المصباح المضي في كتاب النبي الأمي ورسله إلى ملوك الأرض من عربي وعجمي، تحقيق: محمد عظيم الدين، (عالم الكتب ، بيروت).
- 19- الحكري، علاء الدين أبو عبد الله غلطاي بن قليج بن عبد الله البكري المصري الحنفي (ت 762هـ)، الإشارة إلى سيرة المصطفى وتاريخ من بعده من الخلفاء، تحقيق: محمد نظام الدين الفتيح، (دار القلم، دمشق/ الدار الشامية، بيروت، 1416 هـ / 1996 م).
- 20- الحلبي، أبو محمد الحسن بن عمر بن الحسن بن حبيب (ت 779هـ)، المقتفي من سيرة المصطفى ﷺ، تحقيق: مصطفى محمد حسين الذهبي، ط1، (دار الحديث، القاهرة، 1416هـ / 1996م).
- 21- السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (ت 483هـ)، شرح السير الكبير، (الشركة الشرقية للإعلانات، 1971م).
- 22- السهيلي، عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد الخثعمي (ت 581هـ)، الروض الأنف" في شرح السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: عبد الرحمن الوكيل، ط1، (دار النصر، القاهرة، 1387هـ / 1967م).
- 23- ابن سيد الناس، محمد بن عبد الله بن يحيى (ت: 734هـ)، السيرة النبوية المسمى بـ: "عيون الاثر في فنون المغازي والشمائل والسير" ، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت، 1406هـ / 1986م).

- 24- السيوطي، الإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (ت 911هـ)، الشمائل الشريفة، تحقيق: حسن بن عبيد باحبشي، (دار طائر العلم للنشر والتوزيع).
- 25- الصالحي، محمد بن يوسف الصالحي الشامي (ت 942هـ)، سبل الهدى والرشاد، في سيرة خير العباد، وذكر فضائله وأعلام نبوته وأفعاله وأحواله في المبدأ والمعاد، تحقيق وتعليق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوض، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1414 هـ / 1993م).
- 26- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت 774هـ)، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، (دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1395هـ).
- 27- الكلاعي، أبو الربيع سليمان بن موسى الأندلسي (ت 634هـ)، الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلثة الخلفاء، تحقيق: محمد كمال الدين عز الدين علي، ط1، (عالم الكتب، بيروت، 1417هـ).
- 28- القاضي عياض، أبي الفضل عياض اليحصبي (ت 544 هـ)، الشفا بتعريف حقوق المصطفى، (دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1409 هـ / 1988 م).
- 29- المقرئ، تقي الدين أحمد بن علي (ت 845هـ)، إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع، تحقيق: محمد عبد الحميد، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1420هـ / 1999م).
- 30- الواقدي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن واقد (ت 207هـ)، كتاب المغازي، تحقيق: مارسدن جونس، (عالم الكتب، بيروت).
- 31- ابن هشام، عبد الملك بن هشام بن أيوب (ت 218هـ)، السيرة النبوية، تحقيق: طه عبد الرؤوف، (دار الجيل، بيروت، 1411هـ).
- كتب التاريخ:
- 32- ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم (ت 630هـ)، الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط1، (دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1417هـ / 1997م).
- 33- ابن أعمش، أبو محمد أحمد بن أعمش (ت 314 هـ)، الفتوح، (نشر دار الفكر العلمية، بيروت، 1406 هـ).
- 34- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت 748هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، ج2، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، ط1، (دار الكتاب العربي، بيروت، 1407هـ / 1987م).

- 35- ابن شيبه، عمر بن شبة (واسمه زيد) بن عبيدة بن ربيعة النميري البصري (ت 262 هـ)، تاريخ المدينة، تحقيق: فهمي محمد شلتوت، (نشر السيد حبيب محمود أحمد، المدينة المنورة).
- 36- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد (ت 310 هـ)، تاريخ الأمم والملوك المعروف بـ: "تاريخ الطبري"، ط2، (دار التراث ، بيروت، 1387 هـ).
- 37- العصامي، عبد الملك بن حسين بن عبد الملك (ت 1111 هـ)، سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط2، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1419 هـ / 1998 م).
- 38- الفاسي ، محمد بن أحمد بن علي، تقي الدين، أبو الطيب المكي الحسني (ت 832 هـ)، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، ط1، (دار الكتب العلمية، 1421 هـ / 2000 م).
- 39- أبو الفداء ، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود بن محمد ابن عمر (ت 732 هـ)، المختصر في أخبار البشر، ط1، (المطبعة الحسينية المصرية، القاهرة).
- 40- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي (ت 774 هـ)، البداية والنهاية، تحقيق: علي شيري، ط1، (دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1408 هـ / 1988 م).
- 41- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر القرشي (ت 774 هـ)، قصص الأنبياء ، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، ط1، (مطبعة دار التأليف ، القاهرة، 1388 هـ / 1968 م).
- 42- ابن الوردي، عمر بن مظفر بن عمر بن محمد ابن أبي الفوارس (ت 749 هـ)، تاريخ ابن الوردي، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1417 هـ / 1996 م).
- التراجع والطبقات:
- 43- الأصفهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني (ت 430 هـ)، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، (دارالسعادة ، مصر، 1394 هـ / 1974 م) .
- 44- ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي البصري البغدادي (ت 230 هـ)، الطبقات الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، ط1، (دار الكتب العلمية، بيروت، 1410 هـ / 1990 م).
- 45- العامري، يحيى بن أبي بكر بن محمد بن يحيى العامري الحرصي (ت 893 هـ)، بهجة المحافل وبغية الأمائل في تلخيص المعجزات والسير والشمائل، (دار صادر ، بيروت).
- المعاجم:
- 46- مرتضى الزبيدي، لحمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي أبي الفيض (ت 1205 هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، (دار الهداية).

ثانياً المراجع:

- 47- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، (دار الدعوة).
- 48- الألباني ، محمد ناصر الدين، صحيح الترغيب والترهيب، ط5، (مكتبة المعارف ، الرياض).
- 49- الألباني ، محمد ناصر الدين، صحيح وضعيف الجامع الصغير وزيادته، (المكتب الإسلامي).
- 50- الألباني، محمد ناصر الدين، غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام، ط3، (المكتب الإسلامي، بيروت، 1405هـ).
- 51- البوطي، محمد سعيد رمضان، فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة، ط25، (دار الفكر، دمشق، 1426هـ).
- 52- الحكمي، حافظ بن أحمد بن علي ، معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول، تحقيق: عمر بن محمود أبو عمر، ط1 ، (دار ابن القيم، الدمام، 1410 هـ / 1990 م).
- 53- السباعي، مصطفى، من روائع حضارتنا، ط2، (المكتب الإسلامي، بيروت، 1397هـ / 1977م).
- 54- عبد الرحمن عزام، الرسالة الخالدة، ط1، (دار الفكر، بيروت، 1969م).
- 55- غلوش، أحمد، السيرة النبوية والدعوة في العهد المدني، ط1، (مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، 1424هـ / 2004م).
- 56- القنطري، عبد اللطيف بن علي بن أحمد بن محمد السلطاني، في سبيل العقيدة الإسلامية، ط1، (دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، 1402 هـ / 1982م).

الفكر التحديثي المعاصر وآفة الغلو في الدين:

مقاربة نقدية في خطاب الديانيين والعلمانيين

د. مصطفى أمقودوف من المغرب

باحث في العلوم الشرعية والفكر الإسلامي والفلسفة
ملخص مقال: الفكر التحديثي والغلو في الدين
الأستاذ الباحث مصطفى أمقوف

الملخص

يهدف هذا المقال المركز إلى مقارنة قضية الغلو في الدين، ليس في المستويات الاجتماعية المعروفة، وإنما في المستوى الفكري النظري، مع اقتصارنا في هذا المستوي على الفكر التحديثي العربي - الإسلامي والعلماني - القائم على هاجس التحديث السياسي والاجتماعي للمجتمع العربي الإسلامي، مواكبة مقتضيات الحداثة العالمية المزعومة، على اعتبار أن هذا الفكر وقع في آفة الغلو في الدين في سياق الجواب عن سؤال التحديث السياسي والاجتماعي.

وقصدنا من ذلك كله ليس الانتصار لهذا الطرف أو ذاك، وإنما الإسهام، على قدر الطاقة، مع غيرنا من المفكرين والدارسين في تقويم التجربة الفكرية العربية الإسلامية التحديثية المعاصرة، سعياً إلى فتح آفاق جديدة وواسعة أمام هذا الفكر، تبصره بأخطائه وعيوبه، وتحرره من ضيق العقل وقصور الفكرة.

الملخص بالفرنسية

Cet article vise à aborder, d'une manière concentrée, la question de l'exagération interprétative de la religion, en se focalisant sur la pensée théorique, relative à la pensée moderniste arabo - islamique et laïque. Laquelle s'avère séduite, voire obsédée par la modernisation politique et sociale des communautés arabo - musulmanes qui se voient dans l'urgence d'accompagner leur intégration dans la modernité mondiale préconisée.

Et Parce qu'on s'est rendu compte que cette pensée dite: "moderniste" est tombée dans la contradiction et l'anomalie d'exagération interprétative du texte religieux en cherchant à répondre à la question de la modernisation politique et sociale, on s'est lancé dans cette approche, qui ne prétend, aucunement, défendre une partie ou une autre, mais plutôt contribuer, avec d'autres penseurs et académiciens dans la valorisation critique de l'expérience de modernisation, dans la pensée arabo - islamique contemporaine, afin d'ouvrir des horizons plus vastes devant cette pensée, et surtout la rendre plus consciente de ses erreurs et défauts.

المقدمة:

نقصد بالفكر التحديثي في هذا المقال، ذلك الفكر الموجه بهاجس التحديث السياسي والاجتماعي، واستعجال مواكبة مقتضيات الحداثة العالمية المزعومة، ومعروف أن هذا الهاجس أضحى واحدا من المباحث الفكرية الكبرى، التي شغلت اهتمام مجموعة من الباحثين والمفكرين العرب والمسلمين في الزمن المعاصر، حتى أفردت له مؤلفات ودراسات، وخصصت له ملتقيات وندوات متعددة في مختلف الأقطار والبلدان العربية والإسلامية، وبلغ هذا الاهتمام ذروته في سياق أحداث اليقظة السياسية الراهنة، وما رافقها من صراعات إقليمية، وتفاقم التوتر الطائفي... التي تعرفها المجتمعات الإسلامية والعربية، وهي أحداث توجهها، كما هو معروف، أكبر هواجس الانخراط في الحداثة الاجتماعية وهموم الإصلاح السياسي والسلطوي.

ولئن كان هذا الهاجس محل إجماع المفكرين، بغض النظر عن طبيعة اختياراتهم الفكرية، باعتباره ظاهرة طبيعية تمر بها الأمم والحضارات في فترة ضعفها، فالفكر التحديثي، الذي أفرزه هذا الهاجس - في هذا السياق التاريخي العربي الإسلامي المعاصر - على خلافه، واجه تحديا خطيرا، تمثل بالأساس في واقع الانقسام الفكري - السياسي، بين أصحاب هذا الفكر، وذلك بحكم اختلافهم في النظرة إلى الدين، واتخذ هذا الانقسام صيغتين متناقضتين: الأولى علمانية، والثانية دينية، فالصيغة العلمانية تنطلق في قراءة الدين من هواجس الاندماج في الحداثة العالمية المزعومة - السياسية والاجتماعية - أما الصيغة الدينية، فعلى خلافها، تنطلق منه هواجس حفظ الهوية الدينية مع الاجتهاد في مواكبة التطورات الحداثية العالمية - السياسية والاجتماعية - ولقد تطور هذا الانقسام، حتى اتخذ، مع مرور الوقت، صيغة صراع الفكري أو ايدولوجي - ذي الصبغة السياسية - بين العلمانيين والدينيين، وفي هذا السياق الصراع الحميم تم إقحام الدين بقوة في النقاش الفكري الايدولوجي العام.

لقد كان الهاجس من وراء إقحام الدين في القول الفكري التحديثي هو بالذات السعي إلى محاولة تجديد فهمه، تجديدا ينتج تصورات تكون بعيدة عن مظاهر الغلو، بحسب زعمهم، ولا تتنافى مع التطورات القيمية والمجتمعية الحديثة في المجال الاجتماعي والسياسي، لكن هذا السعي، بحكم المحددات النظرية والعملية التي حكمته، أفضى بأغلب جهود أصحابه، دينيين كانوا أم علمانيين، إلى الوقوع، من حيث لا يشعرون، في نقيض قصدهم، ألا وهو الوقوع في "آفة الغلو الفكري في الدين"، نظرا لما تشكله هذه المحددات من إخلال بالشروط الموضوعية التي يتطلبها النظر في القول الديني - فهما واستنباطا - حتى أنه لا نكون مبالغين إذا اعتبرنا هذه المحددات بمثابة أصول الغلو الفكري المعاصر في الدين، وهي الدعوى التي سنحاول التدليل عليها في ثنايا هذا المقال.

وإسهاما منا في تفكيك هذه الظاهرة - أعني الغلو الفكري التحديثي في الدين - سوف أحاول في هذا المقال المركز مقارنة قضيتين إثنين: الأولى تتعلق بمقولة الغلو الديني، والثانية ترتبط بأصول غلو الفكري التحديثي

الدين، وقصدنا من ذلك كله ليس الانتصار لهذا الطرف أو ذاك، وإنما الإسهام، على قدر الطاقة، مع غيرنا من المفكرين والدارسين في تقويم التجربة الفكرية العربية التحديثية المعاصرة، سعياً إلى فتح آفاق جديدة وواسعة أمام هذا الفكر، تبصره بأخطائه وعيوبه، وتحرره من ضيق العقل وقصور الفكرة.

أولاً: مقولة الغلو الديني ومغالطة المفهوم

قبل أن ندخل في الخوض في أصول غلو الفكر التحديثي في الدين في الخطابين العلماني والدياني، لابد من تحديد مفهوم "الغلو في الدين" أولاً، وذلك للاعتبارات الآتية:

الأول: أن معظم الدراسات التي اشتغلت بمقاربة مفهوم الغلو، أو التطرف، في الدين، كانت متأثرة، عن وعي أم غير وعي، بالتوجه الانتقائي الذي حكم التعامل مع هذا المفهوم في السياق العالمي الراهن لأغراض سياسية معلومة، ويتمثل هذا التوجه في خصخصة الغلو، بأن جعله مرتبطاً بالدياني عموماً، واليقظة الإسلامية خصوصاً، بينما اعتبارات الموضوعية والعلمية تقتضي توسيع نطاق دراسة مظاهر الغلو في الدين، ليشمل كل تعامل مع الدين، سواء كان صاحبه ديانياً أم علمانياً، على اعتبار أن التطرف في الدين ظاهرة إنسانية تعم جميع الأفراد، بغض النظر عن الانتماءات العقيدية والفلسفية والفكرانية والمذهبية.

الثاني: أن هذا المفهوم يثير حزازات فكرية ووجدانية عند المسلم، نظراً لتميع استعماله وتحريف سياقه الأصلي، بحيث أصبح آلية تسييسية مبتذلة في أيدي مختلف الفاعلين السياسيين، يلتجئون إليها عند اشتداد التنازع السياسي بينهم، من أجل التغلب على خصومهم الإسلاميين، أو على الأقل تحقيق أطماع سياسية أو مصالح فئوية أو حزبية أو شخصية.

الثالث: أن هذا المفهوم وقع تلبيس في مدلوله، إذ كثيراً ما يتم استعماله عند كثير من الباحثين والدارسين في وصف أعمال دينية لا ينطبق عليها وصف التطرف، إما جهلاً منهم بحقائق الدين أو بسبب معاداتهم الفكر الإسلامي.

1 - حقيقة الغلو في الدين ومغالطة التخصيص

لو تأملنا النصوص الشرعية التراثية التي وردت في الغلو لوجدنا أنها تقيد، بمجموعها، أن الغلو في الدين ليس ضرباً واحداً، كما هو الاعتقاد السائد، وإنما ضربان اثنان:

الضرب الأول: غلو حق، ويتمثل في بذل أقصى قدر من الجهد وإنفاق أكبر قدر من الطاقة في الفحص عن حقائق الدين والنقش عن أبعد معانيه، والاجتهاد في التعبد لله بها على قدر الطاقة، ظاهراً وباطناً، شكلاً وروحاً، وهو مطلوب شرعاً ومحمود خلقاً.

الضرب الثاني: غلو باطل، ويتمثل في كل تعامل مع الدين، سواء كان نظراً في معانيه أم عملاً بهذه المعاني، يخرج به صاحبه عن مقتضى روح الدين، سواء كان هذا الخروج بطريق مباشر أم غير مباشر، وهو نوعان:

النوع الأول: ويتجلى في الاشتغال بالافتراء على الدين، وتقرير الشبه فيه، وممارسة التلبس في حقائقه ومعانيه²⁸⁹، سعيا إلى هدم أركانه وتقويض بنيانه، أو على الأقل التشغيب على أهله وفتنتهم، وذلك خدمة لغايات في نفس الغالي أو نصره لعقائد ونحل أخرى.

النوع الثاني: ويتمثل في تدين ما لا أصل له في الدين أو ما هو على خلاف الدين، أو تحميل النفس ما لا تطيق من الأعمال الدينية، ويكون ذلك نتاجا للجهل بالدين أو مبالغة في تحري قصد التقرب. والضرب الثاني من الغلو هو المقصود في التداول الفكري اليوم، ويتخذ مظاهر عدة نحصي منها أربعة أساسية، وهي:

الأول: غلو بالزيادة، كالزيادة في أحكامه ومعانيه، أو القول على الله تعالى بما لا يليق بجلاله.

الثاني: غلو نقص، كتعطيل أحكامه أو بعضها، أو التضيق من آفاقه ومجالاته.

الثالث: غلو بالوسيلة، كالسعي إلى إقامة الدين بوسائل ليست من جنس مضامينه.

الرابع: غلو تأويلي، كالتصرف في معاني الدين وحقائقه بما يجعلها تكتسي صبغة نسبية، خدمة لمصالح فئوية أو توجهات دينانية صرف.

ويتحصل من هذا التحقيق المفهومي، أن الغلو في الدين عبارة عن فعل لا يختص به الدياني دون العلماني كما هو الاعتقاد السائد اليوم، وإنما هو على العكس من ذلك، فعل يشترك في الإتيان به كل الفاعلين الإنسانيين، دينيين كانوا أم علمانيين، مع اختلافهم في طبيعة هذا الغلو وتفاوتهم في مقداره ومداه وتباينهم في مقاصده.

ويترتب عن التحقيق المفهومي نتائج غاية في الأهمية، وهي:

الأولى: بطلان تخصيص الغلو بالدياني، ويتمثل هذا البطلان في كون هذا التخصيص ينقضه دليل الواقع الحسي الراهن، فالواقع اليوم يشهد على أن تعامل العلماني مع الدين لا يقل غلوا عن تعامل بعض الديانيين معه، وإن اختلفوا عنهم في طبيعة هذا الغلو، حتى إن العلماني يحدث من الأقوال في الدين ما تمج آذان الخلائق سماعه، ويأتي من التأويلات في الدين ما يظهر سفاسفه لذي أدنى مسكة من عقل.

الثانية: لا موضوعية تخصيص الغلو بالدياني، وتتمثل هذه اللاموضوعية في إخلال العلماني بمقتضى العدل والنزاهة في إصدار الأحكام على الوقائع وتقويم التصرفات، فقد كان حريا بالعلماني أن يطلب الحق حتى لو كان مخالفا لهواه، وينصف الدياني ولو كان خصما له، لأن بالانتصار للحق تخف أسباب النزاعات، وتتكاثر دواعي الألفة، وتتمهد طرق تقويم الغلو في السلوكات والممارسات.

289 . اقتبست هذين التعريفين: الضرب الأول والنوع الثاني من الضرب الثاني من الإمامين الزمخشري والرازي مع التصرف في العبارات. [الكشاف، ج1/ ص 666 - مفاتيح الغيب، ج12/ 411].

الثالثة: تسييس تخصيص الغلو بالديني، ويتمثل هذا التسييس في كون تهمة الغلو، وفق طريقة استعمالها المعاصر، ظهرت في دائرة الصراع السياسي على السلطة والنفوذ بين الجماعات السياسية، ودرجت على استعمالها الجماعات المناهضة لدخول الديني في السياسي، سعياً إلى التغلب على خصومها الدينيين في ميدان التنافس على السلطة، ولما كان التنافس على السلطة والنفوذ هو الهاجس الذي استولى على نفوس مستعمليها في وجه خصومهم، كان لزاماً قطع مقولة الغلو الديني عن هذا السياق الملتبس، ثم إعادة استكمالها على مقتضى النظر الفلسفي المبصر وإخضاعها للامتحان النقدي الرصين، حتى يتم الوقوف على حقيقتها بعيداً عن الهواجس السياسية، أما استعمالها على مقتضى التداول السياسي الراهن فلا يزيدها إلا مزيلاً من الابتذال، كما يفقدها كل معقولة في التقويم الأخلاقي للتصرفات والسلوكات.

الرابعة: ضرورة النظر في غلو العلماني في الدين، ذلك لأنه إذا كان الغلو في الدين فعلاً مشتركاً بين الدياني والعلماني، فلا يكون من الحكمة التغاضي عن غلو العلماني والتستر عن مظاهره أو التماس التأويلات المتعسفة له، لأن أضراره لا تقل أذى عن أضرار غلو الدياني، هذا إن لم تكن أضراره، أحياناً، أضعاف مضاعفة، ولا نبالغ في هذا متى علمنا مقدار الأذى الذي تسبب فيه الغلو الحداثي الغربي في الدين، يكفي من ذلك أنها حولت الإنسان إلى مجرد كائن لذي إباحي لا تشغله إلا غرائزه وشهواته، مفرغة إياه من كل معاني التفضيل والتكريم، كأنه بهيمة عجماء.

2 - مقولة الغلو الديني ومغالطة المفهوم

لا نسلم باستخدام مقولة "الغلو الديني" كمفهوم إجرائي لوصف بعض الظواهر الخطابية والممارسات العملية المتطرفة، التي يقع فيها بعض المنتسبين إلى العمل الإسلامي، وذلك للاعتبارات الآتية:

الاعتبار الأول: أن الغلو باعتباره فعلاً من الأفعال لا يتصور صدوره إلا من شخص حقيقي وعاقل، والحال أن الدين ليس شخصاً حتى يصدر منه هذا الفعل، وإنما هو اسم يطلق على جملة المعاني والأحكام التي أوحى الله تعالى بها إلى نبي من أنبيائه المرسلين، وعليه، فالإنسان هو الذي يجب نسبة الغلو إليه، إذ هو الذي يمارس الغلو في الأشياء التي بين يديه أو في المعتقدات والأفكار التي يدين بها، فالشيء قد يكون في حالة من العدل والاعتدال، فيتدخل الإنسان فيه بالزيادة والنقص حتى يخرج به عن حده الأصلي، فيقع بذلك في آفة الغلو في المطلوب.

الاعتبار الثاني: أن الأصل في استعمال كلمة "الغلو" في الخطاب الديني هو استعمالها مع حرف "في"، فنقول: "غلا في الدين" ومنه "الغلو في الدين"، وهذا التعبير هو الموجود في الاستعمال اللساني العربي، فضلاً عن الاستعمال القرآني، قال تعالى: **"قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلُ وَأَضَلُّوا كَثِيرًا وَضَلُّوا عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ".** [المائدة، الآية: 77].

الاعتبار الثالث: أن الدين والغلو لا يجتمعان، ذلك لأن الدين من حيث هو وضع إلهي يتعالى عن الغلو، لأن الغلو صفة نقص، والله تعالى يتنزه عن النقص، كما أن الغلو صفة قصور، والله تعالى حكيم يتنزه عن كل قصور، فلا توصف معاني كلامه إلا بالرحمة الواسعة، ولا تخرج أحكامه إلا على مقتضى الحكمة الكاملة، ولا يقول بغلو الدين إلا من أنزل الإله منزلة الإنسان - والعياذ بالله - فصار ينسب للإله ما أصله أن ينسب للإنسان.

الاعتبار الرابع: إثارة شبهة وصف الدين بالغلو، لأن استخدام عبارة " الغلو الديني " توهم بأن في الدين الإلهي المنزل، أحكاما ومعان، ينطبق عليها وصف الغلو، وهذا باطل، ومردود من وجوه، وبيان ذلك كالآتي:

أ - أن من الأصول المقصدية للدين الإلهي المنزل التزكية، ومعلوم أن من مقاصد هذه التزكية هو إمداد الإنسان بالمعاني والقيم الروحية التي تقدره على التغلب على أسباب الاعوجاج في طرائق التفكير والتعقل، ودواعي الانحراف في مسالك الاعتقاد والتخلق، التي تضرب جذورها الدفينة في غياهب النفس، فتقطع عنه - يعني التزكية - أوردة هذا النفس التي تغذي فيه الدوافع إلى الوقوع في غلو الأعمال والسلوكات، وتطرف الأفكار والتصورات، وعلى هذا يكون الغلو، على الحقيقة، من باب الخروج من الدين وليس العكس.

ب- أن حقيقة الغلو عبارة عن مجاوزة الحد والقدر المرسومين، ولما كانت الأحكام الدينية والقرارات الشرعية عبارة عن حدود دينية صريحة تحد من سلطة الإنسان، على اعتبار أنه لا سلطة بدون حدود، فإن العلاقة بين الغلو والدين تصبح عندئذ عبارة عن تسلط الغلو على الدين من الخارج، ويتمثل هذا التسلط الخارجي في تجاوز الإنسان حدود الدين المرسومة، والشطط في أقدار أحكامه المحددة ومعانيه المحكمة.

ج- أن الأصل في الدخول في الاشتغال بالأحكام الشرعية والإذعان للتكاليف الدينية هو الاختيار وليس الإكراه، فإله تعالى أنزل دينه وأعطى للإنسان حرية الاختيار في اتباع أحكامه وتعاليمه وتدبير حياته على مقتضاه، على أن هذا الاختيار من جنس الاختيار المسؤول لا الاختيار المباح الذي لا يسأل صاحبه عن تبعاته في الأجل، وبهذا تكون التجربة الدينية الإيمانية مبنية عن مبدأ حرية الاختيار، وحينئذ يكون كل إكراه على الدخول في الدين الإلهي من باب الغلو في الدين.

د- أن الأصل في تحمل تكاليف الدين الشرعية والعمل بأحكامه التعبدية، بعد الدخول فيها، هو مراعاة الطاقة البشرية، فلا حكم من أحكام الدين أو تكليف من تكاليفه إلا ويراعي فيه الدين أحوال الإنسان، بحيث لا يلزمه إلا بما تطيقه نفسه، مشرعا له الرخص الحكيمة التي ترفع عنه الحرج والضيق، وكل إلزام يخل بهذا الشرط يكون من باب الغلو في الدين.

هكذا يتحصلا سبق، إذن، مغالطة مقولة الغلو الديني، باعتبارها استعمالا فاسدا لغويا ومردودا أخلاقيا، فلا يبقى إلا أن نتساءل عن الأسباب الخفية التي كانت وراء هذا الانحراف في الاستعمال، سواء كان هذا الانحراف عن قصد أم عن غير قصد.

ولعل الوقوع في هذا الغلط المفهومي يرجع إلى مجموعة من الأسباب، يمكن إجمالها في الآتي:

الأول: الخلط بين الدين والتدين، علما أن الدين غير التدين، فالدين باعتباره وحيا من الله تعالى، يتصف بالسمو في قيمه وأخلاقه، والعدل في أحكامه وتكاليفه، والرحمة في معانيه وسياساته، أما التدين باعتباره اجتهدا بشريا، وتجربة إنسانية، تسعى إلى التحقق بقيم الدين وتنزيل أحكامه على الواقع، فلا يتصف بالكمال، بل يعتريه ما يعترى التجارب الإنسانية من النقص والقصور، وفي ذلك يتفاوت الناس بتفاوتهم في رتبة الهمة وقدر التحرر من رعونة النفس.

الثاني: الخلط في التجربة الدينية بين العنصر الديني والعنصر البشري، ذلك لأن التجربة الدينية لا تتمحض فيها فعالية العنصر الديني، بل قد تزوج بها اعتبارات أخرى غير دينية، يكون مصدرها إما عوامل خارجية كظروف الزمان والمكان والاختلاف البيئي والطبائع، وإما عوامل سيكولوجية، كالمزاج الشخصي وتمثلات المراحل العمرية الأولى وطلب الحظوظ الدنيائية، وإما عوامل سيكو- معرفية، كالتكوين النفسي والتمثلات الموروثة والتراكمات المعرفية المكتسبة ... ويظهر تأثير هذه العوامل في كونها تبتعد بالتجربة الدينية قليلا أو كثيرا عن أصولها الشرعية ومنابعها الروحية. وعلى هذا تكون هذه الاعتبارات هي التي تورد الفاعل الإنساني موارد الغلو في الدين وتسلك به في مسالك التطرف في الأفكار والأفعال، بحيث يبقى الغلو، دائما، صفة للفعل الإنساني وليس صفة للدين الإلهي المنزل.

الثالث: الخلط بين الحكم التسييسي والحكم الأخلاقي، علما أن حكم التسييس على خلاف حكم الأخلاق، ذلك لأن الحكم التسييسي، على مقتضى التصور الحديث، لا يقوم على مبدأ العدل والنزاهة وإنما، على العكس من ذلك، يقوم على مبدأ التغلب على الخصم السياسي، فلا يتورع صاحبه عن الخروج عن الأخلاق، فيعمد، في سياق التنافس على السلطة السياسية، إلى الافتراء على الخصوم ورميهم بأقبح الأوصاف، أو على الأقل تضخيم هذه الأوصاف، طمعا في إنزال الهزيمة بهم، بينما الحكم الأخلاقي، على خلافه، فصاحبه لا يصدر على خصومه من الأحكام، مهما كانت حدة هذه الخصومة، إلا ما استوفى معايير العدل وشروط النزاهة. وعلى مقتضى هذا التفريق يمكن أن ننزل كثيرا من الأحكام المرسلّة التي اعتاد الناس إطلاقها على التصورات والمعتقدات والحقائق الدينية، وما ذلك إلا لأن عدم التمييز بين منزلتي هذين الحكمين، أعني التسييسي والأخلاقي، يوقع في قلب المفاهيم والمعايير، كما يؤدي إلى التلبس والتضليل، فما كان حقه أن يوصف بالغلو يوصف بالعدل، وما كان حقه أن يوصف بالعدل يوصف بالغلو.

يتضح من هذا إذن، أن نسبة الغلو إلى الدين نسبة باطلة، فلا تعدو كونها غلطا مفهوميا فاحشا، لا يتمادى في استعماله إلا جاهل بطرائق التعبير القرآني في الخطاب أو جاهل بحقائق الدين الإلهي المنزل، أو مكابر يبتغي تحريف الحق عن موضعه، أو مقلد أصابه كسل العقل، فسلم زمام النظر إلى غيره.

ثانيا: في أصول غلو الفكر التحديثي المعاصر في الدين

إذا تأملنا ظاهرة غلو الفكر التحديثي المعاصر في الدين، سواء كان علمانيا أم ديانيا، نجد أنها ترجع، على وجه الإجمال، إلى مجموعة من الآفات، يمكن اعتبارها بمثابة أصول غلو الفكر التحديثي المعاصر في الدين، وبيان ذلك كالآتي:

1 -آفة المذهبية السياسية والغلو في الدين

لقد تعلقت التيارات الفكرية التحديثية في العالم العربي والإسلامي بمسلك التسييس أيما تعلق، ويقوم هذا التعلق عندهم على الاعتقاد بأن التحديث السياسي بالمعنى المتداول اليوم هو العامل الأقدر على النهوض بالأوضاع الإنسانية في المجتمعات المسلمة. فاندفع بهم هذا الاعتقاد إلى التخذق في فكرانيات تسييسية مختلفة، وخوض غمار نضالات سياسية متعددة، سعيا إلى الوصول إلى إحداث تغييرات في بنية السلطة السياسية، والتأثير في القائمين على دوائر صناعة القرار السياسي، من أجل التمكن من القيام بالإصلاحات المنشودة والتغييرات المطلوبة للنهوض بالمجتمع المسلم.

ولما كانت الشؤون الرئاسية والسلطوية من أكثر القضايا إثارة للخصومات والنزاعات بين الأفراد والجماعات والزعامات، أدركنا مقدار الجهود التعبوية للجماهير، التي يدخل فيها الفاعلون التسييسيون، إن طلبا المشروعية لفكرانيتهم التسييسية أو سعيا إلى التغلب على خصومهم الآخرين، فعندئذ لا نستغرب من لجوء زعماء الفكر التحديثي السياسي إلى استنفار أقصى الوسائل وسلوك كل السبل المتاحة، المشروعة وغير المشروعة، حتى يتمكنوا من دحض الخصوم والفوز بالمشروعية السياسية، وتزداد حدة هذا الاستنفار إذا أخذنا بعين الاعتبار أن هؤلاء الفاعلين دخلوا غمار التسييس على مقتضى التصور المكيفلي، القائم على مبدأ فصل السياسة عن الخلق، سواء كان هذا الدخول عن وعي منهم أم عن غير وعي.

ومتى علمنا أن الدين في العالم العربي والإسلامي يعد أبرز عامل تتقوم به هوية المجتمع المسلم، وأقوى وازع معنوي يستولي على وجدان الفرد المسلم، حتى إنه لا وازع آخر يقدر على تحريكه مثلما يحركه هذا الوازع الديني، فلا نستغرب عندئذ أن يلجأ أنصار التحديث السياسي من المفكرين العلمانيين والديانيين إلى إقحام الدين في مجال الخصومات السياسية، ممهدين الطريق بذلك لظهور أشكال من غلو الفكر السياسي في الدين، ويزداد هذا الطريق انفتاحا علمنا أن المذهبيات السياسية في العالم العربي والإسلامي اتخذ موقفها من الدين اتجاهين اثنين:

الأول: علماني، ويقوم موقفه على أساس النظر إلى الخطاب الديني باعتباره عائقا في وجه النهوض بالحدثة السياسية، بل أشد العوائق التي ينبغي التعجيل بقهره، حتى يتمهد السبيل للإصلاح والتغيير.

والثاني:دياني، ويقوم موقفه على أساس النظر إلى الدين باعتباره مقوما رئيسا في النهوض بالحدثة السياسية، بل أشد المقومات التي ينبغي التعجيل بتجديد الصلة به، حتى يتيسر الطريق إلى الإصلاح والتغيير.

وفي هذا السياق المحموم بالتنازع السياسي المزدوج بالخصومة في الدين يكون الطريق قد تمهد عند مختلف المذاهبات الفكرية السياسية لظهور الغلو والتطرف في الدين، ويزداد هذا الطريق تمهدا متى علمنا أن التنازع الفكري السياسي الراهن يحكمه لا قانون التعاون مع الخصم وإنما قانون التغلب على الخصم، الذي يجعل كل مذهبية فكرية سياسية تدخل في استنفار أكبر وسائل وإمكانات التغلب على الخصم، بأن ينسب إليه أشنع النقائص وأقبح النعوت التي يمكن أن توجه إليه في ظروف المواجهة.

وفي هذه الحالة يصبح التعامل مع الدين، فهما وتأويلا، عند أصحاب هذه المذاهبات الفكرية السياسية خاضعا لمقتضيات الفكرانية التسييسية ومحكوما بهدف التغلب على الخصم والتظاهر بالمشروعية السياسية، أي يصبح تعاملها مع الدين لا من داخل مقتضيات الدين العملية وموجباته العلمية، وإنما من داخل النسق الفكري النظري لمذهبيتهم السياسية، وبما يحقق أغراضها السلطوية، فما كان خادما لها أخذت به، وما كان مخالفا لها، سكنت عنه، أو على الأقل تدخل في تأويله بما يجعله لا يشكل عائقا، ولو أدى بها إلى لي أعناق النصوص والتكلف والتعسف.

ولو تأملنا مظاهر التنطع التي شابت الأوضاع الفكرية والسياسية التي تعرفها المجتمعات العربية الإسلامية لذهلنا من حجم تحكم المذهبية السياسية في توجيه التعامل مع الحقيقة الدينية، فبعض **الفئات من الاتجاهات التسييسية الديانية**، لا تتورع عن التعامل مع النص الديني في مواجهة الخصوم بما يخدم أهدافها التسييسية، سالكة في ذلك مسالك عدة، أهمها ثلاثة:

الأول:التوسل بالتعبئة الدينية الشاملة،ويكون هذا التوسل محكوما ليس بهاجس خدمة مقتضيات التأسيس الديني، الروحي والخلقي، التي تعد الأصل في صلاح كل عمل، وإنما بهاجس خدمة مشروعية السلطة السياسية أوترسيخ هذه المشروعية، أو تقوية حظوظ الحزب في الظفر بالسلطة، أو على الأقل الحصول على أكبر قدر من الأصوات الانتخابية لضمان تواجده في مراكز السلطة، بحيث تصبح التعبئة الدينية وسيلة لحفظ المشروعية أو وسيلة لتحقيق أغراض الحزب السياسية وتابعة لأجندته.

الثاني:تضخيم السياسي على حساب الدعوي،يتمثل هذا التضخيم في إفراط الجانب السياسي بالقدرة على تجديد العمل الإسلامي، علما أن هذا الجانب ليس سوى مبحث فقهي فرعي من فروع الشرعية الفقهية، ليس بمقدوره أن ينهض بالأصول الدعوية الكبرى التي تعتبر أساس الدين كله، وانجر بهم هذا الصنيع، مع مرور الوقت، إلى جعل القيم الدينية تابعة لخدمة القيم السياسية.

والثالث:الاشتغال بأساليب السياسة الميكيفيلية، يتجلى هذا الاشتغال في انجرار الديانيين، من حيث لا يشعرون، إلى الوقوع في مسالك التسييس الميكيفيلي وأساليبه، بحكم قبولهم بقواعد اللعبة السياسية الحديثة، علما

أن هذه السياسة تقوم على مبدأ فصل السياسة عن الأخلاق، وهو ما يتناقض مع منطق السياسة الشرعية، التي يسعى الديانيون إلى إقامتها، بحسب قصدهم.

أما الفئات العلمانية التي تقوم مذهبيتها الفكرية السياسية على التقديس الحرفي لمبادئ الحداثة الكونية المزعومة والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان، وتقليد التطبيق الغربي لهذه المبادئ والمواثيق، فيتعاملون مع مجموع تراث الأمة الإسلامية والنصوص الدينية بحسب ما تقتضيه هذه المذهبية السياسية، وبحسب ما يبدو متماشيا أو خادما في الظاهر لمشروعهم العلماني السياسي، وسلوكوا في ذلك مسالك غاية في الغلو، يمكن أن نجملها في ثلاثة مسالك، وهي:

الأول: التوسل بالتخويف من الدين، ويتمثل هذا التوسل في إخراج الدين في صورة تثنين يدمر المكتسبات الإنسانية الحديثة في مجال الحريات والحقوق، وسلوكوا في ذلك أساليب تضليلية وتحريفية شتى، منها على سبيل المثال: تشويه بعض الأحكام الشرعية كالحدود الشرعية وأحكام الأسرة، التهريب من نمط الدولة الدينية، نعت العمل الإسلامي ببعض الأوصاف القذحية، ذات الأصل الغربي، التي تثير التقزز في النفوس، مثل الدوغمانية، الأرثوذكسية، الأصولية كل ذلك سعيا منهم إلى التغلب على خصومهم الديانيين في سياق التزاحم على السلطة السياسية.

الثاني: التعامل الانتقائي التجزيي مع النصوص الدينية، ويتمثل ذلك في التوسل بانتقاء بعض النصوص الشرعية بعد فصلها عن سياقاتها الأصلية، وقطع صلتها بغيرها من النصوص الشرعية المتكاملة، إما من أجل توظيف بعضها في خدمة أغراض الإسلاموفوبيا - كأن يتم التركيز على انتقاء بعض نصوص الجهاد، وذلك بعد فصلها عن سياقها و غيرها من النصوص المبينة - وإما من أجل تأويلها بعضها الآخر بما يجعلها تفيد معنى الفصل بين التدبير الديني والتدبير السياسي²⁹⁰، بحيث يصير التدبير السياسي خاضعا لا لمقتضيات القيم الدينية، وإنما لمقتضيات قيم التدبير العقلاني الخالص، الذي يقوم على مجرد حفظ الحظوظ والمصالح الدنيانية.

الثالث: خصخصة القيم الدينية، ويتمثل ذلك في السعي إلى إخراج القيم الدينية الإسلامية من نطاق الحياة العامة بدعوى ارتباطها بسياقات اجتماعية وتاريخية مخصوصة لم تعد أسبابها موجودة في هذا الزمن، وبالمقابل لهذا السلك الفصلي عمد أصحاب المذهبية السياسية العلمانية إلى السعي لتعميم قيم الحداثة الغربية

290 - مثل حديث إبار النخيل ، وأنه صلى الله عليه وسلم قال : ما أظن يغني ذلك شيئا فخرج شيصا، فقال : إن كان ينفعهم ذلك فليصنعوه، فإني إنما ظننت ظنا، فلا تؤاخذوني بالظن، ولكن إذا حدثتكم عن الله شيئا فخذوا به، (وفي رواية) : إذا أمرتكم بشيء من دينكم فخذوا به، وإذا أمرتكم بشيء من رأي فإنما أنا بشر، (وفي رواية) : أنتم أعلم بأمر دنياكم . [صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب وجوب امتثال ما قاله شرعا دون ما ذكره صلى الله عليه وسلم من معاش الدنيا على سبيل الرأي]. ينظر على سبيل المثال، كتاب "الأسس الفلسفية للعلمانية" لظاهر عادل.

وفق التطبيق الغربي، بدعوى مواكبة العصر، من غير مراعاة الفروق التاريخية والاجتماعية والثقافية والعقائدية بين المجال الغربي والمجال الإسلامي والعربي، كما لو كان التطبيق الغربي لهذه القيم وحي إلهي لا يجوز لنا أن نبذل فيه أو نغير²⁹¹.

وبهذا التعامل الفكرانيالتسييسي مع الحقيقة الدينية تكون الاتجاهات السياسية، الدينية والعلمانية، قد وقعت في مغالطة فساد التأويل التي تعد غلوا صريحا في الدين، وتتمثل هذه المغالطة عند الاتجاهات الدينية السياسية في كونها نقلت الدين من دائرة التأنيس الروحي إلى دائرة التسييسالميكيايلي، فبدل أن يكون الدين خادما لأغراض التخليق الإنساني أصبح خادما لأغراض التسييس والتنافس على الرئاسة، كما يتمثل عند الاتجاهات العلمانية في نقل الدين الإلهي المنزل من نطاق الوجود الموسع إلى نطاق الوجود المضيق، أو قل تضيق الدين، بحيث حصرت الدين في دائرة الشأن الخاص، في شكل عبادات طقسية ومعاني وجدانية لا تفارق خاصة الروح ، حتى عزلته عن معتك الحياة العامة بالكلية في صورة تعقيم له، وطلبوا بدله التشريع الحداثي الغربي المنفصل عن الهوية الجماعية للأمة المسلمة، والمتناقض مع ثوابتها العقدية والأخلاقية والثقافية.

هكذا يتضح، إذن، أن الفاعلين الفكرين الذين يحصرون آفاقهم العقلية والنظرية، بل الوجودية، ينجزون من حيث لا يعلمون إلى الوقوع في الغلو الفكري في الدين، بحيث يجعلون الدين الإلهي المنزل تابعا للمقاصد التي ترسمها لهم مذهبياتهم الفكرية السياسية، فلا يقدرون على النظر في الدين إلا بما تقتضيه محددات هذه المذهبية وأصولها النظرية، بحيث تجدهم يخرجون من نطاق أنظارهم كل ما لا تستوعبه أو على الأقل يتكفون تأويله بما يجعله موافقا لها، ولو أذى بهم ذلك إلى الغلو الصريح في الدين من حيث لا يشعرون، اعتقادا منهم بأنها السبيل إلى الحق لا سواه، كما لو كانت هذ الأصول والمحددات التسييسية حقائق ثابتة لا يجري عليها التغيير ولا يدخلها الخط، على الرغم من أن غالبها لا يعدو كونها عبارة عن إمكان واحد من الاجتهادية البشرية النسبية.

2 -آفة القحط الروحي والغلو في الدين

لا نكون مبالغين إذا قلنا بأن القحط الروحي الذي تعرفه اليقظات الفكرية في المجتمعات العربية والإسلامية اليوم يمكن اعتباره أبرز العوامل التي مهدت الطريق لظهور نزعات الغلو في الدين عند الاتجاهات العلمانية

291 - تعتبر هذه المسالك أبرز الخصائص التي تميز خطابات العلمانيين العرب في المجال السياسي - الاجتماعي، من أجل الاطلاع على التفاصيل الجزئية، يكفي الرجوع إلى كتب العلمانيين، نذكر منها على سبيل المثال: "الممنوع والممتنع" علي حرب، "الإسلام والانغلاق التاريخي" هشام صالح، "نقد الفكر الديني" صادق جلال العظم، "العلمنة والدين" محمد أركون، "حروب دولة الرسول" سعيد محمود القمني، "الإسلام والحرية الالتباس التاريخي" محمد الشرفي، "أوهام الإسلام السياسي" عبد الوهاب المؤدب، "الإسلام وعلمانية الدولة" أحمد النعيم، "الإسلام والعلمنة" عاطف أحمد ...

والاتجاهات الديانية، ذلك لأن تهميش الجانب الروحي، بمعناه الديني، ينعكس على النظر العقلي والسلوك العملي بآفات خلقية، يجمعها تضيق العقل واختلال السلوك، واتخذ هذا القحط الروحي في الفكر التحديتي المعاصر صورتين اثنتين:

الأولى: صورة الفراغ الروحي التام، وهذه الصورة يختص بها العلمانيون، بحكم نظرتهم إلى الدين، التي تقوم على الفصل بين الدين والعقل.

الثانية: صورة العوز الروحي، وهذا الصورة يختص بها الديانيون، بحكم نظرتهم إلى العمل الروحي التزكوي، التي تقوم على التنفيل، أي اعتباره مجرد نافلة زائدة على مقتضى الفرائض، لا يضر تركها.

إن هذا القحط الروحي الذي ميز الفكر التحديتي المعاصر، انعكس على أصحاب هذا الفكر، علمانيين كانوا أم دينيين، باستحكام العوامل والنوازع والتراكمات السيكلوجية، أهواء وشهوات ورغبات ومطامع وحظوظ دنيانية، سواء كان هذا الاستحكام مشعورا به أم غير مشعور به، ذلك لأن سقوط الإنسان في آفة القحط الروحي يجعله لا يتوفر على المناعة الروحية الكافية والمطلوبة لمقاومة سيطرة هذه العوامل والنوازع والتراكمات على تصورات ومواقفه واختياراته، وقهر مكائدها وتلبيساتها، الأمر الذي يؤدي، مع مرور الزمن، وطول أمد القحط الروحي، إلى ما يشبه انحجاب نور الفطرة، وعندئذ يصبح التعامل مع النص الديني، سواء من لدن العلمانيين أم من لدن الديانيين، غير منفك عن هذه المكونات والخلفيات النفسية، مع تفاوتهم في درجة عدم هذا الانفكاك بحسب درجة انفصالهم عن العمل الروحي الديني.

بل إن تأثير هذه المكونات والخلفيات تسبق صاحبها إلى هذا النص، فيكون حينئذ كل فهم أو تأويل للنص الديني عبارة عن نظر ينطوي على أقدار من الاعتبارات النفسية، وتكون هذه الأقدار متفاوتة من شخص لآخر بحسب التفاوت في مقدار انحجاب الفطرة الروحية، التي فطر عليها الإنسان يوم قدر الحق تعالى أن يخرج إلى هذا العالم المرئي، أو قل عالم الشهادة، ويزداد هذا الانحجاب تفاقما في هذا العصر متى علمنا مقدار التأثير الكوني الذي مارسه تجليات الحداثة الغربية ذات التوجه المادي الدنياني الصرف، لا سيما إذا اخذنا بعين الاعتبار أن هذا الاختيار الحضاري الغربي انبنى على مقدمتين نفسيتين شكلتا، وبقدر كبير وعميق، نظرة الإنسان الحديث إلى الوجود برمته، وهما:

أ - أن الهدف من الحياة هو السعادة، أي تحقيق أقصى متعة، عن طريق إشباع أي رغبة أو حاجة ذاتية تعن للمرء.

ب - أن الأنانية والسعي للمصلحة الشخصية والجشع - وهي الصفات التي يولدها النظام من أجل تسيير أموره - تقضي إلى الانسجام والسلام.²⁹²

وبناء على هذا، فإن كثيرا من مظاهر الغلو الاجتماعي والفكري والسلوكي، التي وقعت فيها الفكرانيات المتصارعة من العلمانيين والدينيين، مردها إلى تدخل النوازع النفسية التي تحجب المعاني والقيم الآدمية الفطرية.

فلو تأملنا بعمق كبير في بعض التوجهات الفكرية الحقوقية عند الفاعلين العلمانيين في المجتمعات العربية والإسلامية، لوجدنا أن هذه التوجهات أقرب إلى نوع من المرض النفسي الذي تقف وراءه لا موجبات عقلية مستساغة ولا مقتضيات التعددية المشروعة، وإنما أسباب فكرانية معاصرة، تتمثل بالأساس في نزعات ما بعد الحداثة الغربية التي أخذت توجهها فلسفيا يقوم على أساس اختزال الإنسان إلى "وحدة مستقلة بسيطة كمية، أحادية البعد، غير اجتماعية، وغير حضارية، لا علاقة لها بأسرة أو مجتمع أو دولة أو مرجعية تاريخية أو أخلاقية، هو مجموعة من الحاجات المادية البسيطة المجردة التي تحددها الاحتكارات وشركات الإعلانات والأزياء وصناعة اللذة والإباحية"²⁹³.

وهذا الاختزال التعسفي السافر مهد الطريق إلى التقويض الكامل للإنسان، والإجهاز على آخر ما تبقى من القيم الأخلاقية الإنسانية التي كانت تحتفظ بها الحداثة الغربية في طياتها، معلنا بذلك بداية طور الفردية المطلقة التي لا توقفها حدود ولا تشدها قيود، حتى أصبح الحديث ينصب، فقط، عن الحقوق المطلقة للفرد، وهي حقوق - وفق هذا التصور التقويضي ما بعد الحداثي - "تتجاوز حقوق المجتمع ومنظومته الأخلاقية والمعرفية [علما أن] هذا الفرد الحر من الناحية النظرية يسقط في قبضة الصيرورة، التي تتحكم في أجهزة الإعلام الغربية عابرات القارة وصناعة اللذة"²⁹⁴.

ولقد أدى انخراط بعض الفعاليات الفكرانية - الإيديولوجية - العلمانية، لاسيما الحقوقية منها، في هذا التوجه الحقوقي ما بعد الحداثي إلى الدخول في صراع مع القيم الدينية الإسلامية، على اعتبار أنه ليس في القيم الإنسانية مثل القيم الدينية الإسلامية مناهضة لهذا التوجه الحقوقي المقوض للإنسان، وسلخوا في هذا الصراع ثلاث استراتيجيات فكرانية، أي إيديولوجية، وهي:

أ - استراتيجية التميع

وتتجلى في سعي بعض العلمانيين إلى تميع الحياة الثقافية للشعوب المسلمة بالجانب المنفصل عن القيم الخلقية الدينية من الثقافة الغربية، عبر الدفاع عن سياسات ثقافية وتربوية وتعليمية تعزز استيطان هذه الجانب وبسط سلطانه، بما يجعله ينال من القيم الإيمانية والأخلاقية التي تحملها ثقافات هذه الشعوب، حتى تنزوي وترضى بوضع لا يتعدى وضع "الطقوس الشكلية" أو "التقاليد الشعبية"، التي تثير فضول السائح، وتستحق

293 - عبد الوهاب المسيري، ما بين حركة تحرير المرأة والتمركز حول الأنثى: رؤية معرفية، مجلة المنعطف، العدد: 15 . 16

/ سنة 1420 هـ - 2000 م، ص 78.

294 - عبد الوهاب المسيري، المرجع السابق.

رفوف المتاحف، أو على الأقل تتحول إلى ضرب من القيم الهجينة التي لا تخرج إلا إنسانا متعدد الوجهات يتقلب مع المنتجات الثقافية الاستهلاكية تلعب لون الحرباء.

ب - استراتيجية الهدم

ويتمثل هذا الهدم في السعي العلماني إلى تخريب قيم الثقافة الإسلامية بكل الوسائل المتاحة، مثل التشكيك في الثوابت العقدية للدين الإسلامي، والتناول على مقدساته بدعوى تحري العلمية والنزاهة والموضوعية، والطعن في الحقائق التاريخية الإسلامية، وتتبع العثرات وشاذ الأحكام التي وقعت فيها بعض الممارسات في الفكر الإسلامي لأسباب مخصوصة، وتشويه صورة المسلم وبعض العلماء والمفكرين المسلمين في الكتب والمنشورات الورقية أو المواقع الإعلامية، والتخويف من الإسلام والافتراء عليه في أمور عدة، كزعمهم أن الإسلام ينكر حقوق الإنسان ويذل المرأة وينشر الدين بالقوة...

ج - استراتيجية التلبيس

ويتمثل في سلوك طرق التلبيس الفكري والثقافي والإعلامي، وبكل الوسائل المتاحة، وعلى رأسها تكنولوجيا الإعلام، من أجل غرس أنماط ثقافية مفصولة عن القيم الإيمانية العظمى الثلاث، وهي "الله" و"الوحي" و"الآخرة"، مما يؤدي، مع مرور الزمن، إلى تخريج إنسان مادي دنيائي خالص، بل إنسان غريزي إباحي كأنه بهيمة عجماء، تتدهور معه الأخلاق بشكل لا يليق بمقام التمدن الإنساني الذي يدعونه.

وما يؤسف له أن يتمادى العلمانيون في هذه التوجه الذي تحكمة عوامل نفسية دهرانية، في الوقت الذي بزغت فيه توجهات فلسفية وفكرية من العالم الغربي الذي يعد مهد الحداثة، تحذر من عواقب الاستمرار في الاختيار الدهراني المعادي للقيم الدينية، وتطالب بضرورة تغيير جذري في شخصية الإنسان الحديث الذي أفرزته الحداثة الدهرانية الغربية، مشددة على ضرورة بناء هذا التغيير على المقوم الديني والأخلاقي، على اعتبار أنه المقوم الأقدر على مد الإنسان بالطاقة التغييرية المطلوبة لمواجهة تحديات هذا العصر.²⁹⁵

وإذا كان بعض غلاة العلمانية قد استحوذت عليهم النوازع النفسية الدهرانية حتى انحجبت فطرتهم بالمرّة، فبعض الديانيين، هم أيضا، نالوا نصيبهم من هذا الاستحواذ، وتمثل في كثير من السلوكيات التي تتطع والنظرة الازدرائية إلى المخالف، والشتم والسب وغيرها، ولو تأملنا هذا الضرب من الغلو لوجدنا أن كثيرا منها يرجع إلى الإخلال بالمقوم الروحي، واتخذ هذا الإخلال عدة صور أبرزها اثنتان:

الأولى: التطهير

295 - يقول إريك فروم "الدوافع الدينية هي مصدر الطاقة الدافع للرجال والنساء لإنجاز تغيير اجتماعي جذري، ويترتب عن هذا ان يستحيل الوصول إلى مجتمع جديد إلا إذا حدث تغيير عميق في الضمير الإنساني" [الإنسان بين الجوهر والمظهر، ص 125]. ويقول "ألبرت شفايتزر" "المشاكل المعقدة التي علينا علاجها، وحتى تلك القائمة كلها في الميدان الاقتصادي والمادية، لا يمكن في نهاية الامر حلها إلا بتغيير باطن في الخلق" [فلسفة الحضارة، ص 52].

ويتمثل هذا التظهير في التعلق النفسي بظاهر الأعمال الدينية، من العبادات الظاهرة ومظاهر السلوك الخارجي، وإغفال المعاني والمقاصد الخلقية والروحية، التي تعتبر أساس التدين برمته، حتى كاد أن يكون هذا التظهير أساس الولاء والبراء ومقياس صحة التدين عند بعضهم، ونحن إذا قلنا هذا فلسنا نقصد منه أبداً التنقيص من هذه المظاهر لأنها من أحكام الدين الإلهي المنزل التي ينبغي العمل بها، وإنما قصدنا هو "عدم الغلو في تضخيم المظاهر على حساب الأحكام الكلية الكبرى، من أمور الحقائق الإيمانية وأصول العبادات والأخلاق الإسلامية الكبرى، وأمّهات الفضائل وأمّهات الرذائل، والتربية على ذلك كله تخلية وتحلية، - وأن نقبل من الناس تدينهم في زمان لان فيه الدين كثيراً - على سبيل التدرج الأولى فالأولى، وأن نأخذهم بالرفق على منهج الكتاب والسنة في ترتيب حقائق التشريع تعليمياً وتركيباً"²⁹⁶.

الثانية: تضخيم الموقف العقدي على حساب الموقف التعارفي

ويتمثل هذا التضخيم في اعتبار الانتماء العقدي أساس التعامل مع الغير، بحيث نجد كثيراً من الإسلاميين ينظرون إلى الآخر المخالف في العقيدة نظرة عداوة، بحيث يصبح عندهم هذا المخالف بمثابة المعتدي الذي يستحق المحاربة، وانجر هذا الموقف ببعضهم إلى الانغلاق على الذات وغلق الباب في وجه كل ما يأتي من الآخر من غير تمييز بين النافع والضار، بينما التعامل مع الغير في الممارسة الدينية يحكمه الموقف التعارفي، وهذا الموقف ينبنى على ثلاثة مبادئ أساسية وهي:

المبدأ الأول: دعوي، ويتمثل في مبدأ الدعوة إلى الله جل وعلا، القائم على الحكمة والموعظة الحسنة والجدال بالحسنى.

المبدأ الثاني: أخلاقي، ويتجلى في مبدأ حسن المعاملة، فالاختلاف في العقيدة لا يبطل الموقف الأخلاقي، الذي يقتضي من المسلم أن يتحلى بأجمل الأوصاف ويتجمل بأحسن الأخلاق في التعامل مع الغير، ويعترف بحقوقه حتى لو خالف عقيدته وجار على حقوقه.

المبدأ الثالث: وهو أخلاقي أيضاً، ويتمثل في مبدأ التعاون على المعروف، فالمسلم مطالب بمد يده للغير، ولو كان مخالفاً، من أجل التعاون على جلب الخير للإنسانية ودفع الظلم عنها، لأن الحكمة ضالة المؤمن.

ولا مطمع للإنسان في التحرر من هذه الاعتبارات النفسية ما لم يدخل في مجاهدتها ومقاومتها، فعلى الفكر العلماني المتطرف أن يدخل في مراجعة ذاته بعمق كبير حتى يعلم أن "الحاجة الدينية مغروسة في الشروط الأساسية لوجود النوع الإنساني"²⁹⁷، أو على الأقل يعاود النظر في علاقته بالمجتمع الذي نشأ فيه، حتى يتمكن من استرجاع ذاكرته، فيعلم أنه يعيش في مجتمع شكل فيه الدين عمقه الحضاري والثقافي، وأنه ليس من العقل أن نحمله على الانسلاخ من هذا الرصيد الثقافي والحضاري تحت عناوين حقوق الإنسان والمواثيق

296 - الأخطاء الستة للحركة الإسلامية، ص 165.

297 - إريك فروم، الإنسان بين الجوهر والمظهر، ص 128.

الدولية والحادثة الكونية، التي لا تعدو كونها مفاهيم أنتجها الإنسان الغربي في سياقه التاريخي الخاص الذي لا يلزم غيره من الأمم الأخذ بها على الطريقة التي طبقت بها في الغرب.

أما الفكر الدياني المتشدد فعليه هو أيضا أن يعيد النظر في تدينه، ويجتهد في التخلص من تضخم الاعتبارات النفسية على حساب الاعتبارات الدينية الروحية، لأن التدين الحقيقي في الممارسة الإسلامية يقوم على أساس السعي إلى كشف حجاب النفس عن الفطرة، أو قل الروح، بواسطة أعمال التزكية الروحية، وفق أحكام الشرع الإلهي المنزل، ووفق المنهج التربوي النبوي الذي سار عليه صلحاء المسلمين من رجال التزكية الروحية والتربية الأخلاقية، ذلك لأن عمل التزكية الروحية الدينية هو "العمل الجذري الذي إذا دخل فيه الإنسان، أخذ يقطعه عن سابق أحواله، وعلى قدر تغلظه فيه، يكون انقطاع هذه الأحوال عنه، حتى يخرج إلى أضدادها، إذ يتولى تحريره من سلطان النفس عليه"²⁹⁸، وإذا تحرر من هذا السلطان يصبح تعامله مع الحقيقة الدينية ومع غيره مسددا بنور الفطرة، وموجها بالهدي الرباني، وتبدأ أفعاله وسلوكاته في الابتعاد عن التطرف بالتدريج.

والحاصل أن مكافحة الغلو الفكري في الدين لا يمكن أن يتحقق إلا بشرط الدخول في التجربة الروحية الإيمانية، ومجاهدة النفس بواسطة العمل الروحي التزكوي، لأن من شأن هذه المجاهدة أن تقوم الجوانح، وتطهر القلوب من رذائل الأخلاق وقبيح المعاني، سعيا إلى تجديد الصلة بالفطرة الآدمية الأصلية، التي تعتبر مستودع كل معاني الخير والصلاح، فيتسع بذلك نطاق العقل وتقهر رعونة النفس.

3- آفة العقلانية المجردة والغلو في الدين

لقد تعلق المهتمون بالإصلاح الفكري والتغيير الثقافي بالعقلانية تعلقا شديدا، اعتقادا منهم بأن التوصل بها في تأمل النصوص الشرعية وسيلة كافية لتجاوز الجمود الفكري والنهوض بالتنوير الثقافي والفلسفي، واتخذ هذا التوصل اتجاهاين اثنين:

الاتجاه الأول: اتجاه العلمانيين²⁹⁹، ويقوم هذا الاتجاه على أساس التوصل بالعقلانية المجردة في قراءة النصوص الدينية وتأملها، إذ سلطت على هذه النصوص الآليات والمفاهيم المنهجية والعلمية التي أنتجها

298- طه عبد الرحمن، روح الدين، ص 25-26.

299 - لمزيد من الاطلاع على تفاصيل فراءات العلمانيين للنص الديني، ينظر على سبيل المثال: كتابات ناصر حامد أبو زيد ("مفهوم النص"، "النص والسلطة والحقيقة"، "فلسفة التأويل"، "نقد الخطاب الديني"...) وكتابات محمد أركون (الفكر الإسلامي قراءة علمية، الأنسنة والإسلام، الإسلام الأمس والغد، نافذة على الإسلام ...) وكتابات علي حرب (نقد النص، نقد الحقيقة ...) وكتابات عزيز العظمة (التراث بين التاريخ والسلطان)، عبد المجيد الشرفي (الإسلام بين الرسالة والتاريخ)، طيب تيزيني (النص القرآني أمام إشكالية البنية والقراءة)، جلال العظم (نقد الفكر الديني)

العقل المجرد الغربي من غير ملاحظة شرط مدى مناسبة هذه الآليات والمفاهيم للموضوع الديني، واقعة بذلك في الإخلال بشرط المجانسة المنطقي³⁰⁰.

ولقد أدى هذا التوصل إلى غلو العلمانيين في الدين أيما غلو، واتخذ هذا الغلو ثلاثة مظاهر، وهي كالتالي:

أ- عقلنة النص الديني

ويتمثل في تسليط العقل الحداثي/ العلماني على النص القرآني، من غير ضابط ولا قيد، على اعتبار أنه نص ديني مثله مثل أي نص ديني آخر، توحيدا كان أم دينيا، متوسلين في هذا التسليط بكل آليات النظر والبحث العلمية والمنهجية الحديثة التي اصطنعها النظار الغربيون، مثل الوسائل المنهجية المقررة في علوم الإنسان والاجتماع، فضلا عن النظريات النقدية الحديثة كالبنويات والتفكيكات والحفريات³⁰¹.

ب- أرخنة النص الديني

ويتمثل في حصر النص القرآني في إطاره التاريخي المخصوص، على اعتبار أنه إنتاج ثقافي خاص بهذا الإطار التاريخي دون سواه، مثله في ذلك مثل أي نص أدبي، وتوسلوا في ذلك بآليات وأدوات محددة، تقوم بربط الآيات القرآنية بظروفها البيئية والزمنية، فضلا عن سياقاتها المختلفة، مثل أسباب النزول والناسخ والمنسوخ والمكي والمدني وتعميم الصفة التاريخية على العقيدة والعبادات³⁰².

ج- أنسنة النص الديني

ويتجلى في السعي إلى نقل النص القرآني من الإطار الغيبي الذي يجعله وضعا إلهيا إلى الإطار البشري الذي يجعله نصا لغويا مثله مثل أي نص لغوي بشري آخر، باعتباره نتاجا للمقومات الثقافية واللغوية والسياقات التاريخية والاجتماعية للمجتمع العربي³⁰³.

إن سعي العلمانيين إلى تسليط هذه المفاهيم المنقولة على النص القرآني، من غير ضابط ولا حد، ناتج عن الاغترار بالعقل العلماني المادي، وفي هذا مغالطة منهجية، لأن هذا العقل ليس بمقدوره أن يحقق في القضايا الدينية، نظرا لأنه عقل ضيق، أو قل عقل أفقي غير عمودي، إذ ينظر إلى الوجود الذي يحياه الكائن الإنساني على أنه وجود لا يمكن أن يكون إلا في عالم واحد، وهذا العالم الواحد هو العالم الذي بين يديه، أو ما يسمى بالعالم المرئي، حتى أنه يصح أن نصفه بالعقل الزاحف، على اعتبار أنه يحصر تطلعاته في نطاق الحياة

300 - في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 23.

301 - أركون، قضايا في نقد العقل الديني، ص 187- من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ص 5 - نصر حامد

أبو زيد، نقد الخطاب الديني، ص 108 - 109، نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، ص 24.

302 - الفكر الإسلامي: قراءة علمية، ص 212 - مفهوم النص، ص 15 - نقد الخطاب الديني، ص 85 - 88 - 89.

303 - مفهوم النص، ص 24 - 34 - نقد النص، ص 203.

المادية، فحيثما توجه لا يرى إلا افق المحسوسات، ناسيا أن الإنسان كائن مزدوج الوجود، إذ يزدوج وجوده في عالم الشهادة بوجوده في عالم الغيب.

وعلى هذا تكون النظريات والوسائل المنهجية الغربية الحديثة التي توصل بها العلمانيون في التعامل مع النص الديني قاصرة في تبين حقيقة هذا النص قصور العقل العلماني الذي أنتجها، فيكون إصرار العلماني على تسليطها، بإطلاق، على النص القرآني يندرج لا في باب الممارسة العقلية العلمية وإنما في باب الغلو العقلي في الدين، على اعتبار أن الاشتغال بها على النص القرآني هو اشتغال يتجاوز بها حدود مجالها المعرفي الضيق الذي هو مجال المحسوس.

ولعل هذا الغلو في تسليط هذه النظريات والوسائل المنهجية، من غير حد ولا ضابط، هو الذي جعل العلمانيين يصلون إلى أحكام ونتائج متهافئة وغير متماسكة، يقول "رون هالبير" في سياق نقده لمنهج "محمد أركون"، "إن هذه الدراسة المقتضبة التي خصصتها لنقد منهج "فوكو" الأثاري، ونقد تفكيك "ديردا" الذي ينهل منه "أركون" مصطلحاته، كان هدفها إظهار مدى افتقار هذه المناهج إلى التحديد عند تطبيقها على النصوص الدينية... إن التفكيك كما طبقه مفكرو ما بعد البنيوية، يهدم مفهوم التعالي ومفهوم الفاعل، سواء كان ذا طبيعة بشرية أو إلهية، فهو إذن لا يصلح للاستخدام في مجال معطيات الإسلام إلا بطريقة منفردة واصطفائية"³⁰⁴.

صحيح أن الأحكام الشرعية، النصية والاجتهادية، تنطوي على قدر من العقلانية المصلحية، على اعتبار أنها معللة بمراعاة مصالح الخلق، وصحيح أيضا أن كثيرا هذه الأحكام ارتبط نزوله بسياقات وظروف محددة، لكن متى وضعنا في الاعتبار السياقات التاريخية الحديثة التي ظهرت فيها دعوات العلمانيين إلى تطبيق هذا المنهجيات المستوردة، تبين أن الهدف عندهم من القول بعقلنة النصوص الدينية وأرخنتها ليس مجرد الإخبار بأن للأحكام الدينية عقلانية معينة وأنها مرتبطة بسياقات نزولها وظروف تطبيقها، نظرا لأن هذه الحقائق تعم كل خطاب يحدث في الزمان والمكان، دينيا كان أم بشريا، وإنما الهدف من هذا القول هو التلميح إلى أن العقلانية والظروف والسياقات قد تبدلت بالمرّة، إذ لم تعد تربطنا أي صلة بالعقلانية التي اختصت بها الأحكام الشرعية والسياقات والظروف التي شهدت نزول هذه الأحكام وتطبيقها، الأمر الذي يلزم عنه، في زعمهم، أن تتبدل الأحكام الشرعية، هي الأخرى، بالقدر الذي يجعلها تقطع صلتها بالأحكام السابقة.

ولا يخفى أن هذا التصور النقدي العلماني ينطوي على دعوة غير مباشرة إلى الخروج من التشريع الديني إلى التشريع الوضعي البشري، وإذا ثبت هذا ثبت معه أن قصد هؤلاء العلمانيين ليس سوى السعي إلى إلحاق الشعوب الإسلامية بالثقافة الغربية وفصلها عن هويتها الدينية والثقافية، مع التستر تحت عناوين متعددة كالموضوعية العلمية والممارسة العقلانية والتنوير الفكري وغيرها.

304 - العقل الاسلامي أمام تراث الأنوار: الجهود الفلسفية لمحمد أركون، ص 214.

الاتجاه الثاني: فهو اتجاه بعض الديانين، ويقوم على أساسين:

الأول: غلو إفراط، ويتمثل في إفراط العقل النظري، بالقدرة على التأمل في النصوص الدينية، على اعتبار أن قيمة هذه النصوص تنحصر في التصورات والأفكار التي تنال بهذا التأمل، وأن العمل بهذه التصورات يكفي لربط الصلة بأصحاب هذه النصوص والعمل بها على طريقتهم ولإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات القائمة³⁰⁵.

والثاني: غلو تفريط، ويتمثل في الاكتفاء بالاشتغال بالأعمال الدينية الفرضية دون الأعمال التزكوية النفعية، على اعتبار أن هذه الأعمال التزكوية النفعية أعمال زائدة يثاب فاعلها ولا يعاقب تاركها، ولا تأثير لتركها على فهم معاني الدين الحقيقية.

ولئن كان هذا التصور يبدو معقولاً في ظاهره إلا أنه يمكن الاعتراض عليه بما يلي:

الاعتراض الأول: أن الأصل الذي انبنت عليه الممارسة الدينية هو تأسيس النظر على العمل التزكوي الروحي، فحقيقة التدين أنها تجربة إيمانية روحية يدخل فيها الإنسان بكليته، على مقتضى أحكام الوحي "الإلهي المنزل".

الاعتراض الثاني: الاصطدام بعائق المكونات السيكولوجية الوجدانية والطبقات المعرفية التي تراكمت في الذات عبر الفارق الزمني بين الناظر وبين النص الأصلي، بحيث تتدخل في نظره إلى النصوص الدينية، فتحمله على تأويلات وتفسيرات بعيدة عن جوهر الدين، وهذه المكونات لا مقدرة له على التخلص منها بواسطة النظر لأن النظر لا يتولد منه إلا نظر مثله.

الاعتراض الثالث: أن العقل النظري لا مقدرة له على فهم معاني النصوص الدينية والتحقق بها إلا في جانبها الظاهر، المتمثل في جملة الأشكال المادية والصور الخارجية للأحكام الدينية دون الحقائق الروحية والمقاصد الأخلاقية التي تنبني عليها هذه الأحكام.

الاعتراض الرابع: أن الاكتفاء بالعقل النظري في فهم القول الديني يورث التعلق بالظاهر، فيفوت على الناظر إدراك المعاني الباطنية للدين، على اعتبار أن هذه المعاني ذات طبيعة لا نظرية وإنما روحية، أي أنها لا تدرك بمجرد النظر وإنما تدرك بوصل هذا النظر بتجربة الجهاد الروحي القائم على أساس التغلغل التدريجي في الاشتغال بأعمال تزكية القلب وفق أحكام الشرع الإلهي المنزل.

وهذا الغلو في الرهان على وسائل العقل النظري، من قواعد أصولية ولغوية وفقهية وأعراف العرب في التخاطب، التي لا يمكن أن تفقه إلا الأعمال الظاهرة من الحقيقة الدينية دون الأعمال الباطنية، أدى بالديانين إلى غلو تفريط خفي في الجانب الروحي الذي يعتبر أساس صلاح الأعمال كلها، بل أساس صلاح المشروع الإسلامي برمته.

305 - العمل الديني وتجديد العقل، ص 99.

ولا سبيل إلى تجاوز حدود هذا العقل النظري إلا بالدخول في الاشتغال بالعمل التزكوي الروحي والتغلغل التدريجي في مراتبه أو قل الدخول في التجربة الإيمانية الروحية العملية، لأن هذه التجربة إذا انبنت على الإخلاص أمدت الناظر في النصوص الدينية بـ"مجموعة من القيم والمقاصد والمعاني المستمدة من الممارسة العملية، ومتى تزود المفكر، أو الباحث، الإسلامي بهذه القيم الروحية، انفتحت له في الخصائص والآليات والقواعد والقوانين التي يمدده بها النظر، إمكانات مختلفة في توظيفها وتوجيهها وإعادة تشكيلها وترتيبها، إمكانات لا تنفتح له أبدا بدون هذه القيم"³⁰⁶.

كما أن الدخول في هذه التجربة الإيمانية الروحية ليس هروبا من الواقع أو انغلاقا على الذات مثلما يزعم البعض، وإنما هو، على العكس من ذلك، عبارة عن مزاجية تغيير الواقع من الخارج بالتغيير من الداخل، من أجل إحياء القيم في الفرد وغرسها في المجتمع وتشخيصها في الفضاء العام حتى تصير أفعالا ملموسة لا أقوالا ملفوظة.

4- آفة التعصب والغلو في الدين

إن ركوب آفة الغلو في الدين عند الفاعل الديني والعلماني، كثيرا ما يكون مرده إلى آفة التعصب الفكري، فالمصاب بآفة التعصب، كما هو معلوم، لا يبتغي غير مسلك العقلانية المتفردة، وهذه العقلانية تقوم على أساس الاعتقاد بقطعية ما تتوصل إليه من أحكام ونتائج، ضاربة عرض الحائط كل الاجتهادات والإنتاجات العقلية المخالفة، كأنما لسان المتعصب يقول: كل ما خالف ما توصل إليه عقلي فهو باطل، جاعلا من إنتاج عقله معيارا للحكم على عطاءات غيره، بينما الواقع أن ما يصل إليه العقل الواحد من فهم وحقائق لا يعدو أن يكون إمكانا واحدا من الامكانات العقلية المتعددة التي تمتلكها الطاقة العقلية البشرية.

إذا كان الأصل في الممارسة العقلية اختلاف الأنظار ولا يصار إلى الاتفاق إلا بدليل، فإن المطلوب من الناظر ليس الجمود على رأيه وإنما الاشتراك، أو قل التعاون، مع الخصم في الاجتهاد في طلب أقوى الأدلة والبراهين التي تكشف الحجب عن الحقيقة وتوصل إلى تحقيق الصواب.

إن التعصب للرأي، قائم على تصور مفاده أن الطريق إلى الحق، أو قل الصواب، لا يمكن أن يكون إلا واحدا، بينما الواقع أن "طريق الوصول إلى الحق ليس واحدا لا ثاني له، وإنما طرق شتى لا حد لها، لأن الحق هو نفسه على خلاف الرأي السائد، ليس ثابتا لا يتغير، بل أصله أن يتغير ويتجدد، وما كان في أصله متجددا، فلا بد أن يكون الطريق الموصل إليه متعددا، وحيثما وجد التعدد في الطريق فثمة حاجة إلى قيام حوار بين المتوسلين بها أو السالكين لها"³⁰⁷.

306 - حوارات من أجل المستقبل، ص 140.

307 - الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، ص 27، في أصول الحوار ص 20-28

وعلى هذا، فإن التغلب على الغلو في الدين الناتج عن التعصب لا يمكن تحصيله إلا باتخاذ منهج العقلانية الحوارية، أو المناظرة، فهو السبيل النافع والطريق الجاد لتقويم الغلو في النزاعات الفكرية والاختيارات المنهجية المستجدة، وللنظر في التغيرات العميقة التي أحدثتها التقدم العلمي والمعرفي الحديث، وترجع نجاعة منهج العقلانية الحوارية في محاصرة أسباب الغلو إلى لاعتبارات أخلاقية وعقلية وهي:

الاعتبار الأول: أن تواصل الحوار بين الأطراف المختلفة، فئات أو أفراد، يفضي مع مرور الزمن إلى تقليص شقة الخلاف بينهم، وذلك لدخول هذه الأطراف في استفادة بعضها من بعض، فإذا أنزل الخلاف منزلة الداء الذي يفرق، فإن الحوار ينزل منزلة الدواء الذي يشفي منه³⁰⁸.

الاعتبار الثاني: أن سلوك مسلك العقلانية الحوارية يؤدي إلى تنمية روح الجماعة الصالحة، والقضاء على آفات العنف والفرقة والشقاق - الذي يقوم على الآراء التحكيمية غير المدللة - ذلك لأن طريقة الحوار الاختلافي النقدي، "توافق الجماعة كل الموافقة، وتقويها أيما تقوية، إذ تقتضي بأن تقوم علاقات التعامل فيها من جهة، على فعل الإقناع الذي يحمل تمام الاعتبار لذات الغير، ومن جهة ثانية، على فعل الإذعان الذي يحمل تمام الاعتبار للصواب [...] [كما أنها] توجب أن تقوم علاقات التعامل فيها من جهة، على مقتضيات العقل التي تحدد للمتنازعين أدوارهم، ومن جهة ثانية، على مقتضيات الاجتهاد - لا التقليد والتحكم - التي تضمن لهم مواجهة أطوار حياتهم [...] و تقضي - كذلك - بأن تقوم علاقات التعامل فيها، من جهة، على مقتضى المساواة في الحقوق والواجبات بين أفرادها، ومن جهة ثانية، على مقتضى طلب جمعهم على الرأي الصائب من آرائهم"³⁰⁹.

الاعتبار الثالث: أن الحوار يسهم في توسيع العقل وتعميق مداركه، بما لا يوسعه ولا يعمقه النظر الذي لا حوار معه، إذ الحوار بمنزلة نظر من جانبين، وليس النظر من جانب واحد كالنظر من جانبين اثنين، - إذ يكون العقل في النظر من جانبين متقلبا - (...) والعقل الذي لا يتقلب ليس بعقل حي على الإطلاق، والعقل الذي يبلغ النهاية في التقلب هو العقل الحي الكامل... فيكون عقلا أوسع وأعمق، وإلا فإن تقلبه أكثر من هذا، متى علمنا أن أدلة الجانبين لا يجتمع بعضها إلى بعض فحسب، بل يزدوج بعضها ببعض، ومعلوم أن في الازدواج من الكثرة ما ليس في الاجتماع، بحيث تزداد سعة العقل وعمقه درجات كثيرة في حالة الازدواج منها في حالة الاجتماع³¹⁰.

308 - في أصول الحوار، ص 20.

309 - الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، ص 332 وما بعدها.

310 - في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 20-21.

الاعتبار الرابع: أن العقلانية الحوارية الكلامية، باعتمادها أقوى وسائل الاعتراض والاستدلال، تصبح عاملاً حاسماً في تحديث أدوات المقاربة والتتظير ورفع مستواها الإجرائي وقوتها الإقناعية لدى المفكر المسلم³¹¹. وإذا كان الطريق إلى الحق أو الصواب يتطلب من الناظر أن يتعاون مع غيره في طلبه، على اعتبار أن الصواب لا يدرك كله من جانب واحد وإنما من جوانب متعددة، وكان الحوار لا يسعى إلى شيء مثلما يسعى إلى إقامة معرفة ممتحنة، تكون ثمرة الامتحان بواسطة الأدلة والبراهين القوية من جانبيين على الأقل، وأنه لا يحرص على شيء مثلما يحرص على إقامة مجتمع صالح يدبر شؤونه على مقتضى الشورى القائمة بين أفرادها، فإن "الذي يغلق باب الحوار أو يخل بأدبه يميته في نفسه روح العقلانية النافعة، (...) ومن يميته هذه الروح يقطع الأوردة التي تحمل إليه هذه المعرفة الممتحنة، فيضيف نطاق عقله ويتسع نطاق هواه، (...) وليس هذا فحسب، بل إنه يميته في نفسه روح الجماعة الصالحة (...) ومن يميته هذه الروح يسد المسالك التي تنقل إليه العمل المشترك، فيحرم نفسه من تقويم أفعاله وتهذيب أخلاقه، فتقوى دواعي الاستئثار في نفسه وتضعف دواعي التعاون فيها"³¹².

فلو أن العلمانيين والإسلاميين تجردوا من كل العوائق النفسية والادولوجية والمعرفية المتراكمة، ودخلوا في حوار عقلائي حقيقي، وفق ضوابطه المنطقية ومبادئه الأخلاقية، انطلاقاً من مجالهم التداولي الإسلامي وواقع الشعوب الإسلامية وهمومها وحاجاتها، لتمكنوا من اكتشاف كثير من الأخطاء التي تنطوي عليها تصوراتهم وتبين غير قليل من الهفوات الفكرية التي وقعوا فيها، ولتمكنوا من تجاوز كثير من الخلافات العقيمة التي لا تزيد الشعوب الإسلامية إلا مزيداً من التيه والتفرقة، ولتمكنوا أخيراً من استعادة الريادة الإبداعية والقدرة الاجتهادية والتعاون المعرفي التي تميز بها أسلافهم، فالعقلانية الحوارية ضرورة لا غناء عنها وعلاج لا مناص منه، ولا ينبغي غيرها سبيلاً إلا من أنزل رأيه منزلة الحق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، أو من يتبع الشذوذ في قوله مطبقاً قاعدة "خالف تعرف".

علي سبيل الختم

الحاصل مما سبق أن غلو الفكر التحديثي في الدين، يقع فيه العلماني مثلما يقع فيه الدياني، مع اختلافهم في طبيعة هذا الغلو، وتفاوتهم في دراجاته وخطورته، فغلو العلماني يحركه هوس الهدم، بينما غلو الدياني يحركه هوس إقامة الدين. وأسباب هذا الغلو ترجع بالأساس إلى المنطلقات الفكرية والأسس المنهجية والأوصاف الخلقية التي توجه المتعامل مع النص الديني، سواء كان علمانياً أم ديانياً، بحيث تقف عائناً أمام هذا المتعامل في إِبصار معاني الدين وإدراك أسرارها، على اعتبار أن إِبصار هذه المعاني وإدراك هذه الأسرار لا يمكن أن يتحقق أبداً إلا عن طريق الاجتهاد في التحرر من الاسترقاق الذي تمارسها علينا الأشياء والنزعات النفسية

311 - في أصول الحوار، ص 20 . 21 . 158. الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، ص 332 وما بعدها.

312 - حوارات من أجل المستقبل، ص 6 . 7.

والعقلية والمذهبية، والسعي في استعادة معاني النزاهة والعدل والانتصار للحق، كائنا من كان قائله، لأن مثل هذا الاجتهاد والسعي يمكنان كلا الطرفين، العلماني والدياني، من استرجاع قوة البصيرة. وهذه القوة تجعل العلماني يدخل في مراجعة نظرته إلى الدين الإلهي المنزل، بما يجعلها نظرة مستقيمة تتأى به عن مسالك الغلو، أو على الأقل تجعله يبصر بأن هذا الدين يشكل الأساس الذي قامت عليه هوية المجتمع المسلم وثقافته، وأن جرم السعي إلى استئصاله من المجتمع أشبه بجرم إبادة أهله، على اعتبار أن المعاني الدينية هي الأوردة التي تحمل إلى الإنسان معاني الوجود برمته. كما تجعل الدياني يبصر بأن التدين الحق ليس مجرد التعلق بأحكام الدين في الظاهر فحسب وإنما، أيضا، التحقق بمعانيه الروحية في القلب، بل هو بناء لهذه الأحكام على هذه المعاني، بحيث يكون التجمل بظاهر الأعمال الدينية ثمرة لتغلل المعاني الروحية في القلب، ومتى انبنى التدين على هذه الحقيقة أصبحت تسري في صاحبه معاني الرحمة والألفة والمحبة والعدل، وتقوى فيه نوازع نشر الخيرات وتعميم المنافع ودفع المضار، المعنوية والمادية، بالحكمة والرفق واللين.

المراجع:

- الإمام الزمخشري، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3/1407هـ.
- الإمام الرازي، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3/1420هـ.
- طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، المركز الثقافي العربي، ط4/ 2006 - ط1/1989.
- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، ط3/2007.
- طه عبد الرحمن، الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط2/2006.
- طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، منشورات الزمن، ط2/2008.
- طه عبد الرحمن، روح الدين، المركز الثقافي العربي، ط1/2012.
- مجلة المنعطف، العدد: 15 . 16، السنة 1420 هـ / 2000م.
- زاهر عادل، الأسس الفلسفية للعلمانية، دار الساقى، ط 2/ 1998.
- محمد أركون، قضايا في نقد العقل الديني، ترجمة هشام صالح، دار الطليعة، ط 4/ 2009.
- محمد أركون، القرآن: من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ترجمة هشام صالح، دار الطليعة، ط2/ 2005.
- محمد أركون، الفكر الإسلامي: قراءة علمية، ترجمة هشام صالح، المركز الثقافي العربي، ط2/1996.
- محمد أركون، العلمنة والدين الإسلام المسيحية الغرب، محمد أركون، دار الساقى، بيروت، ط3/1996.
- محمد أركون، الأنسنة والإسلام، ترجمة محمود غريب، دار الطليعة، بيروت، ط1/2010.
- محمد أركون، الإسلام الأمس والغد، ترجمة علي المقلد، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1/2008.

- محمد أركون، نافذة على الإسلام، ترجمة صياح الجهم، دار عطية للنشر، بيروت، ط1/1996.
- ناصر حامد أبو زيد، نقد الخطاب الديني، المركز الثقافي العربي، ط3/2007.
- ناصر حامد أبو زيد، مفهوم النص، المركز الثقافي العربي، ط8/2008.
- ناصر حامد أبو زيد، النص والسلطة والحقيقة"، المركز الثقافي العربي، ط5/2006.
- ناصر حامد أبو زيد، فلسفة التأويل، المركز الثقافي العربي، بيروت والدار البيضاء، ط6/2006.
- علي حرب، نقد النص، المركز الثقافي العربي، بيروت والدار البيضاء، ط5/2008.
- علي حرب، نقد الحقيقة، المركز الثقافي العربي، بيروت والدار البيضاء، ط4/2005.
- علي حرب، الممنوع والممتنع نقد الذات المفكرة" المركز الثقافي العربي، ط4/2005.
- عزيز العظمة، التراث بين التاريخ والسلطان، دار الطليعة، بيروت، ط1/1987.
- عبد المجيد الشرفي، الإسلام بين الرسالة والتاريخ، دار الطليعة، بيروت، ط/2008.
- جلال العظم، نقد الفكر الديني، دار الطليعة، بيروت، ط10/2009.
- طيب تيزني، النص القرآني أمام إشكالية البنية والقراءة، دار الينابيع، دمشق، 1997.
- عبد الكريم خليل، الجذور التاريخية للشريعة الإسلامية، دار مصر المحروسة، القاهرة، ط1/2004.
- أحمد عاصف، الإسلام والعلمنة، دار مصر المحروسة، القاهرة، ط1/2004.
- سيد محمد القمني، أهل الدين والديمقراطية، دار مصر المحروسة، ط1/2006.
- سيد محمود القمني، حروب دولة الرسول، مدبلي الصغير للنشر، ط2/1996.
- سيد محمود القمني، أهل الدين والديمقراطية، دار مصر المحروسة، القاهرة، ط1/2006.
- سمير أمين، نقد خطاب الإسلاميين، مطبعة تيسير، الدار البيضاء، ط1/2010.
- عبد الوهاب المؤدب، أوهام الإسلام السياسي، دار تبال للنشر، الدار البيضاء، ط2/2002.
- هشام صالح، الإسلام والانغلاق التاريخي، دار الطليعة، بيروت، ط1/20010.
- جلال العظم، نقد الفكر الديني" صادق جلال العظم، دار الطليعة بيروت، ط10/2009.
- محمد الشرفي، الإسلام والحرية الالتباس التاريخي، دار الجنوب للنشر، تونس، 2002/2009.
- أحمد النعيم، الإسلام وعلمانية الدولة، دار ميريت، القاهرة، ط1/2010.
- عاطف أحمد، الإسلام والعلمنة، دار مصر المحروسة، القاهرة، ط1/2004.
- رون هالبير، العقل الإسلامي أمام تراث الأنوار: الجهود الفلسفية عند محمد أركون، ترجمة جمال شحيد، الأهالي للتوزيع والنشر، ط1/2001.
- ألبرت شفايتز، فلسفة الحضارة، ترجمة عبد الرحمن بدوي، المؤسسة المصرية العامة.
- إريك فروم، الإنسان بين الجوهر والمظهر، ترجمة سعد زهران، عالم المعرفة، العدد 140.

مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن.

د . اتفاق محمود السقاف

كلية التربية / صبر

جامعة عدن - الجمهورية اليمنية

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم لطلبة مرحلة التعليم الأساسي الوسطى والعليا (4-9) في مديرتي صيره والتواهي من وجهة نظر معلمي العلوم وموجهيهم وطلابهم ، والوقوف كذلك على أثر متغيري جنس المعلم وخبرته التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (36) معلما ومعلمة و(70) طالبا وطالبة من مرحلة التعليم الأساسي العليا أي من الصفوف (7-8-9) و(16) فردا من موجهي وموجهات العلوم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، حيث تم تصميم استبانته تضمنت (35) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر العينة ككل (معلمي العلوم وموجهيهم وطلابهم) جاءت متوسطة ، أما درجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر معلمي العلوم فقد جاءت عالية ، وجاءت تقديرات موجهي العلوم لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط بدرجة متوسطة في حين اختلفت تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط وجاءت بدرجة ضعيفة . كما توصلت الدراسة إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغير جنس معلم العلوم وخبرته .

الكلمات المفتاح: ممارسة - التعلم النشط- معلمي العلوم - التعليم الأساسي

The level Of Practice Of Active learning Principles In Teaching Science For Basic Education In The Departments Of Sirah And Tawahi

Abstract :

This study aimed to reveal the level of practice of active learning principles in teaching science for middle and higher basic education students (4-9) in the departments of Sirah and Tawahi from the viewpoint of science teachers, their directors and students, and also to examine the impact of the variables of the teacher's gender and his educational experience.

The sample of the study consisted of (36) male and female teachers and (70) male and female students from the basic basic education stage, i.e. grades (7-8-9) and (16) individuals from the science directors who were chosen randomly. A questionnaire was designed that included (35) items, and its validity and reliability were verified. The study found that the degree of science teachers practicing the principles of active learning from the point of view of the sample as a whole (science teachers and their directors and students) was medium, while the degree of science teachers practicing the principles of active learning from the viewpoint of science teachers came high, and the estimates of science directors to the degree of science teachers practice the principles of active learning were of a moderate degree, while the students 'assessments differed to the degree that science teachers practiced the principles of active learning and came in a weak degree. The study also found that there were no statistically significant differences at the

level of ($\alpha = 0.05$) due to the gender variable of the science teacher and his experience.

Key Words : Practice – Active learning – Science Teachers – Basic Education

مقدمة نظرية:

إننا نعيش اليوم في عصر تسوده ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة بالإضافة إلى ما يحيط به من تغيرات سياسية، اقتصادية، اجتماعية، بيئية وتربوية وهذه المتغيرات وما يترتب عليها من آثار وتحولات تتطلب ان يتم مواجهتها من خلال إيجاد مداخل، واتجاهات حديثة لتطوير التعليم مؤكدة على تفعيل دور الطالب وجعله محور العملية التعليمية التعلمية.

وبينت نتائج الأبحاث مؤخراً ان طريقة المحاضرة التقليدية هي السائدة، وان هذه الطريقة لا تسهم في خلق تعليم حقيقي ولذلك ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلم في تعلمه، وظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي والتي يمكن ان تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي³¹³.

والتعلم النشط هو فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويهدف الى تفعيل دور المتعلم من خلال العمل، والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي، والتعلم التعاوني³¹⁴.

إن التعلم النشط ليس مصطلح حديث وجذوره تعود الى كونفوشيوس (479-551 ق.م) والذي قال " أنا اسمع وأنسى، أشاهد وأتذكر، اعمل وأفهم"³¹⁵، وذكر Wankat العديد من الدراسات التي ترى ان مدة

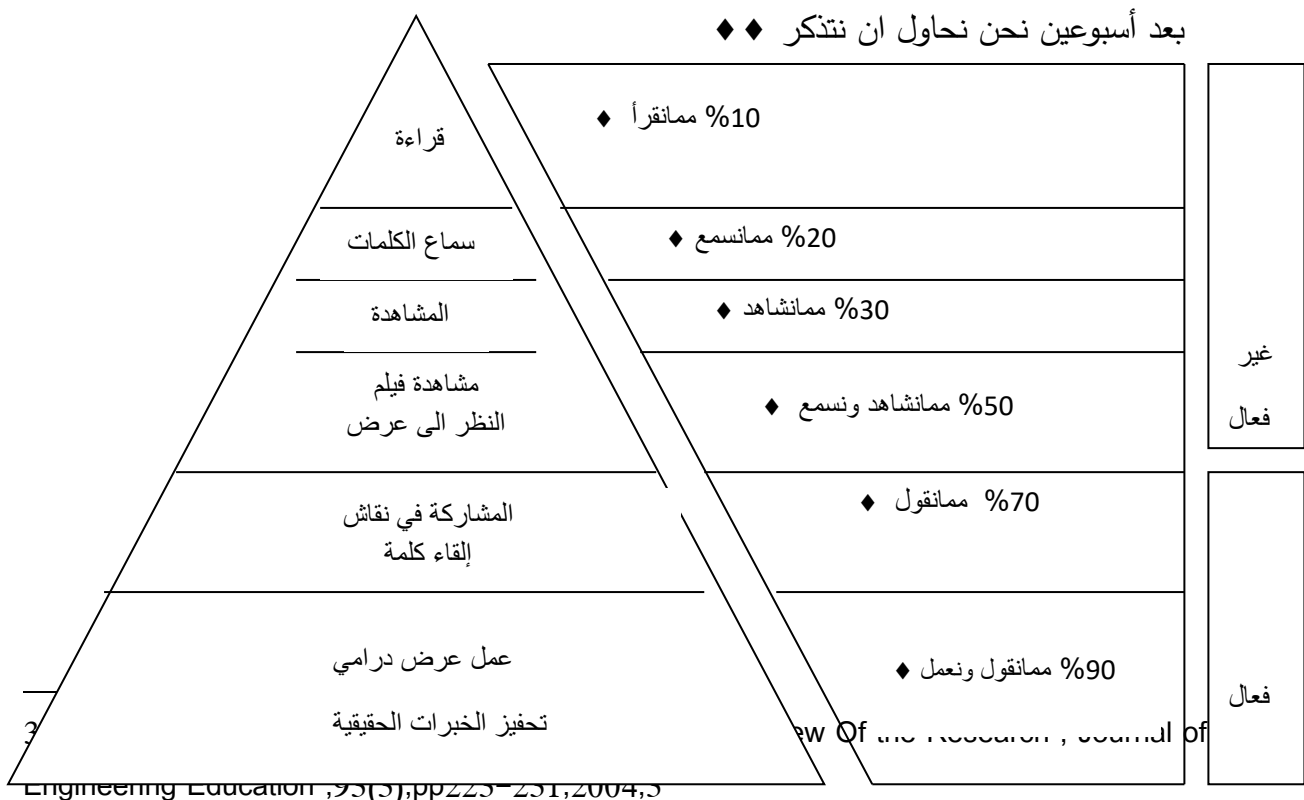
313 كريمان محمد بدير (2012): التعلم النشط، ط2، الأردن، دار المسيرة 38

314 سعدية طيباوي واسمهان دومي (2019): استراتيجيات التعلم النشطة، مجلة البيداغوجيا، مجلد 1، عدد 1، يناير، ص ص 183-195، 185

315 Prince ,M.(2004): Does Active Learning Work ? ARrview Of the Research , Journal of Engineering Education ,93(3),pp223-231,129

انتبه الطالب خ لال المحاضرة هـ ي تقريباً 15 دقيقة، بعد ذلك وجد كلاً من Hartely & Davies ان عدد الطلبة المنتبهين يبدأ ينحدر بشكل مفاجئ مما يؤدي الى نقص القدرة على الاحتفاظ او التذكر لمحتوى المحاضرة . كما وجدوا ان الطلاب بعد المحاضرة مباشرة يستطيعوا ان يتذكروا 70% من المعلومات المقدمة في العشر الدقائق الأولى من المحاضرة و20% من المعلومات المقدمة في العشر الدقائق الأخيرة ، وذلك نتيجة لان عقول الطلاب تبدأ تحيد عن موضوع المحاضرة والأنشطة تعطيتهم فرصة للاحتفاظ بمشاركاتهم واستعادة نشاطهم مرة أخرى³¹⁶ .

اقترح Edgar Dale في عام 1969 هرم التعلم (شكل 1) وأكد على ان طريقة التعلم النشط سوف تساعد الطلاب على تذكر 70-90 % مما تعلموه حتى ولو بعد أسبوعين ، فطريقة التعلم النشط تتضمن نشاطات مثل مناقشات المجموعة، العروض ، المحاكاة والتدريس . وفي المقابل فإن الطلاب الذين يشتركون في الأنشطة غير الفعالة مثل المحاضرات ومشاهدة المهارات والرسوم والخرائط يستطيعوا فقط تذكر 10-30% مما تعلموه³¹⁷.



317 Shaaruddin . J & Mohammad . M (2017) : Identifying the Effectiveness of Active Learning Strategies and Benefits in Curriculum and Pedagogy Course for Undergraduate TESL Students , *Creative Education*, 8, pp2312-2324 Available online at : <http://www.scirp.org/journal/ce> , 2314

شكل (1) هرم التعلم (Shaaruddin & Mohmad,³¹⁸ 2017,2314)

وذكر كلاً من James Eison & Charles Bonwell الفوائد التالية للتعلم النشط:³¹⁹

- يخلق التشويق والتحفيز لدى الطلاب بشكل أكبر من المحاضرة التقليدية.
- يشرك الطلاب في أنشطة عملية التعلم بدلاً من الاستماع السلبي.
- يوفر للطلاب تغذية راجعة فورية ومتكررة .
- يشجع تنمية مهارات الطلاب في التفكير النقدي.
- يحسن مهارات الكتابة والتحدث.
- يزيد من مسؤولية الفرد .
- يشجع على التحصيل الدراسي الأكبر (اتساع وعمق).
- يوفر للطلاب فرصة للتفكير والتحدث ومعالجة المواد الدراسية.
- يحسن استدعاء المعلومات.
- يساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم.
- يركز بشكل أكبر على أن يصبح المعلم مصمماً وميسراً لتجارب التعلم بدلاً من أن يكون ناقلاً للمعرفة.
- يؤكد على التعلم المتمحور حول الطالب.
- تطوير الخبرة في التعلم التعاوني والعمل الجماعي.
- يخلق فرصاً لتعليم متميز .
- يعزز الفهم . وهذا ما أكدته كونفوشيوس: حينما قال "أسمع وأنسى. أرى وأتذكر. أفعل و أفهم "

318 Shaaruddin . J & Mohammad . M (2017) :

319 Adams, M. E (2016): Active Learning Strategies for Middle and Secondary

School Teachers , Terre Haute, Indiana , Pamela Ray, Northridge Middle School,

Crawfordsville, Indiana,3

أشار Cattaneo³²⁰ الى ان الأسر والمعلمين والمسؤولين والأكاديميين وصانعي السياسات يبحثون باستمرار عن أساليب لزيادة تعلم الطلاب. والأدوات التي يستخدمونها لتحقيق هذا الهدف تشمل: إعداد معايير عالية ، وتطوير المناهج ، وأساليب وطرق التدريس³²¹.

والتعلم النشط هو طريقة تعليمية تشرك الطلاب في عملية التعلم وقد أظهرت العديد من الدراسات الأثر الإيجابي لاستخدامه على اتجاهات الطلاب ومعارفهم ومهارات التفكير أالانتقادي لديهم وغيرها ، وهو أفضل من المحاضرات التقليدية للاحتفاظ بالمادة، وتحفيز الطلاب لمواصلة الدراسة وتطوير مهارات التفكير لديهم³²².

وقد أوضح كلا من Jones & Meyers الى أن التعلم النشط يشمل ثلاثة عوامل و هي: العناصر الأساسية ؛ استراتيجيات التعليم؛ والوسائل التعليمية. كما أكد Sivan سيفان وآخرون انه إلى جانب زيادة نجاح الطلاب ، فإن التعلم النشط يساعد الطلاب على ان تكون لديهم المقدرة على تطبيق المعرفة ، وتطوير مهارات التعلم الذاتي ويعمل على إعدادهم لمهنتهم المستقبلية³²³.

ان الدور التربوي والتعليمي للمعلم قد اخذ منحى آخر ، فمعلم اليوم ليس مجرد ناقل للمعرفة ، بل هو في الحقيقة قائد للتعلم ، موجه للنشاط ، محفز للبحث والتقصي والاكتشاف، مساعد على تنمية عمليات التفكير ، ميسر للعمل التشاركي ومقوم لجميع جوانب شخصية المتعلم .

وقد يتساءل الكثيرون لماذا التعلم النشط مهم بالنسبة لطلبة المدارس والمعاهد والجامعات هذه الأيام؟

320 Cattaneo,K.H (2017) : Telling Active Learning Pedagogies Apart: from theory to practice, *Journal Of New Approaches In Educational Research*, Vol. 6. No. 2. pp. 144–152

321 Cattaneo,K.H (2017) : Telling Active Learning Pedagogies Apart: from theory to practice , *Journal Of New Approaches In Educational Research*, Vol. 6. No. 2. pp. 144–152. ,144

322 Mathias, A.(2014) "Active Learning in the Science Classroom,Honors Projects. 113. Bowling Green State University. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/113> ,5

323 Çukurova (2009) : The Effect of Active Learning Approach in Science Teaching on Cognitive Level of Student Achievement , *Journal of Turkish Science Education* Volume 6, Issue 1,128

توجد في الحقيقة إجابات عديدة لهذا السؤال ، يتمثل اولها في ان طلبة اليوم يختلفون عن أسلافهم من الطلبة السابقين ، وان طلبة اليوم لديهم توجه اكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التعليمية التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط³²⁴.

وأوضحت (كريمان بدير³²⁵) أن أهمية التعلم النشط تتمثل فيما يلي :

1. تشكل معارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط دليلاً عند تعلم المعارف الجديدة .
 2. يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط الى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لانهم يربطون المعارف الجديدة او الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة لديه وليس باستخدام حلول أشخاص آخرين .
 3. يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة
 4. الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشط تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة وربطها ببعضها.
 5. يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة ، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم والاعتماد على ذواتهم .
 6. يفضل معظم المتعلمين ان يكونوا نشطين خلال التعلم .
 7. المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه، خلال التعلم النشط أو يشترك فيها تكون ذات قيمة اكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر .
 8. يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة .
- سبق وأظهرت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي قام بها الباحثون أهمية التعلم النشط في العملية التعليمية التعليمية، ومنها دراسة³²⁶ والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية كبيرة لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات ورفع مستوى التحصيل.

324 انتصار خليا عشا وآخرون (2012): اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى

طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول، 522

325 كريمان محمد بدير (2012) : التعلم النشط ، ط2، الأردن، دار المسيرة، 39

326 رنا فتح محمد العالول (2012) : أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر - غزة، كلية التربية ، انتصار عشا وآخرون.

Carroll, L. & Leander, S. (2001) : Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University, – Demirci . C (2017) : The Effect of Active Learning Approach on Attitudes of Grade Students , *International Journal of Instruction* , Vol.10, No.4

ويسعى التعلم النشط إلى تحقيق الأهداف التالية³²⁷:

1. اكتساب المتعلمين مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات وتمكينهم من تطبيقها في التعلم والحياة.
 2. زيادة قدرة المتعلمين على فهم المعرفة وبناء معنى لها، واستقبالها
 3. تطوير اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين نحو التعلم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم
 4. تطوير دافعية داخلية لدى المتعلمين لحفزهم على التعلم .
 5. تشجيع المتعلمين على المشاركة في وضع أهداف تعلمهم ، والسعي نحو تحقيقها والمشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم .
 6. تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفاعل والتواصل والتعاون مع الآخرين.
 7. تمكين المتعلمين من العمل بشكل ابداعي .
 8. تسهيل التعلم من خلال مرور المتعلمين بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية في حياتهم.
- ومن هذا المنطلق يتضح ان تعلم العلوم يجب ان يكون عملية تفاعلية نشيطة تتم فيها مجموعة من الممارسات العملية تؤدي إلى مواقف يحدث فيها التعليم والتعلم بفعالية حيث يكون المتعلم مشارك نشيط في الأنشطة والتدريبات المتنوعة المتصلة بالمادة التعليمية ويكون المعلم هو من يختار تلك الأنشطة ويدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو أهداف موضوعات المادة التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها .
- باستقراء أدبيات البحث التربوي في هذا المجال تبين ان هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التعلم النشط وتنوعت تلك الدراسات فمنها ما اهتم بتقصي اثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل والمشاركة الفاعلة للطلبة ومنها ما اهتم بتقصي درجة ممارسة المعلمين للتعلم النشط وتطبيق مبادئه وأساليبه في الصفوف الدراسية ، ومن تلك الدراسات :
- دراسة (Demirci,2017) والتي هدفت إلى تحديد فيما إذا كان هناك فرق دال إحصائي في تدريس الصف العلمي بين معدل درجات الاتجاهات لمجموعة التعلم النشط ومجموعة التعلم التقليدي . طبقت الدراسة على طلبة الصف السابع للعام الدراسي 2016 / 2017م في تركيا حيث استخدم تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبار القبلي - البعدي ، واختيرت العينة بطريقة عشوائية حيث درست المجموعة التجريبية المادة العلمية بطريقة التعلم النشط أما المجموعة الضابطة درست نفس المادة ولكن بالطريقة التقليدية . وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أخرى قام بها عبدالله يوسف الجعافرة (2015) هدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها ، والوقوف كذلك على أثر متغيرات جنس المعلم ، وخبرته التعليمية ، والمنطقة التعليمية . تكونت عينة الدراسة من (228) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية ، استخدمت فيها استبانته اشتملت على (33) فقرة للتعرف على مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط في الصفوف الدراسية ، وأظهرت نتائج الدراسة إلى ان درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط جاءت متوسطة ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة .

وأجرت فاطمة الرشيد (2015) دراسة هدفها التعرف على درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط ، في ضوء بعض المتغيرات ، من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت وقد تم اختيار عينة عنقودية بلغ عدد أفرادها (95) معلماً ، و(105) معلمات ، و(192) طالب، و(208) طالبة . تم استخدام استبانتي الأولى استبانته دور المعلم في التعلم النشط وتضمنت (55) فقرة والثانية استبانته دور الطالب في التعلم النشط، وتضمنت (21) فقرة . وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها ان درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت ، كانت متوسطة . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط تبعاً لمتغير الجنس في الدرجة الكلية ، ولصالح الإناث ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط ، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة للمعلم . وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ لدرجة ممارسة دور الطالب في التعلم النشط تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي للطالب .

وقام إبراهيم رواشدة ووليد نوافلة (2015)³²⁸ بدراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة التعلم النشط في حصص العلوم في صفوف المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الشرقية في الأردن ، ومدى اختلافها باختلاف كل من : الصف الدراسي ، ومؤهل المعلم ، وخبرته التدريسية . وتكونت عينة الدراسة من (15) معلماً في (15) مدرسة ، يدرسون ثلاثة صفوف من المرحلة الأساسية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى ان درجة ممارسة التعلم النشط كانت متوسطة ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ تعزى إلى الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم ، حيث يزداد المتوسط لدرجة ممارسة التعلم النشط

328 إبراهيم رواشدة ووليد نوافلة (2015) : درجة ممارسة التعلم النشط في تدريس العلوم في البادية الشمالية الشرقية من الأردن ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، العدد الثالث ، ص 39- 57

بالارتقاء مع الصف من السادس وحتى الثامن ، في حين انه لم تكن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) تعزى إلى كل من المؤهل العلمي للمعلم او خبرته التدريسية ، وكان من توصيات الدراسة إعداد برامج تدريب للمعلمين لإحداث العلم النشط ، وتوفير المواد والأدوات المخبرية والتكنولوجية في جميع المدارس اللازمة لتجسيد التعلم النشط في الصفوف الدراسية .

وسعت دراسة أجراها (Odabasi & Kolburan,2013)³²⁹ إلى تطبيق التعلم النشط في إدارة الصف والكشف عن أثره في النجاح الأكاديمي، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة باستخدام التعلم النشط على المجموعة الضابطة كما استخدمت الدراسة استبانة لمعرفة اتجاهاتهم نحو الطريقة التي درسوا بها المادة وهي طريقة التعلم النشط وأظهرت النتائج ان الطلبة الذين درسوا المادة باستخدام التعلم النشط أشاروا إلى ان هذه الطريقة لم تنم لديهم جوا ممتعا وتفاعليا، ولكن أيضا ساعدتهم على تذكر المعلومات والاحتفاظ بها في عقولهم وأنها طريقة أساسية وتسهم بشكل كبير في نجاحهم الأكاديمي .

وأجرت انتصار خليل عشا وآخرون (2012) دراسة³³⁰ هدفت لاستقصاء اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من (59) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية واستخدمت الدراسة أداتين هما مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي ، لصالح المجموعة التجريبية .

وقام عودة عبد الجواد أبو سنيينة وآخرون (2009) بدراسة³³¹ سعت إلى الكشف عن درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (70) معلما ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة

329 Odabasi . B & Kolburan . G (2013) : Employment Of Active Learning In Class Room Management And It's Effect On Students' Academic Success , Educational Research Association *The International Journal of Research in Teacher Education* ,4 (1) pp 23-29. Available online at:

330 انتصار خليل عشا وآخرون (2012): اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول ، ص ص 519-542
331 عودة عبد الجواد أبو سنيينة وآخرون (2009) : درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، المجلد التاسع - العدد الثاني، ص ص 51-70

مكونة من (36) فقرة ، وأظهرت نتائج الدراسة ان متوسط تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كان بدرجة عالية ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، في حين كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط، تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

وهدفت دراسة³³² مجدي علي زامل (2006) إلى معرفة وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ، ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ، ونابلس وتألقت عينة الدراسة من (75) معلما ومعلمة . واستخدمت استبانة مكونة من (30) فقرة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها نحو ممارسة مبادئ التعلم النشط، لصالح الإناث مع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين نحو ممارسة التعلم النشط تبعا لمتغيرات الدراسة : المؤهل العلمي، والمحافطة ، وسنوات الخبرة ، والصف الذي يدرسه المعلم

وقام جودت احمد سعادة وآخرون (2003) بدراسة³³³ هدفت إلى تعرف اثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن ، في ضوء ثلاثة متغيرات هي : التخصص الأكاديمي الدقيق ، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية. واعد القائمون على الدراسة برنامجا تدريبيا لـ (24) معلمة يدرسن في المرحلة الأساسية ، ثم دُربن على تدريس المادة باستخدام أسلوب التعلم النشط، وتم استخدام أداتين تمثلت الأولى في مادة تدريبية تناولت جوانب مختلفة لأسلوب التعلم النشط، بينما شملت الثانية اختباراً تحصيلياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح التدريب على التعلم النشط، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمات الفلسطينيات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم النشط، تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي الدقيق ، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية .

من العرض السابق للدراسات والأدبيات السابقة نجد ان معظم الدراسات أكدت على أهمية استخدام التعلم النشط في الفصول الدراسية كونه يرفع مستوى تحصيل الطلبة وينمي مهاراتهم من خلال تفاعلهم المباشر مع

332 مجدي علي زامل (2006): وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس ، مجلة المعلم والطالب ، معهد التربية التابع للأنوار ، اليونسكو-عمان-الأردن العددان الأول والثاني ، ديسمبر ص ص 49-64

333 جودت احمد سعادة وآخرون (2003): اثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين ، 4 (2) ، ص ص 103-139

مادة التعلم وربطها بخبراتهم السابقة ، عن طريق العمل، والبحث، والتجريب (Demirci,2017) ³³⁴ (Odabasi & Kolburan,2013) (جودت احمد سعادة وآخرون ،2003) (انتصار خليل عشا وآخرون ، 2012).

وأشارت دراسات أخرى إلى أن درجة ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية متوسطة (إبراهيم رواشدة ووليد نوافلة) (فاطمة الرشيدى³³⁵) (عبدالله يوسف الجعافرة³³⁶). تشابهت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات كونها تقصت مستوى ممارسة التعلم النشط واختلقت عنها من حيث إنها تقصت مستوى ممارسة التعلم النشط ليس فقط من وجهة نظر معلمي العلوم ولكن أيضاً من وجهة نظر موجهيهم وطلابهم . واستقادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة (الاستبانة) وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات .

مشكلة الدراسة :

يعد العنصر البشري المؤهل من أهم مصادر البلد الاقتصادية ولذلك ينبغي علينا أن نسعى إلى مواكبة معطيات العصر من خلال التعليم ، والمعلم هو أحد عناصر المنظومة التعليمية والمحور الرئيسي فيها وأي خلل أو قصور في إعداده أو عمله يعود عليها بنتائج سلبية تؤثر على مخرجاتها . فالشكوى من تدني مستوى التعليم وصلت إلى مرحلة تشكل تهديدا لمخرجاته وهذه الشكوى من أعلى القيادات التربوية ، ومن المعلمين والموجهين التربويين وأولياء الأمور ، الذين يرون ان العملية التعليمية تنفذ من المعلمين بطرائق تدريسية تقليدية لا تتعدى أسلوب المحاضرة التقليدية التي يكون فيها المعلم هو محور العملية التعليمية ويظل الطالب يمارس دور المتلقي .

ولمواجهة ذلك قامت وزارة التربية والتعليم بتدريب المعلمين على تطبيق مبادئ التعلم النشط في العملية التدريسية من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم بشكل خاص والتي بُدئ بتنفيذها

334 Demirci . C (2017) : The Effect of Active Learning Approach on Attitudes of 7th Grade Students , *International Journal of Instruction* , Vol.10, No.4 , pp. 129-144

335 فاطمة جمال الرشيدى (2015): درجة ممارسة دوري المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم التربوية

336 عبدالله يوسف الجعافرة (2015) : مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الاساسية العليا في مديرتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، العدد الرابع ، ص ص 117-141 .

منذ عام (2014) ، إلا ان الشكوى ماتزال قائمة ، أي أن التغيير المنشود بقي نظرياً ولم يطبق بشكل عملي لتحقيق مبادئ التعلم النشط ، إذ أن ممارسات المعلمين الصفية الفعلية في غالبيتها لازالت تقوم على التلقين وحفظ المعلومات .

وبما ان التقويم التربوي أحد العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم، فقد أجرت الباحثة هذه الدراسة لمعرفة درجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط والكشف عن جوانب القصور في ممارستهم لتلك المبادئ وتوظيف نتائج التقويم للوصول بالمعلم إلى مستوى أفضل في ممارسته لمبادئ التعلم النشط وتحسين عملية التعلم ونواتجها. وقد حاولت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن من وجهة نظر معلمي العلوم وموجهيهم وطلبتهم ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي من وجهة نظر معلمي العلوم وموجهيهم وطلابهم ؟

أسئلة الدراسة :

وينتزع من السؤال الرئيس للدراسة التساؤلات الفرعية الآتية :

- 1- ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي من وجهة نظر معلمي العلوم ؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن من وجهة نظر معلمي العلوم تعزى لمتغير الجنس؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن من وجهة نظر معلمي العلوم تعزى لمتغير الخبرة التعليمية؟
- 4- ما آراء موجهي العلوم التربويين بمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مديرتي صيره والتواهي؟

- 5- ما آراء طلبة المرحلة الأساسية العليا بمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مديرتي صيره والتواهي ؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ بين آراء موجهي العلوم ومعلمي العلوم حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن؟
- 7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ بين آراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن؟
- 8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ بين آراء معلمي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط أثناء تعليمهم لطلبة مرحلة التعليم الأساسي الوسطى والعليا أي الصفوف (4-9) في مديرتي صيره والتواهي من وجهة نظر معلمي العلوم والموجهين التربويين وطلبة المرحلة الأساسية العليا (7-9).

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- اطلاع أصحاب القرار والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم على مستوى ممارسة معلم العلوم لمبادئ التعلم النشط في العملية التعليمية ومدى حاجته إلى التطور والتطبيق.
- تزويد المعلمين والموجهين التربويين والمهتمين بقائمة تشمل على مبادئ التعلم النشط واستراتيجياته المختلفة والتي أصبحت من أساسيات نجاح العملية التعليمية في العصر الحاضر.

• هذه الدراسة هي الأولى - في حدود علم الباحثة- التي تناولت معرفة مستوى مبادئ التعلم النشط في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم وموجهيهم وطلبتهم في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن.

حدود الدراسة : تتضح حدود الدراسة فيما يلي:

1- طبقت الدراسة على عينة من معلمي العلوم ممن يدرسون المرحلة الأساسية الوسطى والعليا من (4-9) وعينة من موجهي العلوم وعينة من طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا أي الصفوف (7-8-9).

2- تناولت الدراسة موضوع مبادئ التعلم النشط التي ينبغي أن يمارس من قبل معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

3- طبقت الدراسة في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن.

4- طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي: 2019 / 2020.

مصطلحات الدراسة:

مستوى الممارسة:

لغرض الدراسة الحالية تعرفه الباحثة إجرائيا بأنه درجة استجابة معلمي العلوم وموجهيهم وطلبتهم لفقرات الاستبانة الخاصة بتقويم مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

التعلم النشط:

طريقة تعلم وتعليم في آن واحد ، يشترك فيها الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة ، حيث يشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم³³⁷ .

ويعرف إجرائيا بأنه طريقة تعليم وتعلم يمارسها المعلم والمتعلم تهدف إلى توفير البيئة التربوية الغنية بالمتغيرات ، والتي تتيح للطلاب مسؤولية تعلم نفسه بنفسه من خلال المشاركة الإيجابية الفاعلة في الأنشطة والتمارين والمناقشة والتفكير الواعي وممارسة عمليات العلم واستخدام قدراته العقلية العليا في الوصول إلى المعرفة تحت توجيه وإشراف المعلم.

معلمي العلوم : هم المعلمون والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم للمرحلة الأساسية المتوسطة والعليا أي للصفوف من (4-9) في مدارس مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن للعام الدراسي 2019 / 2020 م .

مادة العلوم: هي مواد منهاج (أحياء - كيمياء - فيزياء) التي من المقرر تدريسها في مدارس محافظة عدن للعام الدراسي 2019/2020.

مرحلة التعليم الأساسي : وهي الحلقة الوسطى والعليا من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة عدن وتمتد من الصف الرابع وحتى الصف التاسع الأساسي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الميداني عن طريق توزيع أداة الدراسة المتمثلة في استبانة معدة لهذا الغرض، واستخرجت النتائج في ضوء أسئلة الدراسة وذلك بغرض الوصول إلى توصيات ومقترحات تحقق أهداف الدراسة .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم الذين يُدرسون في مرحلة التعليم الأساسي الوسطى والعليا من الصف الرابع الأساسي حتى الصف التاسع الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن. حيث تتضمن مديرية صيره (11) مدرسة ومديرية التواهي (9) مدارس ولا توجد إحصائية دقيقة لإجمالي عدد معلمي العلوم الملتحقين بمدارس مديرتي صيره والتواهي.

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة على عينة قوامها (36) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية من أربع مدارس من مديرية صيرة وهي (عقبة بن نافع - أروى - البيحاني - بازرة) وأربع مدارس من مديرية التواهي وهي (ابن الهيثم-ابن خلدون- تمنع الموحدة- ابن سيناء) من مجتمع الدراسة الأصلي والذي يشمل (20) مدرسة . كما تم اختيار عينة من طلبة مرحلة التعليم الأساسي العليا أي من الصفوف (7-8-9) من المدارس المذكورة سابقاً في مديرتي صيره والتواهي بلغ عددها 70 طالبا وطالبة، كما اختيرت عينة عشوائية من موجهي وموجهات العلوم بلغ عددها (16) فردا .

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة					
مُعلمو العلوم		مُوجهو العلوم		طلبة المرحلة العليا من التعليم الأساسي	
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث

34	36	9	7	32	4
70		16		36	

أداة الدراسة:

لاستطلاع آراء الطلاب ومعلمي العلوم وموجهيهم حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي تم بناء استبانة خاصة بعينة الطلاب وأخرى خاصة بمعلمي العلوم والموجهين تضمنت نفس الفقرات مع تعديل صياغة الفقرات لتناسب والمخاطبين من الطلاب والموجهين والمعلمين ، وتكونت الاستبانة من 35 فقرة تعبر عن سلوكيات يفترض انها تتم في التعلم النشط وهذه السلوكيات مدرجة بثلاثة مستويات كبيرة أو متوسطة أو ضعيفة.

صدق الاستبانة وثباتها:

بعد ان تمت صياغة الاستبانة بصورتها الأولية عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذوي الخبرة في موضوع الدراسة، إذ طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى ملائمة الأداة لهدف الدراسة ومدى وضوح صياغة الفقرات وانتمائها لمجال الدراسة ، واتفق المحكمون على سلامة معظم الفقرات مع تعديل بعض الفقرات وحذف البعض. وقد اعتبرت الإجراءات التي اتبعت في بناء الاستبانة وآراء المحكمين دليلاً على صدقها . وأصبحت الأداة في صورتها النهائية تتضمن 30 فقرة وقد تم تدرج الاستبانة وفق معيار ثلاثي لقياس درجة تحقق التعلم النشط (كبير - متوسطة - ضعيفة) .

وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة وقد بلغ عددها (20) ، وحسب الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0,84) وهذه القيمة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية .

تطبيق الاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة وتوزيعها على عينة الدراسة والمكونة من معلمي العلوم وطلبتهم وموجهيهم في مرحلة التعليم الأساسي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019 / 2020م. وبلغ عدد الاستبانات الموزعة على المعلمين والطلبة والموجهين التربويين (122) استبانة.

المعالجة الإحصائية:

للتحليل الإحصائي استخدمت الأساليب الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة المتعلقة بتقديرات معلمي العلوم وموجهيهم وطلبتهم على فقرات الاستبانة .
- اختبار للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة المعلمين في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة.

ولغرض جمع المعلومات من عينة الدراسة (معلمي العلوم والموجهين وطلبة المرحلة العليا من التعليم الأساسي) ، استخدم مقياس ليكرت الثلاثي (كبيرة - متوسطة - ضعيفة) ، وقد تم تحديد المقياس التالي :
إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (2,4 - 3) فهذا يدل على ممارسة مبدأ التعلم النشط بدرجة كبيرة.
وإذا المتوسط الحسابي يتراوح ما بين (1,95 - 2,39) فهذا يدل على ممارسة مبدأ التعلم النشط بدرجة متوسطة.

أما إذا كان المتوسط الحسابي اقل من 1,95 فهذا يدل على ممارسة مبدأ التعلم النشط بدرجة ضعيفة .

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة (ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن؟)
تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة معلمي العلوم وموجهيهم وطلبة المرحلة العليا من التعليم الأساسي في فقرات استبانة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم . والجدول رقم (2) يوضح ذلك :

جدول (2)					
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء العينة حول مستوى ممارسة التعلم النشط					
درجة	متوسط	آراء الطلبة	آراء الموجهين	آراء المعلمين	

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	آراء العينة ككل	الممارسة
1	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط) يومي/فصلي/سنوي)	2.78	.485	2.69	.479	2.53	2.53	2.62	كبيرة
2	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلمهم	2.67	.535	2.44	.629	1.97	1.97	2.24	متوسطة
3	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	2.14	.639	2.56	.512	1.87	1.87	2.04	متوسطة
4	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء - ملف الانجاز - الملاحظة المباشرة	2.33	.632	2.31	.479	1.13	1.13	1.64	ضعيفة
5	أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	1.72	.701	2.25	.447	1.10	1.10	1.43	ضعيفة
6	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.67	.535	2.25	.683	1.90	1.90	2.17	متوسطة
7	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.53	.560	2.50	.516	1.87	1.87	2.15	متوسطة
8	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	2.58	.500	2.19	.655	1.86	1.86	2.11	متوسطة
9	أنوع في استخدام طرق	2.19	.749	2.38	.619	1.44	1.44	1.79	ضعيفة

								واستراتيجيات التدريس مثل (لعب الأدوار - العصف الذهني - الخرائط الذهنية - التعلم التعاوني)	
متوسطة	2.71	2.64	2.64	.629	2.56	.280	2.92	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	1 0
كبيرة	2.42	2.61	2.61	.683	1.75	.586	2.33	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	1 1
متوسطة	2.30	2.03	2.03	.602	2.31	.401	2.81	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	1 2
ضعيفة	1.44	1.30	1.30	.775	1.75	.692	1.58	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1 3
كبيرة	2.81	2.87	2.87	.516	2.50	.378	2.83	أربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	1 4
متوسطة	2.30	2.13	2.13	.500	2.38	.549	2.61	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	1 5
متوسطة	2.28	2.24	2.24	.632	2.00	.609	2.47	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	1 6
ضعيفة	1.61	1.33	1.33	.443	2.06	.715	1.94	أنوع من الأنشطة التعليمية	1 7
متوسطة	2.03	1.73	1.73	.479	2.31	.655	2.50	أعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	1 8

1 9	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا (كالتحليل	2.31	.710	2.06	.574	1.71	1.71	1.93	ضعيفة
2 0	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية كمدخلًا لتدريس بعض دروس العلوم.	2.64	.593	2.00	.365	2.19	2.19	2.30	متوسطة
2 1	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.33	.676	2.13	.619	1.69	1.69	1.93	ضعيفة
2 2	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.72	.513	2.31	.479	2.27	2.27	2.41	كبيرة
2 3	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.78	.485	2.38	.619	2.16	2.16	2.37	متوسطة
2 4	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.69	.467	2.25	.447	2.73	2.73	2.66	كبيرة
2 5	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.00	.717	2.13	.619	1.10	.347	1.50	ضعيفة
2 6	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة (ملاحظة - تصنيف - قياس - استنتاج وغيرها)	2.22	.722	1.81	.544	1.31	.553	1.65	ضعيفة
2	اجعل الطلبة يطبقون المهارات	2.36	.723	2.06	.680	2.33	.557	2.30	متوسطة

7	ويطرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات							
2	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	2.19	.710	1.94	.574	1.96	.690	2.02
8								متوسطة
2	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها (خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً)	1.64	.723	1.88	.719	1.26	.582	1.45
9								ضعيفة
3	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.75	.500	2.38	.500	2.14	.666	2.35
0								متوسطة
	المجال ككل	2.40	.311	2.21	.278	1.91	.173	2.09
		83	72	67	89	33	01	92
								متوسطة

يبين الجدول رقم (2) المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط وقد جاءت تقديرات عينة الدراسة من معلمي العلوم وموجهيهم وطلبتهم لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي بدرجة متوسطة .

وبالنظر إلى متوسط آراء معلمي العلوم والبالغ (2.4083) سنجد ان درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط من وجهة نظرهم كبيرة كونهم يروا انهم يقوموا بممارسة أغلبية مبادئ التعلم النشط بينما جاءت تقديرات موجهي العلوم لمستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط متوسطة حيث بلغ متوسط آرائهم (2.2167) بينما اختلفت آراء الطلبة عن آراء المعلمين والموجهين وجاءت تقديراتهم لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط ضعيفة حيث بلغ متوسط آرائهم (1.9133) مما يشير إلى أن مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط لا يرقى إلى مستوى الممارسة المأمول في ضوء الجهود المبذولة لإقامة الدورات التدريبية لتنفيذ التعلم النشط.

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، الذي نصه " ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي من وجهة نظر معلمي العلوم؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة معلمي العلوم في فقرات استبانة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم . والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء معلمي العلوم في فقرات مستوى ممارسة التعلم النشط				الرقم
الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	
كبيرة	485.	2.78	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط (يومي/فصلي/سنوي)	1
كبيرة	535.	2.67	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلمهم	2
متوسطة	639.	2.14	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	3
متوسطة	632.	2.33	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء - ملف الانجاز - الملاحظة المباشرة	4
ضعيفة	701.	1.72	أصمم نشاطات وتدرجات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	5
كبيرة	535.	2.67	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	6
كبيرة	560.	2.53	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعليمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	7
كبيرة	500.	2.58	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	8
متوسطة	749.	2.19	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس مثل (لعب الأدوار -العصف الذهني -الخرائط الذهنية-التعلم التعاوني)	9
كبيرة	280.	2.92	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	10
متوسطة	586.	2.33	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	11
كبيرة	401.	2.81	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من	12

			الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	
13	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.58	.692	ضعيفة
14	اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	2.83	.378	كبيرة
15	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	2.61	.549	كبيرة
16	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.47	.609	كبيرة
17	انوع من الأنشطة التعليمية	1.94	.715	ضعيفة
18	اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	2.50	.655	كبيرة
19	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا) كالتحليل	2.31	.710	متوسطة
20	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم.	2.64	.593	كبيرة
21	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.33	.676	متوسطة
22	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.72	.513	كبيرة
23	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.78	.485	كبيرة
24	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.69	.467	كبيرة
25	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.00	.717	متوسطة
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة (ملاحظة -تصنيف - قياس -استنتاج وغيرها)	2.22	.722	متوسطة
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات وي طرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.36	.723	متوسطة
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	2.19	.710	متوسطة
29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي	1.64	.723	ضعيفة

			يكتسبونها) خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً)	
كبيرة	500.	2.75	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	30
كبيرة	31172.	2.4083	المجال ككل	

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن المتوسط العام لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعليم النشط بلغ (2.4083) وهذا يدل على ان مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط كبير. حيث جاءت (16) فقرة مستوى ممارستها كبير (10، 14، 12، 23، 22، 24، 6، 2، 20، 15، 8، 7، 18، 16) وتراوح متوسطاتها بين (1.58 - 2.92) أدنى مستوى بينها هي الفقرة (16) " أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه " ، وأعلى مستوى هي الفقرة (10) " أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية " .

في حين جاءت (10) فقرات مستوى ممارستها متوسط (11، 21، 4، 19، 26، 28، 9، 3، 25) وتراوح متوسطاتها بين (2.00 - 2.36)، أدنى مستوى فيها هي الفقرة (25) " استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار " وأعلى مستوى بينها هي الفقرة (27) " اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويترحمون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات " ، وجاء في مستوى ضعيف (4) فقرات أرقامها (17، 5، 29، 13) تراوحت متوسطاتها بين (1.58 - 1.94) حصلت على أدنى مستوى الفقرة (13) " استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس " .

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (عودة عبد الجواد³³⁸) والتي أظهرت نتائجها درجة ممارسة عالية للتعلم النشط لدى المعلمين . وتختلف مع دراسة كل من (فاطمة الرشيدى، 2015 - عبدالله يوسف الجعافرة، 2015) اللتين أظهرت نتائجهما ان مستوى ممارسة المعلمين للتعلم النشط جاء بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة طبيعية كون معلمي العلوم يعتقدون أنهم يقدمون أفضل ما لديهم لتحقيق المنهج والأهداف التعليمية.

338 عودة عبد الجواد أبو سنينة وآخرون (2009) : درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، المجلد التاسع - العدد الثاني، ص ص 51-70

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن من وجهة نظر معلمي العلوم تعزى لمتغير الجنس؟" فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples T-test وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط، تبعاً لمتغير الجنس، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (4) :

الجدول (4)						
نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط تبعاً لمتغير الجنس						
الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
أنثى	32	2.4073	.32679	34	-.056	.956
ذكر	4	2.4167	.17321			

تبين النتائج في الجدول رقم (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط تبعاً لجنسهم، حيث بلغت قيم ت المحسوبة (-0.056) وهذه القيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ وهذه النتيجة تعني ان مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم لا يختلف باختلاف الجنس . ولم تعثر الباحثة على دراسات جاءت نتائجها متوافقة مع ما توصلت إليه هذه الدراسة من حيث عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عبد الله يوسف الجعافرة، 2015) ودراسة (عودة عبدالجواد وآخرون، 2009) .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان كل من المعلمين والمعلمات يرون انهم يقوموا بممارسة هذه المبادئ وتنفيذها في الفصول الدراسية بدرجة عالية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن من وجهة نظر معلمي العلوم تعزى لمتغير الخبرة التعليمية؟" تم

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة 5 سنوات فأقل، و من 6 سنوات - 10 سنوات ، و 11 سنة فأكثر) ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (5) :

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة				
متغير الخبرة	5 سنوات فأقل	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر	لعينة ككل
الإحصاءات الوصفية				
المتوسط الحسابي	2.4556	2.3952	2.4105	2.4083
الانحراف المعياري	.05092	.35826	.30893	.31172
العدد	3	14	19	36

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارسته لمبادئ التعلم النشط تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ، ولمعرفة ما إذا كانت تلك الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية ، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (6) :

جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارستهم لمبادئ التعلم النشط في ضوء عدد سنوات الخبرة					
مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	قيمة ف	مستوى

المربعات	الحرية	المربعات	المحسوبة	الدلالة	
بين المجموعات	2	.009	.005		
داخل المجموعات	33	3.392	.103		
الكلي	35	3.401	.045	.956	

تبين النتائج في الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي العلوم لمستوى ممارسته لمبادئ التعلم النشط في ضوء عدد سنوات الخبرة . حيث بلغت قيمة " ف . " المحسوبة (0.045) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) وهذه النتيجة تعني أن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر معلميه لا تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة، بمعنى أن ممارسة المعلمين لمبادئ التعلم النشط لا تتأثر بعدد سنوات خبرتهم. وترجع الباحثة ذلك إلى أن مبادئ التعلم النشط مبادئ تعلم حديثة تلقاها معلمي العلوم سواء ان ممن يملكون الخبرات الطويلة او الخبرات القصيرة عن طريق ورش العمل والدورات التدريبية التي عقدتها إدارة التربية والتعليم مما أسهم في نشر هذه المبادئ لدى معلمي العلوم ، كما ان الخبرة الحقيقية ترتبط بمدى الاهتمام وقابلية المعلم للتغير والتفاعل مع المعطيات المتجددة في العملية التعليمية التعليمية .

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسات كل من (ابراهيم رواشه ووليد نوافله ، 2015 - عبدالله يوسف الجعافرة ، 2015- مجدي زامل، 2006) ، ولم تعثر الباحثة على دراسات جاءت نتائجها مختلفة عما توصلت إليه هذه الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع، الذي نصه " ما آراء موجهي العلوم التربويين بمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي ؟ " تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة معلمي العلوم في فقرات استبانة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم . والجدول رقم (7) يوضح ذلك :

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا في فقرات مستوى ممارسة التعلم النشط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط (يومي/فصلي/سنوي)	2.69	.479	كبيرة
2	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلمهم	2.44	.629	كبيرة
3	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	2.56	.512	كبيرة
4	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء - ملف الانجاز - الملاحظة المباشرة	2.31	.479	متوسطة
5	أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	2.25	.447	متوسطة
6	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.25	.683	متوسطة
7	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.50	.516	كبيرة
8	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	2.19	.655	متوسطة
9	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس مثل) لعب الأدوار -العصف الذهني -الخرائط الذهنية-التعلم التعاوني)	2.38	.619	متوسطة
10	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.56	.629	كبيرة
11	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	1.75	.683	ضعيفة
12	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	2.31	.602	متوسطة
13	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.75	.775	ضعيفة
14	اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	2.50	.516	كبيرة
15	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	2.38	.500	متوسطة
16	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.00	.632	متوسطة
17	انوع من الأنشطة التعليمية	2.06	.443	متوسطة

18	اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	2.31	.479	متوسطة
19	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا) كالتحليل	2.06	.574	متوسطة
20	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية كمدخلًا لتدريس بعض دروس العلوم.	2.00	.365	متوسطة
21	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.13	.619	متوسطة
22	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.31	.479	متوسطة
23	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.38	.619	متوسطة
24	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.25	.447	متوسطة
25	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.13	.619	متوسطة
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم (المختلفة) ملاحظة -تصنيف - قياس -استنتاج وغيرها)	1.81	.544	ضعيفة
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويطرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.06	.680	متوسطة
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	1.94	.574	ضعيفة
29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها) خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً)	1.88	.719	ضعيفة
30	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.38	.500	متوسطة
	المجال ككل	2.216 7	.2788 9	متوسطة

يبين الجدول رقم (7) أن المتوسط العام لتقديرات موجهي العلوم لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعليم النشط بلغ (2.2167) وهذا يدل على أن مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط وفقاً لآراء موجهي العلوم جاء في المستوى المتوسط . حيث جاءت (6) فقرات مستوى ممارستها كبير (1، 10، 3، 14، 7، 2،) وتراوح متوسطاتها بين (2.44 - 2.69) أدنى مستوى بينها هي الفقرة (2) " انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلمهم " ، وأعلى مستوى هي الفقرة (1) " أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط يومي/فصلي/سنوي " .

في حين جاءت (19) فقرة مستوى ممارستها متوسط (15، 30، 9، 23، 22، 18، 12، 24، 4، 6، 5، 8، 25، 21، 27، 19، 16، 20) وتراوح متوسطاتها بين (2.00 - 2.38) ، أدنى مستوى فيها هي الفقرة (20) " أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية كمدخل لتدريس بعض دروس العلوم. " ، وأعلى مستوى بينها هي الفقرة (15) " أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل " ، وجاء في مستوى ضعيف (5) فقرات أرقامها (28، 29، 26، 13، 11) تراوحت متوسطاتها بين (1.75 - 1.94) حصلت على أدنى مستوى الفقرة (13) " استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس "

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون موجهي العلوم وهم المعنيون بتقويم معلمي العلوم يرون أن معلمي العلوم لم يقوموا بتنفيذ التعلم النشط على أرض الواقع وفقاً لما أعطيت لهم من دورات تدريبية حول استراتيجيات التعلم النشط وبالتالي يرون أن مستوى ممارستهم مقبولة ولا ترقى إلى المستوى المأمول ، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف امتلاك المعلم للمهارات اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط، بالإضافة إلى عدم مقدرة المعلم على إدارة زمن الحصة الدراسية بالشكل الصحيح خاصة في ظل الأعداد الكبيرة للطلبة وبالتالي خوفه من فقدان السيطرة عليهم والفشل في إدارة الصف وعدم إنهاء المقرر ضمن الخطة المرسومة له مسبقاً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (فاطمة الرشيدى، 2015 - عبدالله يوسف الجعافرة، 2015) اللتين أظهرت نتائجهما أن مستوى ممارسة المعلمين للتعلم النشط جاء بدرجة متوسطة، فيما اختلفت مع دراسة (عبد الجواد، 2009) والتي أظهرت نتائجها درجة ممارسة عالية للتعلم النشط لدى المعلمين.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الخامس، الذي نصه " ما آراء طلبة المرحلة الأساسية العليا بمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مديرتي صيره والتواهي؟ " تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا في فقرات استبانة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم . والجدول رقم (8) يوضح ذلك :

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا في فقرات مستوى ممارسة التعلم النشط				
الرقم	الفقرات	المتوسط ط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	يدعمني في التخطيط فيجعلني محور العملية التعليمية أثناء تخطيطه (اليومي/الفصلي / السنوي)	2.53	503.	كبيرة
2	يبدل الجهد لتنمية مهارات الاتصال والتواصل بيني و بين زملائي الاخرين والمعلمين	1.97	636.	ضعيفة
3	يساعدني على ممارسة أنشطة فردية وجماعية في الحصة وخارجها.	1.87	833.	ضعيفة
4	يمارس أساليب التقويم : مثل التقويم المعتمد على الأداء - ملف الانجاز -الملاحظة المباشرة	1.13	414.	متوسطة
5	يدفعني الى الاهتمام بالنشاطات والتدريبات المتنوعة التي يقدمها في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	1.10	386.	ضعيفة
6	يهتم بالأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	1.90	819.	ضعيفة
7	ينوع من استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	1.87	867.	ضعيفة
8	يوجهني نحو استخدام مصادر التعلم المتاحة	1.86	767.	ضعيفة
9	يهتم بتنوع طرق واستراتيجيات التدريس مثل (لعب الأدوار -العصف الذهني - الخرائط الذهنية-التعلم التعاوني)	1.44	629.	ضعيفة
10	يهتم بالفروق الفردية بيني وبين زملائي الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.64	660.	كبيرة
11	يوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	2.61	597.	كبيرة
12	يسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتنوع الجمالي للمحتوى	2.03	701.	متوسطة
13	يستخدم المعلم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.30	521.	ضعيفة
14	يربط بين خبراتي السابقة في المادة و الموقف التعليمي للموضوع	2.87	414.	كبيرة

			الجديد	
15	يساعدني على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل مع الطلبة والمعلمين.	2.13	563.	متوسطة
16	يوجهني إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.24	751.	متوسطة
17	يوجهني الى الانخراط بالأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية التي تحقق النمو المتكامل لشخصيتي مثل القيام بالتجارب العملية والاشتراك في المسابقات الفكرية والعمل التطوعي وإعداد المجالات الحائطية	1.33	531.	ضعيفة
18	يشجع ويعزز مهارات العمل التعاوني لدي	1.73	779.	ضعيفة
19	يشجعني على ممارسة أنشطة تساعدني على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا لدي (كالتحليل والتركيب والتقويم) ومهارات التفكير الناقد والإبداعي	1.71	837.	ضعيفة
20	يربط بين الأحداث الجارية في البيئة المحلية كمدخلًا لتدريس بعض دروس العلوم .	2.19	767.	متوسطة
21	يهتم بمعرفة مواطن الضعف والقصور لدى ويعمل على علاجها	1.69	692.	ضعيفة
22	يدفعني للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.27	509.	متوسطة
23	يهتم بإدارة وقت الحصة بشكل فعال	2.16	629.	متوسطة
24	يشجعني على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.73	479.	كبيرة
25	يستخدم بيئة صفية تساعدني على التحدث والإصغاء من خلال مجموعات العمل الصغيرة ، ولعب الأدوار	1.10	347.	ضعيفة
26	يشجعني لممارسة أنشطة تنمي لدي مهارات عمليات العلم المختلفة (ملاحظة- تصنيف - قياس- استنتاج وغيرها)	1.31	553.	ضعيفة
27	يدفع بي إلى تطبيق المهارات و حل الواجبات وتحمل والمسؤوليات	2.33	557.	متوسطة
28	يشجعني على طرح الأسئلة وتبادلها مع زملائي الآخرين.	1.96	690.	ضعيفة
29	يشجعني على القيام ببناء نماذج عقلية من المعلومات مثل (خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً)	1.26	582.	ضعيفة
30	يراجع معلوماتي باستخدام التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية	2.14	666.	متوسطة

			تجاه الأنشطة والأعمال التي أقوم بها.
ضعيفة	1.730 1	1.91 33	المجال ككل

يبين الجدول رقم (8) ان المتوسط العام لتقديرات طلبة المرحلة الأساسية العليا لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعليم النشط بلغ (1.9133) وهذا يدل على ان مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط وفقاً لأراء طلبة المرحلة الأساسية العليا جاء في المستوى الضعيف ، حيث جاءت (5) فقرات مستوى ممارستها كبير (14، 14، 24، 10، 11، 1) وتراوح متوسطاتها بين (2.53- 2.87) أدنى مستوى بينها هي الفقرة (1) " يدعمني في التخطيط فيجعلني محور العملية التعليمية أثناء تخطيطه (اليومي/الفصلي / السنوي)" ، وأعلى مستوى هي الفقرة (14) " يربط بين خبراتي السابقة في المادة و الموقف التعليمي للموضوع الجدي " ، في حين جاءت (8) فقرات مستوى ممارستها متوسط (27، 22، 16، 20، 23، 30، 15، 12،) وتراوح متوسطاتها بين (2.03- 2.33) ، أدنى مستوى فيها هي الفقرة (12) " يسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى. " ، وأعلى مستوى بينها هي الفقرة (27) " يدفع بي إلى تطبيق المهارات و حل الواجبات وتحمل والمسؤوليات " ، وجاء في المستوى الضعيف (17) فقرة أرقامها (2، 28، 6، 7، 3، 8، 18، 19، 21، 9، 17، 26، 13، 29، 4، 25، 5) تراوحت متوسطاتها بين (1.10- 1.97) حصلت على أدنى مستوى الفقرة (5) " يدفعني إلى الاهتمام بالانشاطات والتدريبات المتنوعة التي يقدمها في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات " .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان الطلبة وهم من يتواجدون يوميا مع المعلم وهم أكثر قدرة على تحديد ما يقدم لهم يرون ان مستوى ممارسة معلم العلوم ضعيف لمحتوى غالبية الفقرات خاصة الفقرات التي تتطلب منه جهد كبير وإعداد جيد ومسبق ولو تفحصنا محتوى تلك الفقرات الضعيفة والتي حصلت على أدنى تقدير من قبل الطلبة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام (5، 4، 25، 29، 13، 26، 17، 9) وكانت متوسطاتها على التوالي (1,10 - 1,13 - 1,10 - 1,26 - 1,30 - 1,31 - 1,33 - 1,44) سنجد انه بالفعل لا يقوم المعلم بتنفيذها لعدم توفر الوسائل والأدوات والأجهزة اللازمة للقيام بالأنشطة و لأنها لا تتطلب أعداد كبيرة من الطلبة في الصف الدراسي في حين عدد الطلبة في غالبية مدارسنا في الصف الواحد لا يقل عن 70 طالب، كما انه لا يقوم بتنفيذ الزيارات الميدانية المتعلقة ببعض الدروس لعدم توفر الجانب المادي ، بالإضافة إلى عدم رغبة بعض المعلمين بالتغيير الذي يحتاج إلى الإعداد الجيد والمسبق للموقف الصفي ، وإلى ضعف متابعة المعلمين بشكل جاد داخل الصفوف الدراسية من قبل الإدارة المدرسية ولذلك أثناء نزول الموجه التربوي

لمعانة الحصص الدراسية لمعلمي العلوم اعتاد غالبية المعلمين على تأدية الحصة الدراسية بشكل أفضل مما لو قاموا بتأديتها دون وجوده.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (فاطمة الرشيد، 2015) التي أظهرت نتائجها ان مستوى ممارسة المعلمين للتعلم النشط من وجهة نظر الطلبة جاء بدرجة متوسطة .

وللإجابة عن السؤال الفرعي السادس، الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0,05$ بين آراء موجهي العلوم ومعلمي العلوم حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن ؟ " تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء موجهي العلوم ومعلمي العلوم وتم الكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لآراء موجهي العلوم وآراء معلمي العلوم حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن عن طريق T- test والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول (9)					
اختبار ت لمعرفة الفروق بين متوسطات آراء موجهي العلوم و معلمي العلوم حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي					
مستوى الدلالة	قيمة ت المحسوبة	معلمي العلوم		موجهي العلوم	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
0.040 [دال]	2.111	.3117 2	2.4083	.27889	2.2167
فقرات الاستبانة					

بين الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائية بين آراء موجهي العلوم و معلمي العلوم وقد جاءت هذه الفروق لصالح معلمي العلوم حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (2.111). ولمعرفة الفروق بين آراء موجهي العلوم و معلمي العلوم قي كل فقرة من فقرات مبادئ التعلم النشط تبين من الملحق (1) ان (16) فقرة لم تظهر فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بينما الفقرات التي أظهرت فروق دالة احصائياً بلغ عددها (14) فقرة وقد جاءت الفروق لصالح معلمي العلوم وهذه النتيجة طبيعية لكونهم يعتقدون أنهم يقدمون أفضل ما لديهم لتوصيل المنهج وتحقيق الأهداف التعليمية بينما موجهي

العلوم يرون ان معلمي العلوم لم يقوموا بتنفيذ التعلم النشط على ارض الواقع وفقاً لما أعطيت لهم من دورات تدريبية حول كيفية تطبيق مبادئ واستراتيجيات التعلم النشط ومن ثم جاءت تقديراتهم لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط بدرجة مقبولة ولا ترقى إلى المستوى المأمول.

وللإجابة عن السؤال الفرعي السابع، الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0,05$ بين آراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن؟ "

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا وتم الكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لآراء موجهي العلوم وآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن عن طريق $T - test$. والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول (10)					
اختبار ت لمعرفة الفروق بين بين متوسطات آراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساس					
مستوى الدلالة	قيمة ت المحسوبة	طلبة المرحلة الأساسية العليا		موجهي العلوم	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
.000 [دال	-5.581-	.17301	1.913 3	.27889	2.2167

يبين الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائية بين آراء موجهي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا وقد جاءت هذه الفروق لصالح موجهي العلوم حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (5.581-). ولمعرفة الفروق بين آراء موجهي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا في كل فقرة من فقرات الاستبانة تبين من الملحق رقم (2) ان (13) فقرة لم تظهر فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وهي ممثلة بمحتوى الفقرات (6 ، 7 ، 10 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 ، 15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19 ، 20 ، 21 ، 22 ، 23 ، 24 ، 25 ، 26 ، 27 ، 28 ، 29) ، و (17) فقرة أظهرت فروق دالة إحصائية بين آراء موجهي العلوم و طلبة المرحلة العليا من التعليم الأساسي وهي ممثلة بمحتوى الفقرات (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 8 ، 9 ، 13 ، 14 ، 15 ، 17 ، 19 ، 24 ، 25 ، 26 ، 27 ، 29) ، حيث اظهر الطلبة تقديراً ضعيفاً لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمحتوى تلك الفقرات في حين يرى موجهي العلوم ان مستوى ممارسة معلمي العلوم لمحتوى تلك الفقرات مقبول باستثناء الفقرات (13 ، 26 ، 29) والتي تحمل المحتوى (استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس (1.75) ، اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة (ملاحظة -تصنيف - قياس -استنتاج وغيرها) (1.81) ، اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها (خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً) (1.88)) جاءت تقديراتهم لها ضعيفة وبذلك يتفقون في الرأي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا.

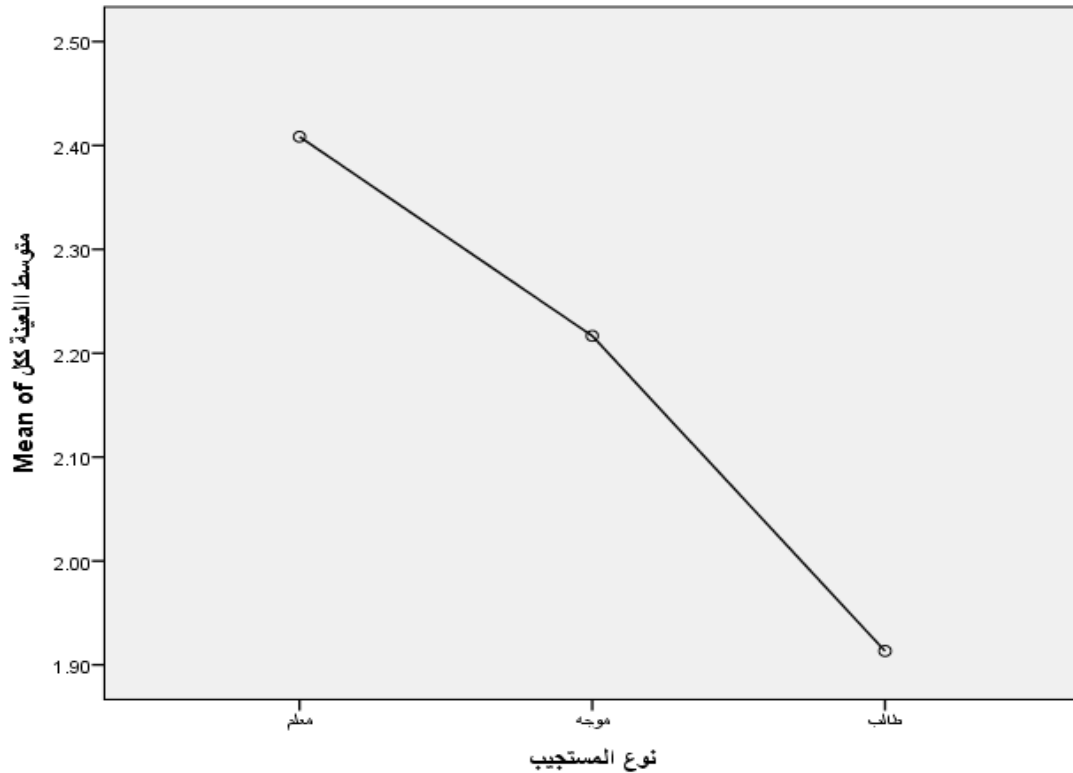
وللإجابة عن السؤال الفرعي الثامن ،الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين آراء معلمي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن ؟ " تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء معلمي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا وتم الكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لآراء معلمي العلوم وآراء طلبة المرحلة الأساسية العليا حول مستوى ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديرتي صيره والتواهي في محافظة عدن عن طريق T- test والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول (11)			
اختبار ت لمعرفة الفروق بين متوسطات آراء معلمي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي			
معلمي العلوم	طلبة المرحلة الأساسية		

مستوى الدلالة	قيمة ت المحسوبة	العليا				فقرات الاستبانة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
.000 [دال]	- 10.528	.17301	1.9133	.31172	2.4083	

يبين الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائية بين آراء موجهي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا ، وقد جاءت هذه الفروق لصالح معلمي العلوم حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (-10.528) . ولمعرفة الفروق بين آراء معلمي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا في كل فقرة من فقرات الاستبانة تبين من الملحق رقم (3) ان (6) فقرات لم تظهر فروق إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وهي ممثلة بمحتوى الفقرات (6 ، 18 ، 20 ، 22 ، 24 ، 27) ، و (24) فقرة أظهرت فروق دالة إحصائية بين آراء معلمي العلوم و طلبة المرحلة العليا من التعليم الأساسي وهي ممثلة بمحتوى الفقرات (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 7 ، 8 ، 9 ، 10 ، 11 ، 12 ، 13 ، 14 ، 15 ، 16 ، 17 ، 19 ، 21 ، 23 ، 25 ، 26 ، 28 ، 29 ، 30) ، حيث اظهر الطلبة تقديرا ضعيفا لمستوى ممارسة معلمي العلوم لمحتوى تلك الفقرات في حين يرى معلمي العلوم ان مستوى ممارستهم لمحتوى تلك الفقرات كبير باستثناء الفقرات (3 ، 4 ، 9 ، 11 ، 19 ، 21 ، 25 ، 26 ، 27 ، 28) جاءت تقديراتهم لها مقبولة والفقرات (5 ، 13 ، 17 ، 29) والتي تحمل المحتوى (أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات) (1.72) ، استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس (1.58) ، أنواع من الأنشطة التعليمية (1.94) (جاءت تقديراتهم لها ضعيفة وبذلك يتفقون في الرأي مع طلبة المرحلة الأساسية العليا .

ويمكن تلخيص الفروقات بين متوسطات الإجابات تبعا لنوع المستجيب (معلم - موجه - طالب) من خلال الشكل التالي الذي يوضح المقارنة:



الخلاصة :

- ان درجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر العينة ككل (معلمي العلوم وموجهيهم وطلابهم) جاءت متوسطة.
- ان درجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر معلمي العلوم جاءت عالية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0, 05)$ تعزى لمتغير جنس معلم العلوم وخبرته.
- ان تقديرات موجهي العلوم لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط جاءت بدرجة متوسطة.
- ان تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة معلمي العلوم لمبادئ التعلم النشط جاءت بدرجة ضعيفة .
- وجود فروق دالة إحصائية بين آراء موجهي العلوم و معلمي العلوم وقد جاءت هذه الفروق لصالح معلمي العلوم.
- وجود فروق دالة إحصائية بين آراء موجهي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا وقد جاءت هذه الفروق لصالح موجهي العلوم.
- وجود فروق دالة إحصائية بين آراء معلمي العلوم و طلبة المرحلة الأساسية العليا وقد جاءت هذه الفروق لصالح معلمي العلوم.

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- عقد برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم من قبل مختصين في الجامعات ووزارة التربية والتعليم تساعد على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط .
- ضرورة العمل على تغيير قناعات المعلمين تجاه مهنتهم ، بحيث يتخلوا عن أدوارهم التقليدية ويمارسوا أدوارهم الجديدة في العملية التعليمية التعليمية.
- زيادة تفعيل دور الموجهين التربويين في متابعة المعلمين بالممارسات التي تدعم دورهم في التعلم النشط في الصفوف الدراسية .
- ضرورة توفير المواد ، والأدوات المخبرية ، والتكنولوجيا اللازمة في جميع المدارس والتي تعتبر من معوقات ممارسة التعلم النشط من قبل المعلمين بشكل عام ومعلمي العلوم بشكل خاص.
- إتاحة معلمي العلوم الفرص الكافية أمام طلبتهم لممارسة التعلم النشط والتركيز على تنمية مهاراتهم واستخدامهم لمهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وربط ما يتعلمونه بمواقف الحياة .
- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن مدى ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية، والكشف عن معوقات ممارسته.

مراجع الدراسة:

المراجع العربية :

1. إبراهيم رواشدة ووليد نوافلة (2015) : درجة ممارسة التعلم النشط في تدريس العلوم في البادية الشمالية الشرقية من الأردن ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، العدد الثالث ، ص 39- 57 .
2. انتصار خليا عشا وآخرون (2012): اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول ، ص ص 519-542 .
3. جودت احمد سعادة وآخرون (2003): اثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين ، 4 (2) ، ص ص 103-139 .

4. رنا فتحي محمد العالول (2012) : أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر - غزة، كلية التربية .
 5. سعدية طيباوي واسمهان دومي (2019) : استراتيجيات التعلم النشطة ، مجلة البيداغوجيا ، مجلد 1 ، عدد 1 ، يناير ، ص ص 183- 195
 6. عبدالله يوسف الجعافرة (2015) : مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الاساسية العليا في مديرتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميهما ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، العدد الرابع ، ص ص 117- 141 .
 7. عودة عبد الجواد أبو سنينة وآخرون (2009) : درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ، المجلد التاسع - العدد الثاني، ص ص 51-70.
 8. فاطمة جمال الرشيد (2015): درجة ممارسة دوري المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، كلية العلوم التربوية .
 9. كريمان محمد بدير (2012) : التعلم النشط ، ط2، الأردن، دار المسيرة .
 10. مجدي علي زامل (2006): وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس ، مجلة المعلم والطالب ، معهد التربية التابع للاونورا ، اليونسكو-عمان- الأردن العـددان الأول والثـاني ، ديسمبر ص ص 49- 64 .
 - 11 يوسف عواد ومجدي زامل (2010): التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة ، الأردن ، دار المناهج .
- المراجع الأجنبية :**

12- Adams, M. E (2016): Active Learning Strategies for Middle and Secondary School Teachers , Terre Haute, Indiana , Pamela Ray, Northridge Middle School, Crawfordsville, Indiana

- 13- Carroll, L. & Leander, S. (2001) : Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University .
- 14- Cattaneo,K.H (2017) : Telling Active Learning Pedagogies Apart: from theory to practice , *Journal Of New Approaches In Educational Research*, Vol. 6. No. 2. pp. 144–152.
- 15- Çukurova (2009) : The Effect of Active Learning Approach in Science Teaching on Cognitive Level of Student Achievement , *Journal of Turkish Science Education* Volume 6, Issue 1.
- 16- Demirci . C (2017) : The Effect of Active Learning Approach on Attitudes of 7th Grade Students , *International Journal of Instruction* , Vol.10, No.4 pp. 129–144
- 17- Mathias, A.(2014) "Active Learning in the Science Classroom,Honors Projects. 113. Bowling Green State University.
<https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/113>
- 18- Odabasi . B & Kolburan . G (2013) : Employment Of Active Learning In Class Room Management And It's Effect On Students' Academic Success , Educational Research Association *The International Journal of Research in Teacher Education* ,4 (1) pp 23–29.
Available online at:
http://www.eab.org.tr/public/ijrte/4/1/b_odabasi.pdf
- 19-Prince ,M.(2004): Does Active Learning Work ? ARrview Of the Research , *Journal of Engineering Education* ,93(3),pp223–231

19- Shaaruddin . J & Mohammad . M (2017) : Identifying the Effectiveness of Active Learning Strategies and Benefits in Curriculum and Pedagogy Course for Undergraduate TESL Students , *Creative Education*, 8, pp2312-2324.

Available online at : <http://www.scirp.org/journal/ce>

ملحقات الدراسة :

ملحق (1)						
متوسطات آراء موجهي العلوم و معلمي العلوم حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي						
مستوى الدلالة	قيمة ت المحسوبة	معلمي العلوم		موجهي العلوم		الفقرات
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
.537	.622	.485	2.78	.479	2.69	1 أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط (يومي/فصلي/سنوي)
.183	1.351	.535	2.67	.629	2.44	2 انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلمهم
.024	-2.334-	.639	2.14	.512	2.56	3 أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية
.907	.117	.632	2.33	.479	2.31	4 أنواع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء - ملف الانجاز -الملاحظة المباشرة
.008	-2.762-	.701	1.72	.447	2.25	5 أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات
.021	2.378	.535	2.67	.683	2.25	6 أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية
.867	.169	.560	2.53	.516	2.50	7 أنواع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعليمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية
.021	2.390	.500	2.58	.655	2.19	8 أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة

403	-843-	.749	2.19	.619	2.38	9 أنواع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس (مثل) لعب الأدوار- العصف الذهني -الخرائط الذهنية-التعلم التعاوني)
.007	2.828	.280	2.92	.629	2.56	10 أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية
.003	3.149	.586	2.33	.683	1.75	11 أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً
.001	3.487	.401	2.81	.602	2.31	12 أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى
.443	-773-	.692	1.58	.775	1.75	13 استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس
.012	2.615	.378	2.83	.516	2.50	14 اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة
.148	1.469	.549	2.61	.500	2.38	15 أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل
.014	2.551	.609	2.47	.632	2.00	16 أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه
.545	-609-	.715	1.94	.443	2.06	17 انواع من الانشطة التعليمية
.309	1.028	.655	2.50	.479	2.31	18 اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة
.234	1.204	.710	2.31	.574	2.06	19 أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعد على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا (كالتحليل
.000	3.975	.593	2.64	.365	2.00	20 أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم.
.298	1.051	.676	2.33	.619	2.13	21 اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها
.009	2.710	.513	2.72	.479	2.31	22 اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي
.014	2.536	.485	2.78	.619	2.38	23 اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال
.002	3.207	.467	2.69	.447	2.25	24 أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة
.549	-604-	.717	2.00	.619	2.13	25 استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب

	الأدوار						
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة) ملاحظة - تصنيف - قياس -استنتاج وغيرها)	1.81	.544	2.22	.722	2.026	.048
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات وي طرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.06	.680	2.36	.723	1.399	.168
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	1.94	.574	2.19	.710	1.273	.209
29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها) خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً)	1.88	.719	1.64	.723	-1.089-	.282
30	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.38	.500	2.75	.500	2.496	.016
	المجال ككل	2.216	.2788	2.408	.3117	2.111	.040
		7	9	3	2		دال

ملحق (2)

متوسطات آراء موجهي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساس

الرقم	الفقرات	موجهي العلوم		طلبة المرحلة الأساسية العليا		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط (يومي /فصلي /سنوي)	2.69	.479	2.53	.503	4.186	.000
2	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلمهم	2.44	.629	1.97	.636	-4.228	.000

3	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	2.56	.512	1.87	.833	-2.553-	.012
4	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء - ملف الانجاز -الملاحظة المباشرة	2.31	.479	1.13	.414	-11.939-	.000
5	أصمم نشاطات وتدرجات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	2.25	.447	1.10	.386	-10.820-	.000
6	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.25	.683	1.90	.819	-1.649-	.103
7	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعليمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.50	.516	1.87	.867	-1.632-	.106
8	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	2.19	.655	1.86	.767	-3.185-	.002
9	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس (مثل) لعب الأدوار - العصف الذهني -الخرائط الذهنية-التعلم التعاوني)	2.38	.619	1.44	.629	-4.242-	.000
10	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.56	.629	2.64	.660	1.480	.143
11	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	1.75	.683	2.61	.597	.310	.757
12	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	2.31	.602	2.03	.701	1.440	.154
13	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.75	.775	1.30	.521	-6.816-	.000
14	اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	2.50	.516	2.87	.414	8.124	.000
15	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	2.38	.500	2.13	.563	-2.417-	.018
16	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.00	.632	2.24	.751	-.669-	.505
17	انوع من الانشطة التعليمية	2.06	.443	1.33	.531	-4.403-	.000
18	اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	2.31	.479	1.73	.779	-1.650-	.103
19	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا	2.06	.574	1.71	.837	-2.751-	.007

						(كالتحليل	
20	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم.	2.00	.365	2.19	.767	.604	.547
21	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.13	.619	1.69	.692	-1.755	.083
22	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.31	.479	2.27	.509	.997	.322
23	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.38	.619	2.16	.629	-0.927	.356
24	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.25	.447	2.73	.479	2.517	.014
25	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.13	.619	1.10	.347	-11.315	.000
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة (ملاحظة - تصنيف - قياس -استنتاج وغيرها)	1.81	.544	1.31	.553	-5.176	.000
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويطرحون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.06	.680	2.33	.557	3.355	.001
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	1.94	.574	1.96	.690	-0.552	.582
29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها (خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً)	1.88	.719	1.26	.582	-4.229	.000
30	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.38	.500	2.14	.666	1.431	.156
	المجال ككل	2.216	.2788	1.913	.1730	-5.581	.000
		7	9	3	1		

ملحق (3)

متوسطات آراء معلمي العلوم وطلبة المرحلة الأساسية العليا حول فقرات ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي

الرقم	الفقرات	معلمي العلوم		طلبة المرحلة الأساسية العليا		قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	أراعي أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية أثناء التخطيط (يومي /فصلي / سنوي)	2.78	.485	2.53	.503	18.199	.000
2	انمي مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة وبينهم وبين معلمهم	2.67	.535	1.97	.636	-6.667	.000
3	أوجه الطلبة إلى ممارسة أنشطة فردية وجماعية	2.14	.639	1.87	.833	-5.199	.000
4	أنوع في استخدام أساليب تقويم تحصيل الطلبة مثل التقويم المعتمد على الأداء - ملف الانجاز - الملاحظة المباشرة	2.33	.632	1.13	.414	-9.824	.000
5	أصمم نشاطات وتدرجات متنوعة في تدريس مادة العلوم مثل الزيارات الميدانية وعمل النماذج والمجسمات	1.72	.701	1.10	.386	12.441	.000
6	أوازن بين الأنشطة التعليمية النظرية والتطبيقية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.67	.535	1.90	.819	1.109	.270
7	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية التعليمية أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.53	.560	1.87	.867	-5.028	.000
8	أوجه الطلبة نحو مصادر التعلم المتاحة	2.58	.500	1.86	.767	-4.645	.000
9	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس (مثل) لعب الأدوار - العصف الذهني - الخرائط الذهنية-التعلم التعاوني)	2.19	.749	1.44	.629	-9.449	.000
10	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الحصة الدراسية	2.92	.280	2.64	.660	3.162	.002

11	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً ومنطقياً	2.33	.586	2.61	.597	-2.876	.005
12	أسعى إلى جعل دروس العلوم دروساً ممتعة باستخدام نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	2.81	.401	2.03	.701	-2.236	.028
13	استخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	1.58	.692	1.30	.521	-15.174	.000
14	اربط الخبرات السابقة لدى الطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	2.83	.378	2.87	.414	11.978	.000
15	أساعد الطلبة على بناء علاقات اجتماعية ذات طابع ودي وتعاوني واحترام متبادل	2.61	.549	2.13	.563	-6.764	.000
16	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه	2.47	.609	2.24	.751	-2.605	.011
17	انوع من الأنشطة التعليمية	1.94	.715	1.33	.531	-9.988	.000
18	اعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة	2.50	.655	1.73	.779	-1.389	.168
19	أشجع الطلبة على ممارسة أنشطة تساعدهم على تنمية واكتساب مهارات التفكير العليا (كالتحليل	2.31	.710	1.71	.837	-4.911	.000
20	أوظف الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً لتدريس بعض دروس العلوم.	2.64	.593	2.19	.767	-0.781	.437
21	اشخص مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة واعمل على علاجها	2.33	.676	1.69	.692	-7.035	.000
22	اعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم من خلال استخدام أسلوب التعزيز اللفظي والمادي	2.72	.513	2.27	.509	-0.529	.598
23	اهتم بإدارة الوقت بشكل فعال	2.78	.485	2.16	.629	-4.651	.000
24	أشجع الطلبة على طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير أثناء المناقشة	2.69	.467	2.73	.479	-0.499	.619

25	استخدم بيئة صفية تتيح للطلبة التحدث والإصغاء من خلال مجموعات صغيرة ، لعب الأدوار	2.00	.717	1.10	.347	-	.000
26	اجعل الطلبة يقوموا بممارسة أنشطة تنمي مهارات عمليات العلم المختلفة) ملاحظة - تصنيف - قياس - استنتاج وغيرها)	2.22	.722	1.31	.553	-	.000
27	اجعل الطلبة يطبقون المهارات ويترجون أمثلة ويقومون بالواجبات والمسؤوليات	2.36	.723	2.33	.557	.840	.403
28	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة لبعضهم البعض	2.19	.710	1.96	.690	-	.006
29	اجعل الطلبة يقوموا ببناء نماذج عقلية من المعلومات التي يكتسبونها) خرائط مفاهيم أو خرائط ذهنية مثلاً)	1.64	.723	1.26	.582	-	.000
30	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتعزيزية للطلبة تجاه أعمالهم التي يقدمونها	2.75	.500	2.14	.666	3.584	.001
	المجال ككل	2.408	.3117	1.913	.1730	-	.000
		3	2	3	1	10.528	-

المتابعة السيكولوجية للوالدية

- من أجل مساندة إكلينيكية لوظيفة الأبوة -

Psychological follow-up to paternity

--In order to support clinical support for paternity function

سناني عبد الناصر أستاذ محاضر (أ)

جامعة باجي مختار عنابة الجزائر

الهاتف: 00213(0)782824137

-البريد الإلكتروني: psychologie78@gmail.com

الملخص:

على مدى السنوات الأخيرة وخاصة في الدول الغربية أصبح دعم، ومساندة وظيفة الوالدية laparentalité محورا مهم للعديد من التدخلات سواء على مستوى مراكز حماية الطفولة أو المراكز سيكو-بيداغوجية وذلك بتطوير أدوات مقاربة لاحتواء ما أمكن لهذه الاضطرابات في وظيفة الوالدية والتي إحدى عواقبها وتبعاتها تعريض الطفل للخطر أو الإيذاء. وهذا ما نحاول في هذه الورقة البحثية استجلاءه منطلقين، من التساؤل التالي؟ ما الوالدية؟ لماذا؟ وكيف نساند الوظيفة الوالدية في في ضوء التحولات الكبرى الذي يعرفها عالمنا اليوم؟

كلمات المفتاحية: الأبوة، المتابعة السيكولوجية، وظيفة الأبوة.

Abstract :

Over the past decade, support for parent function has become a major focus of interventions, both in child protection and in early psycho-pedagogical prevention. In addition, to prevent disturbances of parental function, one of the consequences of which may be the endangerment of the child or his abuse

In this intervention, we try to clarify this point of view starting from the following questions: How can we support the function of parents in the face of the great transformations in our world today?

Keywords: Parenting role, psychological counseling, parenting.

1- المقدمة الإشكالية:

منذ أكثر من عشرين عاما، يقول جوش ماكدويل في كتابه (الأبوة): "أمسكت بين ذراعي مولودي الأول، بكل الوضوح أتذكر الأفكار والعواطف التي غمرتني في تلك اللحظة. ضللت أحملق فيها بكل الحب والإعجاب، وفي نفس الوقت، إحساس آخر يسيطر على صدري، ذلك الإحساس تحققت منه جيدا، لقد كان شيئا من الخوف والرعب «ماذا أفعل» لقد سألت نفسي أيضا "إنني لا أعرف كيف أكون أبا"،³³⁹ أن تكون أبا يعني أن تعيش في حالة مستمرة من السعادة والقلق، حيث أفكار عديدة تسيطر على ذهنك منها:

- أنا الآن وإلى الأبد مسؤول عن إنسان آخر.
- من الصعب ألا تبدأ التفكير فيما ستكون عليه الحياة مستقبلاً.
- سيخبرك الآباء الآخرون أن هذا سيكون صعباً للغاية.
- هل سأتحول إلى أحد الوالدين المهووسين بأطفالهم؟.
- كيف أخبر الجميع؟.
- هل هذا ما كان عليه والدي؟.
- ماذا لو حدث شيء ما للطفل؟.
- ماذا لو كان طفلي غاضبا؟.³⁴⁰

فهذا الانتقال يمكن أن يقود إلى حيرة، قلق، إعداد غير كافي، رفض، إلى صعوبات وإلى تثبيط يمكن أن يكون مرضي. فالتحدي الأساسي الذي يواجهه الأشخاص الذين يصبحون آباء وأمّهات للمرة الأولى هو مدى قدرتهم على تلبية حاجات أطفالهم المختلفة وفي الوقت نفسه القيام بالمهام المتعلقة بإدارة شؤون البيت.³⁴¹ فحسن إعداد الوالدين للقيام بأدوارهم الوالدية نحو الأبناء يمكن أن يساعدهم على القيام بهذا الدور بكفاءة أفضل... ومن ثم فإن جهداً فكرياً وثقافياً وتربوياً مكثفاً لا بد من أن يوجه إلى الوالدين في هذه المرحلة الحرجة من حياة الأمة مما يمكن الوالدين من أداء واجباتهم الوالدية، ويعينهم على حسن قيامهم بتلك الواجبات على أفضل وجه ممكن.³⁴²

العديد من المحللين يعتقدون أن العائلة اليوم في مواجهة أكثر من ذي قبل للمشكلات والصعوبات، دور الآباء أصبح أكثر تعقيداً ليس من السهل اليوم معرفة كيف "تكون أبا جيداً" وهذا راجع إلى تعدد الأشكال الأسرية

339 جوش ماكدويل: (2013)، الأبوة، ترجمة يوسف وبصا دار الخدمة الروحية وتدريب القادة، ط2 جانفي.

: Dads Don't Babysit: Towards Equal Parenting 340David Freed

341 جوديتا، فنيواخرون: (2006)، والدان لأول مرة نقله للعربية ياسر العيتي دار النشر مكتبة العبيكان ط1 المملكة العربية السعودية.

342 ندوة نحو والدية راشدة من اجل مجتمع أرشد (2004)، 30-31 مارس كلية التربية سوهاج مصر ص 5

من جهة ومن جهة أخرى فقدان بعض الثوابت التربوية. العائلات الآن هي أكثر هشاشة على مستوى الاقتصادي: الطلاق، الخلع، النفقات... هذه الوضعيات تتحول فيما بعد إلى أخطار اجتماعية. لذلك تعتبر هذه المتغيرات موضوعاً مثيراً للاهتمام بالنسبة للباحثين والمختصين المهتمين بالأزواج والحياة العائلية، وبالتالي من الضروري معالجتها.

كيف يمكن مساعدتهم عقيدياً وثقافياً على تربية أبنائهم تربية قادرة على مواجهة تلك التحديات مستقبلاً مع العمل على تصحيح الرؤية، وتنقية الثقافة والتأكيد على الهوية الثقافية للأمة في مواجهة تلك التحديات والقيام بتلك الأدوار الوالدية في هذه المرحلة الحاسمة من حياة الأمة،³⁴³ من هنا جاءت هذه الورقة البحثية لتسليط الضوء على جانب مهم والمتمثل في كيفية مساعدة الإباء في عملية الانتقال إلى مرحلة الأبوة أو الأمومة وسنركز أكثر على الشق النفسي للمساعدة مع العلم أن هناك ما يسمى سياسة العام للمساعدة، منطلقين من التساؤلات التالية:

- لماذا الانتقال إلى مرحلة الأبوة أو الأمومة يثير كل هذا الاهتمام؟.

- كيف يعيش الإباء تجربة تربية الأطفال؟.

- كيف يمكن للوالدين من القيام بدورهم الوالدي، ومساعدتهم عقيدياً وثقافياً على تربية أبنائهم تربية قادرة على مواجهة تلك التحديات مستقبلاً مع العمل على تصحيح الرؤية، وتنقية الثقافة والتأكيد على الهوية الثقافية للأمة في مواجهة تلك التحديات والقيام بتلك الأدوار الوالدية في هذه المرحلة الحاسمة من حياة الأمة.

- لماذا وكيف نساعد، نساند الوظيفة الوالدية؟.

2- تحديد المفاهيم:

أ- بنوة، الانتماء (Filiation): البنوة هي: الرابط الذي يربط الطفل بأبيه أو أمه.³⁴⁴ بمعنى آخر: رابط يجمع جميع الأجيال من نفس العائلة الواحدة.³⁴⁵

ب- الوالدية Parentalité: تعني وبصورة عامة وظيفة أن تكون أباً" ضمن هذا التعبير مصطلح "أباً" يتجاوز الأب البيولوجي إلى كل راشد مسؤولاً عن تربية طفل.³⁴⁶

ج- وظيفة أن تكون أباً: هذا التعريف يقودنا إلى مفاهيم وسلوكيات ومهارات التي يحتكم عليها أو يكتسبها الأبوين يعرفها، Maigne: "مجموعة من التحديدات النفسية والوجدانية التي تسمح للراشد بأن يصير أباً، هذا التعريف يشير إلى التغيرات المصاحبة لعملية الانتقال إلى الوالدية."³⁴⁷

343 ندوة نحو والدية راشدة من اجل مجتمع أرشد مرجع سابق ص 6

344 France, Rabelais : (1909), P. 38

345 Dumas Père : (1844) Laird De Dumbiky, IV, 5, P. 100.

346 Wwww.Federationsolidarite.Org

د- تعرف معاجم المصطلحات الوالدية بأنها "حالة الفرد الذي أنجب أطفالاً. ويقال الوالدية الطبيعية parenthoodPhysical أي الأب الذي أنجب أطفالاً من زوجته، والوالدية الاجتماعية parenthoodSocial أي الأب الذي يربى أطفال زوجته، الذين أنجبهم من زوج آخر"، فلا شك أن اتجاهات الوالدين نحو الوالدية نفسهاه أثر كبير على نمو الأطفال الاجتماعي، وتأخذ تلك الاتجاهات صوراً وأشكالاً متنوعة:

- قد يكون اتجاه الوالدين أو أحدهما نحو الوالدية على أنها مسئولية لا طاقة لهما باحتمالها.
- وهناك نوع آخر من اتجاهات الوالدين نحو الوالدية يأخذ المظهر التالي: قد يحدث بعد ميلاد الطفل الأول - أن يصبح الطفل - في نظر أحد الوالدين - وخاصة الأم - عبارة عن مركز انتباهها، وقد يحدث - في بعض الأحيان - أن يلعب الأب ذلك الدور " ويحدث - في حالات أخرى - أن يشعر الإثنان نفس الدور، فنجدهما لا يتحدثان إلا عن الطفل، ولا يفكران إلا فيه، وفي تجنب ما يضايقه ".
 - أما المظهر الثالث لاتجاهات الوالدين نحو الوالدية"، فإننا "نجد بعض الآباء يفخرون بأنهم أزواج، وآباء الأطفال".³⁴⁸ ومثل هذا الاتجاه أو ذاك يتحول إلى سلوك يمارس مع الطفل، ويترك بصمته على شخصيته حيث " تؤثر الأساليب التي يمارسها الآباء في معاملتهم لأبنائهم على تكوينهم النفسي والاجتماعي ... فإذا كانت هذه الأساليب المتبعة من قبل الآباء هادمة Destructive أي تثير مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمن في نفوس الأطفال، ترتب عليها اضطرابهم النفسي والاجتماعي... أما إذا كانت هذه الأساليب المتبعة بنائية Constructive أي متوجة بالحب والتفاهم، أدت إلى تنشئة أطفال يتمتعون بالصحة النفسية".³⁴⁹

3- رهانات الوالدية:

حسب Houzel الوالدية تأخذ ثلاثة أوجه والتي يسميها رهانات الوالدية: التمرينات، التجربة، وممارسة هذه الأبوة

أ- التمرينات: تأخذ معنى قانوني، وهي ممارستها حق الأبوة وبالتالي يسجل الفرد ضمن انتماء شجرة العائلة وأيضاً تاريخ، المكون البيولوجي أحد الأبعاد هذه التمرينات الأبوة.

347Maigne E. : (2003) Approche Thématique : Rubrique Parentalité

348مصطفى فهمي: (1979)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة - مكتبة مصر - القاهرة-ص162-163

349مايسة، أحمد، النبال: (2002)، التنشئة الاجتماعية، مبحث في علم النفس الاجتماعي اعداد المعرفة الجامعية - الإسكندرية ص46، 47

ب- تجربة الأبوة: تعني عملية النضج النفسي الذي يرافق الحدث، أن يكون أبا عند الغالبية من الحالات، عملية الانتقال إلى الأبوة تسمح بتدرج نحو النضج النفسي من خلال تغيرات بنائية ثرية لشخصية الأب ... و ككل ازمة نضج هذه العملية ممكن أيضا أن تكون أصل في ظاهرة النكوص بظهور أعراض نفسية مرضية.

ج- ممارسة أبوة أعمال أفعال يقوم بها الراشد تجاه الطفل على مدى سنوات النمو... مجموعة العناية الأبوية وهو الجانب الأكثر ملاحظة في الابوة... هذه الأفعال للبعض تشكل عبء حقيقي ومعقد خاصة عندما يكون الطفل مريضاً.³⁵⁰

1- الأبعاد الثلاثة الأساسية للأبوة:

ميدان الأبوة، حقل واسع وعريض، مفتوح لتوصيفه بصورة عامة سيتم الاعتماد على:

نموذج الابعاد الثلاثة لـ Houzel

4.1- بعد المسؤولية الابوية: كل رجل وامرأة، أنجبا ولدا يصبحا منذ تلك اللحظة مسؤولان على هذا الكائن البشري، لا يكون أبا أو أما بصورة محددة، بل على مدى الحياة.

أي الحقوق والواجبات التي يقدمها الراشد للمولود وهي حتمية: العناية والحماية والمراقبة. بعض الآباء لتأدية هذه المهمات بحاجة لعمل إعلامي تحسيس وتعلم.

4.2- بعد المعيش الذاتي: علاقة أبوين- طفل هي في الغالب جزء من الروابط الأكثر ثقلا وشدة التي يقيمها الراشد، لها فن إيقاظ المشاعر المخفية، هذا البعد يخص الميدان النفسي والعاطفي الواعي واللاواعي، وهي العلاقات الحميمة التي يقيمها الأبوين مع الآخر ومع ذاته، حقل النزوات، الخيال، الهوامات، الرغبات، الآمال والانتظارات والرفض التي يسقطها الأبوين على الطفل. ولكن بعض الآباء يحملون بعض الجراح التي تعيقهم على بناء وإقامة علاقات " حسنة" مع أطفالهم، إعادة بناء رابط مشبعاً يحتم.

4.3- بعد المهارات الأبوية: تخص كل الأفعال المنزلية، السلوك العلائقي والتربوي التي يضع الأبوين ضمن الحياة اليومية لضمان نمو طفلهم، منها: العناية، تلبية الحاجات، الرفاهية والأمن... وهي ما يطلق عليه "التربية العائلية"، فبعض المختصين يستعملون مفهوم المهارات الأبوية لوصف بصورة محددة هذه الأفعال الابوية.³⁵¹

إن عملية صياغة الطفل المسلم - كما في التصور الإسلامي- تقوم على أسس علمية محددة وواضحة، يمكن الإشارة إليها كما يلي:

1- إدراك الوالدين لجملة أمور:

350Houzel. D : (2010), La Transmission Psychique, Parents Et Enfants. Paris : Odile --Jacob, -1vol. 214p

351-Houzel Didier (1999)، Les Enjeux De La Parentalité، Eres, 1999

- أ- الغاية التي خلق من أجلها الإنسان .
- ب- الدور الوالدي والقيام به فريضة وضرورة.
- ج- أهمية الإلمام بطبيعة النفس البشرية ومراحلها، وجوانب التربية كافة، والمثيرات والتحديات التي تحف بالطفل، وأساليب التربية المؤثرة
- د- اليقين بنتائج التربية السوية "في الدنيا والآخرة".
- 2- تدرب الوالدين على اكتساب:
- أ- الجانب المعرفي في فن التربية من مصادرة الأصيلة "القرآن الكريم، السنة النبوية وتطبيقاتها في العهد الراشدي وعصور تألق الحضارة الإسلامية"، ويضاف إليها المعارف والخبرات والتطبيقات الناجحة في الثقافات الأخرى "غير إسلامية" ما لم تتعارض مع التصور الإسلامي
- ب- الجانب العملي، وأقصد به إطلاق القدرات والمهارات وأساليب التفكير الابتكاري والإبداعي لدى الوالدين، ورصد آثار تلك التطبيقات وتعزيز الإيجابي فيها، وتقليل السلبي منها على قدر الإمكان.³⁵²
- وبهذا يمكن الإشارة إلى أن "الوالدية" علم وفن يمكن له أن يؤدي ثماره إذا صلحت النوايا وصح العزم وحدد الهدف، هذا مع التسليم بأنه "لا توجد معادلة سحرية لتحديد التنشئة السوية، ورغم ذلك أيضاً يعرف الآباء أن هناك أساليب لها آثار سلبية على الأطفال وأساليب لها آثار إيجابية عليهم".³⁵³
- 5- تطور المساندة الأبوية
- السياسات العامة للمساندة الأبوية هي استجابة للصعوبات التي يواجهها الآباء ضمن نسق من التحولات الكبيرة للبنية العائلية، عدد الطلاق والانفصال، تطور الأبوة واحدة أو إعادة هيكلة الأسرة التي يمكن أن تتبعها. وأيضاً المكانة المتعظمة للطفل وتربيته والتي تريد، من المتطلبات المفروضة على الآباء.³⁵⁴
- إذن مرافقة المهارات الأبوية وزيادة ثقة الآباء في مهاراتهم:
- شبكات الإصغاء والدعم والمرافقة (REAAP) تسمح بتنمية روابط ذات نوعية أولياء - طفل.

352 منى صبحي جليبي: (2002)، دراسة تحليلية للمضمون التربوي في المجالات الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، 237ص

353 زكريا الشربيني، يسريه صادق: (2000)، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة، ص93

354 Martin C. : (2016), Les Politiques De Soutien A La Parentalité Avis –Et Rapport Adoptés Par Consensus Le 22 Septembre

- فضاء الاستقبال طفل/ أولياء (LAEP) يرافق الأطفال وعائلاتهم في مسارهم المدرسي، إضافة الوقاية من انقطاع الرابط العائلي، وتخفيف من الصراعات بين الأسر وتشجيع إرساء تقاهمات لصالح الطفل: الوساطة العائلية وفضاءات التلاقي.³⁵⁵

فالمساندة الأبوية تعني "كل شكل من أشكال المساعدة أو التدخلات، سواء من طرف الدولة أو الجمعيات المختصة، تهدف إلى مرافقة / مساعدة الأبوين على تربية أطفالهم وعلى تلبية حاجاتهم التربوية، العاطفية، المدرسية، الثقافية والاجتماعية والصحية.

كم أن المساندة الأبوية تطرح سؤالاً مهماً وأولياً: المهمة التربوية هي مهمة العائلة الأولى، في أي فترة، متى وضمن أي نسق مؤسساتي يجب علينا التدخل في مهمة الأبوين التربوية؟

6- المتابعة السيكولوجية لوظيفة الأبوة

على مدى سنوات عديدة، كانت المساندة المقدمة لوظيفة الأبوة أو الوالدية أصبحت، إشكالا محوريا في تدخلات المختصين. فهي عبارة عن فضاء مخصص لاستقبال الطفل والأبوين مأخوذة من نموذج ما يسمى "البيوت الخضراء" التي أنشأتها Dolto.F عام 1979 وشبكات للإصغاء، مساندة ومرافقة الأبوين، الهدف منها هو تحديد وتدعيم وتشجيع المهارات الأبوية ومساندتها في دورها التربوي والعاطفي ومساعدتهم على الاستمرارية في تربية أطفالهم، تنشئتهم رغم الضغوطات السسيو- اقتصادية، والثقافية، والشخصية التي من الممكن أن يواجهونها.

7- لماذا وكيف نساند الوظيفة الابوية؟

المساندة هي سلوك تعليمي يقوم على أداء مهام الأبوة وتأخذ أشكالا نفسية ووضعية سلوكية مرتبطة بمجموعة من القيم والمثاليات، نماذج ينقلها المتدخلون (karz 2004)، فهي رفع التحدي لإبقاء العلاقة ورباط أولياء- أبناء متواصل رغم الأخطار، استقبال الآباء والأبناء وإعطائهم الفرصة للقيام بعمل إرسان مرافق.³⁵⁶

8- منهجية العمل:

أ- استقبال جماعي للعائلات مع المختصين في تفاعلات مستمرة.

355Martin C : ibid

356Karsz,S (2004),Soutien A La Fonction Parentale ;Impossible Neutralité »Spirale, No 29 P 111-122

ب- إرسان عمل مركز وخاص بكل شخص في هذه الفترة تكون المقابلات مع الأخصائي النفسي (مقابلة عائلية- مقابلة أبوين- طفل- مقابلة مع الطفل)، وهذا في إطار ما يسمى الرابط المبكر أولياء- طفل، وهذا التكفل النفسي المقترح من الممكن التعرض فيه للأخطار النفسية.

في الوقاية الأولية الأخصائي النفسي مدعو للتوضيح بوضوح إلى جانب المختصين الآخرين المشاركين في المساندة الأبوية.

ج- المقابلة مع الأبوين: أحدهما أو كلاهما دون الطفل، فالأبوين مدعوان للحديث عن الطفل في غيابه، وهذا النوع من الفضاء تكون فيه المقابلات تلقائية أثناء اللعب الجماعي للأطفال. تم تتواصل مع التركيز على الأبوين والصعوبات التي يعيشونها، معاناتهم ومشاعرهم كأباء، وهي حتما تعطي نتيجة تهدئ الجو بينهم وبين الأبناء. ثم تتوسع لتشمل الأبناء بهدف تجنب استغلال الأبناء من طرف الأولياء.

أثناء المقابلة مع الأبوين يخصص كرسي فارغ للاب الغائب- يثار وجوده كلما استدعت الضرورة-، مكانته(ها) محفوظة، مع الوقت يستأنسون مع هذا الحضور الرمزي)، رغم الغياب الجسدي). في الوضعيات الصرعية، العنف الزوجي يشجع الحديث عن الأب بغض النظر عن كونه شريك عنيف.

هذا الإصغاء لمعاناة الأبوين في عزلتهما يسمح، يتمحور على تجربة الأبوين، العنف الزوجي يتكفل به خارج هذا الإطار، ففي هذه المقابلات يكون المهم الحديث عن آثاره على الأبناء. في هذه الوضعية على المختص أن يكون حياديا.

بالنسبة للزوجين "العاديين" فهي فترات تسمح بالتركيز على الوظيفة الأبوية الحديث معا بحضور ثالث ممكن ان يسمح بتوضيح انتظارات كل واحد منهما للآخر. هذه المقابلات تقييم العملية (الأبوة)، وهي عملية نفسية داخلية عند الرجل والمرأة أثناء الانتقال إلى مرحلة الابوة.

هذه التدخلات تأتي للدلالة الواضحة عن البعد النفسي في مساندة الوظيفة الأبوية، وهي عبارة عن نموذج من بين النماذج الأخرى (جماعة الكلام، وساطة، مقابلات عائلية، مقابلات أولياء - طفل...) أين الآباء يتموضعون كمعالجين مساعدين في حل صعوباتهم مع الأطفال كما أشار إلى ذلك lebouvinci (97):

بالنسبة لبعض الآباء مرافقة مبكرة لهذه العملية، تساهم في الوقاية من اضطرابات الوظيفة الأبوية.³⁵⁷

الخاتمة:

تغيرات كبيرة تحدث في حياة الشخص وفي علاقته مع الطرف الآخر فالأبوة أو الأمومة هي من أعقد المهام التي يقوم بها الإنسان، ففي عملية الانتقال تلك، على الأزواج أن يعيدوا صياغة علاقاتهم مع بعضهم لتلائم قدوم المولود الجديد المعتمد على الآخرين.

فعندما تسأل أحد أقاربك من الرجال عن مشاعره لحظة حمل طفله لأول مرة، يقول ببساطة: "كنت خائفاً جداً.. سعيداً وحزيناً على ضعف هذا الطفل بين ذراعي... حتى يضم بيده الصغيرة إبهامي بقوة غريبة، ويسري دفئها من أعلى رأسي حتى أخمص قدمي، وتعترني معدتي اضطرابات شديدة فتشتد حرارتي ويخفق قلبي بسرعة. عندها أعرف معنى الأبوة وأدرك أن مهمتي في هذه الحياة قد تجسدت على شكل هذا الإنسان الصغير، الذي لن يمضِ العام حتى ينطق ويقول بابا ربما قبل أو يقول ماما حتى".³⁵⁸

معظم نظريات علم النفس والتربية تؤكد أن السنوات الأولى من حياة الإنسان هي الأهم والمقررة لبناء شخصيته، فالأساس المتين يضمن للفرد انطلاقة قوية نحو مستقبل يستطيع فيه الفرد مجابهة الصعاب المختلفة والعكس صحيح، لذلك فالوالدية هي ليست قول بل مسؤولية لا تنتهي في كل مراحل الحياة وخاصة الطفولة والمراهقة وتحتاج للكثير من المعرفة والإدراك والوعي معاً، وعليه فإن إكساب الأهل أدوات وخبرات وطرق سليمة للقيام بالوالدية ناضجة يصبح أمراً مهماً للأولاد والأهل وبالتالي للمجتمع الواسع على حد سواء.³⁵⁹

المراجع المعتمدة:

- 1- جوش ماكديول: الأبوة، ترجمة يوسف وبصا، ط2، دار الخدمة الروحية وتدريب القادة.2013.
:Dads Don't Babysit: Towards Equal Parenting David Freed
عن موقع حلوها <https://www.hellooha.com/articles/> آخر تحديث 11/10/2018 :
- 2- جوديتا.فنيي و آخرون: والدان لأول مرة، نقله للعربية ياسر العيتي، ط1، دار النشر مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، 2006.
- 3- ندوة نحو والدية راشدة من أجل مجتمع أرشد: 30-31 مارس كلية التربية سوهاج مصر 2004 ص5.
- 4- ندوة نحو والدية راشدة من أجل مجتمع أرشد: مرجع سابق ، ص6
- 5 -France, Rabelais : (1909), P. 38
- 6 -Dumas Père, Laird De Dumbiky (1844) IV, 5, P. 100.
- 7 -Les politiques de soutien à la parentalité :Www.Federationsolidarite.Org

358 كيف تغير الأبوة الرجل؟ تحديات الحياة الزوجية قضايا اسرية: (2018) فريق حلوها، Hellooha.com تحديث : 10/11/

359 سوسن غطاس: (2018)، والدية مهمة من المهد إلى اللحد، www.arab48.com، تحديث 24/01.

- 8 -Maigne E : ApprocheThématique : Rubrique Parentalité, 2003,www.Cyes.Info
- 9 -A.ZakiBadawi :Dictionary of the Social Sciences,English, Frech-Arabic; Libraire du Liban, Beirut,: (1986), p.304.(الوالدية والتربية الاقتصادية للطفل)
- 10- مصطفى فهمي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة - مكتبة مصر - القاهرة، 1979، ص162-163
- 11- مایسة أحمدالنیل: التنشئة الاجتماعية: مبحث في علم النفس الاجتماعي، المعارف الجامعية - الإسكندرية -2002، ص46، 47
- 12 -Houzel. D : La Transmission Psychique, Parents Et Enfants. Paris : Odile-Jacob- 2010,1vol. 214pCite Par AmiillesFeblot 17/10/2014
- 13 -Houzel Didier : Les Enjeux De La Parentalité, Eres.1999.
- 14- منى صبحي جليبي: دراسة تحليلية للمضمون التربوي في المجالات الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، 2002، ص237
- 15- زكريا الشربيني، يسريه صادق: تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص93
- 16 -Martin C. :Les Politiques De Soutien A La Parentalité Avis Et Rapport -2016Adoptés Par Consensus Le 22 Septembre
- Martin C. : Ibid
- 17 -Karsz,S :Soutien A La Fonction Parentale ;Impossible Neutralité »Spirale, No 29,2004, P 111-122
- 18 -Djakaridja Koné : Les Consultations Psychologiques Parentales, Une Clinique De Soutien A La Fonction Parentale Vst No110 ,2011
- 19- كيف تغير الأبوة الرجل؟تحديات الحياة الزوجية قضايا اسريةفريق حلوها، Heloooha.comتحديث : 2018/10/11
- 20- سوسن غطاس: الوالدية مهمة من المهد إلى اللحد،www.arab48.com، تحديث 2018/24/01

Le communisme cinématographique

الشيوعية السينمائية

Zribi Souad

Plan

Introduction

1-un siècle de philosophie « avec »³⁶⁰ cinéma

a- Jacques Rancière et ses contemporains

b- Jacques Rancière le cinéophile

2 Vertov : la fragmentation du temps.

a- La pensée en rythme

b- La communication cinématographique

c- Les « je suis capable » : la joie et le courage

Abstract

Jacques Rancière est le philosophe de l'égalité, trouve dans le film de Vertov, l'homme à la caméra, une grande philosophie de l'égalité.

Cette égalité est due à l'égalité dans le temps: « la fragmentation » la « désynchronisation » du temps linéaire crée un temps des parties ,des cristaux des temps, un temps nouveau « d'ici » et « d'ailleurs » contre la dictature du temps de la littérature linéaire ,le cinéma de Vertov brise la chaine ,crée une propagation, une égalité temporelle capable d'être la base d'une communisme totale dans le temps, l'espace et dans la société dont

360- Une philosophie avec le cinéma désigne que le discours philosophique contemporain n'est pas une analyse ou une critique de cinéma mais un partage avec les moyens et les techniques de l'artifice cinématographique.

« n'importe qui » a le droit d'être un vrai citoyen dans la vie commune de la société . Jacques Rancière décrit la vision communiste dans le film «l'homme à la caméra», il dit c'est «la symphonie heureuse de la vie nouvelle».

Certes le film est né dans un moment historique bien différent à notre moment présent celui du communisme soviétique mais il nous donne une belle idée sur la vie égalitaire et la vie en commun basée sur « la subjectivation », « la participation », « le travail » et « la joie et le courage ».

ملخص:

لقد مثلت السينما منعرجا جذريا في تاريخ الجماليات المعاصرة من خلال كتابات عمالقة الفكر الفلسفي المعاصر والأكثر اهتماما بالفن بشكل عام وبالسينما بشكل خاص من جيل دولوز إلى حون لوك نانسي إلى جاك رنسيار وكل على طريقته حاول أن يدخل السينما إلى ساحة التفكير في الإنسان وفي سبل التفكير الفلسفي وفقا للتقنيات السينمائية للتركيب الزمني.

تلك هي النقطة التي اشتغل عليها جاك رنسيار في تحليله لفيلم الإنسان من خلال الكاميرا للمخرج الروسي دزيقا فرتوف، ويعتبر فرتوف من أشهر المخرجين السينمائيين الروس الذي استطاع صحبة إيزنشتاين صناعة مجد السينما الروسية التي مثلت الفن الأكثر تغلغلا في تاريخ تشكل المجتمع الثوري. كما تعتبر سينما فرتوف مدرسة عالمية في تاريخ السينما وظفت التحديات الاجتماعية وتشكل الجماهير في الفن فساهم في بناء مفهوم "بلشفة الفن" أي السينما بوصفها فن جماهير بامتياز.

إن بلشفة الفن لا تعني تصوير ثورة الجماهير فحسب بل تعني بالأساس لدى جاك رنسيار التقطيع المتساوي للزمن الفيلمي أي تساوي زمن اللقطات مع غياب أي سيناريو أو قصة أو خطاب قد يصنع التراتبية أو اللامساواة بين الأفراد.

حيث التساوي في تقطيع الزمن في الفيلم يصنع "تشاركية سينماتوغرافية" مثلما تحدث المساواة بين الأفراد داخل التجربة الجماعة المتساوية قوامها حسب جاك "الفرح والشجاعة"

Introduction

La relation entre l'art et la philosophie est un projet nietzschéen que toutes les philosophies contemporaines ont suivi : Heidegger et la poésie, Adorno et la musique, Merleau-Ponty et la peinture, Jean-Paul Sartre et la littérature, Gilles Deleuze et le cinéma. Le mariage heureux entre la philosophie et l'art est en faveur de la Vie. D'autre part le monde a vécu des crises humanitaires. Des événements traumatiques ont bouleversé la conscience humaine et le sentiment de la croyance au monde : les deux guerres mondiales, les crises économiques et les impasses historiques : le Shoah, Fukushima... Le monde s'ouvre sur la misère. Le monde sort de ses gondes. Les gens ont perdu la croyance en ce monde. Le monde a perdu sa capacité d'être monde, c'est l'ère de « la fausse vie » selon une déclaration célèbre de Théodore Adorno³⁶¹

De là découle un plan de recherche sur la relation entre l'art et la crise du temps. Dans ce terrain philosophique et historique naissent les recherches d'un art de vie. Il faut sauver la vie et lui rendre sa capacité d'être une vraie vie dont les hommes se partagent le temps, l'espace et les intérêts. Il faut cultiver les moyens de la vie en commun où chacun à sa part dans le monde et son droit de vivre, d'être égal aux autres tous dans un monde juste.

Le défi est de chercher une éthique de vivre ensemble, une esthétique capable de penser le monde et de créer des mondes.

Nous devons créer des défis personnels par lesquels on peut voir, penser et défendre la responsabilité humaine de conserver le sens de l'existence humaine dans le monde ou selon le programme foucauldien de « prendre de soi », « le souci de soi » et de « se préoccuper, se soucier de soi ».

361-Théodore Adorno, Théorie esthétique, trad. Marc Jimenez, Klincksieck, 1974 .

Cette culture de soi organise une pratique de l'art de l'existence qui suppose une véritable conservation de soi³⁶².

1–Un siècle de philosophie « avec »³⁶³ cinéma

A– Jacques Rancière et ses contemporains

Dans ce contexte il s'est apparu nécessaire pour plusieurs philosophes contemporains d'étudier le cinéma. Cet art nouveau est un art du temps et dont le mouvement est sa caractéristique essentielle. Le mouvement est une notion cinématographique qui peut servir la philosophie d'une part et le temps de crise mondiale d'autre part. Le défi est de savoir les moyens par lesquels on peut dépasser « la crise » du temps. Le mouvement sollicite le concept philosophique avec la vie, crée une harmonie vitale dans la rigueur philosophique. La philosophie aujourd'hui ne peut plus être encore egocentrique dans l'ego cartésien : il existe plusieurs modalités d'être : je parle, je vois, je filme, je suis capable, je sens, j'ai une histoire, je suis l'égale. je suis un partenaire avec tous les citoyens du monde. Je suis ici et maintenant un sujet sensible : je suis pluriel.

Le choix pour le cinéma n'est pas accidentel mais dû à la spécificité de cet art. Le cinéma est un art pluriel, la technique de la production de l'image cinématographique est essentielle, Le montage est un partage entre plusieurs images donc plusieurs temps. Il s'agit d'un commun visuel. La diversité visuelle traduit la multiplicité modalités de vie, elle crée des mondes visuels ouverts. Le monde doit devenir un élan vital à l'égard d'une image cinématographique.

362–M. Foucault, Le souci de soi, Gallimard, Paris, 1984, p. 90

363–Une philosophie avec le cinéma désigne que le discours philosophique contemporain n'est pas une analyse ou une critique de cinéma mais un partage avec les moyens et les techniques de l'artifice cinématographique.

De prime abords l'image cinématographique est un concept philosophique naît et évalue dans Image-mouvement³⁶⁴ puis dans Image-temps³⁶⁵ de Gilles Deleuze deux tomes d'une grandeur philosophique unique comme l'indique Gilles Deleuze « le cinéma a été sans doute une des grandes inventions du 20ème siècle mais il a aussi accompagné des générations entières dans la vie quotidienne. Art comme aucun art dans le siècle une partie de notre vie à tous. »³⁶⁶. Une déclaration inaugure l'avenir gloire philosophique de cinéma³⁶⁷.

En outre Jean Luc Nancy dans son livre l'évidence de film³⁶⁸ nous invite de découvrir la mystique orientale de Oran dans les films de Abbas Kiarostami. D'autre secteur de la pensée philosophique avec le cinéma Merleau Ponty lie le cinéma à la nouvelle psychologie³⁶⁹, où il nous a présenté sa position envers le cinéma, une position qui est en faveur de sa philosophie de l'union entre corps et esprit. On cite aussi la citation de Merleau Ponty dans laquelle il avoue que « le cinéma est particulièrement

364-Gille Deleuze, l'image-temps. Cinéma 1, Paris ,les Editions de Minuit, coll. « critique »,1983.

365-Gille Deleuze, L'image -temps. Cinéma 2, Paris, Les Editions de Minuit, coll .critique,1983

366 – Ibid. P 239

367-La philosophie de Gilles Deleuze sur le cinéma est du à sa lecture de la philosophie de Henri Bergson ce dernier voit que « le mécanisme cinématographique vient coïncider avec le mécanisme de la pensée ,et la nouvelle technique du cinéma naissant ne fait que recouper la plus vieille illusion de la pensée conceptuelle » Evolution créatrice , p 272 l'héritage à Bergson a conduit Gilles Deleuze a inventé une nouvelle modalité de penser philosophique uni image et pensée , Gilles Deleuze a reconsidérer le statut ontologique de l'image et installer sa vrai gloire dans la philosophie contemporaine.

368 Jean Luc Nancy, l'évidence du film / Abbas kiarostami, Bruxelles, Yves Gevaert, 2001.

369 Merleau Penty, le cinéma et la nouvelle psychologie, in Sens et non-sens ,1966

apte à faire paraître l'union de l'esprit et du corps, de l'esprit et du monde et l'expression de l'un dans l'autre»³⁷⁰.

Enfin en écrivant La fable cinématographique³⁷¹, les écarts du cinéma³⁷², Béla Tarr le temps d'après avec une dizaine d'articles, des interviews et des conférences sur ce thème, Jacques Rancière a pu faire l'union solide entre le cinéma, la philosophie et la politique de la vie ensemble dans le monde.

De sa part le cinéma a créé une relation féconde avec la philosophie : un projet de filmer la philosophie, Alexandre Astuce a écrit en 1948 « aujourd'hui déjà un Descartes s'enfermerait dans sa chambre avec un caméra de 16 mm et de la pellicule et écrivait le Discours de la méthode en film »³⁷³. Stanley Cavell déclare une idée comparable lorsqu'il dit « le cinéma existe de lui-même dans un état philosophique »³⁷⁴. De sa part Rossellini a filmé la vie philosophique de Socrate, Descartes et Pascal et dans un projet pareil de filmer DasKapital 1867, Eisenstein film Le Capital (1928) de Marx dans lequel « Eisenstein donne le plus anecdotique des exemples : la journée d'un homme »³⁷⁵.

Le projet du film est « d'apprendre à l'ouvrier de penser dialectiquement ».

Le jeu de connexion entre les deux spécialités traduit la volonté philosophique de sensibiliser la philosophie et le défi de cinéma d'être non plus un art de spectacle mais un art visuel, sensible et pensif. L'enjeu partagé entre les deux thèmes : philosophie et cinéma, est de penser le monde et aux conditions de vivre en commun. Le défi est alors politique.

370- ibid. P 105

371-Jacques Rancière. La fable cinématographique ,Seuil,2001.

372- Jacques Rancière, Les écarts du cinéma, La fabrique,2011.

373-Dominique Château, Cinéma et philosophie, le cinéma philosophique, Nathan,2003 ,p 9

374- ibid. P27

375- ibid p13.

Philosophie, cinéma et politique, quel réseau conceptuel peut-il lier ces trois domaines ? Dans quelles conditions nous pouvons parler d'un cinéma politique ?

Pour répondre à ces questions nous dirigeons nos pensées vers la philosophie de Jacques Rancière. Plus de trente ans derrière ce philosophe s'est intéressé au cinéma. Son choix est justifié : D'une part Jacques Rancière ne voit pas le cinéma comme seulement un art dont son travail est restreint dans les limites de l'analyse artistique mais comme il est un art politique, Jacques Rancière souligne que « le cinéma est politique même si ses thèmes ne le sont pas »³⁷⁶. D'autre part, il pense que la technique cinématographique est une nouvelle technique du pensée philosophique. Le mouvement est l'essence de l'artifice cinématographique. Une telle technique est un moyen urgent pour renouveler la pensée philosophique, de sensibiliser ses concepts, d'ouvrir la pensée sur la capacité de créer des mondes nouveaux.

La philosophie de Jacques Rancière est une philosophie en mouvement, sa philosophie elle-même est cinématographique.

Du Gilles Deleuze à Jaques Rancière, on constate qu'il y a une évolution dans la relation entre la philosophie et le cinéma : unification de deux domaines. Le discours philosophique contemporain n'est pas un discours sur le cinéma mais un discours avec le cinéma. Les philosophes contemporains n'ont plus analysé les films de Vertov, Godard, Pedro Costa, Béla Tar , Bresson, Eisenstein ou Kiarostami ... Ils n'ont jamais tracé l'histoire de cinéma mais ils ont pensé un siècle en crise. L'aporie est de penser à la crise du monde. Comment briser l'impossible pour inventer des chemins de possible dans toutes les parts.

³⁷⁶–Entrée «Rancière», Dictionnaire de la pensée du cinéma, Antoine de Becque et Philippe Chevallier. (dir),Paris ,P .U .F ,2012 ,p.585–587

La réponse est distincte et claire : il faut du mouvement, il faut agir, en ce sens que le cinéma est un art politique. Comme les citoyens dans un peuple, le cinéma est toujours peuplé d'image. Grace au mouvement d'image le cinéma est un art pluriel .

B- Jacques Rancière le cinéophile

Comme tous ces contemporains Jacques Rancière pense la capacité cruciale de l'art dans la vie des hommes, et son élan vital de changer le monde. Le cinéma, la littérature, la musique, la peinture et la danse sont des arts qui ont pris une place fondamentale dans l'esprit philosophique contemporain : ces sont des arts qui ont cru un mouvement dans la pensée philosophique : mouvement dans le sens de changer, bouleverser, faire des lignes dans nulle part, des zigzags, des courbes dans tous les sens afin de créer un vaste champ de possible.

La découverte de cinéma pour Jacques Rancière est due au cinéma italienne, on cite « Rossellini et ce soir de l'hiver, 1964, Europe 51 m'avait bouleversé à la mesure même de la résistance que suscitait en moi ce trajet de la bourgeoisie à la sainteté à travers la classe ouvrière »³⁷⁷. Jacques Rancière raconte dans les premiers pages de son livre Les écarts du cinéma son histoire avec son ami italien, cinéophile qui lui a envoyé des magazines et des livres d'où il a pris la théorie du cinéma. Le rapport avec le cinéma pour Jacques Rancière n'est pas un rapport de critique ou de d'une recherche philosophique, comme c'est le cas avec Gilles Deleuze, mais c'est plutôt un rapport de passion. Le mot cinéophile se compose de deux parties « ciné » qui désigne le cinéma, l'art visuelle et pile comme dans la thermologie grec philos désigne l'amour et la passion.

377- Jacques Rancière ,les écarts du cinéma, p 7

Dans les premiers pages de son livre *Les écarts du cinéma*, Jacques Rancière définit le terme cinéophile comme suit : « le cinéophile, c'est un rapport avec le cinéma qui est affaire de passion avant d'être affaire de théorie. Il est connu que la passion manque de discernement »³⁷⁸. Cinéophile désigne une position avec le monde, le cinéophile est une position politique envers le monde. Le cinéma est une multitude des choses, elle est en premier lieu un appareil idéologique³⁷⁹ qui crée des images dans la société et qui immanence avec l'esprit du temps de la société, sa légende du passé, ces ambitions futures, ces pensées actuelles.

Elle est aussi une utopie : « cette écriture du mouvement que l'on célébra dans les années 1920 comme la grande symphonie universelle, la manifestation exemplaire d'une énergie animant ensemble l'art, le travail et la collectivité »³⁸⁰. Jacques Rancière travaille dans ce champ philosophique, cinématographique, politique sur le film du cinéaste soviétique Dziga Vertov, *l'homme à la caméra*. Encore plus le cinéma est un lieu matériel,³⁸¹ un lieu de partage, où se nouent visibilité du spectacle, émotion de spectateurs avec la matérialité de la réalité.

Enfin, le cinéma est un concept philosophique³⁸², une théorie du mouvement de la pensée et des choses comme chez Gilles Deleuze qui ne nous a pas proposé une théorie de cinéma ni une philosophie de cinéma mais bien entendu une métaphysique de cinéma³⁸³. Jacques Rancière voit

378–Rancière, op cit, p. 8

379–Rancière,ibid,p8

380–Rancière, ibid, p 12

381 Rancière ,ibid, p 12

382–Rancière ,ibid,p12

383–Rancière, ibid, p 12

dans le cinéma l'art audacieux pour penser le monde et pour tracer les liens de partage entre idéologie, politique, matérialisme.

Dans un autre champ de classification des régimes de l'art, Rancière classe le cinéma dans le troisième régime dit « régime esthétique de l'art ». Quel est donc la différence entre les trois régimes ? Et quelle est la relation du cinéma, art du régime esthétique, avec les deux autres régimes ? Jacques Rancière différencie entre trois régimes d'identification de l'art : dans le partage du sensible : esthétique et politique³⁸⁴ et Malaise dans l'esthétique³⁸⁵ Jacques Rancière trace trois types de régimes de l'art, le régime poétique³⁸⁶ ou représentatif dit aussi régime mimétique, s'identifie les arts du point de vue de leurs genres, leurs thèmes, leurs formes.

Le régime éthique³⁸⁷ questionne les images de point de vue de leurs origines et leurs destinations sur leur teneur de vérité, leur usages « ce régime concerne les images de la divinité », le régime esthétique repose sur l'égalité et coexistence entre des temporalités hétérogènes³⁸⁸. Dans le régime esthétique, Rancière rejoint le « n'importe quoi » de Thierry de Duve : tous les objets et les individus sont égaux, il n'y a plus de hiérarchie, seulement de l'égalité dans les espaces, les temps, les individus, les arts, les territoires de la pensée, l'égalité entre l'art et le non art, et même l'anti-art, entre le beau et le laid, l'intelligible et l'imbécile.

Le cinéma appartient à ce dernier régime, on cite Jacques Rancière « le cinéma appartient à ce régime esthétique de l'art où n'existent plus les

384- Jacques Rancière, Le partage du sensible: esthétique et politique, la Fabrique, 2000.

385- Jacques Rancière, Malaise dans l'esthétique. Galilée, 2004

386- Jacques Rancière, Le partage du sensible, La Fabrique, Paris, 2000, p14

387- Rancière, ibid. p14

388 --Rancière, ibid, p 14

critères anciens de la représentation qui distinguaient les beaux-arts des arts mécaniques et mettaient chacun d'entre eux à sa place ».389

Le grand champ conceptuel de l'image cinématographique dans la philosophie de Jaques Rancière : fiction, résistance, peuple, jeu d'écart, politique, destin, émancipation, fable. L'image est un travail d'archive et de documentation , de vérité et de justesse. Le cinéma est l'art de politique et d'éthique. Il est un art du temps capable de nous tracer la cartographie du possible. D'où le nouage entre espace commun et les temps du possible les promesses supérieurs de l'art nouveau. Un champ vaste et riche où les domaines de la pensée, de faire et de la parole se nouent et partagent les intérêts et les ambitions.

D'ici et ailleurs l'image est partout, l'image est notre co-existence, notre commun. Devant l'image, nul ne peut dire « Je ne sais pas ». Nous sommes égaux en face de l'image dans la connaissance et dans la sensation. Pour l'image cinématographique, elle est un appel de vivre ensemble le monde et puisqu'elle est en mouvement, elle nous invite aussi à aller ensemble dans le sens de vivre « avec » et ouvrir des chemins nouveaux de paix. La philosophie de Jacques Rancière fête les arts : la littérature, le théâtre, la photographie et le cinéma en faveur d'une philosophie esthétique politique. Le cinéma est pour Rancière un art multiple et on le conçoit comme le dernier art qui vient à la fin comme accumulation de tous les arts, qui viennent d'une part « après » la littérature donc après la narration : le cinéma a mis fin à la narration, elle est en même temps d'autre part vient « contre » les arts de spectacle (le théâtre) et en d'autre part « avec » la photographie. Voilà le réseau de connexion entre le cinéma

389-Jacques Rancière, Les écarts du cinéma, p13

et les autres arts selon Jacques Rancière. L'image cinématographique a pris un rôle crucial dans la philosophie de Jacques Rancière

Jacques Rancière a développé les jeux de connexions entre l'image cinématographique et la littérature, le théâtre, la photographie : premièrement la relation entre cinéma et littérature est pour Jacques Rancière, une relation de postériorité. La littérature, dès le premier chapitre intitulé Après la littérature dans son ouvrage les écarts du cinéma, déclare « Penser l'art des images en mouvement, c'est d'abord penser la relation entre deux mouvements visuels des images propre au cinéma et le processus de déploiement et de dissipation des apparences qui caractérise plus largement l'art des intrigues narratives ».390

Le premier écart est entre « le nihilisme littéraire et l'artifice cinématographique, la relation est inéquivalente entre les vieux arts de long histoire et le nouveau art ambitieux de grand avenir. Partant de film l'Homme à la caméra de Dziga Vertov, Jacques Rancière dénonce une nouvelle conception du temps.

2 Vertov : la fragmentation du temps.

a- La pensée en rythme

La pensée de Jacques Rancière est une pensée de l'action, une pensée en mouvement qui brise les frontières et crée des espaces-pensée de partage. La pensée ranciérienne croit en le mouvement de la pensée, d'une part, au niveau de la confiance dont chacun est capable de penser, de faire et de parler du monde et d'autre part au niveau de comprendre « qu'il y a toujours au moins une autre chose à faire que celle qui est faite »391.

Le mouvement dans la philosophie de Jacques Rancière n'est pas un mouvement d'accumulation successive dans l'espace ou dans le temps

390-Rancière, les écarts du cinéma, op cit, p25 .

391-Jacques Rancière ,Chroniques des temps consensuels, Paris ,Seuil,2005, p 13

mais un mouvement dans les divers sens dans l'espace et dans le temps « le mode de l'action, c'est de lever les interdits, les impossibilités en désignant l'objet du conflit comme visible »³⁹².

Rancière analyse et pense le mouvement dans le film l'homme à la caméra de Dziga Vertov, un film du temps rythmique et fragmenté contre le temps de la chronique. Fragmenter le temps est une position contre le temps des histoires.

Un temps filmique fragmenté est contre les temps linéaires des histoires. Jacques Rancière dans une conférence intitulée l'art comme combat³⁹³ différencie entre deux types de temps : d'une part le temps de la chronique est un temps passif de la succession des actions et d'autre part le temps de la rationalité fictionnelle est un temps pluriel d'où la multiplicité des temps, des choses, des mouvements, des corps, des événements, des gens construisant un temps fictionnel de la coexistence, une démocratie fictionnelle du temps communiste.

Le temps dans ce film est un temps fragmenté : un temps des séquences, des tranches visuelles, le temps de la métamorphose, une manipulation suprême d'où les mouvements microscopiques crée un rythme de l'ensemble. Le film vertovien est une accumulation des plans dans un rythme accéléré, il accumule 120 plans dans 4 min ou 35 plans dans 25 seconds. La fragmentation est une position contre l'esprit occidental du « logos » et du l'Un. La fragmentation n'est que la révolte contre l'histoire linéaire du monde. Elle est une occasion pour différencier entre « les parties » et augmenter les moyens de la multiplicité et de la déférence. Il est

³⁹²– Christian Ruby ,le sens de l'action dans la philosophie de Jacques Rancière, le PHILOSOPHOIRE , 2007 /2 numéro 29 , p165 à 182

temps de mettre les parties en communication dans une belle « harmonie des parties ».

Il n'y a plus un partage possible dans le temps linéaire parce qu'il est guidé par l'impérialisme des fins. Seule la fragmentation du temps et la différenciation des parties brisent la chaîne. Dans cette dernière manière de penser le temps, on peut parler d'un temps du partage « la notion de partage du sensible en ce sens peut être considéré comme une notion cinématographique ». Le cinéma concrétise la connexion des espaces, des temps et des gens. L'image cinématographique, telle que nous avons vu dans le film de Vertov, filme les multiplicités des faits réels de la vie ordinaire. Le film de Vertov n'est pas un film documentaire mais un film post linéaire : il n'a y pas une histoire ou un récit qui dirige les événements et les acteurs. Dans ce film il n'y a pas de suspension dramatique mais seulement des actions dans nulle part.

Le cinéma est l'art post littéraire parce que le monde contemporain a perdu sa bourgeoisie littéraire, « la vie ne connaît pas des histoires. Elle ne connaît pas d'actions orientées vers des fins, mais seulement des situations ouvertes dans toutes les directions. Elle ne connaît pas des progressions dramatiques mais un mouvement long continu fait d'une infinité de micro-mouvement. Cette vérité de la vie a enfin trouvé l'art capable de l'exprimer.»³⁹⁴

Le film « l'Homme à la caméra » est un film qui enregistre l'histoire d'une journée, une journée dans un temps nouveau et dans un monde nouveau pour la société soviétique, brisant le temps chronique et enchaîné pour un temps nouveau fragmenté et dans une « extrême fragmentation », avec un rythme très accéléré.

394-Jacques Rancière ,La fable cinématographique, Seuil, Octobre 2001 , p 8 .

Le mouvement en vitesse crée une multiplicité du mouvement. Le cinéma est pour Vertov comme pour Eisenstein un projet artistique pour libérer le temps de « l'impérialisme des fins », un temps sans but à atteindre, aucune orientation qui l'oriente, sans fin et sans finalité à atteindre.

b- La communication cinématographique

Le film est un modèle pour penser la communication. Communiquer cinématographiquement c'est fragmenter et relier, diversifié et nouage, faire réseau et connexion, une multiplicité des mouvements visibles et sensible, des corps, des actions, les machines. La caméra crée un rythme et brise le montage.

La danse fêtant « la grande symphonie heureuse de la société soviétique, dont les machines sont des objets amoureux, le travail est dans toute part réconcilié avec les affects humains. Le cinéma est l'art du jeu de l'image-temps, le jeu contre la rhétorique de la narration, contre la logique de l'enchaînement causal littéraire et téléologique, contre toutes les manières de faire le système. On est dans un espace-temps volcanique, agité contre l'insupportable, l'impossible, l'indu est toujours en acte et en lutte. Une révolte dans le temps, un processus émancipatoire pour ouvrir les yeux, pour voir et pour être vu.

Dans le cinéma, on est toujours « entre », on n'est plus « hors » ni « face à », ni « devant », l'image c'est l'harmonie et l'action. Le film vertavien propose un communisme de l'échange universel des mouvements. Il faut métaphoriser le temps, le fragmenter.

Le cinéma est un projet pour une utopie du communisme cinématographique. A tout point, à tout moment, il y a de possibilité de naissance de mouvement, l'extrême énergie dionysiaque de temps, des corps et de la caméra.

L'en-commun n'est possible que dans « une scène » de courage et de joie, la joie qu'on a vue sur le visage des femmes dans le film « l'homme à la caméra », et le courage dans la capacité de s'identifier, la manifestation, l'affirmation. Le travail est un moyen courageux pour les ouvriers pour s'identifier. Le courage rend les ouvriers visibles et audibles. Le courage est un acte, il faut toujours une action. Le courage est la croyance au monde, au temps et qu'« il y a toujours au moins une autre chose à faire que celle qui est faite »³⁹⁵. Le cinéma est l'art nouveau, naît dans une période historique difficile connue par la propagation de discours philosophique et artistique du fin et de la mort : la fin du l'histoire, la mort du dieu, la mort de l'homme, la vie n'est plus capable d'être une vraie vie selon, c'est l'ère de la fausse vie, selon Deleuze on a perdu la croissance au monde à cause des guerres mondiales et à cause des stratégies politiques mondiale qui a engendré un malheur général dans le monde.

L'ère contemporaine a vécu des moments catastrophiques la fin des grandes identités, la fin de tous les discours totalitaires, la fragmentation du système, il nous reste que le micro-événement, les petits morceaux de la vie, nos actualités, la journée.

le travail dans un monde industriel, la danse, le mouvement, les regards, la rue, les sourires, les machines, créant un rythme ,un jeu de communication de l'un avec l'autre, une symphonie heureuse de nos micro-événements de la vie quotidienne, le cinéma est un art qui propose une nouvelle vision de monde.

La multiplicité, l'action et le jeu d'échange dans le film forme une affirmation visible du monde.

L'égalité entre les dualités vers ouverture, voir un équilibre et égalité. Partager de l'espace crée des nouvelles possibilités du temps. Le jeu est un

395-Rancière, Chroniques des temps consensuels. Paris, Seuil,2005 ,p13

processus continu entre l'art (le cinéma), le marché (les ouvriers, l'industrie, le travail) et la politique. Il y a dans les films un réseau différencier : distribution, division, une répartition du sensible, une interchangeabilité visuelle.

Le film « l'homme à la caméra » est un film communiste n'est pas dans le sens où il s'intéresse à la vie des travailleurs et des ouvrières mais son pouvoir magique de « mettre plusieurs temps dans un même c'est à dire plusieurs modes de temporalité dans une séquence temporelle déterminée »³⁹⁶.

Comme la danse, les corps se libère dans l'espace et dans le temps, le mouvement de l'image filmique se libère dans le temps, le mouvement libre est un mouvement continu. Contre la logique capitaliste, ne conçoit plus l'homme comme un moyen,

Ils sont pour lui des sujets libres et émancipés, s'il soit conscient de leur rapport entre eux, avec le temps. Jacques Rancière ne distingue pas l'homme politique de l'homo fauber, le travail n'est pas un moyen pour assurer les besoins de la vie et le travailleur n'est pas un moyen dans le pouvoir autoritaire d'un Etat capitaliste.

Le communisme cinématographique est contre le capitalisme, un film est ce montage d'activités différentes juxtaposées et étroitement liées, qui donne une cohérence interne et fictionnelle au récit cinématographique. Ce qui est communiste n'est pas la nature de ces activités, c'est le lien que l'unité à partir même de leur disparité. Un film est toujours peuplé, peuplement visuel, grâce au mouvement, une liquidation du temps, redessiner la cartographie des espaces et rôle, défendre les nouvelles relations entre les individus :

396-Jacques Rancière. les temps modernes ,Paris, la fabrique,2018 ,116.

« L'Homme à la caméra est un film révolutionnaire. Mais un film révolutionnaire n'est pas un film sur la révolution.

C'est une activité communiste, l'une des activités dont l'articulation de l'ensemble constitue le communisme non pas comme une forme d'organisation politique mais comme un nouveau tissu d'expérience sensible, c'est donc un film qui ne raconte pas d'histoires, ne représente pas de personnage et se dispense même des mots afin d'être la pure connexion de ces activités qui font le présent de la vie dans une ville moderne, depuis le réveil matinal jusqu'au divertissement du soir en passant par le travail dans les usines ou les magasins, les transports et l'animation de la vie »³⁹⁷. Fragmenter l'impossible vers des temps virtuels possible. Un film doit créer, des moments évènementiels.

Un film crée « un choc », celui-ci est capable de détruire le système de domination, le choc est une nouvelle chance pour changer le temps, le temps de la domination, mais il n'y a des chocs que dans le nouage, dans la rencontre des forces, des actions, des individualités, « un bon peuple » capable de détruire la domination.

Comme le film est un ensemble hétérogène d'image-mouvement, la politique est une activité et un jeu de rencontre et de partage qui unie les individus, un communisme visuel, communisme de temps et d'espace, de mouvement. Le communisme est le peuplement dans le sens du multiplicité et rencontre.

Nous avons aujourd'hui besoin de repenser à la condition de vivre ensemble, les modes de voir, de penser, de dire, de participer dans la création d'un monde nouveau égalitaire et libre.

397-Rancière, les temps moderne ,op cit ,65 -66



c- Les « je suis capable » : la joie et le courage

Le temps est une énergie, élan vitale vers l'avenir. Temps du jour, donner un temps pour les ouvriers, les femmes ,les invus, les sans parts, les sans noms, les exclus, les sans-papiers, les immigrés, les exploités, les incomptés, un temps qui rend justesse à ces exclus de la parole qui sont des hommes courageux parce qu'ils sont toujours en acte dans le monde, mais ils sont privés de parler. Il y a une urgence humaine et politique de sortir de cette logique policière, Jacques Rancière l'appelle subjectivation. Il n'y a politique que lorsqu'il y a subjectivation, le droit de chacun de dire « je », ce n'est pas un jeu cartésien, isolé dans sa chambre, mais un je égale, un je joyeux et courageux, un jeu dans le monde qui peut dire toujours « je suis capable ».

Il est le temps du courage et de la joie pour partager avec n'importe qui l'espace et pour vivre en commun. Jacques Rancière comme tous les philosophes contemporains pense au nouveau mode de subjectivation

comme un jeu en commun, toujours ouvert sur une infinité d'expérience d'être autre. Le je capable et la capacité de n'importe où le quelconque³⁹⁸ d'Agamben ou l'être singulier pluriel³⁹⁹ de Jean Luc Nancy.

Le « je suis capable » est la forme d'identification politique : « une capacité universelle : une capacité à dire, à penser, à s'insurger, à revendiquer, et prendre sa part, une capacité qui se concrétise sous des formes collective »⁴⁰⁰. Le cinéma nous offre un modèle opposé à l'ego cartésien, isolé : le je cinématographique est un « je » polémique, sensible, ouvert « courageux », « joyeux » afin d'interrompre les frontières entre l'impossible et le possible.

Le je suis capable est une subjectivité active par contre à la passivité de l'homme /spectateur⁴⁰¹, Jacques Rancière croit à l'agir comme force de transformation contre la méditation théâtrale des gens passifs.

Il est toujours l'heure de cesser d'être spectateur il faut devenir des agents d'une pratique collective de « faire des liens »⁴⁰² et crée « des corps intermédiaire »⁴⁰³ et « des liens communautaires »⁴⁰⁴. La capacité de dire « je » pour les sans parts, les invus, les in comptés est un acte de liberté,

398–Giorgio Agamben, La communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque, Seuil, Paris 1990.

399–Jean Luc Nancy ,Etre singulier pluriel, Galilée ,Paris,2013

400–Pierre Bance ,Jacques Rancière ,l'anarchique ,8 octobre, 2012

401–Jacques Rancière, le spectateur émancipé, La fabrique,2008 ,p 12 « La maladie de l'homme spectateur peut se résumer en une brève formule « Plus il contemple moins il est »

402– Séminaire l'Art comme combat René Schérer et Thierry Briault, Rencontre Avec Alain Badiou et Jacques Rancière , 11 Décembre 2017 ,Université Paris 8 Vincennes Saint Denis

403–Ibid.

404–ibid.

traduit la conscience qu'il faut faire quelque chose⁴⁰⁵ Il est un jeu toujours en acte.

Jacques Rancière différencie entre les hommes du travail et les hommes de loisir entre les maîtres et les élèves de la pensée. Le je suis capable est modalité de l'habitation du monde.

Le « je » contemporain est le jeu des anonymes et les sans noms, et le je capable et courageux dans le sens de la subjectivation politique est la prise de conscience de l'affaire de tous envers tous. La subjectivation politique est une position et un « acte d'interruption, de dérèglement ou d'effraction par rapport au lien social établi» ⁴⁰⁶

Conclusion

Le cinéma est un projet d'art nouveau qui liquide l'histoire de la narration en faveur d'une langue d'idéogrammes de l'écriture de la lumière et de l'écriture du mouvement. Selon Eisenstein, « comme la vie ne connaît pas des histoires, des actions orientées vers des fins, l'intelligence de la machine ne veut rien et ne construit pas d'histoires mais enregistre cette infinité des mouvements qu'elle fait. Il faut passer à la création de promesse qui n'est possible que par la coexistence. »⁴⁰⁷

Bibliographie

Origines

- Jacques Rancière, La fable cinématographique, Seuil, 2001.
- Rancière, Malaise dans l'esthétique, Galilée, 2004
- Rancière, Le partage du sensible, La Fabrique, Paris ,2000

405-Le spectateur émancipé ,p18

406- Christian Ruby ,l'interruption, Jacques Rancière et la politique, page 7

407 - La fable cinématographique, op.cit, p11

- Rancière, les temps modernes, Paris, la fabrique, 2018,
- Rancière, Chroniques des temps consensuels, Paris, Seuil, 2005
- Rancière, Les écarts du cinéma, La fabrique, 2011.
- Rancière, le spectateur émancipé, La fabrique, 2008

Références

- Adorno, Théorie esthétique, trad. Marc Jiménez, Klincksieck , 1974.
- Agame, La communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque, Seuil, Paris 1990.
- Dominique Château, Cinéma et philosophie, le cinéma philosophique, Nathan, 2003
- Foucault, Le souci de soi, Gallimard, Paris, 1984
- Merleau Ponty, le cinéma et la nouvelle psychologie, in Sens et non-sens , 1966
- Nancy, Etre singulier pluriel, Galilée, Paris, 2013.

Dictionnaire

- « Rancière », Dictionnaire de la pensée du cinéma, Antoine de Baccque et Philippe Chevallier, (dir), Paris

Références électriques

Articles

- L'interruption. Jacques Rancière et la politique de Christian Ruby , Le Philosophie, 2009/2 (n° 32), pages 163 à 169
https://doi.org/10.3917/phoir.032.0163#xd_co_f=NzKxZmlwZWltMDdmOS00MzA5LWFIMjEtY2UzOWEzZjc3OTAw~
- Pierre Bance, Jacques Rancière, l'anarchique , 8 octobre, 2012
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiO9cTYiK_oAhUEy6QKHduHC7UQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2F1libertaire.free.fr%2FJRanciere39.html&usg=AOvVaw1iOvwegS9awR3EU9OKrY85

Vidéo

–Séminaire l’Art comme combat René Schérer et Thierry Brault, Rencontre
Avec Alain Badou et Jacques Rancière, 11 Décembre 2017, Université Paris
8 Vincennes Saint Denis

<https://youtu.be/M3Mpp9RCbLk>

Film

Vertov, l’homme à la caméra, 1929.

<https://youtu.be/cGYZ5847Fil>



مجلة الإصباح

مجلة الإصباح، للعلوم الإنسانية والفكر
والسياسة والمجتمع، العدد 5 ، يونيو 2020
