الباحث

مجلة دورية أكاديمية محكمة، تعني بالتعليميات والعلوم الإنسانية
تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة - الجزائر

العدد الثاني عشر جانفي – جوان 2015

رقم الإيداع القانوني 9557-1112 رقم الإيداع الدولي 2600-1134

الباحث

مجلة دورية أكاديمية، تعنى بالتعليميات والعلوم الإنسانية

تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة – الجزائر–

العـــدد الثاني عشر

جانفي – جوان 2015

رقم الإيداع القانوني: 1134–2009 رقم الإيداع الدولي: 1112 – 9557

هيئة التحرير

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور لعموري عليش

مدير التحرير: د/محمد غازي

الهيئة العلمية

أ/د محمود يعقوبي	أ/د عبد القادر بليمان
أ/د عبد الله قلي	أ/د أحمد بلحوت
أ/ د محمد الهادي بوطارن	أ/د نادية تيحال
ا/ د بلقاسم بن طيفور	أ/د ياسمين عتيقة قارة
أ/د علال خالد كبير	أ/د عبد العزيز شهبي
أ.د/ أحمدمريوش	أ/ د بشير متيجة
أ.د/عبد الله كمال	أ.د/ مسعود طيبي
د/ بركاهم العلوي	د/ جيلالي عطاطفة
د/عمر نقيب	د/ مزيان سعيدي
د/مليكة ساحل	

الهيئة الاستشارية

أ.د. عبد الكريم قريشي(الجزائر)	أ.د. محمد بن فاطمة (تونس)
أ.د. لحسن مادي	أ.د. محمود بوسنة (الجزائر)
أ.د. أحمد بن دانية(السعودية)	أ.د. منجي مديني(فرنسا)

الإشراف التقني

د/.عبد الحكيم بوزايدي *مليكة بلقاضي*

المراسلات: مجلة الباحث: المدرسة العليا للأساتذة

93 شارع علي رملي–بوزريعة– الجزائر

الهاتف: 021941867 الفاكس: 021941865

البريد الإلكتروني : enslsh@ensb.dz

قواعد النشر في المجلة

تعنى مجلة الباحث الأكاديمية المحكمة بالأبحاث والدراسات التي تهتم بالتعليميات والعلوم الإنسانية، المكتوبة باللغة العربية والفرنسية أو الانجليزية شرط الالتزام بالقواعد الآتية :

1- ألا يكون المقال قد سبق نشره.

2- أن يتصدر المقال العنوان بخط بارز وأسفله على اليسار من الصفحة اسم المؤلف –درجته العلمية ومؤسسة الانتماء إضافة إلى العنوان الإلكتروني.

3- أن يرفق المقال بملخص في حدود 150 كلمة باللغة الفرنسية أو الانجليزية بالنسبة للمقالات المكتوبة باللغة العربية، أما بالنسبة للمقالات المكتوبة باللغة الفرنسية أو الانجليزية، فيكتب ملخصها باللغة العربية، وأن يتبع بالكلمات المفتاحية (Mots clés) ، وأن يكون حجم الخط بالمقياس 10.

4 –أن يكون المقال مكتوبا على ورق A4 مع ترك هوامش من الجهات الأربع للصفحة، ومراعاة الأبعاد اللازمة بين العناوين والنصوص التي تليها.

5- أن يكون المقال مكتوبا وفق خط(Simplified Arabic)مقياس 14 بالنسبة للنص، ومقياس 16 بالنسبة للعنوان، وتكتب المقالات باللغات الأجنبية وفق خط (TIMES NEW ROMAN) مقياس 14.

6- أن يقدم المقال في نسختين (02) وقرص مضغوط قابل للفتح.

7- أن تكون الهوامش في قائمة موحدة في آخر البحث.

8- يجب ألا يتجاوز عدد صفحات المقال 20 صفحة، وألا يقل عن 10 صفحات بما فيها الصفحة المخصصة للهوامش، وألا يزيد عدد الأشكال التوضيحية والخرائط عن 15% من حجم البحث.

09- لا ترد المقالات المرسلة إلى المجلة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

10- يخضع ترتيب المقالات لاعتبارات تقنية.

11- توجه جميع البحوث والمقالات باسم رئيس تحرير مجلة "الباحث" عبر العنوان الآتي: **السيد رئيس تحرير " مجلـــة الباحـــث ".**

المدرسة العليا للأساتذة :93 شارع علي رملي–بوزريعة–

الهاتف: 021941867 الفاكس: 021941865

enslsh@ensb.dz البريد الإلكتروني

تطالعون في هذا العدد

الموضوع	بقلم	المؤسسة التابع لها	الصفحة
افتتاحية العدد.	مدير التحرير	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	07
الآليات المعرفية في كفاءة القراءة دراسة مقارنة بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف في الوسط المدرسي الجزائري.	أ. صيام كريمة	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	09
دور نشاط القصة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لاستعداد طفل المرحلة التحضيرية لغويًا.	أ. مليكة شعباني	جامعة الجزائر02	52
المدرسة القرآنية والطفولة.	أ. رفيقة يخلف	جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف–	108
رعاية المشاعر النفسية في مخاطبة الغير، من خلال سيرة النبي صلى الله عليه وسلم.	د. ساعد غلاب.	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	130
التواصل في التراث الشعبي الإنساني وأصداؤه حكاية "عصفور الهوى "أنموذجا" دراسة تحليلية سيميائية مقارنة.	أ.عثمان مجدوبي	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	166
جمالية الإيقاع بين النص الجاهلي والنص الشّعبي أمرؤ القيس وعبد الله بن كريو أنموذجاً.	د. بولرباح عثماني	جامعة الأغواط.	198
التداولية وتعليمية اللغات وتعلّمها.	د. امحمد بكّار.	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	221

النظريات الحديثة في التربية واهتمامها بمهارة التفكير وتنميته لدى التلاميذ وتجاوز العوائق الابستمولوجية.	د. يمينة شيكو.	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	247
الوضعيّة ولعنة الميتافيزيقا Le positivisme et la malédiction de la métaphysique	أ.الأخضر غريسي	جامعة محمد اليمين دباغين، سطيف-2	278
الإستعارة والتبيئة المفهومية في قراءة التراث العربي الإسلامي عند محمد عابد الجابري.	د. رضا شريف.	جامعة الجزائر02	313
نيتشه وسؤال إنسان المستقبل.	د. عبد المالك عيادي	جامعة الجزائر02	341
علاقة الأمازيغ بمنطقة جزر الكناري (إسبانيا).	د. نصيرة ساحير	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	365
الاضطهاد الديني المسيحي في بلدان المغرب القديم (من نهاية القرن الثاني ميلادي إلى بداية القرن الرابع ميلادي).	أ . حميدة نشنش	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	379
جهود السلاجقة في الدفاع عن الخلافة العباسية والمجتمع الإسلامي (431-547هـ/1039-1152م).	د. مروان بن شوش	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	409
الاستراتيجية العثمانية في مواجهة التهديد البرتغالي للحرمين الشريفين وللبحر الأحمر في النصف الأول من القرن 10هـ / 16م.	د. عبدالرحمن بن سعد العرابي	جامعة الملك عبدالعزيز المملكة العربية السعودية	426
موقف عمر راسم من الحركة الصهيونية (1908-1916م)	د/ نفيسة دويدة	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	452

البعـد الإقليمي للتنمية المحلية حالة ولاية الأغواط.	أ/ ريـان ريـان عبد السـلام	جامعة الأغـواط	479
دراسة أشكال التعمير وآثارها على المجال الزراعي في بلديتي باب الزوار وحمادي بالضواحي الشرقية للجزائر العاصمة خلال الفترة (1987-2012) -اعتمادا على بيانات صور الأقمار الصناعية- .	د/ بلقاسم بلال.	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	508
Exposé de la théorie du syllogisme connectif conditionnel	أ.د محمود يعقوبي	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	03
Le retour d'Ulysse dans La femme sans sépulture d'Assia Djebar.	د. بن سليمان رضوان راضية.	جامعة الجزائر(2)	15
Des positionnements identitaires dits à travers un événement politique dans l'interview de la presse écrite : étude de cas.	أ/ فضيلة أولبصير	جامعة الجزائر(2)	24
La place des genres littéraires dans l'enseignement-apprentissage du français en Algérie.	أ. وهيبة بن عزوط	المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.	35
La transcendance dans le verbe :la question de l'auxiliaire en langues romanes et ses conséquences sur la catégorie verbale de l'aspect.	د. جمال زناتي	جامعة الجزائر02	45

افتتاحية العدد

يعيش العالم اليوم تراكما معرفيا في مختلف المجالات، فما من يوم يمر لدا بات لزاما علينا الاطلاع على هده الاكتشافات إدا أردنا مواكبة السير الحضاري للأمم الأخرى، وقد وفرت لنا وسائل الاتصال المعاصرة إمكانية الوصول إلى مصادر المعلومة إدا أجسنا استغلالها لبلوغ هده الغاية.

يعبر هدا السيل المعرفي - في كثير من جوانبه - عن وجهة نظر أصحابه خصوصا ما تعلق منه بمجال البحث في العلوم الإنسانية مما يجعل محاولة الاستفادة منه تقتضي ضرورة تلقيه بالنقد والتمحيص قصد تكييفه مع الواقع الاجتماعي الدي تنقل إليه نظرا للتباين الموجود بين المجتمعات في خصوصياتها.

تتطلب عملية النقد المعرفي مزيدا من التأمل في المناهج المتبعة لتحصيل المعرفة، فالنتائج متعلقة بالمناهج، فإدا حصل خطأ على مستوى النتائج، فهدا يعني أن هناك خللا في المناهج سواء من حيث صياغتها أو من حيث تطبيقاتها.

لهده الاعتبارات كلها تمحورت معظم المواضيع الواردة في هدا العدد حول آليات التحصيل المعرفي وطرقه وكيفية تنمية المهارات اللازمة للعملية التعليمية، ومثل هده المواضيع يحتاج إليها الطالب الأستاذ المنتمي إلى المدارس العليا للأساتذة.

مدير التحرير

د/- محمد غازي

الآليات المعرفية في كفاءة القراءة
دراسة مقارنة بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف في الوسط المدرسي الجزائري

أ. صيام كريمة

أستاذة مساعدة قسم (أ)

المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

Key words: Reading Competence, Good/Bad Reader, Cognitive Processes

ABSTRACT:

On the one hand, the reading competence is considered as a cognitive competence, which is produced through a number of performance determining a set of internal and personal capacities, which in turn, permit the learner to deal with written texts and construct sense in an efficient way.

On the other hand, reading has a crucial role in the success of learner. It is the way towards the acquisition of the subjects taught. In spite of the efforts made in this domain to elaborate teaching methods and the conception of programs founded on modern teaching/learning theories of reading, a great number of learners sill show weaknesses in fail to acquire competence in writing. Their competence lag behind the required level.

This study aims at identifying the factors meant to acquire the reading competence, and looks for the cognitive mechanisms for during the reading process and this through a comparative study between the bad and the good reader.

مقدمة:

يعد نشاط القراءة من أهم الناشطات التربوية في حياة المتعلم التي تبنى على أساسها جميع الأنشطة التعليمية الأخرى ، فبتعلم القراءة يتفتح عقل الطفل المتعلم على الحضارة الإنسانية، حيث أكد ذلك غستون ميلا ري (Mialaret. G ،1968. p. 4) " أن الطفل الذي يعرف القراءة يدخل عالم الحضارة، كالحيوان الصغير الذي يدخل في عالم الإنسان'. ويؤكد أيضا أنه " بامتلاك القراءة ، فأن الأفاق العقلية للطفل

تتوسع إلى ما لا نهاية ، و قبل تحكم الطفل فيها كان مجرد عبد للغة المنطوقة ، وكان لا يستطيع الدخول في تواصل متبادل إلا مع أشخاص ينتمون إلى محيط أقرب لمحيطه". ولقد اعتبرت الكفاءة القرائية مقدرة معرفية غير مرئية، فهي تتحقق من خلال عدد من الأداءات ، ولهذا الغرض قدرت بمجموعة من القدرات الداخلية و الذاتية هذا من جهة، و من جهة أخرى يعتبرها علماء النفس مجموعة من قدرات الشخص التي تسمح له بالاستجابة الأولية نحو مختلف المنبهات الموجودة في المحيط، أما علماء اللسان فيعتبرونها مجموعة من المعارف اللسانية التي تسمح للمتكلم بفهم و إنتاج عدد غير متناهي من الجمل.

ويظهر نشاط القراءة في حياة الطفل عندما يبدأ هذا الأخير بالاهتمام بالصور والرسوم التي تنشرها المجلات و الكتب المصورة ثم تتطور إلى التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بالأشكال حتى يصل إلى القراءة الفعلية ، وتقوم هذه الكفاءة أثناء تطورها على الفهم اللغوي و التدريب الجسمي الحركي للمهارات المرتبطة بالقراءة و إدراك الطفل للتباين والاختلاف القائم بين الكلمات والحروف و إدراك التماثل والتشابه اللغوي. و يبدو جليا أن القراءة الفعلية تبدأ مع دخول الطفل مرحلة التعليم الابتدائي حتى تتوفر لديه الخبرات و المهارات المؤهلة للقراءة الواعية التي تمكنه من فهم ما يقرأ، و لما كانت القراءة مفتاح سحري ونشاط عقلي معقد كما يؤكد ذلك((J.JAIMES) في نص رسالته الموجهة إلى المربين" يجب أولا تعليم الأطفال القراءة بسهولة تامة بحيث لا ينسوها أبدا مدى الحياة وفي أي كتاب ، فعيونهم لا تتوقف عند أي حاجز. فمعرفة القراءة فعلا وبدون تردد، كما تقرا أنت وأنا، فهي مفتاح كل شيء" (4، G.MIALARET.1968 P.3).

ونظرا لكون القراءة الركيزة الأساسية لنجاح المتعلم في كل المعارف المدرسية، فيجب العناية بتعليمها عناية خاصة حتى يتمكن كل المتعلمين من تحصيلها بكيفية جيدة، ورغم العناية التي تخصصها لها وزارة التربية في برامجها التربوية وفي طرائق تعليمها، إلا أنّ عددا من المتعلمين لا ينجحون في تطوير مهارتهم القرائية في هذه الكفاءة، ويجدون صعوبات كبيرة في فك رموز النصوص المقدمة إليهم، لهذا السبب فقط اختارنا هذا الموضوع و ذلك للكشف عن العوامل المرتبطة باكتساب هذه الكفاءة والبحث عن الآليات المعرفية المستخدمة لدى المتعلم أثناء قيامه بهذا النشاط وفق دراسة مقارنة بين القارئ الضعيف والقارئ الكفء، محاولة منا البحث عن الفروق الفردية في الآليات المعرفية المستخدمة لدى كل واحد منهما وهذا بهدف وضع خطة علاجية للذين يعانون من صعوبات في اكتساب كفاءة القراءة، لأن قدرة القراءة تعمل على توسيع الآفاق العقلية للمتعلم بصورة لا حدود لها .

الإشكالية:

يميل المتعلم خلال نشاط القراءة إلى تقطيع الكلمة حتى يتمكن من قراءة الأشكال المكتوبة (الحروف)، ثم يقوم بربطها معا ليتمكن من بناء صورة إجمالية للحرف أو للمقطع أو للكلمة. في حين أنّ تعلم اللغة المكتوبة عن طريق النقل يستلزم استعمال دقة الملاحظة البصرية على حساب الملاحظة السمعية، فالكتابة بواسطة الإملاء تتطلب الدمج بين النشاط البصري و النشاط السمعي، فالمتعلم يعمل على تجنيد قدرته على استدعاء الصور العقلية (بصرية وسمعية) المخزنة في الذاكرة ، فتذكر المعارف والمعلومات المخزنة ينبه القدرة على التخيل والتصور و القدرة على التفكير والتخمين والقدرة على

الإدراك. ويتميز القارئ الجيد بقدرته على التعرّف على الرموز المكتوبة : وهى القدرة على ربط الصوت بالشكل الكتابي، والقدرة على استدعاء الصور العقلية، ولهذا فإنّ تعلّم القراءة والكتابة يعتمد بالدرجة الأولى على تطبيق ما يسمى بمعرفة التعلّم الذي يحدث إصلاح للاستراتجيات المعرفية الجيّدة لمعالجة المعرفة.

و قد أثبتت العديد من البحوث أنّ عسر القراءة سببه اضطرابات فونولوجية وتأخر في اللغة الشفوية ، فدراسة فالدوى(Sylviane ONL in2005.Valdois، 10p) أوضحت أنّ عينة الأطفال المصابين بالدسلكسيا غير متجانسة إلى حد بعيد، وبعض الحالات ليست مصابة باضطرابات فونولوجية، فهذه الدراسة تثبت أنّ التحليل البصري للكلمة يتطلب توزيع الانتباه بشكل متجانس على مجموع الكلمة ثمّ تحديد هوية كلّ الحروف بشكل متتالي و تجزئته حتى يتمكن من القدرة على تخزينه. وتفترض فالدوى (S. Valdois ،ONL in 2005, 10.p) أنّ الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من اضطراب في الانتباه البصري، ممّا يؤدي إلى عجزهم عن القيام بإحدى العمليتين أو كلاهما وهذا يتسبب في عدم قدرة الطفل على استذكار المقاطع الإملائية للكلمات".

خلال تعلم القراءة، يتعلم الطفل وضع علاقات ارتباطية لثلاثة أنواع من المعلومات وهي:

- معلومات متصلة بالشكل المكتوب للكلمة،
- معلومات متصلة بالشكل السمعي،
- معلومات متصلة بمعنى الكلمة.

إنّ أهمية نوعية التمثيلات الفونولوجية في هذا التعلم، قد تمّ إثباته على نطاق واسع، فتعلم القراءة من منظور التعلمي يعتمد في الأساس

على وضع العلاقة بين الحروف والأصوات و على هـذا الأسـاس يتوجب على الطفل أنّ يجزئ في آن واحد الكلمة المكتوبـة إلـى حروف وأنّ يعرف من شكلها الصوتي (اللغة المنطوقة) حيث تواجد الأصوات. وقد أثبتـت فالـدوى(Valdois، 6.p2005) أنّ النظريـة الفونولوجية تعتمد على مجموع البحوث المقارنة لدارسة أداء الأطفال المصابين بعسر القراءة والأطفال العاديين في القراءة من نفس السن، فقد لاحظت عند المجموعتين صعوبات في الاختبارات الآتية:

- تكرار الكلمة المستعارة (الشكل الجديد).
- قراءة الكلمة المستعارة (كلمة غير معروفة من طرف القارئ).
- التسمية أو التعريف بالصور.
- تسمية عدد من الكلمات مكونة من صوت معـين مثـل صـوت الباء(ب).
- ما وراء الفونولوجية (لعب التعرف على الأصوات مثل : التلفظ بكلمة مع نسيان الصوت الأول).
- الذاكرة قصيرة المدى:(تكرار في ترتيب ما لسلسلة الأعداد).

وتبقى القراءة الموضوع الأول والسبب الأساسي فـي صـعوبات التعلم، كما يؤكد ذلك اتوماتس (A.Tomatis،1982،p.12) : " لا تصبح القراءة أبدا لعبة عند الطفل، وهذا رغم المجهود الذي تبذله التربية للتخفيف من هذا العبء الأولي. "ونحن نرى أنّ كفاءة القراءة تولد مع الرغبة في تعلم القراءة ودافعية وجدانيـة وواعيـة، وحسـب اتوماتس A.Tomatis،13p.1982)"أنّ المعلم يبحث في إنارة عقل التلميذ عندما يكون هذا الأخير قد تعلم الحرف، ولتعليم التلميذ الحرف هناك اتجاهين تربويين، فالأول مرجعه التقنيات القديمة في التقدم التركيبي ويعتبر عنصر أساسي في التعلم، والثاني تحليلي يعتمد على التقنيات

المعاكسة، فالأولى تفكر في السعي نحو التخفيف وذلك بتجنيب الطفل مسلك المغامرة الذي ينطلق من الفكرة إلى الحرف ومن الكلام إلى الكتابة. بينما أصحاب التقنية الثانية يفكرون في تقليص المسار الطويل الغامض الذي من خلاله يفقد الطفل الأمل في لقاء الفكر والقدرة الخفية التي تحرك الحرف".

فتعلم كفاءة القراءة يصبح فعالا إذا كانت النتيجة تسمح بنجاح 95% من مجموع القسم الخاص بسن معين، فنشاط القراءة لا يعبر عنه بربط صور مكتوبة للكلمات و بيانها العقلي والصوتي والمعاني التي تحملها، وليس هو نفس الشأن بالنسبة للطرائق الطبيعية المستوحاة من طريقة Freinet الذي يقلص نشاط القراءة والكتابة في تطبيق عام يتم بواسطة المحاولة التجريبية دون الرجوع إلى التحليل والتركيب المنسق. فالقدرة على تعلم اللغة المكتوبة تمثل انتقالا حقيقيا في حياة الطفل، بحيث يبدأ في استكشاف نفسه و موضعها و بناء تعلمه من خلال تعلم تدرجي لإعادة بناء مستمر لعلاقته بالأشخاص والأشياء، فبواسطة اكتشافه للكلمة المكتوبة يتمكن الطفل من تعلم علاقة جديدة مع لغته والتعامل معها عن بعد. فالتعلم الأول ذو أهمية بالغة، والتحكم في اللغة بصفة عامة يؤدي بالضرورة إلى النجاح في المسار الدراسي وإلى نمو وتفتح الطفل على المستوى المعرفي، و عليه يعتبر التعلم الأولي استكشافا تدرجيا للرموز المكتوبة، والذي يتمّ تعلّمه خلال السنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي.

فتعلّم القراءة يعتمد أساسا على استراتجيات معالجة المعرفة التي تدمج بطريقة آلية وظيفة وتشمل على الاكتساب أو الاستيعاب والإدماج و إعادة استعمال للمعارف التي تُبْنَى تدريجيا، فالمتعلم يعالج مجموعة من المعارف المختلفة: (المعرفة العاطفية: وهي الهدف

المتبع في المهمة الجديدة ، و القيمة المقدمة لهذه المهمة وإدراك التحكم الممكن في النجاح ، فهو يعالج معارف معرفية : فيربط معارفه الجديدة بمعارفه السابقة، و يختار الاستراتجيات التي يعتبرها مناسبة للنجاح في المهمة ، كما يعالج أيضا معارف ما وراء المعرفة(métacognitive) أي الشعور بالوعي المثابر اتجاه الاستراتجيات المعتمدة من قبله والإصرار على العمل، وهكذا فإن معالجة المعرفة تتطلب أساسا عمل الذاكرة التي تقوم على تخزين المعارف على شكل: مدخلات(in put) معالجة(traitements) ومخرجات (out put).

فالمدخلات هي عملية استقبال واستيعاب المعارف أما المعالجة المعرفية، فهي عملية تخزين المعرفة وإجراءات التعديل على المعرفة نفسها وتشمل : (عملية إضافة ودمج أو حذف)، في حين أن المخرجات هي الاستجابات الناتجة عن المادة المخزنة أو المعالجة (إيجاد علاقات بين عناصر وضعية التعلم، و هذا يعني إيجاد الارتباطات التي تطابق وضعية التعلم (الاستيعاب والملائمة)(assimilation, accommodation). فتعلم القراءة يبدأ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي وهذا من خلال اكتشاف الأصوات وربطها بالحروف، وتبدأ هذه المرحلة بالتعرف والتمييز بتحديد هوية صوت/حرف والتعرف عليه في مختلف الكلمات وفي مختلف المواقع من الكلمة، واستيعابها يتم عبر ثلاثة مراحل:

- التمييز والتعرف السمعي التعليمة : (حوط على الصوت /ب/ كلما سمعته في الكلمات).
- تحديد الهوية والتعرف البصري التعليمة : (حوط على الصوت /ب/ كلما وجدته في الكلمات التالية :(بيت –كتاب– بوبي).

- تقطيع الكلمات وتجزئها إلى مقاطع ثم تركيبها.

يقوم المعلم بهذه المراحل من خلال نشاط العاب القراءة أو ألعاب الكلمات، بتسجيل نموذج من الجمل على السبورة، ثم يوزع نفس النموذج على التلاميذ على شكل شريط مكتوب، ويطلب منهم تقطيع الجملة بالمقص، ثم يقوم التلاميذ بخلط الحروف وإعادة تركيبها حسب النموذج المسجل على السبورة، وعندما تركب الجملة تثبت بالغراء على كراس المحاولة، وفي النهاية يقوم كل تلميذ بقراءة ما أنجزه. فهذا التعلم أساسه تعلم آلي يعتمد على التقليد البصري وتخزين النموذج في الذاكرة دون استعلام معرفي، فالمتعلم غير واع بهذا الاستيعاب، فهو يتعلم تنفيذ المهمة المسندة إليه بطريقة آلية، ويعد هذا سببا في بقاء وظيفة إستراتجية ما وراء المعرفة غير نشطة لدى المتعلم.

ونحاول من خلال تناول هذا الموضع الإجابة عن بعض التساؤلات، بهدف مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم القراءة على تجاوز مشكلاتهم ومساعدتهم على الاستمتاع عند مواجهة عالم الرموز المكتوبة هذا من جهة، ومن جهة أخرى مساعدة المعلم والمربي والمختص في العلاج النفسي والارطفوني بتصميم برنامج علاجي للذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

1.1 تساؤلات البحث:

يتمثل التساؤل الرئيسي لبحثنا في إمكانية تحديد القارئ الكفء من القارئ الضعيف مع تحديد الفروق في الآليات المستخدمة في كفاءة القراءة لدى كل من القارئ الكفء والقارئ الضعيف.

1- هل هناك فروق واضحة في الزمن المستغرق في القراءة بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف؟

2- هل هناك فروق واضحة في القدرة على التعرف الصوتي وتحديد هوية الحروف بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف؟

3- هل هناك فروق واضحة في الذاكرة اللفظية البصرية والسمعية بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف؟

4- هل هناك فروق واضحة في المستوى اللفظي والمعجمي بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف؟

5- هل هناك فروق واضحة في فهم محتوى النص بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف؟

2.1الفرضيات:

1- يوجد فروق واضحة في الزمن المستغرق في القراءة بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

2- يوجد فروق واضحة في القدرة على التعرف الصوتي وتحديد هوية الحروف بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

3- يوجد فروق واضحة في الذاكرة اللفظية البصرية والسمعية بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

4- يوجد فروق واضحة في المستوى اللفظي والمعجمي بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

5- يوجد فروق واضحة في فهم محتو ى النص بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

3. أهداف البحث: ويمكن تلخيص أهداف البحث الحالي في النقاط الآتية:

- تحديد المتغيرات التي تتدخل في نشاط القراءة و تدل على مستوى القراءة ونوع القراءة لدى القارئ الجزائري.

– إمكانية معرفة خصائص آليات القراءة المستخدمة من طرف القارئ الضعيف، والقارئ الكفء

– إمكانية الاستفادة من البحث الحالي في مجال التقويم والتشخيص والعلاج العيادي.

4. أهمية البحث: تعد الدراسة الحالية من الدراسات ذات الاهتمام بصعوبات تعلم القراءة وكيفية تشخيصها للتمكن من علاجها لدى أطفال المدارس الابتدائية، وعليه فإن أهمية البحث تتجلى في النقاط التالية:

– أهمية كفاءة القراءة كنشاط تعلمي وتعليمي، لأن نشاط القراءة ليس فقط عبارة عن جمع للمعلومات وفك للرموز المكتوبة و إنما هو عملية استخلاص المعنى وإعادة بنائه عند القارئ الجيد، معتمدا في ذلك على مؤشرات من النص المقروء، كما أكد ذلك (Gaonach.Daniel، 1991.p159).

– أهمية تشخيص وتقويم كفاءة القراءة كنشاط تعلمي، إن الآليات العقلية التي تتدخل في عملية القراءة لا يمكن ملاحظتها بالعين المجردة، لهذا السبب قام علماء النفس اللغويين بوضع تقنيات تسمح بقياس الأداء لدى القراء على مستوى السلوك، وتتمثل هذه المقاييس في تسجيل الزمن المستغرق في الاستجابة و الأخطاء المسجلة أثناء نشاط القراءة ، ويطلق على هذا النوع من القياس بقياس الزمن العقلي chronométrie mentale ، كما توجه علم النفس العصبي المعرفي إلى دراسة القراءة عند الأشخاص الذين يعانون من إصابات على مستوى الدماغ بفضل المصورة العصبية Imagerie cérébrale التي تعمل على قياس النشاط الكهربائي لقشرة الدماغ أو قياس نبض الدموي عند القارئ ، بالإضافة إلى دراسة القراءة بمقاربة الارتباط

التي تتطلب تقديم نماذج واستثارة للأداء عند القراء باستخدام المعالجة بالحاسوب وهذا بغرض التشخيص وتحسين الأداء القرائي لدى القارئ الضعيف.

– أهمية تحديد مؤشرات صعوبة القراءة أو ما يدعى بمفهوم صعوبات تعلم القراءة، والتي ترتبط أساسا بالحواجز التي تمنع المتعلم من الانتقال إلى مستوى القارئ الخبير والتي تشمل عدة عوامل منها ما يرتبط بالحالة النفسية ، الاجتماعية والمدرسية للقارئ وقدراته المعرفية واللغوية وخصائص اللغة المكتوبة التي يتعلمها، والتي تعرف في الدول الفرونكوفونية " dyslexie " أي عسر القراءة وفي الدول الناطقة باللغة الانجليزية "Reading diseability " .

– أهمية المقاييس النفسية في عملية تقويم وتشخيص الأداء القرائي، فمن المعقول أن تقويم القراء ة لا يجب أن يشمل فقط عملية التشفير وإنما يجب أن يعتني أيضا بالفهم ، ومن الملاحظ أنه هناك نقص كبير في أدوات القياس التشخيصي على المستوى العيادي رغم توفر العديد من المقاييس التشخيصية للقراءة باللغة الفرنسية إلا أنها غير كافية من حيث صدق تطبيقها ونذكر منها:

- (Burion, 1960)Emile, René
- L'ALOUETTE (Lefavrais,1967)
- Le Poucet de Simon réétalonnée par Limbosch et al, 1968)
- Jeannot et Georges (Hermabessière Sax, 1972) و Marie C

تتجلى أهمية هذا البحث لما قد يضيفه من مساعدة للمربي والمختص الأرطوفوني والمختص في علم النفس العيادي من تحديد الآليات المعرفية المعطلة والأخطاء المرتكبة لدى القارئ الضعيف

بهدف وضع برنامج علاجي معرفي لصعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم القارئ الضعيف، ويسمح هذا البحث بإمكانية تصنيف القراء حسب نوعية القراءة لدى القارئ وهذا من خلال المتغيرات التي نتناولها وهي خصائص القارئ الجيد أو الكفء وخصائص القارئ الضعيف. والنتائج التي قد تسفر عن هذه الدراسة، يمكن أن تسهم في وضع بعض المقترحات والحلول التي قد تساهم في وضع برنامج علاجي للحدّ من مشكلات تعلم القراءة لدى التلاميذ القراء في الوسط التعليمي الجزائري.

5. تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

1.5مفهوم كفاءة القراءة:

يعرف مفهوم الكفاءة في قاموس الموسوعة للجميع "باستعداد الشخص على اتخاذ القرار وهي القدرة التي تظهر في مادة من المواد". (petit la rousse en couleurs, paris 1986) غير أنّ الدراسة التي قامت بها بيسا PESA سنة 2000 والتي شملت 32 دولة تعرف كفاءة القراءة "بالقدرة على فهم واستعمال النصوص المكتوبة وكذلك التفكير الخاص، فهذه القدرة تسمح لكل فرد بتحقيق أهدافه وتنمية معارفه وجهده وفعاليته في المجتمع". و حسب برنار ويماجي(Bernard Wemagie، 2007) فكفاءة القراءة هي عنصر أساسي يسمح بالمشاركة الكاملة في نشاط:

- قراءة الجمل والفقرات،
- وضع معلما على المعلومات في النص،
- استخراج المعنى العام للنص،
- قراءة النص كاملا للفهم والتعلم و النقد والتقويم،

- دمج وتركيب المعلومة المستوحاة من منابع مختلفة في نص طويل ومعقد.

غير أن لفناكس(L.Lavnax, 2007) يؤكد على أنّ القراءة نشاط معرفي يتطلب تحليل الرسالة المكتوبة و المرمزة بالحروف والكلمات و الجمل للعبور إلى المعنى وهذا حسب الشكل التالي:

L= R x C / ق= ت × ف.

L= compétence de lecture

R= reconnaissance des mots isolés

C= compréhension orale sémantique et syntaxique

ق= كفاءة القراءة.

ت= التعرف على الكلمات المفردة.

ف= الفهم الشفوي الدلالي والنحوي.

ونلاحظ أن الكفاءة اعتبرت كمقدرة معرفية غير مرئية وحسب هذا المنظور، فالكفاءة تتحقق من خلال عدد من الأداءات، ومنه فإنّ هذا المفهوم يعتبر كمجموعة من القدرات الداخلية والذاتية. وحسب قاموس علم النفس ((Larousse, 2010فمفهوم كفاءة القراءة مزدوج المعنى: حيث يخص المعنى الأول ميدان علم النفس النمو ويعتبر الكفاءة مجموعة من قدرات الشخص تسمح له بالاستجابة الأولية نحو مختلف المنبهات الموجودة في المحيط. أما المعنى الثاني فيتواجد ضمن سيكولوجية علوم اللسان فهو يندرج ضمن ميدان علم النفس اللغوي و يشير إلى مجموع المعارف اللسانية التي تسمح للمتكلم بفهم وإنتاج عدد غير متا نهي من الجمل.

أما في قاموس **Foulqué dictionnaire de la langue pédagogique** (1971)، فكلمة كفاءة مشتقة من فعل « compéter » الذي يعني الذهاب بشيء ما . وهذا القاموس يعتبر الكفاءة كقدرة (سواء كانت مهنية أو عدلية)

التي تسمح للفرد بإنجاز بعض الوظائف والنشاطات والأعمال، وهكذا نجد أن قاموس التقويم والبحث في التربية (Landscheere, 1978) يركز على المعنى الذي استخدمه Chomsky الذي اعتبر الكفاءة قدرة الفرد على إنتاج وفهم الجمل. غير أن غستون ميالاري G. Mialaret، اعتبر كلمة الكفاءة مشتقة من كلمة لاتينية compétentia والتي تعني العلاقة الصحيحة. فهي ميزانية الاستعدادات والقدرات التي تشير على أنّ كل ما هو ذاتي وشخصي يغطي طبيعة سيكولوجية، في حين أن القدرة أو الاستعداد تعبر عن مجموع المؤثرات المدرسية بصفة خاصة.

ومن خلال هذه التعريفات، نصل إلى التمييز بين القدرة والكفاءة: فمفهوم الكفاءة يعني بالنسبة لأغلب الباحثين الاستعداد أو القدرة الخفية والتي يمكن أن تكون ذات طبيعة معرفية أو سيكولوجية، والتي بواسطتها يستطيع الفرد ممارسة قدرته في المحيط، ونشاطه في المحيط يوصف بالأداء الذي يشمل عدد من المعارف المعرفية وبعض الاهتمام النفسي الذي يسمح بحل المشكلات التي يواجهها في المحيط لتحقيق الأهداف.

وخلاصة القول فإن الأداء يشكل الكفاءة، في حين أن القدرة تعني مجموعة من الاستعدادات ذات استجابات أولية اتجاه مختلف المنبهات الموجودة في المحيط، فيمكن أن تكون إذا مجموع المعارف التي تشمل عوامل مادية و روحية ومعرفية و نفسية، فهذه القدرة تعبئ نشاط الفرد اتجاه المحيط، فهي إذ تتأثر به. وتعرف كفاءة القراءة إجرائيا في البحث الحالي، على أنها مجموع القدرات والاستعدادات المعرفية التي تسمح بإنتاج وفهم النصوص المكتوبة.

5.2 مفهوم القارئ الجيد أو القارئ الكفء:

هو ذلك القارئ الذي يتميز بقراءة سريعة ومسترسلة دون أخطاء مع القدرة على استخلاص المعنى العام للنصوص، كما يؤكد ذلك كل من (Régine Pierre José MORAIS ,2003,p. 5) في قولهما "أن القارئ الكفء يستطيع في آن واحد أنّ يقرأ ويفهم، بينما يحدث العكس لدى المتعلم القارئ". ولقد أثبتت الدراسات أنّ التعرف على الكلمة المكتوبة بصفة كلية أو بواسطة التحليل، لا يؤدي ذلك بالضرورة وبصفة آلية إلى التمثيل الدلالي، فيمكننا التعرف على الكلمة دون الوصول إلى المعنى، كما قد نتعرف على مدلول الكلمة الشفوية دون الوصول إلى التعرف الآلي على رسم الكلمة كتابيا، إذا لم نصادف هذه الكلمة في صورتها المكتوبة وهذه هي حالة المتعلم القارئ.

5.3 مفهوم القارئ الضعيف:

لقد دلت دراسة كل من(RIVIERE, GOMBERT, DE LA HAYE, 2009) والتي شملت ثمانية مائة ألف شاب وشابة، والتي أجريت سنة 2008 على أن القارئ الضعيف تكون معرفته اللغوية قليلة وقد يتمكن من التعويض للوصول إلى فهم النصوص، بينما القارئ الضعيف جدا لديه قدرات لغوية جيدة ولكن آليات القراءة لديه تبقي عاجزة، ويختلف عن القارئ الذي يعاني من صعوبات حادة عند المباشرة في قراءة المكتوب، والقارئ العاجز الذي يتميز بعدم القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة و عدم المعرفة اللغوية لمعاني الكلمات. في نفس السياق دلت دراسة (GOMBERT et all 2004) على أنّ القارئ الضعيف يتميز بقراءة بطيئة وغير متمكنة ويعاني من صعوبات الفهم، بينما القارئ الجيد قد يكون بطيئا ومتمكنا أو سريعا ومتمكنا. ويؤكد كل

من(Lobro ,1973) و(Piérart, 1988) أن القارئ الضعيف يقرأ ببطء ويرتكب عدة أخطاء أهمها:

- قلب وارتباك سمعي حيث يخلط بين الحروف والأصوات،
- ارتباك بصري بحيث يخلط بين الحروف والأشكال المجاورة لها،
- أخطاء على مستوى الأصوات المعقدة ،
- حذف وإضافة.

وتتبنى الباحثة في البحث الحالي،مفهوم القارئ الضعيف في حالة القراءة البطيئة غير المسترسلة والتي تتميز بضعف في الفهم مع ارتباك الأخطاء المشار إليها سابقا. القارئ الجيد أو الكفء هو ذلك الشخص الذي يتميز بقراءة سريعة مسترسلة بدون أخطاء وفهم جيد للنص أو قراءة متوسطة السرعة مسترسلة بدون أخطاء مع فهم جيد للنص.

4.5 مفهوم الآليات المعرفية:

نقصد بالآليات المعرفية مجموع القدرات المعرفية التي يسخرها القارئ لفك الرموز المكتوبة، حيث بينت الباحثة جوسلين جياسون J.GIASSON, (2005, p.6) على أنّ القراءة عملية معرفية نشطة بنائية، تنمو خلال مراحل التعليم التحضيري والابتدائي، ويستخدم المتعلم خلال هذا التعلم مجموعة من القدرات والاستراتجيات التي تمكنه من فكّ وفهم المكتوب. والقراءة لا نكتسبها وإنمّا نتعلمها في وضعيات أوجدها المحيط ، وحتى تتمّ هذه العملية بسلام يتوجب على القارئ أن يكون في حوزته مجموعة من الكفاءات والمعارف القبلية التي تسمح بوضع آليات تتدخل في نشاط القراءة وترتبط بوضعيات التعلم التي تقترحها على المتعلم ، و يرى كل من(Golder et Gaonac'h، 1998. p10-14) أن

نشاط القراءة ينشط مجموعة من الكفاءات المعقدة، التي تستخدم كآليات لمعالجة الرموز المكتوبة ومنها:

- التعرف على حدود الكلمة وحركات العينين.
- التنسيق بين الرموز المكتوبة و الأصوات ووظيفة النظام الفونولوجي.
- التعرف على الكلمات من خلال بناءها و دور النظام الإملائي.
- التعرف على الكلمات من حيث دلالتها ودور سياق النص.
- التخزين والتذكر وعملية الفهم.

6. الإجراءات المنهجية للدراسة:

1.6 المنهج المتبع في الدراسة :

المنهج المتبع في هذه الدراسة ، هو المنهج الوصفي وقد تم اختياره نظرا لطبيعة الموضوع المعالج في هذا البحث، و الذي يعتبر دراسة وصفية لتقييم مستوى القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ، حيث ضمت هذه الدراسة 50 طفلا متواجدين بالمدرسة أين تمت الدراسة الميدانية ، إضافة إلى استخلاص 11 تلميذا من هذه العينة يعانون من صعوبات تعلم القراءة بعد تجريب المقياس عليهم وحساب الصدق والثبات وذلك للمقارنة بين نتائج القارئ الجيد والقارئ الضعيف لاستخلاص الفروق بينهما.

2.6التعريف بمجتمع ومكان الدراسة:

اخترت الباحثة مجتمع البحث من تلاميذ المدرسة الابتدائية وذلك من أقسام الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي بمدرسة القنادسة المتواجدة بمقاطعة الجزائر شرق، وقامت بتطبيق الأداة على أقسام الرابعة والخامسة بعد التأكد من صدقها وثباتها على فئة أقسام الثالثة ابتدائي، التي شملت تلاميذ من مستوى تحصيلي يتراوح من ممتاز إلى دون

الوسط ، وقد بلغ عدد الأقسام التي أجريت عليها الدراسة ستة أقسام من كل مستوى قسمين، وقد تم تطبيق الأداة خلال الموسم الدراسي 2011-2012 على 50 تلميذ وتلميذة مقسمة حسب المستوى الدراسي وهي موزعة كتالي:

1-المجموعة الأولى: وتمثل أطفال القسم الثالث ابتدائي عددهم 15 حالة

2- المجموعة الثانية: وتمثل أطفال القسم الرابع وعددهم 18 حالة

- المجموعة الثالثة: وتمثل أطفال القسم الخامس وعددهم 17 حالة

و تم اختيار مجموعة رابعة من بين الثلاث مجموعات، هي المجموعة التي لا تعاني من صعوبات التعلم وتتكون من 12 تلميذ وتلميذة ممن تحصلوا على درجات عالية في اختبار القراءة وهي مجموعة القارئ الجيد، ومجموعة القارئ الضعيف التي تعاني من صعوبات التعلم، وهي المجموعة التي فشلت على سلم درجات المقياس أي تحصلت على درجات أقل من المتوسط، وتشمل هذه المجموعة على إحدى عشرة حالة تتكون من حالتين من السنة الثالثة و أربع حالات من السنة الرابعة وخمس حالات من السنة الخامسة، كان الهدف منها هو إجراء مقارنة بين نتائجها ونتائج مجموعة القارئ الجيد.

3.6 أدوات البحث والتشخيص والتقويم:

لقد لجأنا إلى تصميم وإعداد اختبار لتقييم القراءة خاص باللغة العربية والهدف منه هو تقييم وتشخيص مستوى القراءة حسب أربعة معايير وهي السرعة و الدقة والتعرف على الحروف الهجائية و التشفير الفونولوجي وفهم النص . لقد تم اختيار نص لهذا الغرض، حيث تم استخراجه من كتاب السنة الثالثة للتعليم الابتدائي تحت عنوان

"منى مريضة" من كتاب "رياض النصوص" للسنة الثالثة و هو نص متوسط الطول مألوف ، يعود سبب اختيار "منى مريضة" لكون منى طفلة صغيرة وتحب اللعب خارج البيت، فهي في الحقيقة تعكس شخصية الطفل المحب لنشاط اللعب، واخترنا موضوع المرض لأنه يمثل خبرة من خبرات الطفل السابقة و هو يعكس حياة الطفل اليومية، ولهذا رأينا أن الموضوع مألوف لدى الطفل مما يؤدي إلى سهولة فهمه من طرف جميع الأطفال.

4.6 الوسائل الإحصائية المستخدمة في جمع وتحليل البيانات وتفسيرها :

لقد استعنا بمعادلة kr20 لحساب معامل الثبات للمقياس و معادلة Alphaبالإضافة حساب الخطأ المعياري، كما قمنا بحساب معامل الصدق الداخلي بواسطة قياس صدق المحتوى بحساب العلاقات الارتباطية فيما بين البنود . كما قمنا بحساب معامل الارتباط PERSON لدراسات العلاقات الارتباطية واستخدمنا اختبار(T) للمقارنة بين المجموعات والتأكد من الفرضيات.

5.6 الخصائص السيكومترية للمقياس:

1- الصدق: تم تطبيق المقياس ضمن دراسة استطلاعية على 18 تلميذ من الجنسين وذلك بهدف تعيين صدق المقياس بحساب معامل الارتباط لتأكد من صدق البناء حساب الخطأ المعياري وحساب معاملات الارتباط بحساب صدق المحتوى ، وقد اعتمدت الباحثة على حزمة SPSS في تحليل كل المعطيات والبيانات.

2- **الثبات:** تم تعيين الثبات بعد تطبيق المقياس الحالي مرتين بعد شهر على عينة متكونة من 18 تلميذا من مستوى السنة الثالثة

ابتدائي وهذا باستخدام معادلة ألفا Alpha crombach ومعادلة Kurder Richardson (kr-20) كما يظهر ذلك من الجدول رقم 1.

الجدول رقم1 : ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات.

الاختبار	الدرجة	الدلالة
الثبات الاتساق الداخلي: معامل Alpha crombach	(عينة ما قبل التجربة1 =0.940) (عينة ما قبل التجربة 2=0.936) ما بين الأول والثاني= 0.938	عالية
معادلةKurder Richardson kr-20	0.64	عالية

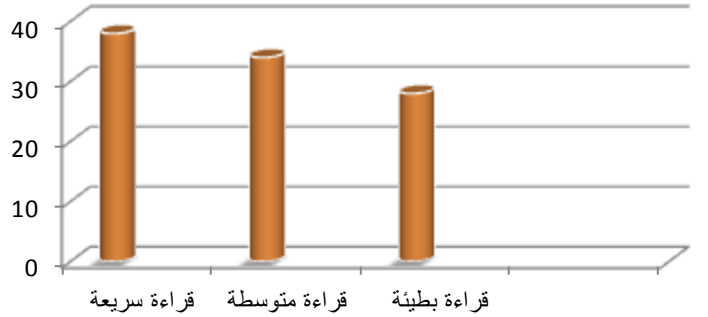
ونستنتج مما سبق أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيد وإنها تفي بأغراض الدراسة.

7. عرض نتائج الدراسة و مناقشتها :

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة، وبعد تطبيقه على ثلاثة فئات من التلاميذ لمستويات دراسية وأعمار مختلفة، خلصت هذه الدراسة بتصنيف ثلاثة مجموعات من القراء وهي كالأتي:

- مجموعة القارئ بطيء وهو القارئ الضعيف،
- مجموعة القارئ السريع المتمكن و هو القارئ الجيد،
- مجموعة القارئ المتوسط والمتمكن من القراءة و هو قارئ جيد أيضا كما هو موضح على الشكل البياني رقم 1.

الشكل البياني رقم 1: توزيع العينة حسب نوع القراءة بحساب الزمن



1.7 توزيع عينة القارئ الجيد (القارئ الكفء) حسب الجنس:

تتكون عينة القارئ الجيد من انثنى عشرة تلميذ من مستويات دراسية وأعمار مختلفة وتتكون عينة القارئ الضعيف من إحدى عشرة تلميذ من مستويات دراسية و أعمار مختلفة كما هو موضح على الجداول الآتية:

الجدول رقم2: توزيع أفراد عينة القارئ الجيد(القارئ الكفء) حسب الجنس

الجنس	Effectifs العدد	Pourcentage النسبة المأوية
Fille إناث	6	50,0
Garçon ذكور	6	50,0
Total المجموع	12	100,0

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن عينة القارئ الجيد تتكون من 12 فردا وهم ممن تحصلوا على الدرجات العليا على سلم جميع بنود مقياس القراءة، وتتكون العينة من 6 إناث و 6 ذكور بنسبة 50 بالمائة لدى الجنسين.

2.7 توزيع عينة القارئ الضعيف (القارئ غير الكفء) حسب الجنس:

الجدول رقم3 : توزيع أفراد عينة القارئ الضعيف حسب الجنس.

الجنس	Effectifs العدد	Pourcentage النسبة المأوية
Fille إناث	3	27,3
Garçon ذكور	8	72.7
Total المجموع	11	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن عينة القارئ الضعيف تتكون من 11 فردا، وهم ممن تحصلوا على الدرجات الدنيا على سلم مقياس القراءة و يمثلون 3 إناث بنسبة 27.3 بالمائة و8 ذكور بنسبة 72.7 بالمائة، ومن الملاحظ أن نسبة الذكور عالية في هذه الفئة لأن الذكور هم الأكثر عرضة لصعوبات تعلم القراءة ، ولقد لاحظت الباحثة من خلال النتائج التي تم تقديمها للعينات الثلاثة أن الإناث أقل عرضة لصعوبات تعلم القراءة، وهن يتميزن بكفاءة جيدة في قراءة وفهم النصوص المكتوبة إذا ما قرنوا بالذكور وهذا ما يفسر قلتهن في هذه الفئة.

3.7 نتائج اختبار السرعة في القراءة:

لقد أثبتت الدراسة الحالية أن الزمن المستغرق في قراءة النص عند فئة القارئ الجيد يتراوح مابين دقيقتين وسبعة ثواني إلى دقيقتين وستون ثانية ولم يتجاوز ذلك، و نجد أن متوسط السرعة في القراءة يساوي دقيقتين وتسعة وثلاثين ثانية، أما الزمن المستغرق في قراءة نفس النص لدى فئة القارئ الضعيف فيتراوح مابين 5 دقائق إلى 16 دقيقة و35 ثانية، ومتوسط السرعة في هذه الفئة يساوي 7 دقائق 59

ثانية ، وتتميز هذه الفئة بالبط في القراءة بينما تتميز فئة القارئ الكفء بالسرعة في القراءة، و تتوافق هذه النتائج مع نتائج جومباغ و آخرون (GOMBERT et all 2004) بتحليل معطيات لأكثر من 2000 تلميذ من ملمح السنة السادسة ابتدائي و هذا خلال دراسة وطنية تقويمية للمجتمع الفرنسي والهدف منها هو توصيف مستويات الخبرة في القراءة وذلك بتقويم آلية التعرف على الكلمات المكتوبة والتي أكدت على وجود ثلاثة أنواع من القراء من خلال قياس الاستجابات الصحيحة والسرعة وهي:

- المجموعة الأولى وتمثل 14.2 بالمائة ، وهي بطيئة وغير متمكنة وتعاني من صعوبات الفهم .
- المجموعة الثانية وتمثل 55.5 بالمائة وهي بطيئة لكن متمكنة .
- المجموعة الثالثة وتمثل 30.3 بالمائة وهي سريعة ومتمكنة.

وخلصت الدراسة الحالية إلى كون أنّ أفراد عينة القارئ الجيّد تحصلت على 3 درجات وتدل هذه الدرجة على القراءة الجيّدة المسترسلة والمعبرة والمتميزة بالسرعة والوضوح دون ارتكاب أخطاء قرائية مع احترام علامات الوقف لدى الجنسين وممثلة بالمجموعة الثالثة في نتائج دراسة جومباغ (GOMBERT et all 2004). أما عينة القارئ الضعيف فتميزت بمستوى ضعيف في القراءة حيث تحصل كل أفراد العينة على درجة واحدة، وتميزت قراءتهم بالبطء والرتابة وتقطيع الكلمات إلى حروف وعدم الوضوح وكثرة الأخطاء القرائية لدى الجنسين كما يظهر ذلك على الجدول رقم4 .

الجدول رقم4: الأخطاء القرائية لدى عينة القارئ الضعيف.

الأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف		تفسير الخطأ
حذف الأصوات:	ترعش/ ترتعش، مقويات/قويات، وصفة/وصية، الوالد/ الولد، التالي/التي	اقتصاد المعرفي و اللغوي خطأ فونولوجي وخطأ دلالي
حذف و زيادة الأصوات .	فكشفت/ كشفتها، طبيبة/طبيب المشروب/الشارب، فكشفت/فكتشفت، وصفة/ وصيفة هذا/ هذه، تمددت تمد، هل/لا، أغفت/أغفلت، الأقراص /قرص، مغادرة/مغدة، فغادت/فأعدت، حذاءها/ حذرلها/ اخذها، جوربيها /جربها/ زواربها، تسعل/تساعد، سريره/ سريبها/سردها، تحنو/تحتوي،تحميلات /تحصينات ، الثلج/ ثلاجة ، بالسماعة/باستماعة.	خطأ لغوي على مستوى الإفرادي الدلالي الخلط بين المؤنث والمذكر وتشابه الألفاظ
تعويض الكلمة بكلمة أخرى	الصوفية/ صيفية. صديقاتها/ أصدقائها، بالسماعة/ وسمعت، دقات/دقيقة داعب/دعلب، عينيها/ عليها ، تزول /نزول.ثيابك/ تيابك	نحوي وإفرادي ودلالي الخلط بين المؤنث والمذكر عدم التفريق بين الفعل والاسم
قلب الأصوات في الكلمة	فحصت/ فصحت، الأقراص/الأقراض	خطأ صوتي

يقدم لنا هذا الجدول، توصيف دقيق لأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف المتمثلة في الاقتصاد اللغوي والخطأ الفونولوجي، وتأتي هذه الملاحظة مؤيدة لما أكده كرليس (CARLISE, 1995)، وهذا ما يشرح

التقارب الشكلي بين القاعدة والمنحرف/تحنو//تحتو/ و /دقات/دقيقة/ وغيره من الأمثلة الواردة في الجدول، فيبدو أنّ أفراد عينة القارئ الضعيف تعاني من إمكانية تنمية المعارف المورفولوجية أو التحليل المورفولوجي. وجاء العديد من الدراسات ليؤكد على أنّ المصابين بعسر القراءة يعانون من اضطراب فونولوجي كبير، فهم أكثر حساسية للتحولات الفونولوجية للقاعدة الجذرية للكلمة (radicale)، و أكدت أيضا دراسة كل من كولي و سبو كساليس (Colé, 2004 و Casalis وSopo) على تواجد علاقة نوعية بين الوعي الفونولوجي واستعمال المعارف الفونولوجية.

4.7 نتائج اختبار التعرف البصري والتعرف السمعي على أصوات الحروف:

لقد بينت نتائج اختبار التعرف البصري والسمعي على أنّ نتائج أفراد عينة القارئ الجيد كانت كلّها ايجابية في اختبار التعرف البصري والسمعي على أصوات الحروف، في حين أنّ عينة القارئ الضعيف كان مجموع درجاتها منخفض بالنسبة للقارئ الجيد ويعود ذلك لكون أفراد هذه العينة لم يتعرفوا على بعض أصوات الحروف نذكر منها على سبيل المثال ما هو موضح على الجدول رقم5.

الجدول رقم5:صعوبات التعرف البصري والسمعي على أصوات الحروف لدى القارئ الضعيف.

صوت الحرف	نوع الخطأ	أصل الخطأ	المشكلة الصوتية
/ص//ض،/ظ/ /ط/، /ذ/ /ز/، /ل//د/، ذ/د، ض/ذ.	تعويض الصوت بصوت أخر.	تشابه بين الصوتين في الشكل الخطي والصوت المسموع	-عدم القدرة على التمييز وإدراك الفرق من الناحية البصرية و السمعية. - تمكن من معرفة أسماء الحروف وأصواتها أثناء مراحل التعلم التحضري للقراءة

وتأتي هذه النتائج مؤيدة لدراسة دراسة كل من لبيرمان ولكاتيلا وكارلو و شانكويلر(Lukatela و Carello ،Shankweiler و Liberman 1995) والتي أثبتت أنّ الأشخاص الضعفاء في القراءة يعرفون أقل من 50 بالمائة من الحروف المعروفة ، أمّا المتوسطين في القراءة فيعرفون من50 إلى 95 من الحروف المعروفة ، أمّا الجيدين في القراءة فيعرفون كل الحروف، وأكدت أيضا دراسة كل من (Shatsch Neidertal،2004) و (Evans وآخرون، 2006) و(2009 Biatchevrier , Ecalle et Magnan,) في كون البنية الفونولوجية لأسماء الحروف يسهل ربط الحروف بالأصوات. و يرى الباحثين أن القراء المبتدئين يعتمدون على أسماء الحروف لتمثيل البنية الصوتية لبعض الكلمات وللتعرف على كلمات بديلة مكتوبة و التي عند نطقها تحتوي على مقطع اسم للحروف، كما دلت دراسة تريمان (Treiman, 1994)على أن القراء المبتدئين يرجعون إلى أسماء الحروف لكتابة الكلمات كما هو موضح في المثال الآتي في كتابة كلمة

Hervé تكتب RV، وفي دراستنا نجد أن أفراد عينة القارئ الضعيف تستخدم نفس الإستراتجية عند كتابة ملخص النص، وهذا نموذج لملخص نص كتب من طرف الطفل عبد الصمد البالغ 11 سنة من القسم الخامس إبدائي والكلمات التي تحتها سطر تعبر عن هذه الإستراتجية:

" **الكانة مني مريض وهي التي خرجت لتلعب مع كلب الصغر ثم مرضة مني الصغر ثم التهية قصبتهاً وجاء الطبة وفخضته فحزت مني – قالى التزم بلأدويه الصحية**" .

ومن هذه الملاحظات، يمكننا القول أنّ القارئ الضعيف يلجأ إلى أسماء الحروف للربط بين الصوت والحرف وهي الإستراتجية ذاتها المستخدمة لدى القارئ المبتدأ. فتعلم القراءة يرتبط بالقيمة التوجيهية لمعرفة الحروف، كما أوضح ذلك كل من (Share و Jarm و Mclean وMatthens 1984و Scarboroug 1998) و(Sprugevia و Haien، 2003) ، ولقد أكد هؤلاء الباحثين على أن الاختلاف في الأداء الخاص بالقراءة في السنة الأولى مرتبط بمعرفة الحروف ثمّ بالوعي الفونيمي (conscience phonémique)، و يرتبط الأداء القرائي في السنة الثانية بنفس المعرفة المشار إليها في السنة السابقة . فمعرفة الحروف يبدو أنّها تلعب دورا هاما في نمو القراءة ، و تظهر تسمية الحروف أيضا كموجه قبلي في أداء فهم النصوص وفي أداء الإملاء اللغوي، وهذا ما خلصت إليه دراسة كل من (Foorman, و Shatshneider, Fletcher, francis, Carlson) 2004و دراسة (CaravolaS و آخرون، 2004) ويظهر هذا جليا في النموذج الكتابي المقدم عن طفل عبد الصمد، بحيث لاحظنا أخطاء إملائية تعود لنفس السبب وهو عدم التمكن من اكتساب معرفة

أسماء الحروف والربط بين الأصوات و أسماء الحروف أي الوعي الفوينمي في المرحلة التحضيرية للقراءة و التي شملت السنة الأولى والثانية من مرحلة التعليم الابتدائي، ونستنتج أن معرفة الحروف والقدرة على تسميتها بسرعة وبشكل سريع و آلي عملين أساسين في تعلم القراءة.

5.7 نتائج اختبار المستوى الدلالي:

دلت نتائج اختبار المستوى الدلالي أنّ كل أفراد عينة القارئ الجيد تحصلت على 3 درجات كقيمة دنيا و5 درجة كقيمة عليا وبتالي كانت تقديراتها على هذا سلم تتراوح ما بين الحسن إلى الجيد وكان متوسط الدرجات في هذه الفئة يساوي 4.25 أما أفراد عينة القارئ الضعيف فتراوحت درجتها على سلم هذا الاختبار ما بين درجة واحدة إلى 3 درجات، وبلغ متوسطها 2.36 وكانت تقديراتها تتراوح ما بين ضعيف جدا إلى ضعيف أو متوسط.

وتدل هذه النتائج على تفوق أفراد عينة القارئ الجيّد في المستوى الدلالي للكلمات على أفراد عينة القارئ الضعيف ، وتأتي هذه النتائج مؤكدة لدراسة **(Gombert , 2003)** والتي أثبتت أن للطفل جهاز معالجة اللغة الشفوية الذي يستعمل كقاعدة لتصميم جهاز معالجة المكتوب، وهذا النظام الأولي يشمل على عامل تصوري يعالج المعرفة البصرية (المنبه البصري في الكلمات المكتوبة) فيخزن تمثيل الصور ، وعامل فونولوجي يعالج المعلومات اللغوية المدركة سمعيا والمخزنة في التمثيل الفونولوجي ، وعامل خاص بمدلول الألفاظ يمهد الوصول إلى المعنى (التمثيل الدلالي) ويمكننا القول أن القارئ الضعيف يعاني من صعوبات في الوصول إلى التمثيل الدلالي للكلمات المكتوبة ومنه إلى فهم مدلول النص نتيجة عجزه للتحليل الفونولوجي .

6.7 نتائج اختبار مستوى فهم النص:

أثبتت نتائج الدراسة الحالية أنّ كل أفراد عينة القارئ الجيد تحصلت على 5 درجات كقيم دنيا و7 درجة كقيم عليا وبتالي كانت تقديراتها على هذا سلم تتراوح ما بين الممتاز إلى الجيد أو الحسن و كان متوسط الدرجات في هذه الفئة يساوي 5، أما أفراد عينة القارئ الضعيف فتراوحت درجتها على سلم هذا الاختبار مابين درجة واحدة إلى 7 درجة ، وبلغ متوسطها 4.81 وكانت تقديراتها تتراوح ما بين ضعيف جدا إلى ضعيف أو متوسط أو ممتاز ، ويبدو من هذه النتائج أن فئة القارئ الجيد قد تفوقت في النتائج على فئة القارئ الضعيف بحيث بلغ مجموع درجاتها 78، بينما بلغ مجموع درجات فئة القارئ الضعيف 53 درجة بمتوسط 4.81.

و تدل هذه النتائج على أن القارئ الضعيف لديه صعوبات في فهم النص الناتجة عن مشكلات في التحليل الفونولوجي والتعرف على هوية الحروف ومعالجة الرموز الإملائية. و قد أكدت أغلب الدراسات على أن فهم النصوص يرتبط بعملية التخزين في الذاكرة العاملة التي تعتمد بالدرجة الأولى على النظام الفونولوجي(Golder &Gaonac'h، 1998p.40–50)، كما دلت دراسة (Golder&Gaonac'h، 1998 p.56 –52) على أن التعرف المباشر على الكلمات المتكررة يعتمد على معلومات إملائية، بينما التعرف على الكلمات النادرة يعتمد على التمثيل الفونولوجي المجمع أي المتكون من تقابل حرفي فونولوجي، وهذا ما يجعلنا تعتقد أن الوصول إلى النطق ومعنى الكلمات ممكننا من خلال الكلمات المفردة العقلية المخزنة بتمثيل إملائي .

ونستطيع القول أن القارئ المتمكن يستطيع أنّ يفصل بين إدراك الكلمة من معالجته لها بحيث يبحث عن المعنى في المعجم العقلي وفي نفس الوقت يقوم بدمج دلالته، بمعنى أنّه يبحث عن معنى الكلمة في سياق معين، ويساعد سياق النص في التحليل والترجمة وليس في التعرف على الكلمات فقط، و بينت البحوث أنّ الفرق بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف لا يكمن في القدرة على التخزين و إنّما في القدرة الوظيفية التي ترتبط بعملية إدماج الفهم. ويمكننا أنّ نستخلص أنّ اضطراب التلقائية قد يكون أساس صعوبة التسيير لأنّ القارئ سوف يسخر موارده المعرفية في فك الرموز لكون هذه الأخيرة أصبحت غير ضرورية لإنجاز معالجة من مستوى أعلى تسمح بعملية الإدماج النصي، وقد يؤدي نقص المعارف السابقة إلى تشويه فك رموز الكلمات مما ينتج عنه كف في استدعاء المعارف الضرورية للفهم.

و القراءة تتطلب إذا تفاعل عدة عمليات و كلّها تؤثر في بعضها البعض، ففك الرموز يجب أنّ يكون تلقائي بفضل التدريب و التمرن والمقابلة الحرفية الفونولوجية، وهذا ما يجعل القارئ الضعيف عديم الفهم للنصوص التي يقرأها، وقد أكدت نتائج الدراسات أنّ التحكم في سرعة القراءة مرتبط بمستوى المعارف التصورية، و هذا يعني أنّه كلما كانت لدينا معارف خاصة أو عامة حول النص كلما زادت سرعتنا في القراءة ووصلنا بسرعة إلى فهم النص المقروء، و تساعد المعارف التصورية في فهم التداخل و انتقاء المعلومات الهامة في النص التي يسهل تنكرها فيما بعد، وتساعد العناصر اللغوية في تنشيط المعارف التصورية مثل علامات الوقف، كما تساهم أدوات الربط والمحسنات البديعية من تشبيه واستعارة وكناية في تحقيق عملية الإدماج الدلالي بالإضافة إلى استراتيجيات إعادة القراءة التي

يتدرب عليها المتعلم ابتداء من تسعة إلى عشر سنوات. وقد أشار إلى ذلك كل من (Gaonac'h & Golder ، 1998. p.90-96)، ونظرا لكون القارئ الضعيف يتميز بقراءة بطيئة متقطعة وغير واضحة ورتيبة هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإنه يخطأ في التعرف على بعض أصوات الحروف وقراءة الكلمات ولا يحترم علامات الوقف ولا أدوات الربط مما يجعله غير قادر على الوصول إلى فهم محتوى النص .

7.7 نتائج اختبار المستوى الإفرادي والدلالي(المستوى المعجمي في اللغة الشفوية):

بينت نتائج الدراسة الحالية أنّ عينة القارئ الجيد، قد تحصلت على مجموع درجات يساوي 111 درجة بمتوسط 9.25 درجة، وكانت القيم العليا عند هذه العينة تساوي 11 درجة والقيم الدنيا تساوي 7 أي مستوى هذه العينة في اختبار المستوى الإفرادي في اللغة الشفوية يقع بين الممتاز والجيد، بينما تحصلت مجموعة القارئ الضعيف على مجموع يساوي 32 درجة بمتوسط 2.90 درجة وبلغت القيم العليا في هذه الفئة 7 درجات والقيم الدنيا درجة واحدة ، وتدل هذه النتائج على أن مستوى الإفرادي للغة الشفوية عند فئة القارئ الضعيف تقع بين دون الوسط إلى ضعيف جدا مقارنة بالقارئ الجيد.

وتأتي هذه النتائج مؤكدة لملاحظات(Valdois، 2003)التي ترى أنّ القراءة تعد سهلة التعلم عندما يمتلك القارئ كفاءات لغوية ويكون لديه مستوى عالي من الناحية الإفرادية أو اللفظية في اللغة الشفوية (niveau élevé de vocabulaire oral) بحيث أثبت الباحث أنّ تعلم القراءة يتطلب في أغلب الأحيان لقاء الكلمات المعروفة شفويا ضمن المكتسبات القبلية، وما على القارئ ذو مستوى إفرادي جيد سوى

اكتساب شكلها الإملائي أو الكتابي فقط، أمّا إذا كان القارئ ذو مستوى لغوي و إفرادي ضعيف في اللغة الشفوية ، فإنّه عند التقائه بالمكتوب سوف يعمل على حفظ الشكل الإملائي (forme orthographique) وشكل الفونولوجي(forme phonologique) والشكل الدلالي معا(forme sémantique).

8.7 نتائج اختبار تجميع الحروف المبعثرة وتشكيل كلمات ذات معنى:

دلت نتائج اختبار تجميع الحروف المبعثرة، على أنّ مجموع الدرجات القارئ الجيد في اختبار تجميع الحروف المبعثرة قد بلغ 59 درجة بمتوسط 4.91 درجة على سلم الاختبار، وبلغت القيمة الدنيا 4 درجات والقيمة العليا 5 درجات وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ جيد تحصل على تقدير جيد على مستوى هذا الاختبار، بينما كان مجموع القارئ الجيد في هذا الاختبار يساوي 36 درجة بمتوسط 3.27 درجة ، وبلغت القيمة العليا 5 درجات و القيمة الدنيا درجة واحدة وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ الضعيف قد تحصل على تقدير متوسط إلى ضعيف على العموم.

و نستخلص أنّ القارئ الجيد أكثر قدرة على تجميع الحروف المبعثرة والتعرف على الكلمات التي تشكلها مقارنة بالقارئ الضعيف، حيث أكد (Seymour, 1997). انّه قبل التمكن من إجراء التجميع (Assemblage)الذي تتصف به نماذج الراشد أي (القارئ الكفء)، فمن الممكن أنّ نلاحظ مستويات مختلفة من التحكم في هذه القدرة لدى الطفل، فقد يجد صعوبة في اكتشاف التقطيع الصحيح للكلمة إلى فونيمات(phonèmes) فإنّ لم يصل بعد إلى اكتساب مبدأ الحرف الكامل، ولا يستطيع أيضا التعرف إلا على الأصوات المجودة في أول

و أخـــــر الكلمـــــــة أي الصـــــــوامت(consonnes) دون المصوتات(voyelles) ، وهذا الراجع لكون اكتساب اللغة المكتوبة يتم بشكل غير اتفاقي و لا اصطلاحي .

وقد يعتمد الطفل في التحليل واختيار الحروف المناسبة أساسا على اسم الحرف، وعندما يتمكن الطفل من إجراء تحويل الصوت إلى حرف والحرف إلى صوت ، عندئذ فقط يتمكن الطفل من المعالجة الصحيحة للكلمات، ويرتكب بعض الأخطاء التنظيمية أثناء القـراءة تـدعى بالأخطاء الفونولوجية ، ويبدو واضحا أن هذا الإجراء ينمو أولا مع القراءة وليس مع الكتابة كما أشار إلى ذلك(Frith, 1985) وهذا مـا يفسر الأخطاء التجميعية عند القارئ الضعيف في تجربتنـا علـى سبيل المثال سنورد هنا نماذج عن أخطاء القارئ الضعيف في اختبار تجميع الحروف وتشكيل كلمات ذات معنى (انظر الجدول رقم:6).

الجدول رقم06 : نماذج من أخطاء القارئ الضعيف في اختبار تجميـع الحـروف وتركيب الكلمات.

الحروف المبعثرة	تشكيل الكلمة الصحيحة	تجميع الحروف وتشكيل الكلمة من طرف القارئ الضعيف
د، ا، ــة، جـ، جـ	دجاجة	ادججة، داججة، جدة
ت، حـ، ا ، فـ	تفاح	فتح، فاتح، احافت، اتفح، حفلت، تفح
ز، مـ، ل نـ،	منزل	مزنل، زملن
د، مـ، سـ، ر، ــة	مدرسة	سمردة، سردمة، سدر
طـ، ر، يـ	طير	يطر، ريط

من خلال نماذج هذه الخطاء، نؤكد على أن القارئ الضعيف لا يزال في مرحلة الأبجدية (Procédure alphabétique)، ولم ينتقل بعد إلى مرحلة الإجراء الإملائي وهذا ما يفسر هـذه الأخطـاء ذات طـابع الفونولوجي أو المورفولوجي، بينما القارئ الجيد يلجأ فـي تركيـب

الكلمات إلى الإجراء الإملائي (Procédure orthographique)، بحيث يلجأ القارئ إلى تخزين في ذاكراته الكتابة الإملائية الخاصة بالكلمات التي تصادفه خلال تجاربه القرائية المتكررة على شكل سلسلة من الحروف والكلمات الإملائية المعروفة لديه، ويتم معالجتها بعد ذلك على شكل وحدات، ويبدو أن هذا التمثيل الإملائي غير بصري رغم أنه مستوحى من التجربة البصرية ويتم تخزينه على شكل مجردات.

وتأتي هذه النتائج مؤكدة لملاحظات كل من ليبرت و الجيريا(Leybart &Alegria 1995) على أن القارئ بإمكانه تخزين خصائص اعتباطية لنماذج من إملاء الكلمات وكذلك قادر على اكتساب مبادئ لغوية مثل العلاقات المورفولوجية لاستخراج المشتقات الإملائية للكلمات كما هو موضح في المثال التالي: (تُفَاحْ/ فتح، فاتح، احافت، اتفح، حفلت، تفح).

واستنادا لهذه النتائج نستطيع القول أن القارئ الضعيف يعاني من عدم تمكنه من الإجراء الإملائي وضعف وعيه الفونولوجي مقارنة بالقارئ الجيد،وهذا لكون أن آلية التعرف على الكلمات تكتسب السنوات الأولى لتعلم القراءة والكتابة تحت شرط تعليم يهدف إلى تنمية الكفاءات الحرفية، ويسمح بالتخزين والتذكر للكلمات المألوفة، وعلى العموم يمكن اعتبار أن القارئ الجيد هو الذي يصل إلى آلية جميع إجراءات التعرف على الكلمات بسرعة وبدون أخطاء وتحليل وتركيب جيد لكلمات.

9.7 نتائج اختبار الذاكرة السمعية اللفظية (سلسلة الكلمات):

إن مجموع الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى القارئ الجيد قد بلغت 37 درجة بمتوسط 3.08 وهذا يعني أن أفراد هذه الفئة قد نجحوا على الأقل على ثلاثة سلاسل من الكلمات المتكونة من

ثلاثة كلمات إلى 5 كلمات، وكانت أعلى قيمة تحصلت عليها هذه الفئة 5 درجات وهذا يعيني أن هناك من أفراد العينة الذين نجحوا على 5 سلاسل من الكلمات من أصل 9 سلاسل ، بينما بلغت القيمة الدنيا درجتين لكون بعض أفراد العينة نجحوا في سلسلتين من الكلمات . أما فئة القارئ الضعيف فقد تحصل على مجموع يساوي 27 بمتوسط 2.45 درجة، وهذا يعني أن أفراد هذه العينة قد نجحوا على الأقل في سلسلتين من الكلمات من أصل تسعة سلاسل و كانت من أعلى درجتهم 3 وأدنى درجاتهم 2.

ومن خلال هذه نتائج يبدو أن فئة القارئ الجيد أكثر تمكنا في الذاكرة اللفظية من القارئ الضعيف، فالبحوث الحالية بينت على أن الفرق بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف لا يكمن في القدرة على التخزين و إنما في القدرة الوظيفية التي ترتبط بعملية إدماج الفهم. و تأتي نتائج البحث الحالي مؤكدة لما وصلت إليه **دراسة (أمال بن صافية2002)** التي أوضحت **أن** الأطفال المصابين بعسر القراءة في الوسط المدرسي الجزائري يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة(Mémoire De Travail) وهذا بتطبيق وحدة الحفظ العددي على 18 حالة تعاني من عسر القراءة. و لخصت الباحثة صعوبات التذكر لدى عسير القراءة في النقاط الآتية:

- صغر وحدة الحفظ التي تتناسب مع أطفال أصغر سنا.
- وحدة الحفظ تتناسب عكسيا مع تعقيد المهام المسندة للذاكرة العاملة، فكلما زاد التعقيد المهمة نقصت وحدة الحفظ.
- مشاكل في تخزين المعلومات الآنية من المحيط الخارجي.
- معالجة غير كافية للمعلومات مما يؤثر على سرعة عملية الاسترجاع .

وقد دلت الدارسات أيضا على أنّ القارئ الضعيف يعاني من عدم القدرة على التركيب الصوتي في ذاكرة العمل، و هو ما يسمى بقدرة بقاء الأصوات المحللة مسبقا فعالة في الذاكرة لجمعها وتكوين الكلمة، فإعادة تركيب فعال للمعرفة الفونولوجية في ذاكرة العمل يساعد القارئ في تجنيد موارد معرفية لربط الفونيمات . ونجد أن القارئ الجيد يختلف عن القارئ الضعيف في إعادة التركيب الصوتي في الذاكرة . ولقد بينت البحوث في علم النفس المعرفي على أن تحسين التحليل والتعرف على الكلمات يؤدي إلى تحسين الفهم كما أوضح ذلك (J.Grégoire،1999 p.136).

10.7 نتائج اختبار الذاكرة اللفظية البصرية (سلسلة الجمل).

وقد دلت نتائج اختبار الذاكرة اللفظية البصرية على أن عينة القارئ الجيد كان مجموع درجاتها يساوي 71.00 درجة بمتوسط 5.91، درجة وبلغت القيمة العليا 7 درجات والقيمة الدنيا 5 درجات وتدل هذه النتائج أن عينة القارئ الجيد كانت تقديراتها من الممتاز إلى الجيد، وأنها قد نجحت على سلم كل الاختبار،مما يميزها بذاكرة بصرية للفظية جيدة.

أما مجموع درجات عينة القارئ الضعيف فقد بلغ 40 درجة بمتوسط 3.63 ، وبلغت القيمة العليا 6 درجات والقيمة الدنيا درجة واحدة وتدل هذه النتائج على أن أفراد عينة القارئ الضعيف قد نجحوا على الأقل في ثلاثة سلاسل من أصل سبعة سلاسل مقارنة بأفراد القارئ الجيد الذين قد نجحوا على 5 سلاسل على الأقل وسبعة سلاسل على الأكثر ويمكننا القول أن أفراد عينة القارئ الضعيف يتميزون بذاكرة بصرية للفظية ضعيفة مقارنة بأفراد القارئ الجيد.

ومن الملاحظ أنّ هذا لاختبار الخاص بذاكرة الجمل يعمل على تذكر ترتيب الكلمات في الجملة وتحديد موضعها والحفاظ على بنائها النحوي والدلالي، حيث دلت البحوث على أنّ التعرف على الكلمات يعني وضع ازدواج بين الرمز الكتابي (الكلمة المكتوبة) و التمثيل الداخلي لهذا الرمز، ويفترض علماء النفس اللغويين أن هذه التمثيلات الداخلية مخزنة على شكل قاموس لغوي يدعى بالقاموس اللغوي العقلي والذي يتكون تدريجيا خلال مراحل التعلم. و أكد متشال (Mitchell, 1987) على انّه يجب ربط الوحدات اللغوية فيما بينها وتحديد دورها الوظيفي (فعل، فاعل، مفعول به) وربطها بوحدات من مستوى عالي (التركيب التعبيري والجملة)، عندما يتمّ إنهاء إجراء بنية الجملة، يقوم القارئ بحساب المعنى ودمجه مع المعارف الباقية من النص ودمجها أيضا مع مجموع معارفه وهذا حسب معارف السابقة. ولقد لاحظنا أنّ القارئ الضعيف ينجح في تذكر الجملة القصيرة مركبة من فعل فاعل مفعول به مثل " رسم الولد وردة" ويفشل في الجمل الطويلة المركبة من حروف و أسماء مضافة وغيرها مثل " يلبس الابن معطفا في الشتاء " فغالبا ما يعوض معطفا "بمعطفه" أو "بملابس" ويحذف "في شتاء" .

و تتوافق هذه النتائج مع ما وصلت إليه نتائج دراسة (أمال بن صافية2002) و (سلماني سعاد 2012) التي أكدت على وجود علاقة بين استعمال الذاكرة البصرية في تعلم القراءة لدى المتعلمين من الصف الرابع ابتدائي ، حيث بينت الباحثة أن الذاكرة البصرية تؤثر في تعلم القراءة و بينّت أنّ الذين يتميزون بقدرة عالية في التذكر البصري يتعرفون على الكلمات بشكل أسرع ، والذين لديهم ذاكرة بصرية ضعيفة يتعرفون على الكلمات بصعوبة و بشكل أبطئ.

الخلاصة:

من خلال ما تم سرده من نتائج، يمكننا القول أنّ كل الفرضيات قد تحققت وبالتالي هناك فروق واضحة بين أداء القارئ الجيد و أداء القارئ الضعيف في كفاءة القراءة، و يبدو أن عجز القارئ الضعيف وصعوباته في أداء كفاءة القراءة يعود لعدم استخدام الآليات المعرفية بصفة جيدة الآتية:

1- المعرفة الصوتية الحرفية التي تكمن في عدم تمكن القارئ الضعيف من التعرف على أصوات جميع الحروف والربط بين الحرف وصوته.

2- سعة الذاكرة والقدرة على التخزين اللفظي السمعي والبصري و التي تتمثل في: عدم قدرة القارئ الضعيف على التخزين سواء على مستوى الذاكرة اللفظية البصرية أو الذاكرة اللفظية السمعية.

3- المعرفة الإفرادية والدلالية تتمثل في ضعف على المستوى الدلالي والمستوى الإفرادي، والمستوى الإملائي لدى القارئ الضعيف.

4- معرفة فهم النصوص وتتمثل في عدم المقدرة على فهم النصوص واستخلاص المعنى، الناتج عن عدم القدرة على تجميع الحروف وتركيبها.

وقد خلصت الدراسة بالتوصيات الآتية:

- يتميز القارئ الضعيف بقراءة بطيئة رتيبة ومتقطعة غير واضحة المعنى وكثيرة الأخطاء القرائية، مع شعور القارئ بالإجهاد ، و لهذا ننصح تدريب القارئ الضعيف على نصوص قصيرة وسهلة من حيث الألفاظ و ذات مواضيع هادفة و مألوفة .

- تدريب القارئ الضعيف على تنمية ذاكرته اللفظية السمعية عن طريق الحفظ الصوتي وتسميع المفردات الجديدة وذلك بهدف توسيع وإثراء القاموس اللغوي العقلي لديه.
- تدريب القارئ الضعيف لذاكرته اللفظية البصرية باستعمال المفردات المكتوبة و استذكار شكلها الإملائي حتى يتسنى له من الاحتفاظ بشكلها الإملائي على مستوى القاموس اللغوي العقلي، مما يساعده على تنمية التعرف التلقائي على الكلمات أثناء قراءة النص وتسهيل عملية الوصول إلى المعنى.
- تنمية المستوى الدلالي عن طريق تدريب القارئ الضعيف على التعرف على الكلمات الجديدة ومدلولاتها واستخدام السياق وتخزينها في القاموس اللغوي العقلي، وهذا لتمكينه من الوصول إلى فهم النص المكتوب بسهولة بواسطة تمرنه على لعبة تركيب الكلمات عن طريق تجميع الحروف المبعثرة أو ملأ الكلمات بالحروف المحذوفة.
- تدريب القارئ الضعيف على تلخيص النص وذلك لتنمية قدرته على استنباط المعنى و الكتابة الصحيحة و السليمة بواسطة السفر الخيالي.

قائمة المراجع:

- المراجع بالغة العربية المعجم العربي الأساسي(1989). المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم .
- الفتلاوي سهيلة محسن(2003)كفايات التدريس' دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.
- التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ' المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي(2004)، وزارة التربية الوطنية مديرية العليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.

- ابن المنظور لسان العرب ' طبعة بيروت' المجلد الثالث
- أحمد زكي بدوي(1980).معجم مصطلحات التربية والتعليم. القاهرة. دار الفكر العربي
- بارة سيد أحمد (2009–2010) تصميم اختبار نفسي لغوي لقياس الاكتسابات اللغوية عند الطفل : دراسة سيكومترية للقدرات اللغوية السردية عند التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي جامعة الجزائر 2 كلية العوم الإنسانية والاجتماعية قم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.
- بن صافية أمال (2001–2002) الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة تناول نفسي معرفي من خلال تطبيق نموذج بادلي للذاكرة العاملة، مذكرة الماجستير الجامعية، جامعة الجزائر2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- دليل المعلم لكتاب التلميذ لسنة الخامسة من التعليم الابتدائي(2006)، وزارة التربية الوطنية مديرية العليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.
- توما جورج خوري (2002)، الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم.المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع لبنان، بيروت.
- حاتم حسين البصيص(2011)تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متمددة للتدريس والتقويم، مكتبة الأسد، دمشق سورية.
- السيد السابق (1938). فقه السنة. دار الكتاب العربي .
- سيد محمد خير الله و محمد زيدان (1996) . القدرات ومقاييسها. القاهرة. الانجلو مصرية.
- شيخ بلاد حنان (2010–2011) تفسير عسر القراءة النمائي عن طريق التجريد ومستوياته بتطبيق رائز الاختبارات البصرية والفضائية ، مذكرة الماجستير في الأرطوفونيا، إشراف نصيرة زلال جامعة الجزائر2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية .
- الطاهرة احمد الطحان(2003). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة. دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع.عمان، الأردن (344 ص).
- عبد الفتاح حسن البجة (2002)تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان الأردن.
- فريد حاجي (2005) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ' المركز الوطني للتوثيق الجزائر

- فتحي علي يونس و أخرون (1986). طرق تعليم اللغة العربية .مطابع القاهرة . مجموعة شركات الهلال .
- فؤاد الباهي السيد(1975).الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة . القاهرة. دار الفكر العربي.
- مريم سليم .(2004–2005) علم النفس التعلم ، بيروت لبنان ، دار النهضة العربية ، 645ص
- منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي(2004) وزارة التربية الوطنية مديرية العليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج.
- محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود (2006) المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشايع وحل المشكلات. الجزائر. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- مروى سالم(2012) صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية دراسة مقارنة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر.
- ماريو منرو (1961). تنمية وعي القراءة، ترجمة سامي ناشد.القاهرة.دار المعرفة.

المراجع بالغة الأجنبية :

- ALEGRIA, J.LEYBAERT, J. & MOUSTY, PH. (2003) Acquisition de la lecture et troubles associés: Evaluation remédiation et théorie, IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, (pp105-126), Bruxelles, Ed De Boeck ALTET, M. (1997) Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, presse universitaire de France, 126p
- Allal. L. (1993) Evaluation formative des processus d'apprentissage : Le rôle des régulations métacognitives .In R Hivon .Ed .L 'évaluation des apprentissages Sherbroke : Edition du L.R
- ANDERSON, HIRVING AND DEARBORN, WALTER. The psychology of teaching reading .New York .the Renald Press Company. BARRON .R.W (1986) word recognition in early reading: A Review of the direct and access hypotheses. Cognition 24, 93-11.
- BROWN.A.L (1980) Metagonitive developpement and reading in R.J Spiro. B. C. BRUCE& W.F BEWER (EDS). Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology.
- CRAHAY, M&DUTREVIS, (2010) Psychologie des apprentissages scolaires .Bruxelles .Ed De Boeck Université (pp205-230).
- DE LA HAYE, F., GOMBERT, J.F., &RIVIERE, J.P. (2009) Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appelle de préparation à la défense (année2008), Note d'information 09-19. MEN-DEPP, JUILLET2009.
- DEMONT, E. & GOMBERT, J.E. (2004).L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, Enfance, 56(3) ,245

- DEJONG-ESTIENNE, f. (2003) L'examen de la lecture et sa problématique : Réflexion d'une praticienne. IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, (p95-102), Bruxelles, Ed De Boeck.
- ECALLE, J.& MAGNAN, A. (2010) L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, Paris, Dunod, 246P.
- Ecale, J. Magnan, A. (2010).L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris. Ed.
- ECALLE, J.& MAGNAN, A. (2007).Development of phonological skills and learning to read in french. Euro-pean Journal of Psychology of Education, 22(2) ,153-167
- ECALLE, J.& MAGNAN, A(2002) L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Paris : A, Colin.
- EHRI, I.C(1989) Apprendre à lire et à écrire les mots In L.Riebeb & C.A. Perfetti (Eds).L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implication pédagogiques (pp.102-127).Paris : Delachaux &Niestlé
- Ferrand, L Ayora, P (2009) Psychologie cognitive de la lecture reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Bruxelles. ED De Boeck université. (p158).
- GIASSON, J. (2007).La compréhension en lecture. Bruxelles. ED De Boeck université. (p255).
- GOLDER.C et GAONACH .D(1998) Lire et comprendre psychologie de la lecture. Hachette éducation01 Baumes les dames France.
- GREGOIRE, J. (1999). Evaluer l'apprentissage (les apports de la psychologie cognitive), paris, Bruxelles, Ed Perspectives en éducation .241p
- GREGOIRE, J. & PIERART, B. (2003) Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles et leurs implications diagnostiques, Bruxelles, Ed De Boeck Université, 272p.
- GIASSON.J(2005) La lecture. De la théorie à la pratique, Bruxelles, Ed Groupe De Boeck s.a, 402 p.
- CLAXTON.G (1980) Cognitive psychologie. London. BOUSTON, Henley. Ed Routledge& Kegan Paul.
- GOLDER. C & GAONACH. D(1998) Lire et comprendre, Psychologie de la lecture. Hachette éducation 01. Baume les dames. France
- GOMBERT, J.E., BONJOUR, E. & MAREC-BRETON, N. (2004).Processus implicites et traitement intentionnels dans l'apprentissage de la lecture, In M. NMetz-Lutz, E. Demont, M. de Agostini & N.Bruneau, Ed, Développement Cognitif et troubles apprentissages : Evaluer, comprendre rééduquer et prendre en charge, pp175-192. Marseille
- HACENE Leila(2012) L'impact de la mémoire visuelle sur l'apprentissage de la lecture Comme activité de déchiffrage en FLE. Cas des apprenants de la 4ème année primaire à Khelif Mohamed- M'llili-

Biskra mémoire de mastère en didactique des langues et la culture. Université Mohamed khider, Biskra, ALERIE.
- JOLIBERT.DE&ROMIAN. H(1976) Pour une autre pédagogie de lecture .Tournai Belgique. Casterman. S.A.
- LAVEAULT, D, Grégoire, J (2008).Introduction aux théories des tests en psychologie et sciences de l'éducation. Bruxelles. Ed de Boeck Université. (p. 377)
- LEMAIRE, P. (1999) psychologie cognitive .Bruxelles : De Boeck. Ouvertures psychologique.
- GOLDER, C. & GAONAC'H, D.(1998) Lire et comprendre : Psychologie de la lecture , Paris , Ed Hachette.
- MOUSTY, PH .LEYBAERT, J. ALEGRIA, J. CONTENT, A. MORAIS, J (20 BELEC, Une Battrie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles, IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leur implication diagnostique, (pp127-144) Bruxelles, Ed De Boeck.
- Morais., Robillard. (1998).Apprendre à lire, Paris : Odile Jacob, CNDP.
- Oléron, P (1978). Le langage et développement mental .Bruxelles Liège .Ed P. MARDAGA..
- ONL- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE(1996) Regard sur la lecture et ses apprentissage. Paris: MEN-ESR.
- ONL- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (février 2005) Les troubles de l'apprentissage de la lecture. Paris: MEN-ESR.
- PIAGET. J(1947) La psychologie de l'intelligence, Paris. Ed Armand Colin. 8éme édition
- PIAGET, J. (1974) La prise conscience .Paris .Ed PUF
- MIALARET .G(1968) L'apprentissage de la lecture, Ed P.U.F, Paris, France (116p).
- SEYMOUR, P.H.K. (1995) Implication of cognitive models for education of reading (in childhood dyslexia) Paper presented at the Neuropsychology conference, Paris.
- SPRENGER CHAROLLES, I, et all (1998) Reading and spelling in French: the role of phonological mediation and orthographic factors. Journal of experimental child psychology, 68(2) ,134-165
- SYLVIANE VALDOIS (3 et 4 décembre 2003) Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Http : wwwbienlireeduction.fr
- TOMATIS , A.A. (1983) Education et dyslexie , Paris, Ed E S F , 207p
- WALLAN, H. (1942) De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée, Paris, Fammarion, 250 p.
- FOULQUE (1971) dictionnaire de la langue pédagogique,
- PETIT LAROUSSE de la psychologie 2010.

دور نشاط القصة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لاستعداد طفل المرحلة التحضيرية لغويا

أ. شعباني مليكة

أستاذة مساعدة قسم- ب-

جامعة الجزائر (2)

Résumé:

La présente étude vise à identifier les aspects de la connaissance linguistique chez les enfants d'âge préscolaire, en particulier les enfants (5-6 ans) dans la phase préparatoire , étant limitée à mesurer les habilités(compétences) d'écoute et de parole, préliminaires nécessaires pour préparer l'enfant à apprendre une langue , par réalisation une étude pratique sur l'une des activités incluses dans le programme de l'enseignement préparatoire , telle l'activité narrative (récit d'enfant).

Pour atteindre notre objectif, nous optons une étude qui comporte une Planification scientifique selon la méthodologie des recherches, sur l'activité de narrative (les récits) pour la phase préparatoire du programme prévu pour l'année2012-2013, et sur la base des observations pratiques et les connaissances théoriques nous définissons la problématique de l'étude qui formulée comme suit: **Quelle est le rôle de l'activité narrative (récit) dans le développement des habilités d'écoute et parole qui sont nécessaire à l'aptitude langagier chez l'enfant préscolaire ?** Ainsi on propose qu'on peut considérer L'activité narrative c'est un moyen éducatif joué un rôle très important dans le développement des habilités d'écoute et parole qui sont nécessaire à l'aptitude langagier chez l'enfant préscolaire.

Ce qui a été simplifié dans des questions procédurales pour faciliter les étapes de la recherche pratique. Nous nous sommes appuyés sur la méthode de tester les enfants préscolaires sur ces habilités.

Pour réaliser cette étape selon la méthode descriptive nous appliquons **le test des habilités d'écoute et de parole** au début de l'année préparatoire comme une mesure avant-développer ces habilités et considérer dans ce cas (l'application de pré-test avec tous les éléments d'échantillon),et à la fin de l'année on a répéter la mesure, et nous appliquons le même test sur le même échantillon pour mesure le développement possible au niveau de ces habilités étudier (l'application de pos-test avec tous les éléments d'échantillon),L'étude a révélé les résultats suivants :

• Il y avait des différences statistiquement significatives dans le total des réponses correctes pour le test entre les deux mesures pré-test et pos-test ,Au profit de ce dernier

• Il y avait des différences statistiquement significatives dans les réponses correctes pour chacun des sous-tests inclus essai entre les deux mesures pré-test et post-test, Au profit de ce dernier.

Cette résultat c'est un signe significatif que l'activité narrative (récit d'enfant) , on peut considérer comme un moyen éducatif de contribuer au Développement des habilités d'écoute et parole prêts à guider l'acquisition de l'aptitude langagière chez enfant dans la phase Préparatoire.

تمهيد :

تعتبر القصة أفضل السبل للدخول في عالم الطفل، فأي طفل في مختلف المجتمعات يسمع للقصص بحماس وشغف للتسلية، فهي مصدر المتعة والتربية وتعلم الأخلاق الاجتماعية، لهذا لروية القصة أثر كبير على تنمية خبرات الأطفال وإكسابهم المزيد من المفردات وتضاعف ثرواتهم اللغوية، مما يساعد على تنمية استعدادهم اللغوي، ونتيجة لأهمية نشاط القصة أوّلى المربون والمختصين بالتعليم ما قبل المدرسة ،خاصة المرحلة التحضيرية التي تمثل حسبهم القاعدة الأساسية للتعلم المستقبلي للطفل اهتماما بالغا،إذ يعتمد المربون في عملهم على أسس تربوية وعلمية متعارف ومتفق عليها، وتستند المؤسسات التربوية المهتمة بهذه المرحلة على مناهج تربوية حديثة مواكبة لتطور العصر ومتغيراته.

"كما أن للآباء اعتقادًا زائدًا حول وظيفة المدرسة بأنها المسؤول المباشر على إكساب أطفالهم مهارتي القراءة و الكتابة ،لكن في الواقع تبدأ عملية اكتسابهما قبل الالتحاق الطفل بالمدرسة ،فالآباء بمقدرهم أن يكونوا معلمين لأطفالهم وذلك بقراءة القصص عليهم ومعهم ".(هدى محمود الناشف ،1999،ص22) "أن التفاعلات الاجتماعية مهمة

لاكتساب المهارة اللغوية منها القراءة على الطفل Piaget ويضيف (Jacqueline Pillot, 2004,p203) كقراءة القصص والتحدث إليه" – وحتى يكتسب الطفل مهارة لغوية ويستعد لغويًا ويتهيأ لأي موقف تعليمي، يجب أن يكتسب ويتعلم مهارتي الاستماع والتحدث ،باعتبار **مهارة الاستماع تتضمن مهارتي التميز السمعي والفهم السمعي،** لأنهما من المهارات الفرعية الأساسية لتعلم مهارة لغوية جيدة ، ونتيجة لأهمية دور نشاط القصة في تنمية مهارتي الاستماع و التحدث الأساسيتين للاستعداد اللغوي للطفل فكرنا في الدراسة الحالية التي يتحدد **إشكالها فيما يلي:**

إشكالية الدراسة:

من الأمور التي تؤثر على نمو اللغة لدى الطفل هي توفر الفرص التواصلية لاكتسابها ،فحسب الدكتورة هدى الناشف "القصة واللعب من المصادر التعليمية التي تساعد الطفل اكتساب المهارات الأساسية للتعلم اللغة ،كما أنها فرصة لاكتشاف قدراته واستعداداته" (هدى محمود الناشف ،1999،ص20)

لهذا يهتم المعلمين و التربويون بإعداد الأنشطة التي تتضمن الاستماع و التحدث في مراحل تعليمية الأولى خاصة المرحلة التحضيرية و الابتدائية، ونختصر بعض هذه الأنشطة في:

–" الاستماع للقصص المحكية أو المسجلة، المشاركة في أنشطة الاستماع، إعادة سرد القصة، (Fascicule sur les habiletés, 2010)التعبير والمحادثة"

ويشير أغلبية المعلمين بأن" الأطفال الذين يُقرأ لهم ويستمعون للقصص ويستمتعون بالكتاب مع والديهم قبل التحاقهم بالمدرسة تتكون لديهم

رغبة شديدة في المطالعة الحرة وتنمو لديهم عدة مهارات معرفية كمهارة التفكير و مهارة التركيز، الانتباه ومهارة القراءة "(إيناس عمر محمد أبو ختلة ،2005،ص125)

و نحاول في هذه الدراسة معرفة دور بعض هذه الأنشطة منها النشاط القصصي الذي يعتبر من بين الأنشطة الضرورية في تخطيط لبرنامج أو المنهاج المخصص للمرحلة التحضيرية، والذي يساهم بدوره في تنمية وتطوير الرصيد اللغوي للطفل ومعرفة مدى استعداده لتعلم اللغة الصحيحة والكلام السليم قبل التحاقه بالمدرسة . مع العلم أن النمو اللغوي لطفل هذه المرحلة يمتاز بقدراته على الكلام و التحدث، التي تعتبر من القدرات الضرورية للتفاعل الاجتماعي و التواصل الشفهي، بداية من الأسرة و دار الحضانة ثم القسم التحضيري و المدرسة، هذا يمنح له فرصة لتعلمه الحروف، الكلمات، اكتساب معاني و مفاهيم، التعبير الشفهي، والقدرة على القراءة، و التمييز بين الكلمات المختلفة والمتشابهة.وحسب ما توصل إليه بعض علماء النفس وعلماء التربية أن" الأطفال الذين يكتسبون مهارات القراءة بوتيرة سريعة هم أكثر نجاحا في مدارسهم، هم الذين يجالسون آباءهم في علاقة حميمة لقراءة القصص"(ساندرا – ف– ريف ،2005ص125) فعلى الأسرة مراعاة التنشئة الاجتماعية لطفلها، و"توجيهه لاكتساب المهارات الضرورية، خاصة تعزيز لديه المهارة اللغوية باعتبارها أساس أي اتصال و تفاعل اجتماعي"(أيمن سيلمان مزاهرة،2009،ص78) لهذا كان الاهتمام بأساليب تعلم اللغة من الضروريات الأساسية باعتبارها عنصرامهم لتعلم الطفل،حيث تتطلب المهارة اللغوية والاستعداد لاكتسابها إتقان الطفل لمهارتي الاستماع والتحدث، و لتحقيق العملية التعليمية يستوجب

أن يكون مستعدا لها لغويا،كما يجب أن تتوفر له مهارات كلامية الجيدة .

ولتحقيق هذا الغرض المتمثل في تهيئة الطفل لغويا لتلقي التعلم والالتحاق بالمدرسة، يتطلب بدوره تهيئة البيئة التعليمية لتنمية استعداده الكلامي واللغوي ،التي تتمثل في توفر إمكانيات لغوية و مواقف تواصلية أولاً في المحيط الأسري، ثم في الوسط التربوي المناسب لدمج الطفل في كل المحادثات اليومية ،ولعل أحسن وسيلة تربوية لذلك والمناسبة لمرحلته العمرية هي "**القصة**" ،حيث يرى التربويون أن "القصة المفيدة للطفل هي القصة الجميلة التي تتحقق فيها مقومات الفن القصصي المناسب لأذهان الصغار" (هالة إبراهيم الجرواني ،2010،ص43)

ونحاول من خلال هذه الدراسة معرفة **دور نشاط القصة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث الأساسيتين لاستعداد طفل المرحلة التحضيرية لغويًا،** بمعنى معرفة الاستعداد اللغوي في المرحلة الانتقالية: من المرحلة التحضيرية إلى المدرسة،و أهمية برنامج المرحلة التحضيرية الذي يتضمن عدة نشاطات من **بينها** "**نشاط القصة** " في كشف عن الاستعداد اللغوي للطفل

و تنمية مهاراته منها الاستماع والتحدثفكان **التساؤل العام للدراسة** كما يلي:

- هل لنشاط القصة دور في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث الضرورتين لاستعدادالطفل لغويًافي المرحلة التحضيرية ؟

ولتبسيط البحث في الإجابة عن الإشكالية قمن بطرح التساؤلات التالية

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التمييز السمعي بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المرحلة التحضيرية ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم السمعي بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المرحلة التحضيرية ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التحدث بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المرحلة التحضيرية ؟

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارتي الاستماع والتحدث بين القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المرحلة التحضيرية؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة

- لنشاط القصة دور هام يساهم في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث الضروريتان لاستعدادالطفل المرحلة التحضيرية لغويًا ولتسهيل البحث عن الإجابة لتساؤلات الفرعية المطروحة اقترحنا الفرضيات التالية:

الفرضيات الإجرائية

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التمييز السمعي بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المرحلة التحضيرية

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم السمعي بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المرحلة التحضيرية

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التحدث بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المرحلة التحضيرية

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارتي الاستماع والتحدث بين القياسين القبلي والبعدي لإجابات أطفال المرحلة التحضيرية.

- **مصطلحات الدراسة:**

تعريف القصة : حسب عبد الله " القصة مصطلح في أساسه التعبير عن تجربة إنسانية في شكل حكاية بلغة تصورية مؤثرة " (عبد الله ،محمد حسن ،2001،ص24)

أما زلط أحمد علي عطية فيرى أن" قصة الأطفال هي لون أدبي و قرائي متعدد المضامين يكتبها الكبار للأطفال وتشمل على عناصر بناء القصة (الحدث، الشخصية، بيئة القصة الزمنية والمكانية، السرد القصصي، العقدة،الحل)،ويراعي كاتب القصة تبسيط تلك العناصر لتناسب المراحل والخصائص العمرية الإنمائية عند الأطفال "(زلط أحمد علي ،2000،ص83)

- "فن أدبي يتناول حادثة أو مجموعة الحوادث تتعلق بشخصية أو مجموعة من الشخصيات في بيئة زمنية ومكانية ما، تنتهي إلى هدف بنيت من أجله القصة بأسلوب أدبي ممتع، كما تجمع و الخيال "

(زايد مهندخليل والسعدي ،2006،ص 138)

تلخيصًا لهذه التعريفات أن القصة هي نشاط أدبي تربوي تعليمي تساعد الطفل على تعلم لغة الحديث التي يسمعها أثناء قراءتها من طرف البالغين.

- **التعريف الإجرائي للقصة:** في الدراسة الحالية القصة هي أسلوب تعليمي يعتمد عليه معلم (معلمة) القسم التحضيري في تنفيذ النشاطات والوحدات التعليمية المقررة في مجال تعليمية اللغة ، لغاية تنمية الاستعداد اللغوي للطفل هذه المرحلة لاكتساب المهارات الأساسية التي تهيئه لتلقي أي تعليم ،وتتمثل الوحدات المتضمنة لهذا النشاط في

مجموعة من القصص التي تناسب عمر الطفل وتصوّر له مختلف المواضيع المحيطة به.

تعريف مهارة الاستماع :لتحديد معنى مهارتي الاستماع و التحدث ،نتعرف أولا على معنى المهارة

-**المهارة:**" النجاح في نشاط الذي يوجه بإستراتيجية التعليم معينة ،وتتطلب دافعية مناسبة ، وترتبط بقدرات مختلفة التي تنمو بوجود تدريب أو بالتعلم كمهارة القراءة ،مهارة الكتابة ، مهارة اللغة " (Roland Doron 1998,p165)

تعد**مهارة الاستماع** إحدى المهارات الأساسية والفاعلة في الاتصال مع الآخرين، ويقصد بها الإنصات والفهم والتفسير، ونختصر مفهومها حسب ما قدم من طرف علماء النفس والتربية

- عرفت بأنها "عملية عقلية تساعد الطفل على التفكير السليم والنقد والتفسير، والقدرة على التعبير عن الأفكار والمعلومات التي استمع إليها و صياغتها بعد ذلك في قالب لغوي صحيح يعبر عما استمع إليه وهو ما نسميه بالتحدث " (طاهرة أحمد الطحان ،2003،ص9)

- فمهارة الاستماع هي في الأساس نشاط ذهني وليس عملية الاستماع فقط،حيث يتم عن طريقه معالجة الأصوات المستقبلة وتحويلها إلى كلمات وجمل حتى يتمكن السامع من إعطاء معنى،وهي مهارة تحتاج إلى مران وتدريب وأنها تتضمن عددًا من العمليات العقلية التي تنشط الذاكرة وتساعدها على أداء مهمتها من حيث استرجاع ما استقبله من معارف ومعلومات منها الإدراك والفهم، التحليل، التفسير والتنبؤ.

مهارة التمييز السمعي:

* هي من المهارات الأساسية لمهارة الاستماع، وقد يكون التمييز على مستوى الأصوات، أو على مستوى ربط الكلمة المسموعة بالرسم الإملائي الصحيح لها، أو التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية
* تشمل مهارة التذكّر السمعي المتمثلة في قدرة الطفل على تذكّر الأصوات في نظام تتابعي المتمثلة في قدرة الطفل على تذكّر بداية ونهاية أصوات الكلمات

مهارة التحدث تعريف:

– هي شكل من أشكال التواصل مع الآخرين تعتمد في الأساس على اللغة الشفوية أو الصوت المنطوق تكتسب هذه المهارة نتيجة التكرار المستمر لاسترجاع الطفل للمعلومات و الكلمات المسموعة

– "ويرى كثير من المربين أن المحادثة تأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية في أشكال النشاط اللغوي " (راتب قاسم عاشور،2005،ص204)

– كما يعتبر" التحدث أو الكلام الصورة الأولية للغة التعبيرية (الشفوية) التي يستخدمها الأطفال الصغار أكثر من استخدامهم للغة المكتوبة (الكتابة)" (الحوامدة محمد والعدوان زيد، 2009،ص68)

– أما فتحي يونس "أن التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي، فالأفراد يستخدمون الكلام أكثر من استخدمهم للكتابة، لهذا يعتبر التحدث الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي"(طاهرة أحمد الطحان،2003،ص56)

التعريف الإجرائي لمهارتي الاستماع والتحدث:

حسب الدراسة الحالية تُعرف مهارتي الاستماع والتحدث بدرجة نجاح الطفل في تقديم الإجابة الصحيحة لبنود اختبار مهارتي الاستماع

والتحدث ،التي تتضمن نشاطات تختبر قدرة الطفل على التمييز بين الأصوات للمفردات والكلمات المسموعة،و فهم معنى الكلمات ومحتوى المسموع للقصص أو مقاطع صوتية في قالب قصة ،و مهارته في التمييز السمعي للكلمات التي تقرأ عليه أثناء سرد القصة ،كما تختبر قدرته على التعبير والمناقشة عما سمعه والتحدث عن أفكار و أحداث قصة أو حادثة .

الاستعداد اللغوي: نتعرف أولاً على معنى الاستعداد حسب تعريف راضي الوقفي وآخرون "الاستعداد هو القدرة أو القابلية للتعلم (التخطيط الدراسي) وأنه الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدًا استعدادًا عامًا أو استعدادًا خاصًا لتلقي الخبرة"(عبد الفتاح البجة 2002 ، ،ص128).انطلاقا من التعريفين الاستعداد هو مدى قابلية الطفل للتعلم ،أو مدى قدرته على اكتساب سلوك تعليمي أو مهارة معرفية كانت أو لغوية إذا ما تهيّأت له الظروف المناسبة ، مثل فرص التعلم أو التدريب .

أما**الاستعداد اللغوي** يعني وصول الطفل إلى مرحلة من النمو اللغوي يتمكّن فيها أن يعبر عما في نفسه من أفكار عند سماعه أي جملة أو رؤيته أي صورة أو عند سماعه أي موضوع أو قصة، معتمدًا على خبراته اللغوية المكتسبة.

ويرىروينترRainter الاستعداد اللغوي "بأن يكون الطفل في تهيؤ من الناحية الجسمية و العقلية قبل البدء في تعلم مهارة أو علم ، قد لا تعتمد القدرات المطلوبة على الخبرات السابقة فحسب، و إنما أيضا على درجة النضج الكامنة و التدريب المناسب.(محمد عدنان عليوان 2007 ، ص 18).

ونستخلص من التعريفات أن الاستعداد اللغوي للطفل يتمثل في قدرته على التعامل بالألفاظ والكلمات،سواء استخدمها بكفاءة أو طلاقة لتعبير عن المعاني و الأفكار التي يريد أن يوصلها إلى غيره منطوقة أو مكتوبة ،أو قدرته على فهمها بسرعة ودقة ليستدل بها على المعاني و الأفكار التي يسمعها من غيره أو يقرؤها عليه ،أي اكتسابه قدرة في التعامل باللفظ إنشاء وفهمًا.

المرحلة التحضيرية : هي آخر فترة من مرحلة ما قبل المدرسة التي يتهيأ فيها الطفل تربويًا ،نفسيًا، اجتماعيًا و عاطفيًا للدخول المدرسي ، وتتم هذه التهيئة من خلال التحاقه بالقسم التحضيري حيث يتلقى في هذا المحيط أو الفضاء التربية التحضيرية لذلك.

* **القسم التحضيري:**"هو القسم الذي يقبل فيه الأطفال المتراوح أعمارهم بين 4-5 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها و وسائلها البيداغوجية ،كما أنه المكان المؤسساتي الذي تنظر فيه المربية للطفل على أنه مازال طفلاً وليس تلميذًا ،وهي بذلك استمرارية للتربية الأسرية ،حيث تحضيره للتمدرس في المرحلة المقبلة مكتسبًا بذلك مبادئ القراءة والكتابة و الحساب " (الدليل التطبيقي للمنهاج ،2004)

* **التربية التحضيرية** : "هي تربية للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة ،تتضمن مختلف البرامج التي توجه لهذه الفئة وتسمح للأطفال بتنمية كل إمكانياتهم كما توفر لهم فرص النجاح المدرسة لاحقًا " (الدليل التطبيقي للمنهاج ،2004).

مما سبق نستنتج، أن الطفل يحتاج لمرحلة يستعد فيها لاكتساب مهارة التمييز السمعي للأصوات التي يسمعها ويحللها حتى يتقن مهارة

القراءة ،ففي البداية لا يستطيع أن يركب كلمة من الحروف لها أصوات معينة، "لكنه يحتاج لأن يتعرف على الأصوات التي ترتبط بأشكال وعلامات معينة من خلال:الانتباه لكي يتعرف على الأصوات، لأن تركيز الطفل في هذه المرحلة يكون منشغل بربط الحروف والكلمات (Groupe d'étude,2006) الجمل ،لهذا لا نتوقع منه الفهم الجيد لكل ما يسمعه ".

لأن أطفال هذه المرحلة يتصفون بالطلاقة في استخدامهم للغة الشفوية، لأن مرحلة ما قبل الخامسة من عمرهم تتاح لهم فرص التحدث والاستماع أكثر من فرص التخطيط والكتابة ، وبالتالي يكتسبون كفاءة اللغة الشفوية التي تعتبر من الكفاءات الأساسية الواجب توفرها لحدوث التعلم ، خاصة وأن مناهج التدريس والبرامج التعليمية في المرحلة الابتدائية تؤكد على ممارسة الكلام (التحدث).

أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى التعرّف على أهمية الاهتمام المعلم بتطبيق ركن القصة من برنامج التربية التحضيرية كأسلوب تربوي لتنمية مهاراتي الاستماع و التحدث لدى طفل هذه المرحلة.

- التعرّف على فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير وتفسير الصور وترتيب الأحداث وفهم المعاني ودور ها في تنمية الاستعداد اللغوي للطفل وتطوير مهارة التحدث لديه.

-التوصل إلى تقييم موضوعي لمهارتي الاستماع و التحدث في مجال نشاط القصة حسب الوحدات المقررة في برنامج التربية التحضيرية ، التي تتضمن قصص متنوعة مسلية مدعمة بصور.

أهمية الدراسة: ترجع أهمية هذه الدراسة وما تتوصل إليه من نتائج إلى ما يلي :

– محاولة إثبات أهمية أسلوب التعليم الذي يعتمد على القصة كوسيلة تربوية لتنمية مهارتي الاستماع

و التحدث الأساسيتين لتطوير الاستعداد اللغوي للطفل المقبل على المدرسة ،بأنه أسلوب ايجابي وفعّال

– التأكد من أن معلمات المشرفات على الأقسام التحضيرية تعتمدعلى نشاط القصة في تحسين أساليب التعلم لهذه المرحلة ،ذلك بتوفير اجتهاداتهن في إعداد نماذج قصصية.

الخلفية النظرية للدراسة:

يؤكد أغلبية التربويين وعلماء النفس أن قراءة القصص على الطفل من أهم الوسائل التربوية التي لها وظيفة بالغة في اكتساب وتنمية المهارات الأساسية للمهارة اللغوية خاصة مهاراتي الاستماع والتحدث التي تعتبر من المهارات الضرورية لأي تعلم، باعتبار" اللغة ظاهرة فريدة يتميز بها الفرد ،وهي نظام رمزي اصطلاحي للدلالة والتعبير والتواصل تشمل أدوات منطوقة وغير منطوقة،ومن أهم مهاراتها هي مهارة الاستماع ومهارة التحدث والتعبيرالتي تتطلب من الطفل اكتسابهما" (هالة إبراهيم ،2010،ص 36)

فالقصة كنشاط تربوي هي وسيلة تساهم في تنمية استعداد الطفل المناسب لاكتساب هذه المهارة التي يتطلب:

* اكتساب وتنمية مهارة الاستماع بجذب انتباه الطفل لما يقرأ المعلم أو أحد الآباء ومتابعة القصة

* إتاحة فرصة أمام الطفل للاستيعاب و الفهم، ذلك بفضل تدريبه على إدراك تسلسل أحداث القصة

و فهم معانيها، هذا بدوره يساعده على تنمية رصيده المعرفي واللغوي، بما تحمل له من معلومات.

* ارتفاع مستواه اللغوي ذلك بتحسين نطقه للألفاظ و العبارات أثناء إعادة سرد أحداث القصة، وكذا توسيع خياله وتفكيره، تحسين كلامه و اكتسابه مهارة التحدث المطلوبة لتفاعله حسبسنه" Jaen Pascal) Lemelin&Michel Boivin 2007)

1- الدراسات السابقة

أجريت عدة دراسات التي تناولت القصة في المرحلة ما قبل المدرسة، خاصة المرحلة التحضيرية نختصر بعضها فيمايلي:

* **دراسة نجلاء عبد الحكيم** 2001 التي توصلت إلى أن استخدام القصة في أنشطة ذاتية مثل تمثيل أحداث وشخصيات القصة يؤدي إلى نمو القدرات الإبداعية ويساعد على تقليل الحديث المتمركز حول الذات ،و كثرة الحديث الاجتماعي و القدرة على التعامل مع الآخرين وتنمية مهارات الاستماع والإنصات واستخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، مما يساعد على تنمية الابتكار لدى الأطفال كما أن تمثيل القصة يساعد على أن يقوم الطفل بما تقوم به الشخصيات.

دراسة فونداس*Fondas (1992) حول تنمية مفردات التلاميذ باستخدام أسلوب قراءة القصص عليهم، أكدت نتائجها على أن قراءة القصص على التلاميذ كانت مصدرًا لاكتساب المفردات الجديدة و أن شرح المعلم معاني تلك المفردات و النشاطات المرتبطة بها قد

ساهمت في تعلم التلاميذ قدرًا كبيرًا من المفردات. (أبو الهيجاء وآخرون ،2001)

* **دراسة البجة وآخرون 1999** توصلوا إلى أن استماع الأطفال لقصص متنوعة ومشاهدتهم لقصص متحركة في التلفاز يساعدهم على التحدث ،إذ بعضهم يستعملون في المحادثات اليومية الأسلوب القصصي أثناء لعبهم في الشارع أو عند ذهبهم للمدرسة .(البجة عبد الفتاح،1999،ص66)

* **دراسة سلامة 2001** توصل إلى أن الأسلوب القصصي من أساليب التي تعمل على تدريب حواس و تعليم التفكير الإبداعي للطفل، بحيث يعتبر القصة وسيلة طبيعية لتنمية التفكير والتعليم عند الطفل ،ذلك لما تتضمنه القصص من عناصر مختلفة وعلاقات بين الأشياء التي تنتظم في تتابع خاص للأحداث ، و هذا يساعد الطفل على تنمية مهارة التفكير.(سلامة هشام محمد ،2001،ص142)

1987: هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال رياض **Fay* دراسة الفاي** من خلال استخدام برنامج منظم وشامل ، قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، أخذت المجموعة التجريبية 30 درسا من برنامج الاستماع المعد لذلك ،أما المجموعة الضابطة أكتفت بالبرنامج التقليدي للروضة ،حيث تضمنت الأنشطة سرد القصص مع التأكد على الاستماع الجيد لها ، و خلصت الدراسة إلى أن أطفال المجموعة التجريبية تطورت مهاراتهم في الاستماع ذلك بنمو قدرتهم على التمييز السمعي للكلمات و الحروف و الأصوات المسموعة خلال السرد القصصي مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة .(راشد محمد عطية أبو صواوين،2005،ص 52)

* **دراسة سامي عياد وحسن جعفر:** يشيران في دراستهما إلى أن أنشطة الاستماع لأطفال ما قبل المدرسة تعد من الأنشطة الضرورية و المهمة لتنمية مهارات الأطفال الاستماعية ،وأن هناك بعض الأنشطة التي تساعدهم على اكتساب هذه المهارات و مهارات معرفية أخرى الضرورية للتعلم (خاصة تعلم القراءة و الكتابة) وتتمثل هذه الأنشطة في :

الاستماع إلى القصص خاصة من الكتب المصورة – المحادثة الهادئة بين الأطفال بعضهم البعض،

– الاستماع إلى الكلمات في سياق الحديث عن طريق التحدث

– الاستماع إلى الأصوات (أصوات الأشياء ــ الحيوانات ،...) (عبد الله ،محمد حسن2001)أوضح من خلالها أن القصص و الكتب المصورة تعد من المواد الشيقة **Hillerich*دراسة** التي يحب الأطفال الاستماع إليها مع مشاهدة الصور التي تتضمنها القصة التي يجب أن تعرض على الطفل بطريقة سهلة مهما تنوعت مواضعها كما أضاف :أن القصة ليست فقط وسيلة تعليمية، فهي أيضا وعاء ثقافي،لأن من القصص ما يحمل أفكار ومعلومات تاريخية،اجتماعية،أدبية ونفسية.(السعافين إبراهيم وآخرون،2000)

* **دراسة خالد الهواري (1998):** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مهارات التحدث اللازمة لطفل مرحلة الرياض ،حيث قامت على تصميم برنامج لتنمية مهارات التحدث قائم على النمط التقديم السمعي و نمط تقديم السمعي بصري ، و أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ارتفاع متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين اللتين استخدمتا المواد السمعية والمواد السمعية البصرية عن متوسط درجات

أطفال المجموعة الضابطة في مهارات التحدث. (راشد محمد عطية أبو صواوين،2005،ص86)

:توصل في دراسته أن تعليم الطفل القراءة ينبع طبيعيا من المنهج

Green,1973 * دراسة

المتكامل في مرحلة رياض الأطفال، ومن خلال نشاط القصة والاستماع لأغنيات و المقطوعات الأدبية أو أنشطة التمييز السمعي، ومثل هذه الأنشطة تثري لدى الأطفال اللغة و الفكر وتقوي القدرات السمعية كما توصل إلى أن الاستماع إلى القصص يجعل الأطفال يتميزون بقدرات خاصة عن غيرهم ،وتتيح لهم فرصة للتعبير والتخيل و التحليل و المناقشة . (طاهرة أحمد الطحان،2003،ص19)

كل هذه الدراسات تبين أن أسلوب قراءة القصص على الأطفال يساعد على تنمية القدرة على الاستماع، التركيز و الانتباه لفترة أطول أثناء فترات الاستماع إلى القصص يكتسب الطفل مهارتي التركيز والانتباه الأساسيتين لتطوير و توسيع مهارات الاستماع مثل التمييز السمعي و الفهم السمعي ،كما يعمل هذا الأسلوب على تنمية القدرة على الاستيعاب وفهم معاني المفردات خاصة إذا تكرر استعمالها من خلال إعادة سرد أو التعبير و التحدث عن قصة سمعها الطفل.

2- تنمية الاستعداد اللغوي لطفل المرحلة التحضيرية من خلال نشاط القصة :

إن استعداد الطفل لاكتساب المهارات اللازمة لإتقان المهارة اللغوية لا يتم دفعة واحدة ،بل يتطلب تدريب أو تعلم منظم و متتابع مراعيا فيه قدرات الطفل بداية من المحيط الأسري ثم القسم التحضيري أو الروضة حتى يكتسب الثقة في درجة استعداده للالتحاق بالمدرسة ،إذ

يرى أغلبية التربويين وعلماء النفس أن "التكلم بوضوح مع الطفل يشمل جوانب أكثر من مجرد الإجابة عن أسئلة تدور حول ما تم تعلمفي الروضة أو المدرسة، إن ذلك يعني تبادل الأفكار والحاجات والمشاعر مع معلميه وأقرانه " (إيناس عمر محمد أبو ختلة ،2005، ص 151) فالكلام والحديث بوضوح يساعد الطفل المشاركة في جوانب حياتية بارتياح كالقدرة على التعبير عن مشاعره وأفكاره، وإبداء آرائه أمام الجماعة وغيرها من النواحي، فيصبح شخصا متكيفا مستعدا للتعلم.

فالأطفال الذين يستخدمون مهارات كلامية جيدة يتمتعون بخصائص مميزة في المدرسة مقارنة مع أقرانهم في الحوارات و المناقشات الصفية منذ اليوم الدراسي الأول، و هذا يؤدي بهم إلى تكوين ذاتهم و احترامها واكتساب مهارات تعليمية جيدة، "فكلما كانت مهارات الطفل الكلامية أفضل كانت مهاراته الاجتماعية

والتعليمية هي الأخرى أفضل."(إيناس عمر محمد أبو ختلة ،2005، ص 151) حيث دلت بعض الملاحظات على الأطفال بأنهم لا يفهمون في كثير من الأحيان اللغة التي نستعملها لمخاطبتهم و التواصل معهم بشكل فعّال في تعليمهم اللغة، لهذا يجب مساعدتهم على فهم الكلمات التي نستعملها في التحدث معهم ، بإتاحة فرص عديدة للطفل لسماع اللغة المراد تعليمها له أثناء استعمالاتها المختلفة أثناء اللعب أو سرد القصص ومختلف النشاطات التدريبية مع المعلمة. مثلا: طلب المعلمة من الطفل جمع الحروف و تذكّر أصواتها، و تذكّر القصص و استرجاعها، ثم سردها و ذكر أسمائها... هذه النشاطات كلها سبيل لاكتساب الخبرات اللغوية التي تعتبر عنصرا هاما ليستعد الطفل لتعلم

اللغة،ونختصر بعض الإجراءات التي يتبعها المعلم أو المعلمة لتنفيذ نشاط القصة لهدف تنمية الاستعداد اللغوي لطفل المرحلة التحضيرية

- نجد المهتمين بإعداد المناهج الخاصة بأطفال هذهالمرحلة يحرسون على ضرورة استعمال اللغة الصحيحة أثناء تطبيق نشاطات البرنامج، خاصة نشاط القصة الذي يجذب انتباه أغلبية الأطفال لما يعرضه عليهم المعلم من أحداث مسلية، لهذا يستوجب عليه التحدث بوضوح.
- كما يجب على معلم هذه المرحلة التأكد من قدرة الاستماع لدى الطفل أثناء سرد القصة،ويتيح له فرص التحدث وطرح الأسئلة حول موضوع القصة وأحداثها
- مساعدة الطفل على تنمية مهارة تمييزه السمعي، و إدراكه السمعي، ذلك بتنمية استعداده للتفاعل مع أصوات الكلمات و الحروف من خلال :

- النطق الصحيح للحروف والكلمات أثناء القراءة والشرح أو طرح الأسئلة، وتدريب الطفل على ذلك بما يتناسب مع عمره، يأخذ المعلم في اعتباره الفروق الفردية بين الأطفال في التحدث والاستماع
- تشجيع الأطفال واستثارتهم للتحدث عن طريق الحوافز المادية أو المعنوية كوضع أشكال ورسومات في دفاترهم أو مدحه بكلمات مشجعة.
- استخدام أشرطة الفيديو أو الكاست تكون واضحة الصوت والصورة هذه يساعد على "إثراء حصيلة الطفل اللغوية بالمفردات الجديدة والمعارف والخبرات التي تساعده في

التعامل مع البيئة بشكل إيجابي وتدريبه على التفكير وتنظيم أفكاره بشكل منطقي" (طاهرة أحمد الطحان،2003،ض105)

- مساعدة الطفل لتنمية استعداده لتكوين الجمل الصحيحة بمنحه فرص إعادة سرد القصص أو التعبير عن قصة سبق له الاستماع لها من قبل.

– تهيئة بيئة تعليمية لتسهيل تنمية الاستعداد اللغوي للطفل:يعتبر الآباء المصدر الأول لأطفالهم في اكتساب الأصوات، الكلمات، ومهارة التواصل، مهارة التكلم والتحدث، وهذه الأخيرة تعتبر مهارات أساسية لتعلم اللغة الصحيحة، ولعل أفضل طريقة تساعد الطفل ليصبح متكلما جيدا هو التحدث معه. وعلى المعلم أو المهتمين باستعداد الطفل تهيئة البيئة التعليمية والاجتماعية المناسبة للعمر الزمني والعقلي للطفل، لتنمية استعداده الكلامي، فهو يحتاج إلى سماع الكلمات بشكل متكرر، سواء منعزلة أو في شكل جمل، ولبلوغ حاجة الطفل في اكتسابه المعلومات و تكوينه المفاهيم يحتاج لسماع الكلمات بشكل متكرر حتى يكتسبها بصفة صحيحة مع إدراك صوتها، ولتكوين المفهوم يحتاج الطفل لنشاطات خاصة بالكلمات ،بحيث تمثل القصة أحسن نشاط مناسب لذلك.

- على المعلم تجنب التحدث بالكلام الطفيلي ،حيث ينصح أغلبية المربين بعدم استمرار التحدث به مع الطفل ما قبل المدرسة خاصة في فترة 4–6 سنوات، ففي هذا السن يحتاج الطفل إلى مفردات أكثر، و لغة أكثر تعقيدا ،ويمكن للمعلم تقديم للطفل أمثلة دالة على الصيغة الصحيحة للكلمات ، بصفة تكرارية حتى يتمكن من إدراك القاعدة النحوية و الصرفية و يستعملها بمفرده.

- مساعدة الطفل تنمية مهارة الفهم السمعي، كأن يطلب منه المعلم إدراك تسلسل أحداث القصة واستخلاص فكرتها أو مضمونها ومعانيها ،أو استعمال مكتسباته في التعبير عن أحداث القصص، ولكي يستعد الطفل لغويا يجب التمتع بمهارات سمعية و بصرية جيدة.

أهمية القصة في تنمية مهارات الاستماع و مهارة التحدث للطفل المرحلة التحضيرية:

يعتبر أغلبية التربويين وعلماء النفس بأن القصة نشاط تربوي يسمح للطفل تنمية مهارته اللغوية ،ذلك لما تتميز به من خصائص كتوسيع خيال الطفل وتنمية استعداده اللغوي لكي يندمج في الجماعة لتحقيق التفاعل الاجتماعي و تعلم مختلف المهارات و المواد التعليمية ، كما " تساهم في تطوير الرصيد المعجمي للطفل ونمو مفرداته و اكتساب مهارة الانتباه ومهارة تنظيم الأفكار،لأن الطفل عندما يستمع (Jean –A–Rondal 2006 p 97)القصة يحتفظ في عقله على أحداثها ليحاول استرجاع تسلسلها" نظرًا لأهمية القصة في تنمية المهارة اللغوية للطفل أكد أغلبية التربويين وعلماء النفس أن يكون اختيار القصص يتضمن قصص خيالية و واقعية ،علمية ،فكاهية التي تهدف إلى إكساب الطفل بعض المهارات المعرفية واللغوية و القيم الاجتماعية و السلوك المرغوب ،"كأن يتعلم الكلمات والجمل البسيطة هذا إذا تلقي تعليم بأسلوب واضح ووسائل تعليمية متنوعة "(محمد فرحان القضاة والترتوري،2006،ص178) ولضمان فعالية البرنامج التربية التحضيرية خاصة نشاط القصة على المعلمة التحضير المسبق

للقصة والأنشطة المناسبة لها وتجهيز الأدوات والمواد اللازمة لسرد القصة، وكذا تهيئة البيئة القصصية، بحيث يخصص مكان للمعلم و زرابي يجلس عليها الأطفال عند سرد القصة.

– كما يجب مراعاة وجود مساحة فارغة في القسم (فضاء للحركة)، لأن مضمون بعض القصص يتطلب عند إعادة سردها بعض الحركات يقوم بها الأطفال، وقد تستعمل هذه المساحة حتى في بعض النشاطات. فنظرًا لأهمية نشاط القصة في تنمية المهارات الأساسية لإكساب الطفل المهارة اللغوية أوصّى التربويون بالتحضير الجيد للقصة، حيث أكد خبراء اللغة "بأن قراءة القصص للأطفال تعد أهم نشاط يقوم به المعلم لتنمية مهارات الطفل اللغوية، وتكوين اتجاهات الايجابية نحو القراءة و الكتابة"

(أبو الهيجاء وفؤاد حسن،2001،ص120) ونختصر أهمية القصة في النقاط التالية

* تنمية خيال الطفل ومهارات الإبداع والابتكار،تنمية القدرة الإدراك السمعي والكشف عن مهارات طفل هذه المرحلة وتنميتها لاستعداده لأي موقف من المواقف التعليمية.

*تساعد الطفل على اكتساب مهارات الأساسية للغة منها مهارتي الاستماع والتحدث وتوسيع قدرات الانتباه والتركيز لديه،تنمية المهارة التمييز السمعي كقدرة الطفل على إدراك التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات من حيث صوتها المسموع.

* توسيع الرصيد اللغوي والمعرفي عن طريق الاكتساب المستمر للمعلومات والمفردات ومعانيها، ذلك من خلال تكرار الاستماع

للقصص ومحاولة إعادة سردها أو التعبير عن أفكارها بالتسلسل المنطقي .

علاقة نشاط القصة في برنامج التربية التحضيرية بتنمية المهارات الأساسية للمهارة اللغوية :

في هذا المجال يرى التربويون أن" أول خطوات للتفكير المنطقي والصحيح تبدأ في المرحلة التحضيرية لهذا ينبغي مساعدة الطفل على تكوين مدركات حسية (سمعية، بصرية)، باعتبارها أول العمليات التي يعتمد عليها لتعلم أو اكتساب أي مهارة معرفية و اللغوية"(مديرية التربية ،2008،ص 56) ولعل أفضل وسيلة لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث الأساسيتين لاكتساب المهارة اللغوية أو الاستعداد لتعلمها هي القصة ،بحيث يرى راتب قاسم عاشور(2005) أن أغلبية التربويين يؤكدون على أن لطرق تدريس القصة، يعتمدالمعلم على أسلوب استخدام الوسائل المعينة في تدريسها ، والتي تساعد في تنمية الثروة اللغوية للطفل "ولتحقيق ذلك يستلزم توفير الشروط التالية :

- ✓ سرد القصة أمام الأطفال، كاختيار المكان المناسبة، واستعمال اللغة السليمة
- ✓ استعمال المدرس الصوت الواضح والمسموع وجذب اهتمام الأطفال عند سرد القصة
- ✓ فتح مجال المناقشة بين المعلم و الأطفال عند سرد القصة لمعرفة مهارات النطق للطفل
- ✓ إعادة سرد القصة أوأفكار لمعرفة مهارة التعبير للطفل (RanéAmigues& al, 2000)

فحسب الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية ،نشاط القصة يعتبر أحد الأنشطة الفرعية التي يتضمنها مجال نشاط اللغة ، والذي يحدد بدوره في أدبيات المتخصصة في علم النفس اللغوي وفي سيكولوجيه اللغة بأن الطفل بين الخامسة و السادسة يلتحق بالقسم التحضيري بلغة اكتسبها أثناء تفاعله مع وسطه العائلي و الاجتماعي ، بمعنى يلتحق الأطفال إلى هذه المرحلة التعليمية بلغة خاصة بمحيطهم ،لهذا نختصر ما تهدف إليه التربية التحضيرية في هذا المجال إلى:

- ✓ "تدارك النقائص على المستوى التواصلي
- ✓ تنمية القدرة على التواصل والتعبير في اللغة المناسبة لسنه
- ✓ توسيع مهارة التحدث من خلال اكتساب مهارة النطق كالتمييز السمعي لأصوات الحروف و الكلمات ثم نطقها نطق صحيح ،ومهارة التعبير الشفهي كقدرة الطفل على استعمال الجمل الصحيحة ثم الجمل الطويلة ."(مديرية التربية ،2004،ص56)

من خلال مراجعة الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية للجنة الوطنية للمناهج ،التابعة لمديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية للجمهورية الجزائرية ، تبيّن لنا أن نشاط القصة يُدرج كنشاط مهم في ميدان إكساب المهارة اللغوية للطفل في فضاء التحضيري ،ذلك بفضل إدراك التربويين للعلاقة الوطيدة بين هذا النشاط وإمكانية تنمية مهارتي الاستماع و التحدث اللتان تصنفان من المهارات الأساسية للاكتساب المهارة اللغوية وتنمية درجة الاستعداد لتعلمها ،حيث تتحدد هذه العلاقة في إظهار دور نشاط القصة في:

- ✓ تنمية قدرة الطفل على توظيف ما أكتسبه سمعيا في محادثته اليومية أثناء التعبير عن أحداث قصة ما ،وفي هذا الصدد يرى بعض الباحثين في ميدان علم النفس و علماء التربية بأن "التحدث يرتبط بالاستماع ارتباط فعالاً ،فكلاهما من فنون اللغة اللذان يتحكمان بقواعدها الخاصة ونظامها الصوتي المرتبط بالدلالات والمعاني والمواقف التي تنظم هذا التحدث طبقًا للأسلوب والقواعد والنظم التي استمع بها "(طاهرة أحمد الطحان،2003،ص56)
- ✓ **تنمية المهارة التواصلية** : باعتبار الكلام (التحدث) هو المهارة الأساسية للاتصال اللغوي، فهو جزء من العملية التواصلية، هذا ما "أوضحه (سيد جمعة، 1990)، أن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل، المتمثل عناصره الأساسية المتمثلة في (المتحدث أو المرسل ، المستمع أو المستقبل، اللغة المشتركة يتكلم بها المرسل والمستقبل)" (طاهرة أحمد الطحان،2003،ص57)
- ✓ **تنمية مهارتي الفهم السمعي و التعبير:** قد يستفيد الطفل من الفرص التي تتاح له في نشاط القصة ، خاصة عند مشاركته في مجال المناقشة و التعبير عن أحداث القصة ،وهذا يسمح للمعلم تقيم المستوى الذي حققه الطفل في مهارتي الفهم السمعي والتعبير ،ويرى (محمد وفقي عيسى،1987) " أن مهارة التحدث تمثل الجانب الايجابي من التواصل اللغوي ، حيث يأتي التحدث مقابل لمهارة الاستماع ،و يقوم الطفل فيه بتحويل الخبرات التي يمر بها من رموز لغوية مفهومة تحمل رسالته إلى من حوله ليتحدث عما يريد"(طاهرة أحمد الطحان،2003،ص59)

- ✓ بمعنى أن الطفل الذي يتمكّن من التحدث ،يكون قد بلغ مستوى جيد من فهم الرسالة المسموعة ، ذلك بفك رموزها وتكيفيها مع مكتسباته السابقة وتحويلها لأشكال صوتية منطوقة ليعبر من خلاله عما فهمه ، ويظهر نمو مهارتي الفهم السمعي و التعبير في تنمية قدرات الطفل التالية:
  - القدرة على فهم الكلام المنطوق ،القدرة على التعبير الشفهي.
  - القدرة على التعامل مع النصوص (قصص،كتب الأطفال ،..) "(مديرية التربية ،2004،ص49).
  - ومن بين مؤشرات التعلم التي يحرس معلم القسم التحضيري على تنفيذها، بهدف تنمية المهارات الأساسية (الاستماع والتحدث)لاستعداد الطفل لغويا نذكر البعض منها فيما يلي:

مؤشرات التعلم	المحتويات
بالنسبة لمهارات التعبير، الفهم السمعي التحدث والاستماع -يوظف الطفل رصيده اللغوي المكتسب -يوجه انتباهه و تركيزه نحو المتحدث -يناقش، يطرح و يجاوب عن الأسئلة بعد تركيز استماعه للمتحدث، وفهم محتوى الحديث يتمكّن من سرد أو التعبير عن حدث عاشه أو قصة سماعها -ينظم أحداث حادثة أو قصة.	**المحتوى اللغوي الموظف لاكتساب هذه المهارات** -استعمال الصحيح للحروف و الكلمات -استعمال الجمل البسيطة(فعلية واسمية) -استخدام أدوات الاستفهام ما، كيف، هل، لماذا، متى؟ -توظيف الضمائر(أنت، هو، هم أنتم،) وظروف المكان والزمن -توظيف الأسماء الموصولة (الذي، التي)وحروف العطف (و،ف، ثم، بـــ) وأدوات الاحتجاج(لأن، لكي).

جدول رقم1: يوضح علاقة مؤشرات تعلم القصة بنمو المهارة اللغوية للطفل (مديرية التربية ،2004)

وخلاصة هذا العرض النظري، توصلنا أن أغلبية علماء النفس و التربويين يؤكدون أن نشاط القصة من أهم النشاطات التربوية التي تساهم في اكتساب ونمو المهارات الأساسية كمهارتي الاستماع و التحدث اللازمتين لتنمية المهارة اللغوية المطلوبة للطفل ، حتى يستعد لغويًا للالتحاق بالمدرسة وتعلم أي مادة تعليمية، ونظرًا لهذه الأهمية أخذها المهتمين بالتربية و التعليم في اعتباراتهم ،خاصة المختصين بإعداد برامج ومناهج التربية التحضيرية على تخصيص وإدراج وحدات تعليمية المتضمنة لنشاط القصة .

منهجية البحث: انطلاقا من طبيعة موضوع الدراسة الحالية، اعتمدنا على:

متغيرات الدراسة	عينة الدراسة	أداة الدراسة	الإجراء
1- المتغير المستقل " نشاط القصة" 2- المتغير التابع " تنمية مهارتي الاستماع والتحدث الأساسين للاستعداد اللغوي	مجموعة واحدة تتضمن 122 طفلاُ من أقسام تحضيرية - عند التطبيق قسمت إلى مجموعات تتضمن من 8-12 طفلاً	1- اختبار مهارتي الاستماع والتحدث 2- قصص حسب برنامج التربية التحضيرية	1- القياس القبلي الذي تم تنفيذه في بداية تطبيق البرنامج 2- القياس البعدي الذي تم تنفيذه في نهاية تطبيق البرنامج

1-المنهج الوصفي: باعتباره منهج مناسب يسمح بجمع المعلومات والمعطيات الحقيقية حول الظاهرة المراد دراستها والموجودة فعلاً في مجتمع معين أو عند فئة معينة.

وفي الدراسة الحالية حاولنا الاستناد عليهفي جمع المعلومات التي تفسر لنا دور نشاط القصة على نمو مهارتي الاستماع والتحدث ،ولوصف التغير الذي يحدثه هذا النشاط على مهارات المستهدفة في البحث،عمدنا لقياسها قبل تلقي الطفل نشاط القصة وبعد إتمام الوحدات المبرمجة لهذا النشاط حسب برنامج التربية التحضيرية لسنة 2012/ 2013 و فيما يلي نلخص التصميم الإجرائي للدراسة الحالية

جدول رقم2 يوضح التصميم الإجرائي للبحث

2/ المجال المكاني للدراسة

نظرا لطبيعة الموضوع التي تتطلب فئة الأطفال في المرحلة التحضيرية، توّجب علينا التوجّه إلى بعض المدارس الابتدائية (بعد الحصول على موافقة من مديرية التربية لولاية بومرداس) للتطلّع على أساليب تهيئة الطفل ليستعد لغويا للتعلم وتنمية بعض مهارته المعرفية ، وحسب ظروف المساعدة للبحث أجريت الدراسة الميدانية للبحث الحالي في المدارس التالية:**مدرسة إبراهيم بومرداسي ،مدرسة مختار فرطاس ، مدرسة الشهيد عمر تريكات ، مدرسة الشهيد علي حمدان**

3/ المجال الزمني للبحث:

بما أن هدف الدراسة الحالية ركز على معرفة أهمية نشاط القصة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث ،باعتبارهما من المهارات الأساسية واللازمة لتنمية الاستعداد اللغوي للطفل في المرحلة التحضيرية لأي موقف تعليمي،هذا ما دفعنا إلى تطبيق اختبار مهارتي الاستماع

والتحدث في بداية السنة التحضيرية (نهاية شهراكتوبر2013 ،في الأسبوعين الآخرين)وفي نهايتها (في الأسبوع الأول والثاني من شهر ماي2013)، بمعنى في بداية تنفيذ برنامج الرسمي للتربية التحضيرية وفي نهايته ،الذي يتضمن عدة نشاطات مناسبة للعمر الزمني والعقليمنها نشاط القصة ،والغاية من هذا الإجراء الميداني هو معرفة التأثير الذي يمكن أن يحدثه هذا النشاط الذي يعتبر المتغير المستقل في الدراسة على نمو مهارتي الاستماع والتحدث الذي يعتبر المتغير التابع في فترة زمنية مساوية لثمانية أشهر تقريبًا .

4/ عينة الدراسة: اخترنا بطريقة عشوائية أفراد العينة من أقسام تحضيرية لبعض مدارس ولاية بومرداس

خصائصها :

1- تم اطلاع على ملفات الأطفال بموافقة مدير كل مدرسة بمساعدة معلمة القسم ،من أجل معرفة العمر الزمني لأفراد العينة ،الذي كان يتراوح ما بين (5-6) سنوات ،كلهم من مواليد سنة 2007 ،وحسب ملفاتهم وآراء أولائهم والمعلمة كلهم في صحة جسمية ونفسية جيدة .

2- ولمعرفة مستواهم العقلي، قمنا بتنشيطهم من خلال بعض الأنشطة التربوية والفكرية، ذلك قبل إجراء القياس القبلي مثل نشاط الرسم، تذكّرالأحداث، الأرقام، بعض الحروف المكتسبة سابقًا.

وتوصلنا من هذه النشاطات التي دامت تقريبا أسبوعين إلى أن أغلبية الأطفال تمكنوا من رسم رسومات من الواقع أزهار(بعرض عناصرها ساق ،أوراق ،زهرة وبوضع الألوان في المكان المناسب)،كذلك بالنسبة لرسم الفرد (ظهرت في أغلبية رسوماتهم عناصره كالوجه ،أعضاء

العليا والسفلى) ،كما تمكنوا من تذكر الأرقام وعدها (من 1-10) وبعض الحروف ، وتم توزيع أفراد العينة كالتالي :

المدرسة	عدد المعلمات	عدد التلاميذ الذين أشرفت عليهم المعلمة	مجموعات عند التطبيق
مختار فرطاس	01	24	2
عمر تريكات	01	16	2
ابراهيم بومرداسي	02	40	4
علي حمدان	02	42	4
المجموع	06	122	12

جدول رقم 3 يوضح توزيع أفراد العينة

5/ تعريف أدوات البحث

أ/القصص :

* تعتبر من بين الوسائل التربوية التي يعتمد عليها المربي (المربية) في تهيئة طفل المرحلة التحضيرية لتنمية مهاراته الأساسية لاستعداده اللغوي، حيث خصص له ركن في فضاء القسم التحضيري، بتخصيص مكان لقصص الأطفال في مكتبتهم الصغيرة، و وقت مناسب لسرد واستماع القصة
* تمثلالنشاط المعتمد عليه في أنشطة تعليمية اللغة حسب برنامج التربية التحضيرية، ويتم تنفيذه في خطوات

- الوضعية الأولى: تحضير المشاهد المصورة، صور مثلاً إذا تتطلب موضوع القصة ذلك
- الوضعية الثانية : تنفيذ النص المسموع واختيار القصص المناسبة

بعد تهيئة الأطفال للاستماع والإصغاء (من حيث الجلوس)، يقوم المربي (المربية) بسرد أحداث القصة بأسلوب مشوق ومثير مع تشخيص أحداثه، مثلاً يضحك في مواقف الضحك، تتعجب وتتساءل باستعمال الإشارات وإيماءات الوجه في مواقف التعجب.

- اختيار القصة يجب أن يكون في مستوى قدرات العقلية والمعرفية للطفل وتكون مستوحاة من الواقع أو تمثل ظواهر وأشياء محيطة بالطفل، هذا ما لاحظناه ميدانيا من تنوع مواضيع القصص في برنامج التربية التحضيرية (مثلاً قصة العنزة والذئب، قصة الشمس والريح، الدجاجة وحبة القمح ...إلخ)
- ويصل المربي بعد انتهاء من الوضعيتين إلى مرحلة الحوار يتيح من خلالها فرص للتواصل والتحدث بين الأطفال لما سماعه حول أحداث القصة .
- الكفاءات المرحلية المستهدفة من هذا النشاط حسب الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية لأطفال

(5-6 سنوات) لسنة 2008

1- تنمية نشاط التعبير والتواصل ،2- تسمية الأشياء و تصنيفها

3- سرد أحداث انطلاقاً من مواقف ووضعيات مختلفة.

ب/ اختبار مهارتي الاستماع والتحدث:

-تم إعداده من طرف **الدكتورة طاهرة أحمد الطحان سنة2003**،وتم تطبيقه خلال سلسلة من الدراسات الميدانية التي هدفت إلى معرفة بعض المهارات المعرفية في الطفولة المبكرة منها : مهارتي الاستماع والتحدث في دراسة بعنوان (كيفية تشخيص مهارات الاستماع و التحدث عند الأطفال)

– يتضمن ثلاثة اختبارات فرعية، وكل اختبار يتضمن بنود رئيسية وبنود فرعية المتمثلة في :

* **اختبار التمييز السمعي:**الذي يحتوي بدوره على ثمانية بنود وكل بند يتضمن بنود فرعية

* **اختبار مهارات الفهم السمعي:** يتشكل من ثمانية بنود وكل بند يتضمن بنود فرعية أخرى

* **اختبار مهارات التحدث:** يتضمن أربع بنود فرعية وكل بند يتضمن بنود فرعية

– أغلبية بنود الاختبارات الثلاثة تتضمن قصص مصغرة، صور، عرض بطاقات الكلمات

6/ طريقة الإجراء:

أ/تطبيق نشاط القصة :

–من خلال هذا الإجراء تم إتباع توجيهات و مساعدة المعلمة لسرد بعض القصص على الأطفال،وكان حضورنا في إجراء هذا النشاط مرة في الأسبوع بين القياسين القبلي والبعدي، وباقي الحصص الخاصة بوحدات القصة يتم تنفيذها من طرف المعلمة.

– يتمتقسيم الأطفال الحاضرين في القسم إلى مجموعتين، كل مجموعة تتضمن من 8إلى 12 طفلاً

بحيث نقوم بسرد قصة بعنوان ما بعد تهيئة طريقة جلوس الأطفال على شكل قوس مقابلين القارئ ومناقشتها مع أطفالالمجموعة الأولى، وفي نفس الوقت تقوم المعلمة أو مساعدتها بنفس العمل مع المجموعة الثانية .

– وفي كل مرة تم إسماع الأطفال القصة جيدًا نراعي قدراته في التحدث و النطق الصحيح عند مناقشته أفكار وتسلسل أحداث القصة .

ب/ مراحل تطبيق الاختبار :

من أجل معرفة دور نشاط القصة في التغير الذي يمكن أن يحدثهفي نمو المهارات المذكورة سابقا، طبقنا اختبار مهارتي الاستماع والتحدث في مرحلتين خلال العام الدراسي على نفس الأطفال الذي نوضحه في القياسين التاليين:

* **القياس القبلي**:تم أجرا في بداية تطبيق برنامج التربية التحضيرية – بحيث قمنا بتطبيق الأولي للاختبار بكل فروعه في الأسبوعين الأخيرين من شهر أكتوبر والأسبوعين الأولين من شهر ديسمبر 2012 بمساعدة المعلمة .

* **القياس البعدي** : أعدنا إجراء نفس الاختبار على نفس أفراد العينة بعد انتهاء من تنفيذ كل الخطوات المسطرة في البرنامج حول نشاط القصة ،وبالضبط في الأسبوعين الأولين من شهر ماي2013.

– في كل قياس(قبلي أو بعدي) قمنا بقراءة تعليمات الخاصة بكل بند في كل اختبار فرعي،أو قراءة قصة أو نص قصص وعرض صورها إن كان الأمر يتطلب ذلك جماعيًا (8–12أطفال في الفوج) ،ثم نعطي فرصة لكل طفل لإجابة في وقت محدد مناسب ومماثل لكل واحد منهم ، بعدها نسجل إجاباتهم الفردية سواء في القياس القبلي أو البعدي.

كيفية إجراء الاختبارات الفرعية المتضمنة للاختبار

ب –1/ إجراء اختبار مهارات التمييز السمعي

1– تحديد البدايات الصوتية للكلمات المسموعة : قمنا بقراءة كلمات البند الأول

(دب، ظرف، كلب، سمر) مرتين، ونطلب من الطفل الاستماع جيد لكل كلمة على حدة،

– ثم نطلب منه تحديد الحرف الذي تبدأ به كل كلمة ، نفس الإجراءات تمت لتطبيق البند الثاني.

2– **تحديد الكلمة ذات البداية الصوتية المختلفة من بين عدد من الكلمات المسموعة ذات البدايات الصوتية المتشابهة** : نقرأ على الطفل مرتين كل الكلمات الموجودة في كل بند ونطلب منه الاستماع جيدا،ثم تحديد الكلمة التي تبدأ بحرف مختلف نطقه على الكلمات الأخرى .

– نسجل إجابة الطفل لكل بند مثلا (في البند الأول : برتقال ،بازلاء، برقوق ، رمان) وعلى الطفل أن يحدد كلمة "رمان" التي تمثل الإجابة الصحيحة .

نفس الإجراء تم تنفيذه مع ثلاثة بنود الأخرى

3– تذكر الكلمات التي تبدأ بحروف صوتية متشابهة في النطق مع الحروف صوتية أخرى في سياق قصصي مسموع : نقرأ على مسامع الطفل قصة قصيرة عن حديقة الحيوانات ،بحيث نطلب من الطفل الاستماع ومتابعة الجيدة، ثم نطلب منه تذكر أسماء الحيوانات المذكورة في القصة

– وفي كل مرة ننطق بحرف معين ونطلب من الطفل ذكر اسم الحيوان الذي يبدأ بالحرف المسموع،مثلاً نقول " ز" يقول الطفل (زرافة) وهي كلمة مذكورة في القصة وتمثل الإجابة الصحيحة

– نفس الإجراء مع باقي البنود "ذ " ← ذئب، "ث " ← ثعلب،"س"← سلحفاة ، "ت" ← تمساح،

4- تمييز الحرف الصوتي الناقص في الكلمة المسموعة من بين عدة حروف متشابهة في النطق

-نقرأ على الطفل ثلاثة كلمات مرتين على التوالي (قمر، نسر، قفص) ونطلب منه الاستماع الجيد

- ثم نعيد قراءة كل كلمة على حدة بحرف ناقص مع عرض الصورة المناسبة للكلمة التي يسمعها الطفل ، ونقرأ عليه ثلاثة حروف ثم نطلب منه اختيار الحرف المناسب ليكمل الكلمة.

كلمة (...مر) ،الحروف (أ،ك ،ق) وعلى الطفل اختيار حرف "ق" ليكون كلمة " قمر "

- نفس التطبيق نقوم به مع البندين الباقيين .

5- تمييز الحرف الصوتي المختلف في أول الكلمات المسموعة

- نقرأ على الطفل كلمتين متشابهتين في بعض الحروف، حيث يكون الاختلاف بينهما الحرف الأول

- نطلب منه الاستماع الجيد ثم تحديد الحرف المختلف لكل كلمتين متشابهتين

مثلاً(كأس – رأس)، (جسر – نسر)، (قصر – نصر)، وفي كل مرة تُسجل إجابات الطفل.

6- تمييز الحرف الصوتي المتشابه في نهاية الكلمات المسموعة

- نقرأ على الطفل كلمتين مختلفتين في بعض الحروف مرتين متتاليتين، ونطلب منه الاستماع

- ثم نطلب منه تحديد المتشابه بينهما مثلاً (لهب – علب) وعلى الطفل أن يذكر حرف " الباء"

- نفس الإجراء مع البنود الأخرى (نهر- بحر) ، (جبل - حمل)

7- ذكر الحروف الصوتية المكونة للكلمة المسموعة

- نقرأ للطفل أربعة كلمات (**جمل ،عنب ، بصل ،قلم**)، بحيث يسمع الطفل كل كلمة مرتين (على حدة)

- نطلب منه بعد الاستماع الجيد،تحديد الحروف التي تتكون منها كل كلمة

مثلاً كلمة " جمل " على الطفل أن يقول (ج –م –ل)، بنفس الطريقة تم تطبيق باقي البنود الفرعية.

8- ذكر الكلمات التي تبدأ بحركات متشابهة في النطق للكلمات المسموعة:نقرأ على الطفل أربعة كلمات متشابهة في حرفها الأول مرتين في كل بند ونطلب منه الاستماع الجيد

- نطلب منه التعرّف على الكلمات التي ننطق بها حرفها الأول بنفس الطريقة (نفس الحركة) مثلاً في البند الأول (كِتاب، كُرسي، كُرنب، كَلب) على الطفل أن يذكر كلمتن (كُرسي –كُرنب) بأنهما لهما نفس الحركة عند النطق.

- بنفس الطريقة نتابع تطبيق البنود الفرعية المتبقية، وتسجل في كل بند إجابات الطفل.

ب-2/تطبيق اختبار مهارات الفهم السمعي:

1- التعرف على السلوك المضاد للسلوك المسموع

- نقرأ على الطفل أنشودة بسيطة ،تتضمن سلوكيات مختلفة عن قصة القطة

- نطلب منه الاستماع الجيد ثم نعرض عليه مجموعة صور تمثل أحداث القصة

(بحيث تمثل الصور سلوكيات القطة، وصور أخرى تتضمن سلوكيات مضادة)

– ثم نطلب منه اختيار الصور التي تمثل السلوكيات المضادة (كان يختار صورة قطة داخل القفص ،أو صورة طفلة تضرب القطة) وتسجل إجابة الطفل وتمنح له علامة في كل اختيار صحيح.

2– ترتيب الأحداث المعبرة عن حدوث ظاهرة معينة كما وردت في المحتوى المسموع

– نقرأ على الطفل مراحل حدوث ظاهرة ما، بحيث اخترت في هذا الاختبار مراحل خروج الفرخ من البيض وتتابع مراحلها، ونطلب منه الاستماع لما نقرأه.

– بعد الاستماع الجيد لتسلسل المراحل، نعرض عليه مجموعة من الصور ونطلب منه ترتيبها حسب تسلسل المراحل التي سماعها،كأن يرتب (صورة دجاجة وديك هي الأولى، ثم صورة دجاجة وهي تبيض (تمنح علامة لكل صورة اختارها بطريقة مناسبة للمرحلة وتسلسل صحيح).

3– تحديد الخطأ في المحتوى المسموع من خلال صور تعرض عليه

– نقرأ على مسامع الطفل قصة قصيرة (الديك والدجاجة) مرتين، تتضمن محادثة بينهما.

– ثم نعرض عليه مجموعة من الصور ،تتضمن صورا صحيحة لأحداث القصة ،وصور خاطئة – بعدها نطلب منه تحديد الخطأ ،نقول له أنظر إلى الصور ، ما هو الشيء الخطأ الذي لم تسمعه في القصة ؟

مثلاً يقول الطفل: صورة الديك هو يبيض (تمنح له درجة كلما اختار الصورة الخاطئة).

4- وصف السلوكيات السلبية الايجابية للأحداث المسموعة

- نجعل الطفل يستمع لقصة من خلال قراءة عليه قصة مصغرة (الحديقة الحزينة)،حيث تتضمن هذه القصة بعض السلبيات والايجابيات التي يؤديها الطفل تجاه الحديقة (أو البيئة الجميلة)

- ثم نعرض عليه الصور، ونقول له لاحظ جيدا هذه الصور تمثل ما سمعته أثناء قراءة القصة، ما هي الأعمال السيئة التي فعلها الطفل و ما الأعمال الحسنة؟مثلاً يقول:

رمي القاذورات ← من الأعمال السلبية ،تنظيف الطفل للحديقة ← من الأعمال الايجابية

- تمنح له درجة كلما ركّزجيد على الصورة وتمكن من تصنيف الصور بطريقة صحيحة.

5- الاستدلال على الشيء من خلال خصائصه المسموعة

- نقرأ على الطفل معلومات حول بعض الحيوانات، كخصائصه الجسمية، طعامه، أين يعيش (وحسب هذا الاختبار كانت حول الفيل والزرافة) مرتين حتى يتمكن الطفل من الاستماع الجيد. (من الأفضل أن يستمع الطفل لشريط كاسيت أن توفر)

- ثم نعرض عليه أربعة صور لحيوانات من بينها الفيل والزرافة، ونقول له أمامك هذه الصور،ما هي الصورة التي ينطبق عليها ما سمعته . (وعند اختيار الصورتين بطريقة صحيحة تمنح له درجة)

6- الإجابة عن بعض الأسئلة التي تبدأ بأدوات استفهام معينة حول الموضوع المسموع

- نقرأ على الطفل نص أو قصة حول شجرة التوت في سياق قصصي، ونطلب منه الاستماع الجيد

- ثم نطرح عليه مجموعة أسئلة باستخدام علامات الاستفهام

مثلاً (ما فائدة شجرة التوت ؟ ، ماذا يفعل الصغار في شجرة التوت؟)

- تمنح للطفل درجة كلما قدم الإجابة الصحيحة مستعينا بالنص القصصي

7- تكملة الجمل الناقصة بإجابات مطابقة لما سمعه

- نقرأ على الطفل مرتين قصة بسيطة (زيارة أحمد لحديقة الحيوان)، نطلب منه الاستماع الجيد للقصة

- ثم نطرح عليه أسئلة حول مضمون وأحداث القصة

مثلاً (الحيوانات التي رآها أحمد في حديقة الحيوان هي.....،.....،.....)

أو(يأكل الفيل والغزال .....أما الأسد يأكل.....) ، (تمنح درجة في حالة الإجابة صحيحة) .

8- استخلاص النتيجة المتوقعة للأحداث قصة مسموعة

- نقرأ على الطفل مرتين قصة (نملة صغيرة / حكاية نمّولة) ،ونطلب منه الاستماع الجيد للقصة

- بعد الاستماع للقصة نقول له :

* ماذا يحدث لو أن نمولة صممت أن تعيش بفردها ،وتأكل الطعام الذي حصلت عليه؟

* ماذا يحدث لو أن صديقات نمولة رفضوا أن تعود إليهم ؟

* ماذا يحدث لو أن نمولة رفضت أن تأخذ أصحابها إلى مكان الطعام ؟

– في حالة الطفل قدم إجابة صحيحة حسب ما يستنتجه من القصة تمنح له درجة.

ب– 3/تطبيق اختبار مهارات التحدث:

1– التعبير عن النفس بجمل صحيحة : نطلب من الطفل التحدث عن نفسه مع توجيه حديثه كما يلي

اسمه، عنوانه، عدد الإخوة ،الأشياء التي يحبها ، الألعاب التي يحبها ،أسماء أصدقائه

2– وصف الخصائص المميزة لما في الصورة بدقة

– نعرض على الطفل مجموعة من الصور (صورة الأسد، صورة الصقر، صورة الغزال)

– ونطلب منه وصف كل صورة عن حدة اعتماد على خصائص كل حيوان

مثلاً: في صورة أسد يتحدث الطفل عن (أسمه ، أين يعيش ،يبيض أو يلد ، يغطى بالريش أو الوبر ،طعامه ،عدد أرجله ،كيف يحصل على الطعام).

تمنح درجة كلما قدم الطفل مجموعة من الخصائص بطريقة صحيحة.

3– تفسير النتائج المترتبة على حدوث مواقف معينة بجمل صحيحة

– نعرض أمام الطفل مجموعة صور تتضمن مواقف وسلوكيات صحيحة وخاطئة

– ثم نقول له ماذا يحدث لو مثلاُ:

* أن الأطفال رموا القمامة والحاجات القذرة في ماء النهر الذي نشرب منه

* أن الأطفال استحموا في ماء النهر، * أن الطفلة تنظف أسنانها كل يوم.

*أن الطفل كانت ملابسه قذرة (وسخة) مثل الولد في الصور والذباب حوله وهو يأكل

– تمنح درجة للطفل في حالة التحدث بجمل صحيحة،بمعنى نلاحظ هل (يستعمل جمل مفيدة غير متقطعة، تتضمن بعض عناصر الجلة أوكلها،اسمية أو فعلية)

4– نطق حروف الكلمة المعبرة عن الصورة نطقًا صحيحًا

– نعرض على الطفل مجموعة من صور الحيوانات (ذبابة – قرد – ثعبان – سلحفاة – صقر)

– ثم نطلب منه ذكر اسم الحيوان بنطق اسمه بطريقة صحيحة

مثلاً: يقول الطفل ذبابة بدلاً دبابة،و ثعبان بدلاً من كلمة تعبان

– تمنح للطفل درجة كلما نطق كل حروف لاسم حيوان بنطق صحيح.

6/ الأداة الإحصائية المعتمد عليها في الدراسة الحالية

نظرًا لهدف الدراسة المحدد سابقًا ، و المتمثل في معرفة دور نشاط القصة في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث الأساسيتين لاستعداد طفل المرحلة التحضيرية لغويًا ،حاولنا التعرّف على تأثير القصة على الرصيد اللغوي للطفل ذلك بقياس بعض مهارته الأساسية من خلال الاختبار المقدم أعلاه ، ولمعرفة فروق بين نتائج الإجابات الأطفال الصحيحة لبنود الاختبار في القياسين ، باستعمال برنامج

و تم معالجة المعطيات بالاعتمادعلى اختبار19 version SPPS

كأداة إحصائية مناسبة لمعرفة الفروق الممكنة.**Test -T student** " ت"

عرض و معالجة إحصائية للنتائج:

1- نتائج الاختبار الفرعي الأول الخاص بمهارة التمييز السمعي :

فرضية الأولى :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التمييز السمعي بين القياسين القبلي

و البعدي لأطفال المرحلة التحضيرية.

التصوّر النظري لهذه الفرضية هو أن مشاركة الطفل في نشاط القصة يساعده على تكوين وتنمية رصيده اللغوي ،ذلك من خلال تنمية مهارة تمييزه السمعي التي تتحدد في قدرته على تمييز أصوات الحروف ،الكلمات ،المقاطع الكلامية و الرسائل اللغوية المسموعة ،و التي تعتبر من أهم المهارات الفرعية لمهارة الاستماع الأساسية لاكتساب المهارة اللغوية .

	Différences appariées الفروق					قيمةT ت	Ddl درجة الحرية	Sig. (bilatérale) مستوى الدلالة
	Moyenne المتوسط	Ecart-type الانحراف المعياري	Erreur standard moyenne الخطأ المعياري	Intervalle de confiance95% de la différence للفرق 95% فاصل الثقة				
				Inférieure	Supérieure			
pretes - postes paire1	-13,21311	3,25812	,29498	-13,79710	-12,62913	-44,794	121	,000

جدول رقم 4 يوضح الفروق وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لنتائج اختبار التمييز السمعي

بناء على نتائج الاختبار التمييز السمعي المحصل عليها في القياسيين القبلي والبعدي ، يتضح من الجدول رقم4 أن قيمة ت = 44.79 ،هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α =0.00 ،تفسر وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي و البعدي، وكانت الإجابات الصحيحة لصالح القياس البعدي ، هذا ما يشير إلى أن نمو مهارة التمييز السمعي تغير للإيجاب انطلاقا من ملاحظة الفروق الواضحة في نتائج القياسين ، و نفسر ذلك أن متابعة الطفل لنشاط القصة حسب برنامج التربية التحضيرية يؤثر على نمو مهارة التمييز السمعي لديه ،حيث تحددت هذه المهارة في قدرة الأطفال تقديم إجابات صحيحة لبنود الاختبار كقدرتهم على إدراك أصوات الحروف و الكلمات وكذا تمييزها سمعيا ، وتمييز المقاطع الصوتية المسموعة في القصة أو النص القصصي .

2- معالجة نتائج الاختبار الفرعي الثاني: مهارة الفهم السمعي

الفرضية الثانية :توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم السمعي بين القياسين القبلي و البعدي لأطفال المرحلة التحضيرية.

التصوّر النظري لهذه الفرضية يتمثل في افتراض أن تكرار إسماع الطفل القصص يساهم في تنمية مهارة الفهم السمعي لديهوتتحدد هذه المهارة في قدرة الطفل ومهارته في فهم معاني الكلمات أثناء السرد القصصي أو سماع نصوص في شكل قصة ، و قدرته على ترتيب تسلسل أحداث أو أفكار لقصة ما .

وجدول التالي يوضح نتائج الاختبار مهارة الفهم السمعي

	Différences appariées الفروق					T قيمة ت	Ddl درجة الحرية	Sig. مستوى الدلالة (bilatéral e)
	Moyenne المتوسط	Ecart-type الإنحراف المعياري	Erreur standard moyenne الخطأ المعياري	Intervalle de confiance 95% de la différence فاصل الثقة للفروق				
				Inférieure	Supérieure			
Pairel pretset - postest	-14,97541	4,27266	,38683	-15,74124	-14,20958	-38,713	121	,000

جدول رقم 5 يوضح الفروق وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لنتائج اختبار الفهم السمعي.

انطلاقاً من نتائج اختبار الفهم السمعي المحصل عليها من خلال تطبيق القياس القبلي و البعدي ، وحسب ما يوضحه الجدول رقم 5، تبين أن قيمة إت = 38.71 عند مستوى الدلالة α = 0.00 وهي دالة إحصائيا تشير إلى وجود فروق بين نتائج القياسين ،وكانت الإجابات الصحيحة لصالح القياس البعدي ،و نفسر ذلك أن استمرار الطفل لسماع القصص في المرحلة التحضيرية يساهم في تنمية مهارة الفهم السمعي تدريجيا ،وهذا ما تبين لنا من خلال إجابات الأطفال الصحيحة لبنود الاختبار كقدرتهم على فهم معاني الكلمات المسموعة في القصة أو نص قصصي ،وقدرتهم على ترتيب تسلسل أفكار و أحداث القصة ، الإجابة على أسئلة حول موضوع القصة ، تفسير الصور وترتيبها حسب تسلسل أحداث القصة المسموعة ،تكملة جمل ناقصة بإجابات صحيحة مسموعة

ج/ نتائج الاختبار الفرعي الثالث : مهارة التحدث

الفرضية الثالثة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التحدث بين القياسين القبلي و البعدي لأطفال المرحلة التحضيرية.

التصوّر النظري لهذه الفرضية تمثل في أن تعويد الطفل على استماع القصص يمكنه من تنمية مهارة التحدث لديه، وتتحدد هذه المهارة في قدرة الطفل على التعبير عن أحداث القصة و ترتيب أفكارها وأحداثها أو إعادة سردها. والجدول التالي يوضح أهم نتائج اختبار الفرعي الثالث**6**

Test échantillons appariés

	Différences appariées					T قيمة ت	Ddl درجة الحرية	Sig. مستوى الدلالة (bilatérale)
	Moyenne المتوسط	Ecart-type الانحراف المعياري	Erreur standard moyenne الخطأ المعياري	Intervalle de confiance 95% de la différence فاصل الثقة للفروق				
				Inférieure	Supérieure			
Paire1 pretest-postest	-8,02459	3,29904	,29868	-8,61591	-7,43327	-26,867	121	,000

جدول رقم 6 يوضح الفروق وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لنتائج اختبار مهارة التحدث

يوضح هذا الجدول نتائج الاختبار الفرعي الثالث الخاص بمهارة التحدث في القياسيين القبلي و البعدي ، حيث بينت قيمة ت =26.86 عند مستوى الدلالة α = 0.00 بأنها قيمة دالة إحصائيًا ،تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا ،و الإجابات الصحيحة كانت لصالح القياس البعدي.ونفسر هذه النتيجة بأن استماع الطفل للقصص في المرحلة التحضيرية يساعده على تنمية مهارة التحدث لديه، التي تعتبر

من المهارات الضرورية لتنمية استعداده اللغوي ومهاراته اللغوية ،توضح ذلك من خلال إجابات الأطفال على بنود هذا الاختبار، كقدرتهم على التعبير عن أنفسهم واستخلاص النتائج لأحداث مسموعة باستعمال جمل صحيحة ،نطق الحروف لكلمات مسموعة نطقًا صحيحًا ،وصف أحداث القصة بجمل مناسبة و صحيحة .

د/ معالجة نتائج الكلية لاختبار مهارتي الاستماع و التحدث

الفرضية 4: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارتي الاستماع والتحدث بين القياسين القبلي والبعدي لإجابات الأطفال المرحلة التحضيرية.

التصوّر النظري المفسر لهذه الفرضية هو أن تدريب الطفل على استماع القصص وجعله عضو مشارك في نشاط القصة حسب برنامج التربية التحضيرية يهيئه لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث الضروريتان ليستعد لغويًا لأي تعلم . ولتفسير ذلك نقوم بتحليل نتائج الاختبار انطلاقا من الجدول التالي:

	Différences appariées					T قيمة ت	Ddl درجة الحرية	Sig. (bilatérale) مستوى الدلالة
	Moyenne المتوسط	Ecart-type الانحراف المعيار	Erreur standard moyenne الخطأ المعياري	Intervalle de confiance 95% de la différence 95% فاصل الثقة للفروق				
				Inférieure	Supérieure			
pretest – postest paire1	-36,20492	7,73416	,70022	-37,59118	-34,81865	-51,705	121	,000

جدول رقم 7 يوضح الفروق وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للنتائج الكلية

الاختبار مهارتي الاستماع والتحدث

بناء على نتائج الاختبار مهاراتي الاستماع والتحدث، تبين وجود فروق بين القياسيين للإجابات الأطفال على فروع الثلاثة للاختبار، فكانت ت = 51.70عند مستوى الدلالة α =0.00 ، وهي قيمة دالة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي وكانت الإجابات الصحيحة لصالح القياس البعدي.

هذا يفسر أن عدد الإجابات الصحيحة كان مرتفع في القياس البعدي مقارنة مع النتائج المحصل عليها في القياس القبلي ،حيث توازي نتائج القياس القبلي بداية تلقي الطفل التعلم ومشاركته في النشاط القصة أما القياس البعدي توازي ما اكتسابه من مكتسبات لغوية ،مفردات ، كلمات ،من خلال استماعه المتكرر لنماذج قصصية متنوعة أثناء تلقيه التعليم التحضيري

هذا بدوره يدل على أن اعتماد على أسلوب القصة في تعليم الطفل، باعتباره من الأساليب الهامة في تنمية المهارات الأساسية اللازمة لاستعداد الطفل لغويا ،و مشاركته في نشاط القصة حسب برنامج التربية التحضيرية له علاقة بتنمية مهارتي الاستماع و التحدث ،وهذه الدلالة تشير إلى وجود علاقة بين استماع الطفل للقصص و تنمية مهارتي الاستماع و التحدث لديه.

إذن حسب ما توصلنا إليه من نتائج في كل الاختبارات الفرعية والنتائج الكلية للاختبار تبيّن لنا أن قيم "ت" كانت دالة إحصائيًا على وجود فروق بين القياسين لصالح القياس البعدي ،هذا يشير أن اعتماد على القصة في تهيئة طفل المرحلة التحضيرية لغويًا يساهم في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لديه ويستعد بذلك للتعلم.

مناقشة النتائج

نتناول في هذا الجزء مناقشة النتائج بعد تحليلها إحصائيا ، وانطلاقاً من قيم " ت" المحصل عليها في الفروع الثلاثة لاختبار مهارتي الاستماع و التحدث ،وكذا النتائج الكلية لنفس الاختبار ، من خلال القياسين القبلي و البعدي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين ،وكانت الإجابات الصحيحة لصالح القياس البعدي ، فنتائج الدراسة الحالية توافقت نسبيًا مع بعض الدراسات السابقة التي أجمعت نتائجها النهائية على أن القصة مصدر لاكتساب المفردات ومعاني جديدة ،وفيما يلي تفسير لذلك:

1- وللإجابة عن التساؤل الأول المحدد كما يلي :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التمييز السمعي بين القياسين القبلي و البعدي لأطفال المرحلة التحضيرية ؟ الذي صاغت فرضيته في الصيغة التالية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التمييز السمعي بين القياسين القبلي و البعدي لأطفال المرحلة التحضيرية.

للإجابة على كل تساؤلات الدراسة الحالية و التأكد من صحة أو عدم صحة فرضياتها اعتمدنا على حساب قيمة «ت" باعتباره الاختبار الإحصائي المناسب لدراسة الفروق، ولضبط النتائج استعملنا أحدى الطرق الإحصائية لـــ

لأنها مناسبة لدراسة الفروق بين القياسيين لمجموعة واحدة.**T**- Test pour échantillon appariés

حيث حصلنا على قيمة " ت = 44.97" انطلاقاً من إجابات الأطفال لبنود المحددة لهذه المهارة في الاختبار الفرعي الأول ، التي تفسر

وجود فروق دالة في اكتساب مهارة التمييز السمعي بين القياسين ، القياس القبلي الذي تم تنفيذه في بداية تطبيق برنامج التربية التحضيرية أي في بداية تلقي الطفل نشاط القصة والمشاركة فيه ،أما القياس البعدي طبق في نهاية البرنامج بعد مشاركة الطفل في سلسلة من القصص المتنوعة ، وكانت الإجابات الصحيحة في معظم بنود الاختبار لصالح القياس البعدي ،وهذا مؤشر دال على تمكّن الطفل من اكتساب وتطوير مهارة تمييزه السمعي ،وهذه النتيجة تدفعنا لعدم رفض، الفرضية الأولىكما أنها توافقت نسبيًا مع دراسة (الفاي،1987) التي اعتمدت على تنمية الاستماع للطفل بتدريبه على برنامج يتضمن أنشطة سرد القصص ، و خلصت الدراسة إلى أن تطوير مهارة الاستماع للطفل يتطلب نمو مهارته في التمييز السمعي لمختلف الأصوات ، أصوات الحروف، الكلمات المسموعة،كما نشير أن قيمة ت المحصل عليها في هذا الاختبار الفرعي تعتبر جوابا مناسبا للتساؤل الأول للدراسة الحالية .

2- و بالنسبة للإجابة عن التساؤل الثاني المتمثل في : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم السمعي بين القياسيين القبلي و البعدي لأطفال المراحل التحضيرية ؟ والافتراض المقترح لهذا التساؤل تمثل في : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم السمعي بين القياسيين القبلي و البعدي لأطفال المرحلة التحضيرية.

فقيمه(ت =38.71) المحصل عليها من خلال التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار الفرعي الثاني تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا، وهذا جواب مناسب للتساؤل الثاني للدراسة، كما تبين من هذه الدلالة

الإحصائية أن نمو مهارة الفهم السمعي كان مختلفا بين القياسيين القبلي والبعدي حيث بينت النتائج وجود فروق بين لإجابات الصحيحة لبنود الخاصة بهذه المهارة ،وكانت لصالح القياس البعدي، ويدل ذلك على أن الطفل تمكّن من اكتساب وتطويرمهارة الفهم السمعي بعد تلقيه نشاط القصة حسب برنامج التعليمي المخصص للمرحلة التحضيرية . التي أسفرت نتائجها أنFondas,1992ونتائج هذا الاختبار الفرعي الثاني توافقت نسبيًا مع دراسة

أسلوب قراءة على الطفل هو أسلوب جيد لتنمية مفردات واكتساب معاني و مفردات جديدة ، كما توافقت مع دراسة (سلامة ،2001)التي توصلت إلى أن القصة وسيلة لتنمية مهارتي التفكير و الفهم ،ومن خلالها يتعلم الطفل كيفية ترتيب تسلسل الأفكار و الأحداث، وانطلاقًا من تفسيرا المقدم لهذه النتيجة لا ترفض الفرضية الثانية للدراسة .

3- أما الجواب على التساؤل الثالث الذي تمثل نصه في : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التحدث بين القياسين القبلي و البعدي لأطفال المرحلة التحضيرية ؟ اقترحنا الفرضية التالية للإجابة عليه كما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التحدث بين القياسين القبلي و البعدي لأطفال المرحلة التحضيرية.

أثبتت قيمة (ت = 26.86) على وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة التحدث بين القياسيين وتمثل في نفس الوقت جواب للتساؤل ،حيث تبيّن هذه النتيجة بأن هناك فروق بين إجابات الأطفال لبنود المتضمنة لهذه المهارة ، و كانت لصالح القياس البعدي ،و هذا مؤشر دال على أن الطفل تمكّن من تطوير مهارة التحدث بعد مشاركته في نشاط القصة و تكرار الاستماع إليها حسب الوحدات المحددة في برنامج

التعليمي للمرحلة التحضيرية ،هذا يسمح لنا بقبول الفرضية الثالثة للدراسة ،كما توافقت نتائجنا نسبيًا مع دراسة (البجة وآخرون ،1999)التي خلصت نتائجها إلى أن استماع الأطفال للقصص يساعدهم على التحدث ، و مع دراسة (خالد الهواري ،1998) التي أسفرت نتائجها أن المواد السمعية أو السمعية البصرية في مرحلة الروضة تساهم في نمو مهارة التحدث .

4- والجواب الخاص بالتساؤل الرابع للدراسة المتمثل في : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارتي الاستماع والتحدث بين القياسين القبلي و البعدي لأطفال المرحلة التحضيرية ؟ و الذي تمثلت الفرضية المقترحة له كما يلي

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارتي الاستماع و التحدث بين القياسين القبلي و البعدي لإجابات الأطفال المرحلة التحضيرية

حيث تمثل الجواب فيما حصلنا عليه عن نتائج المفسرة لوجود فروق، إذ توصلنا لقيمة (ت = 51.70) وهي قيمة دالة إحصائيا ومعبرة على النتائج الكلية للاختبار، تفسر وجود فروق بين نتائج القياسين في كل الاختبارات الفرعية الثالثة المتضمنة لاختبار مهارتي الاستماع والتحدث، والإجابات الصحيحة كانت لصالح القياس البعدي في كل الاختبارات الفرعية ،هذا يشير إلى أن متابعة الطفل لنشاط القصة في المرحلة التحضيرية يساهم في تنمية مهارتيالاستماع و التحدث .

وحسين جعفرHillerichوهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الرابعة ،حيث توافقت نسبيًا مع دراسة

التي خصلت نتائجها في أن تنمية المهارات الاستماعية للأطفال والمحادثة من خلال استماعهم للقصص يساهم في إكسابهم مهارات معرفية و اللغوية (مثل مهارة القراءة ووالكتابة)

التي أسفرت نتيجتها النهائية بأن نشاط القصة(Green,1973) كما توافقت مع نتائج دراسة

والاستماع إلى أغنيات ومشاركته في أنشطة التمييز السمعي تثري رصيده اللغوي وتتيح له فرص للتعبير ، التخيل ، المناقشة، و مع دراسة(نجلاء عبد الحكيم ،2001) التي توصلت إلى أن استخدام القصة يؤدي إلى تقليل الحديث المتمركز حول الذات وكثرة الحديث الاجتماعي وتنمية مهارات الاستماع.

وخلاصة النتائج الميدانية لهذه الدراسة بينت أن تهيئة الطفل المرحلة التحضيرية للتعلم بالاعتماد على أسلوب القصة يساعده على تعلم أصوات، الحروف ،الكلمات ،الجمل البسيطة ،المعاني وينمي لديه مهارتي الاستماع و التحدث اللتان تعتبران من المهارات الأساسية و الضرورية ليستعد لغويًا في هذه المرحلة لأي تعلم لاحقًا، ومن خلال هذه النتيجة النهائية التي تعتبر إجابة مناسبة للتساؤل العام للدراسة نقبل الفرضية العامة التي تمثل نصها في: القصة وسيلة تربوية تساهم في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لتوجيه الاستعداد اللغوي لطفل في المرحلة التحضيرية.

الخاتمة:

حاولنا في الدراسة الحالية التعرّف على أهم الجوانب اللغوية و المعرفية لطفل المرحلة التحضيرية ،ذلك بتصميم دراسة ميدانية التي تلخص هدفها حول نشاط القصة باعتباره أحد الأنشطة المتضمنة

لبرنامج التربية التحضيرية ،والذي يسهم في تنمية مهارتي الاستماع و التحدث الضرورتين لاستعداده اللغوي ،فانطلاقًا من الخلفية النظرية للموضوع ،اتفق العديد من التربويين وعلماء النفس أمثال، وكذا نجلاء عبد الحكيم ،البجة، سامي(Fay,1987 ، Green,1973،Hillerich،Fondas,1992)؛ إلى غيرها من العلماء بأن القصة هي نشاط مهم في تنمية الرصيد Piaget عياد، دون أن ننسى اللغوي للطفل، خاصة مهارتي الاستماع والتحدث ،كما تعتبر القصة طريقة تربوية أو أسلوبًا تربويًا ينتهجه المعلم أو المربي لتنمية المهارات الأساسية لاستعداد الطفل لغويًا للالتحاق بالمدرسة وتلقي التعلم،إذ تتمثل هذه المهارات في مهارة الاستماع،التحدث، القراءة، الخط أو الكتابة، وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مشاركة الطفل في نشاط القصة تمكّنه من تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لديه الأساسيتين لاستعداده اللغوي.

المراجع

1- المراجع باللغة العربية

***الكتب**

1- أبو الهيجاء ،فؤاد حسن (2001) : أساليب وطرق تدريس اللغة العربية ة إعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية ، الطبعة الأولى ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان الأردن

2- أيمن سليمان مزاهرة (2009):الأسرة و تربية الطفل ، بدون رقم الطبعة ، دار المناهج للنشر و التوزيع ،عمان،الأردن

3- إيناس عمر أبو ختلة (2005):اختبار الاستعداد المدرسي لطفل الحضانة والروضة،الطبعة الأولى دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان

4- البجة عبد الفتاح 2002: تعليم الأطفال المهارات القرائية و الكتابية ، الطبعة الأولى ،دار الفكر للطباعة و النشر ،

5- البجة عبد الفتاح (1999): النشاط القصصي لرياض الأطفال ،وزارة التربية و التعليم ، القاهرة
6- الحوامدة محمد و العدوان زيد (2009): مناهج رياض الأطفال ،أسس تنمية الطفولة المبكرة ، الطبعة الأولى ،عالم الكتب الحديث عمان
7- العناني حنان عبد الحميد(2001): برامج طفل ما قبل المدرسة ، بدون رقم الطبعة ، دار صفاء للنشر و التوزيع ،عمان
8- السعافين إبراهيم وآخرون (2000):أساليب التعبير الأدبي، الطبعة الأولى ،دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان
9- راتب قاسم عاشور ،محمد فخري مقدادي (2005):المهارات القرائية والكتابية – طرائق تدريسها و إستراتجيتها،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،الطبعة الأولى ،عمان
10-راشد محمد عطية أبو صواوين(2005):تنمية مهارات التواصل الشفوي– التحدث والاستماع –دراسة عملية تطبيقية
11-زايد مهند خليل و السعدي فاطمة (2006): فن الكتابة و التعبير ، الطبعة الأولى، مكتبة الرسالة ، القاهرة
12-زلط أحمد على عطية (2000): مدخل إلى أدب الطفولة ،أسسه ،أهدافه وسائطه ،دون رقم الطبعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض
13- سلامة هشام محمد (2001) : تعليم التفكير ، فعاليات الاستقصاء داخل حجرة الدراسة ، دون رقم الطبعة، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة
14-ساندرا –ف-ريف ،ترجمة ضحى الخطيب(2005): الاستعداد للدخول المدرسة – تربية وتوجيه طفلك خلال مرحلة ما قبل المدرسة و الروضة ، مكتبة العبيكان ، المملكة العربية السعودية.
15-طاهرة أحمد الطحان ،تقديم محمد متولي قنديل(2003): مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، الطبعة الأولى ،دار الفمر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان
16- عبد الله ،محمد حسن (2001): قصص الأطفال ومسرحهم ،دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع ،القاهرة
17- عادل أبو العزأحمد سلامة (2004): تنمية المفاهيم والمهارات اللغوية وطرق تدريسها ، الطبعة الأولى ،دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان
18- عبد الفتاح أبو معال (2006): تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال (في الأسرة، الروضة، المدرسة)، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان.

19- عائشة بن عمار(2009): التعليم التحضيري في الجزائر في مرحلة الإصلاح التربوي، منشورات CRASC، 2009، المركز الوطني للبحث في الانتروبولوجية الاجتماعية و الثقافية، قسم التربية و التكوين

20- محمد فهيم مصطفى (2001): الطفل و مهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية"رؤية مستقبلية للتعلم في الوطن العربي " ، بدون رقم الطبعة،دار الفكر العربي ، القاهرة.

21- محمد فرحان القضاة،محمد عوض الترتوري(2006): تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة ، الطبعة الأولى ،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان – الأردن.

22- محمد عدنان عليوان (2007): تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

23- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج(2008): كراسة الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية لأطفال 5-6 سنوات

24 – مديرية التعليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج (2004): كراسة الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية لأطفال 5-6 سنوات

25 – هدى الناشف محمود (2003):تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة ، بدون رقم الطبعة ،دار الكتاب الحديث ، القاهرة

26- هدى محمود الناشف (1999): إعداد الطفل العربي للقراءة و الكتابة ،بدون رقم الطبعة ،دار الفكر العربي ، القاهرة

27- هدى محمود الناشف (2005):رياض الأطفال ، بدون رقم الطبعة ،دار الفكر العربي ، القاهرة

28- هالة إبراهيم الجرواني وانشراح إبراهيم المشرفي ،تقديم حامد عمار (2010): إعداد الطفل لمرحلة الروضة ،الطبعة الأولى ،الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة

- المقالات :

29- أبو حرب يحي حسين (2005): الكفاية التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير المنهج للقرن الحادي والعشرين–ورقة بحث مقدمة في مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال إفريقيا–دبي 16-18 ماي 2005

30- وثيقة الإطار العربي للطفولة(2001)،جامعة الدول العربية الأردن www.terbya.net

- المجلات والمقالات :

31- مجلة البنون ، المجلس الأعلى للأمومة و الطفولة ، منظمة سول العدد السادس أكتوبر-ديسمبر ، مركز الموارد لتنمية الطفولة المبكرة لتنمية المرأة و الطفلSOUL

32- مقال من الملتقى الولائي الخاص بالتربية التحضيرية المنعقد يومي 14 و15 ديسمبر2009، وزارة التربية الوطنية، مفتش التربية والتكوين ،لولايات بسكرة ،تبسة ،سوق أهراس بإشراف محمد الصالح حثروبي .

33- الأمانة العامة (إصدار 2،3) لوزارة التربية الوطنية إلى مفتشيه أكاديمية الجزائر ومديري التربية بالولايات حول تنصيب منهاج التربية التحضيرية 2005.

2- المراجع باللغة الأجنبية

***les livres:**

34-Jacqueline Pillot (2004) : Enseigner à l'école maternelle (Quelles pratiques pour quels enjeux ?),ESF éditeur, Paris.

35-Jaen Pascal Lemelin&Michel Boivin (2007) : Mieux réussir dès la première année , l'importance de la préparation à l'école . Québec

36-Jean –A-Rondal (2006) : Expliquer l'acquisition du langage, éditeur Pierre MARDAGA Belgique

37-Martine Jardine (2005) : la première rentrée à l'école maternelle Edition RETZ Pris.

38-Roland Doron (1998) : Dictionnaire en psychologie ,deuxième édition, Presse,universitaire de France

39-Reynolds Alfred (1983) : the effect of training expressive writing

Integrated within the process and the importance of student ,writing skill at the high school level , D.A.I VOL 44 N° 4

40-Rané Amigues& al (2000) : comment l'enfant devient élèveles apprentissages à l'école maternelle″, édition Retz Paris.

***Les articles :**

41- Meilleur départ (2006):titre de l'article **préparé l'enfant à l'école**;Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Le guide sur la bonne voie –section4.France

42- centre de la petite enfance, (janvier 2010) : le titre : **Découverte de l'aventure sur les habiletés sociales** Fascicule sur les habiletés sociales: conception et réalisation, C.P.E BC Québec .

المدرسة القرآنية والطفولة.

د. رفيقـــة بخلـف

أستاذة محاضرة قسم -ب-

جامعة حسيبة بن بوعلي -الشلف-

Mots clés: l'école coranique, de la petite enfance.

Résumé: **sujet**: l'école coranique et l'enfance.

Je prends dans cet article sur l'importance de l'éducation précoce dans les écoles coraniques et ce qu'ils offrent dans la petite enfance des enseignements religieux et éducatifs comme une institution religieuse de son tutoriel éducatif principe, avec une caractère religieux et moral ،qui dépend de la signification des mots du Coran, et la science médico-légale et de la nature de l'éducation fondée sur la connaissance intellectuelle, qui enseigne les principes de lecture et de la numératie, et pour fournir des compétences intellectuelles et les connaissances, et ces deux dactylos développer les capacités intellectuelles de l'enfant, et de développer la maturité scolaire et sa capacité à préparer et social sur la base des principes religieux et affine la psychologie sonores et améliore son personnel.

تمهيد:

ارتبط التعليم المغربي منذ الفتوحات الإسلامية الأولى إلى يومنا هذا بالمدارس العتيقة أو ما يسمى بالمدارس القرآنية. أو التعليم الإسلامي أو التعليم الأصيل، وقد قامت هذه المدارس بتلقين العلوم النقلية كالعلوم الشرعية والعلوم اللغوية والمعارف الأدبية وزيادة عن ذلك العلوم العقلية والكونية. ويعد الكتاب (المدرسة القرآنية حاليا) من أقدم معاهد التربية في الإسلام، وتاريخ وجود الكتاب في الجزائر يعود إلى دخول المسلمين إلى الجزائر تحت قيادة عقبة ابن نافع، بحيث دخل معهم التعليم القرآني، وكان منتشرا انتشارا كبيرا في كل حي في المدن وفي كل قرية والأرياف، وإن التحاق الطفل بالمدرسة القرآنية قبل دخوله

المرحلة الابتدائية لها أدوار كبيرة في تنمية شخصيته من الناحية الدينية والأخلاقية والاجتماعية والتعليمية وسنتطرق في هذه الدراسة إلى أهمية المدرسة القرآنية في الطفولة المبكرة.

الإشكالية: لقد كانت نتيجة دخول الإسلام إلى الجزائر انتشار التعليم الديني ومؤسساته في الجزائر، وذلك لتعليم الأهالي مبادئ دينهم، إلى جانب القراءة والكتابة، لقد رافق الفقهاء والعلماء جيوش الفاتحين وذلك لاعتبار الدين هو أساس الفتح، وهكذا انتشرت المساجد والكتاتيب لإقامة الصلوات وإلقاء الدروس فكانت تلك بداية التعليم الإسلامي ومؤسساته بالجزائر، وكانت نتيجة ذلك انتشار كثير من المراكز الثقافية والعلمية والمدارس القرآنية من بين المؤسسات التعليمية والتي كانت لها دور إيجابي فعال في نشر التوعية والتعليم ببلادنا وانتشرت الكتاتيب في الجزائر لتعليم الأطفال رغم انتشار المدارس العصرية، في أيامنا هذه لازالت الكتاتيب منتشرة وخاصة في القرى وهي إما منفردة أو ملحقة بالمساجد حيث توجد حجرات متخصصة ومعلمين لتعليم القرآن الكريم، إلى جانب تعليم أحكام الوضوء والصلاة من فرائض وسنن، وبهذا نجد أن المدرسة القرآنية هي مؤسسة تعليمية تربوية ذات طابع ديني والمخصصة لهذا الغرض، وفي نفس الوقت هي مؤسسة تحضيرية للدخول المدرسي حيث تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة والخط واكتساب المعارف والمهارات اللغوية، ومنه نتساءل فيما تظهر أهمية المدرسة القرآنية في مرحلة الطفولة المبكرة خاصة في مجال التربية والتعليم؟ وما هي أساسيتها التي تقوم بها في ذلك؟

تحديد المفاهيم:

الطفولة: الطفولة هي مرحلة مبكرة من مراحل نمو الإنسان تتميز بالنمو الجسمي السريع والمحاولات الأولى للتعلم وأداء أدوار ومسؤوليات البالغين من خلال اللعب والتعليم الرسمي.

ومرحلة الطفولة المبكرة early childhood stage التي تبدأ مع نهاية مرحلة الرضاعة وتستمر حتى عمر 6 سنوات، وهي المرحلة الأولى لمحاولات التنمية الاجتماعية التي تتميز باستغلال الطفل الحركي وتطور سلوكه الاجتماعي، ووعيه بفرديته.[1]

المدرسة القرآنية: المدرسة القرآنية هي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلم، تدرس فيها مبادئ القراءة والكتابة وتلقين وتحفيظ القرآن الكريم، وتدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة.

أهمية الطفولة المبكرة: لقد أصبحت النظرة إلى الطفل ككل تأخذ الأهمية القصوى في التربية وأصبح العمل على استغلال قدراته الكامنة وإظهار جوانب تفوقه في إطار من الشخصية المتميزة التي تتسم بالثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، والقدرة على الفهم والميل إلى اكتساب المعرفة، هي من الأهداف الرئيسية لتربيته وتعليمه فمع تزايد الوعي بأهمية التربية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة قام العلماء والباحثون التربويون بإجراء عديد من الدراسات والأبحاث والتجارب على طفل هذه المرحلة لتفسير مسار اتجاهات الفكر التربوي فيها في ضوء ما تكشف عنه هذه الأبحاث والدراسات من نتائج ولإقامة العملية التربوية والتعليمية على أسس جديدة تتفق وتميز مرحلة الطفولة عن

بقية مراحل النمو الإنساني، وهو ما يأخذه المخططون التربويون بعين الاعتبار.[2]

إن للخبرات التي يتعرض لها الطفل في طفولته المبكرة أهمية كبيرة في مسيرة حياته المستقبلية، ولذلك كانت هناك ضرورة لتصميم برامج تربوية تزود الأطفال بالخبرات وبرامج تتناسب وخصائصهم وقدراتهم.

فالسنوات الخمس أو الست الأولى تمثل مرحلة حاسمة في تكوين شخصية الطفل واحتياجاته المستقبلية، وهذا ما يؤكد ضمنيا على أن التربية التي يتلقاها الطفل في هذه المرحلة تشكل وبدون منازع الإطار المرجعي الأساسي في نجاح أي سياسة تربوية وثقافية وفي إفساح المجال أمام ظهور الكفاءات والمواهب وتنميتها.

وخلاصة أراء المفكرين يرون أن ثمة اتفاقا بين كل من الفلاسفة والباحثون المسلمون والغربيون وكذلك أصحاب الاتجاهات المعاصرة والحديثة للتربية على الاهتمام بالطفل وتربيته وتقديمهم الأنشطة التي تساهم على تنمية جوانب النمو المختلفة لديه.

وتتلخص جوانب النمو المختلفة في الاهتمام بالجانب الأخلاقي والديني أولا وبالاهتمام بالتربية الحسية للطفل من حيث تقديم المحسوسات التي من خلالها يتعلم الطفل، كما أكد الجميع أن أهمية اللعب في حياة الطفل كأساس لتعليمه المفاهيم الحياتية والأساسية وأكد الجميع على أهمية تدرج معرفة المقدمة للطفل بحيث نبدأ من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد والاعتماد على الحواس الخمسة في اكتساب المعرفة وأهميته أن يكون الطفل محور العملية التعليمية.[3]

وتزايد منذ زمن غير قصير التنبه إلى أهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ووفقا لاجتماع التعليم الذي عقد في نيودلهي عام 1993 لمراجعة مقررات مؤتمر غومتين / تايلاند 1990م، يساهم في تطوير عقل الطفل ويرفع مستوى استعداداتهم المدرسية وقدراتهم لتلقي المزيد من التعليم في المستقبل.[4]

ويتجسد هذا التعليم في مؤسسات ما قبل المدرسية، ولها خصائص وبرامج ومناهج تسير عليها، ومن هذه المدارس المدرسة القرآنية التي تعتبر مؤسسة تربوية ذات طابع ديني، لها برامج تسير عليها ولذا " يجب على الآباء اصطحاب أولادهم في الرابعة إلى المسجد ليتعلم عدة أمور اجتماعية منها،

آداب دخول المسجد والمحافظة على نظافة المسجد والهدوء فيه، وكذلك إلحاقه بجماعة تحفيظ القرآن الكريم في المسجد لما فيها من فائدة عظيمة."[5]

فحفظ القرآن الذي به أكبر مخزون من المعارف التي تهذب النفس وتقوم السلوك لأنه لا تنقضي عجائبه، فكلما زاد مقدار حفظ الولد للآيات والسور زاد احتمال معرفته بمضامينها التي هي إما عقيدة تعود السلوك أو أمر بخير أو تحذير من الشر[6] ويقول ابن خلدون الابتداء في التعليم بكتاب الله تلاوة وحفظا ثم ينتقل سنه إلى غيره من العلوم.

إن تلقين العلوم للمتعلمين يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا فقليلا يلقي على المتعلم مسائل في كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب يقرب له فيشرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يردد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم (ابن سحنون).[7]

حاجات الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس:

لا يمكن للمؤسسات التربوية التي تهتم بتربية وتعليم الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس أن تسطر برامجها وتحدد أهدافها إلا بمعرفة خصائص وحاجات نمو الطفل في هذه المرحلة، وبهذا تساهم هذه المؤسسات إلى جانب الأسرة بقدر كبير في تشكيل القاعدة السليمة للشخصية السورية القادرة على التكيف مع مختلف المواقف ومواجهة مختلف العراقيل التي يمكن أن تصادفه في حياته.

« ويعرف النمو أنه عبارة عن سيرورة مستمرة غير عشوائية ومتصلة بحيث تتأثر بالمراحل الراهنة وتتفاعل مع المراحل اللاحقة يمكن تشبيهها بالعقد المنظم الذي لا تنفصل روابطه»[8]

ومنه نستخلص أن النمو يدل على مجمل عمليات التحول التي تصيب الأجسام الحية ويتضمن جميع التغيرات الفيزيولوجية والجسمية من حيث الطول والوزن والحجم، وكذا التغيرات السلوكية والانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة.

من هذا المنظور نتطرق إلى بعض حاجات النمو لدى الطفل في هذه المرحلة ومنها:

حاجات النمو الجسمي: النمو الجسمي في مرحلة الطفولة المبكرة يتضمن التغير التشريحي كما كيفا وحجما وشكلا ونسيجا بحيث يشمل النمو الهيكلي كنمو الطول والوزن والحجم."وتتطلب هذه المرحلة تعليم الطفل العيش مع الآخرين والشعور بالثقة التلقائية،والتوافق الاجتماعي". ويرى سعيد حسني العزة أن نمو الطفل في هذه المرحلة في الوزن والطول ببطء قياسا لما كان عليه وهو رضيعا إلا أنه أسرع مما يكون عليه في الطفولة المتوسطة"[9]

وترى أميرة علي محمد أن متطلبات النمائية في هذه المرحلة تظهر بصورة أكثر تطويرا من المرحلة النمائية السابقة ويمكن رسم معالمها الأساسية في حاجة حب الطفل إلى تطوير مهارات المشي والزحف والتسلق والقفز على القدم، والركض والرمي، والركل إضافة إلى تطوير مهارات التحرك والتنقل[10].

ومنه نجد أن النمو الجسدي الصحيح يتم في ظل العمل التربوي المنظم ومن أجل أن نضمن حسن هذا النمو وتطوره لا بد أن يمارس الطفل أنواعا وأشكالا من الرياضات الجسدية كالتسلق والسباحة وركوب الدراجة، ويكون بحاجة إلى التغذية الصحيحة، الحركة والنشاط والوقاية من حوادث والأمراض.

حاجات النمو العقلي: «إن الطفل يكتسب تعليماته الأولى على المستوى العقلي من المحسوسات والمثيرات الملموسة فهو لا يدرك المسائل المجردة إلا لاحقا من خلال المراحل العمرية الأكثر تطورا، ويرى سعيد حسني العزة، أن له الطفل من مظاهره لديه ذكاء عام ولديه القدرة على الإدراك والتذكر والتعلم وحل المشكلة وعلى التحدث باللغة»[11]

وترى أميرة علي محمد بتميز إدراك الطفل في هذه المرحلة بأنه إدراك حسي وليس مجردا، لهذا فإنه يتفاعل مع الأشياء تفاعلا حسيا وتخيليا، ويميل إلى اللعب الابهامي وسما القصص الخيالية، ويحاول أن يفهم كل ما يدور حوله[12]

وترى د هدى محمد فتاوي تشمل تنمية العقلانية وممارسة التفكير العلمي والقدرة على التعامل مع آليات التكنولوجيا المتقدمة وتنمية تميز

التغير والقدرة على التعلم الدائم والتام وتنمية القدرة على الإبداع والابتكار[13].

ومن حاجات هذه المرحلة الحاجة إلى البحث والمعرفة والاستطلاع واكتساب المهارة اللغوية وتنمية المهارات العقلية كالتذكر والإدراك والتفكير[14] لذلك ينبغي الاهتمام بالقصص التربوية المقدمة للطفل وعدم المبالغة في القصص الخيالية حتى لا يؤدي ذلك إلى تشويه الحقائق المحيطة به والعمل على تقوية نموه العقلي، وكذلك تنمية الابتكار عنده من خلال استخدام اللعب واستغلال هواياته في سماع الأغاني والأناشيد وحب القصص وتقوية ذاكرته.

حاجات النمو الوجداني والاجتماعي:

يتأثر النمو الاجتماعي بصفة خاصة بعملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة لكونها تلعب الدور الأكبر في إشباع حاجات الطفل الشخصية إذ أن معظم توافق الطفل المتعلم من الوالدين عن طريق تقمص شخصياتهم وتقليد سلوكاتهم، فالسلوك الاجتماعي في الأسرة هو عبارة عن نموذج يتعلم منه الطفل أساسيات اجتماعيته.

وترى " هدى محمد فتاوى أن هذه المرحلة تشمل التنمية القدرة على الإنتاج وتقدير العمل والتعاون كفريق وتنمية المشاركة الإيجابية في القرارات المجتمعية"[15]

ويرى سعيد حسني العزة أن في هذه المرحلة يزداد وعي الطفل ببيئته الاجتماعية وتنمو لديه الألفة ويزداد مشاركته الاجتماعية مع من حوله ويتعلم المعاير الاجتماعية وينمو لديه الوعي والإدراك الاجتماعي[16].

وترى أميرة على محمد أن النمو الاجتماعي يمثل مسألة ضرورية لإنماء شخصية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وبدور التكوين

الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة بالتعامل مع نفسه، والتعامل مع الآخرين الذي يعيشون معه وبتفاعل معهم خارج الأسرة والتكيف مع الأشياء والتعامل مع الآخرين الذين يعيشون معه ويتعامل معهم خارج الأسرة والتوافق واستمرار التنشئة الاجتماعية[17].

وترى هدى محمود الناشف حول دخول الطفل الروضة يعتبر أول اتصال اجتماعي حقيقي للطفل وتتوقف قدرة الطفل ومهارته في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وبخاصة الأطفال في مثل سنه، على ما يكون لدى الطفل في سنوات حياته الأولى من شعور بالطمأنينة والاستقرار النفسي وثقة بالنفس وشعور بالحياة والاستقلال والرغبة في الاعتماد على النفس واكتشاف علاقات جديدة ومستوى من النضج والثبات الانفعالي والنمو العقلي ومفهوم إيجابي عند الذات يمكنه من أن يخطو نحو الآخرين دون أن يشعر بأن ذلك يهدد كيانه أو فرديته[18].

وبالتالي نجد أن الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى التقدير الاجتماعي النجاح، الاستقلال، السلطة الضابطة، أو المرشدة، الرفاق، الاتصال الاجتماعي لذلك على الراشدين استثمار قدرات الطفل على المحاكاة بأن يكونوا نماذج حية صالحة من خلالها يعلمون الطفل طرق التعامل مع البيئة بكل ما تحتويه ويمكن الاستفادة من اللعب لأداء الأدوار المختلفة التي تبرز علاقات الناس، فيما بينهم وهذا ما يمكنه من تكوين سلسلة من الممارسات ذات الطابع الاجتماعي لأن الغاية المرجوة من خلال مجموع هذه الاكتسابات تكمن في سماء الإنسان بأبعاده السامية.

أهمية المدرسة القرآنية: (الكتاتيب القرآنية)

نشط المسلمون منذ زمن بعيد في الاهتمام بتربية الطفل في المرحلة العمرية، التي تسبق انتظامه بأحد الكتاتيب لتعلم القراءة والكتابة وبعض الحساب وحفظ القرآن الكريم، والظاهر أن التعليم في الكتاتيب والخلاوي اتخذ منهجا له هو في الأساس تعليم ديني أخلاقي يهتم بالدرجة الأولى بتحفيظ القرآن وأساليب الدين الحنيف ويمكن القول أن المناخ التربوي في الكتاب كان رائعا بمعنى أن العلاقة بين الأطفال ومن يعلمهم كانت تتسم بالمودة والتآلف بل إن كل طفل كان يعامل معاملة فردية بحسب ما تسمح له قدراته العقلية والجسمية إذ كان الأطفال يشتركون جماعات في تلاوة القرآن.

كما كان التعاون سائدا بين الأطفال بعضهم والبعض الآخر فيساعد الذي حفظ زميله الذي لم يستطع الحفظ أمرا مشجعا سواء لمن يعلم أو من يتعلمون. ربما كانت هناك حوافز مادية ومعنوية لمن يجيد الحفظ والتعلم وكان يقتصر التعلم على معرفة بعض الكتابة والقراءة، والحساب.[19]

تعددت المؤسسات التي تولت الطفل بالتربية في المجتمع الإسلامي فاشتملت المجتمع بأكمله، فكانت هناك الأسرة والأقران، ومؤسسات المجتمع الدينية والثقافية والاجتماعية والعلمية والمهنية المختلفة (كالمساجد، والروبط، والزوايا، والحوانيت الوراقين، والمكتبات العامة والخاصة)، وهو ما نسميه اليوم " التربية العارضة"، التي يتلقاها الطفل في الشارع من الثقافة المبثوثة في المجتمع".

وقد وجد نوع من المؤسسات التعليمية في المجتمعات الإسلامية طوال عصور متعاقبة وانتشر تعليم صغار الأطفال (من سن السادسة تقريبا) فيها عرفت بالكتاتيب التي كانت أهدافها من العصور الإسلامية

الماضية ملائمة في كثير من الأحيان حال العصر وإمكاناته (لا سيما قبل ظهور المدارس النظامية)، ومتفقة مع الأغراض التربوية على نحو ما كان يراها أبناء ذلك العصور.

لقد كان الهدف الأساسي في تعليم الكتاتيب قديما، هو تحفيظ القرآن في سن مبكرة للطفل بمجرد تهيؤه للتلقين جسميا وعقليا على أن حفظ القرآن واستظهاره لم يكن كل شيء في منهج " الكتاب " بل كان الطفل يتعلم الخط والقراءة والكتابة لأنهما وسيلتان لتعلم القرآن.

ويرجع أن بداية القرن الأول الهجري كانت بداية نشأة الكتاتيب التي انتشرت مع انتشار الإسلام وأصبح بناء الكتاتيب لتعليم أبناء المسلمين القرآن الكريم ومبادئ الدين الإسلامي بالإضافة إلى القراءة والكتابة وقد تولى التعليم في هذه الكتاتيب عدد من حفظة القرآن الكريم والمتمعنين في ما جاء فيه من معان والجدير بالذكر أن الكتاتيب مازالت شائعة في بعض البلدان العربية حتى اليوم بل هي في إحصاءات هذه البلدان جزء من رياض الأطفال وقد يرجع السبب في بقائها في هذه البلدان إلى أمور

ترجع إلى دورها الاجتماعي ومهمتها الدينية التي تحملها وأنها تضم أعدادا كبيرة من الأطفال تعجز رياض الأطفال الحديثة (سواء كانت تابعة للدولة أو للمؤسسات الأهلية) عن استيعابها.[20]

والواقع أن الكتاتيب بهذه الصورة تمثل أولا وقبل كل شيء مدرسة قرآنية مهمتها التعليم الديني، وإنها افتقرت إلى وجود تصور تربوي واضح لها ولم يكن فيها ما يشبه روضة الأطفال الحديثة في أهدافها أو في برامجها أو في أساليب تربيتها ولا معلميها، على الرغم من وجود بعض المظاهر التي تتشابه إلى حد ما مع الاتجاهات الحديثة في

التربية من تلك المظاهر أنها تأخذ ضمن إطارها وحدودها بما نجده في بعض التجارب التربوية الحديثة التي تلجأ إليها بعض المجتمعات.

والمدرسة القرآنية هي مؤسسات تربوية دينية يقوم منهجها أساسا بالنهوض بالطفل روحيا وذلك بتحفيظهم القرآن الكريم وتعلم بعض المبادئ الأخلاقية وذلك بتمكينهم من تعلم البعض من مبادئ القراءة والكتابة والحساب إلى بعض النشاطات الحركية، ومن خلال برامج هذه المؤسسة تعمل على تنمية قدرات الطفل، ويستطيع الطفل التغلب على مشكلاته سواء كانت نفسية أو اجتماعية في المستقبل بالإضافة إلى تحقيق مستوى دراسي جيد.

وحسب الدراسات الحديثة تؤكد في هذا الموضوع أن شخصية الطفل تتكون أغلب معالمها في هذه الفترة، ويتحصل الأطفال في هذه الفترة على الرصيد اللغوي الأولي الذي يسمح لهم بالتواصل مع الغير.

حيث إن أهم ما تقوم به المدرسة القرآنية من تحفيظ القرآن الكريم وتعليم مبادئ اللغة العربية قراءة وكتابة ولديها عدة أهداف تسعى إليها:

- تهيئة النشء لمواجهة الحياة الخاصة والعامة من المنظور الإسلامي.
- تحصين شخصية الطفل بربطه مبكرا بالقرآن عقيدة وعقلا ووجدانا.
- تمسك النشء بالقرآن الكريم حفظا واستظهارا وحسن تلاوته وفق قراءة نافعة.
- تعليم النشء مبادئ العبادات وتعويدهم على أدائها والمواظبة عليها.
- تلقين النشء المبادئ الأولية في الترتيل والتلاوة والتجويد.

ويقول ابن خلدون: " اعلم أن تعليم الوالدان للقرآن شعار من شعائر الدين أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق فيه

إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات وسبب ذلك أن تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات

وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه واختلفت طرقهم في تعليم القرآن للولدان باختلاف باعتبار ما ينشأ عن ذلك التعليم من الملكات".[21]

ونجد القابس القيرواني من أهم مؤلفاته الرسالة " المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، ولقد أوضع القيرواني في هذه الرسالة صورة عن تنظيم الوقت للأطفال الدارسين بالكتاتيب في عصره (القرن 4 هـ) وما يدرس لهم (المنهج)، وقسمه إلى مرحلتين، الأولى مرحلة إجبارية يحفظ فيها الطفل القرآن والدعاء، ويتعلم فيها بعض مبادئ اللغة والشعر، والثانية مرحلة اختيارية تلي المرحلة الأولى ويتعلم فيها الصبي القرآن والتفسير والفقه والنحو والأدب والشعر والحساب والهندسة والتاريخ والحديث، وقد اتخذ القرآن ككتاب للمطالعة كما كانت القراءة تسير مع الكتابة جنبا إلى جنب[22].

فكانت الزوايا والمساجد والكتاتيب القرآنية في الجزائر قامت بدور عظيم في ترسيخ العقيدة الإسلامية وتقوية الشخصية الوطنية والمحافظة على القرآن الكريم واللغة العربية والعلوم الإسلامية.

" فكانت المساجد والزوايا والكتاتيب تعمل في صمت وخفاء فاستطاعت هذه المؤسسات الدينية أن تؤثر في المجتمع الجزائري وتحافظ على أصالته وتحمي تراثه وتوزع بذور الأمل في صدور هؤلاء الطلبة ورواد هذه المؤسسات الدينية.

من هذه المؤسسات الدينية انطلق هؤلاء المهاجرين الباحثون عن العلم المعرفة هذا قاصدا جامع الزيتونة وذلك جامع الأزهر، وآخر المسجد الحرام بمكة المكرمة والمسجد النبوي بالمدينة المنورة وآخر إلى الشام وإلى جامع الفروس".[23]

مهمتها الدينية:

يقصد بها تلك المدارس الدينية التقليدية التي انتشرت في المغرب العربي منذ الفتوحات الإسلامية، وهي تمتاز بأصالة التعليم وتلقين العلوم الشرعية وشرح مبادئ العقيدة الربانية كذلك وتسمى أيضا بمدارس الدين الإسلامي ومدارس التعليم الأصيل أو مدارس التعليم التقليدي أو التعليم القديم أو المدارس الدينية أو مدارس التربية.[24]

ويرى د. مراد زعيمي " دور المسجد يعلم الناشئين أن كل أمور الحياة تابعة للارتباط بالله وصادرة عن هدف التربية الإسلامية الشامل الذي هو إخلاص العبودية لله .. ويغرس هذا المعنى في نفوس الناشئ عفوا من غير قصد ولا تكلف."[25]

ومن أهم أهداف المدارس القرآنية تلاوة القرآن وقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم– " وما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده ومن بطأ به عمله لم يسرع به نسبه." وقال أيضا " من أراد أن يناجي الله فليصل ومن أراد أن يناجيه الله فليقرأ القرآن."[26] وترى بعض الدراسات أن المجالات التي تؤثر فيها المؤسسات الدينية هي:

– تعليم الفرد التعاليم الدينية وتجسيدها بالإضافة إلى تأكيدها على القيم الخلقية والروحية عند الناس، وتجسيدها في السلوك العملي.

– تزويد الفرد بإطار مرجعي سلوكي وتنمية الضمير عنده وعند الجماعة.

– إن الهيئات الدينية وأماكن العبادة المختلفة لها أدوار مهمة بما تقوم به من أنشطة في حياة الأفراد والجماعات.

– توحيد السلوك الاجتماعي والتقريب من الطبقات والفئات الاجتماعية.[27]

والمدارس القرآنية استطاعت المحافظة على مقومات الشخصية الجزائرية وهي اللغة العربية والدين الإسلامي، ويعتبر التعليم الديني له دور في مسايرة تطور الأحداث، وانفتاح على بقية العلوم والثقافات.

– تحصين شخصية الطفل يربطها مبكرا بالقرآن الكريم عقيدة وعقلا ووجدانا.

– تعود الطفل تدبر معاني القرآن الكريم والتعرف على أحكامه ومبادئه العامة استعدادا للفهم والتطبيق.

– تلقين النشء برصيد لغوي عربي صاف بالتفهم للمعجم القرآني الإسلامي.

مهمتها التعليمية:

تتأسس فكرة الكتاب القرآنية على عملية اكتساب المعلومات والمعارف والخبرات المقصودة وعلى المنهجية في التلقين العربي الذي استطاع أن يتبوأ المكانة العليا في دراسة وتعميق القصد بالكتاب القرآني وتحسين مردوديته.

ولقد تبلورت فكرة الكتابة القرآنية منذ القرون الأولى للإسلام حين اهتم المسلمون بتهذيب أطفالهم والعناية بمعارفهم والاجتهاد في تحسين وتطوير أساليب التلقين وتحفيظهم.

ولا شك أن المقررات الدراسية عند المسلمين هو القرآن الكريم، فكان المسلمون يبدءون في إقراءه للطفل بجملة قراءة درج ثم يعمدون إلى تحفيظه إياه كله، أو ما تيسر منه، وقد يبدأ المعلم بإعراب بعض آياته وتفسير غريبه تفسيرا وجيزا وتعليم طريقة ترتيله وتجويده كما يعلمهم مبادئ العلوم والأدب التي تعينهم على تفهم معاني كتاب الله.

كما أن التعليم ومناهجه ومقاصده في مراحل التعليم الأولى لم تقتصر على هذا ولم تقف عند حد الأخذ ببعض العلوم القرآنية أو الأدبية بل تدخل فيها اكتساب المهارات الجسمية والتربية الخلقية، فقد ثبت المسلمون إلى أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل في تقويم نشأته واكتسابه العادات والصفات الحميدة ويظهر هذا خاصة في كتب ابن جوزي وابن مسكويه وابن سينا والغزالي، ومنهج ابن جماعة، ومنهج العاملي صاحب المنيه وغيرهم الكثير.[28]

وهناك دراسات تناولت الموضوع في هذا المجال منها:

– دراسة سعد بن فالح المغامسي: أظهرت أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته أسهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي مما مكن التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم من الحصول على درجات أعلى من متوسط أقرانهم في مدارس التعليم العام.

– دراسة هانم حامد ياركندي (1411هـ) دلت على تفوق طالبات الصف الرابع في مدارس تحفيظ القرآن على طالبات مدارس التعليم العام في مهارتي القراءة والإملاء.

– دراسة وضحى السويدي (1414هـ) التي دلت على وجود علاقة فاعلة (إيجابية) قوية بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته، وبين القراءة

الجهرية والقدرة على الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في قطر وتلميذاته.

أهداف المدرسة القرآنية: إن أهداف المدرسة القرآنية عبارة عن أهداف تربوية واجتماعية وثقافية تجمعها غاية أساسية هي تربية جيل مسلم على القرآن تلاوة وأخلاقا ومنهجا واستنقائهم من وطأة الأخلاق الذميمة والعادات وشغل الشباب بمعالي الأمور ورفع المنازل.

- تنمية روح الاعتزاز لدى الطالب بإسلامه وهويته وكتاب ربه.
- فتح آفاق جديدة وواسعة أمام الشباب على معاني القرآن.
- إمداد الأمة والمجتمع بحفظ القرآن ليبقى فيها ميزتان حفظ الصدور وحفظ السطور.
- تقديم القرآن بطريقة مشوقة وفيها أصالة التراث الإسلامي وخلوده وعظمته.

أبرز الأساليب والطرق في تربية الطفل وتعليمه من المنظور الإسلامي:

كان المربون المسلمون من أوائل من أكد أهمية الطريقة في التربية، وحددوا الشروط والمبادئ التي ينبغي مراعاتها فيها من أهم وأبرز طرق تربية الطفولة في الإسلام:

التربية والتعليم من خلال القدوة الحسنة:

فقد وجه المسلمون عناية خاصة إلى أثر القدوة في تربية الصغار وحرصوا عن توفير القدوة الصالحة كعامل تربوي يسهم في تنشئة الصغار وتهيئتهم وإكسابهم لآداب السلوك الاجتماعي عن طريق الاحتذاء والتقليد للمربين ولقد نص القرآن الكريم في كثير من المواقع

على أهمية القدوة الحسنة قال تعالى " لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة" سورة الأحزاب، الآية 21.(29).

التربية من خلال القصة:

للقصة في القرآن الكريم مكانة كبيرة فهي أسلوبه في كثير من الآيات الكريمة والسور التي وردت به، وهي وسيلة من وسائل القرآن كبيرة إلى الأغراض الدينية.

وقد أكد ابن مسكوية والغزالي أهمية القصة وأحاديث الأخبار وحكايات الأبرار وأحوالهم واعتبروها وسائل تربوية مهمة ويتوقف تأثير القصة التربوية على قدرة القاص على إخراج الطفل من حدود نفسه إلى حيز القصة ليندمج في حوادثها ويدرك معاينتها، ومن ثم فلا بد أن تتناسب والمرحلة السنية التي يمر بها(30).

التربية والتعليم من خلال التشبيه والمماثلة والقياس:

أشار القرآن الكريم والسنة النبوية إلى أثر استخدام هذا الأسلوب في التربية لما له من تأثير عميق على العواطف وعلى سلوك الإنسان لو استعمل بحكمة وفي الوقت المناسب يقول تعالى: " وتلك الأمثال نضربها للناس لعلّهم يتفكرون" سورة الحشر الآية(21) وقوله تعالى: " ألم تر كيف فعل ربك بأصحاب الفيل" سورة الفيل الآية(1) ويغير هذا الأسلوب كثيرا في تربية الأطفال لأن مداركهم تقف عادة عند الأمور الحسية فلا يقووا على فهم المعاني المجردة. (31)

التربية من خلال اللعب:

قد أدرك المسلمون دور اللعب كوسيلة لاستنفاذ الطاقة الزائدة عند الطفل واعتبروه دليلا على الصحة وفي ذلك يقول أبو القاسم عبد الله بن محمد: إن لم يكن الأطفال كذلك (لاعبين) فعلق عليهم التمائم "

كذلك فقد اعتبر ابن سينا أن اللعب هو النشاط الأساسي خلا الحياة اليومية للطفل وأشار في كتابه " القانون" لألعاب رياضية في صعوبتها وتعقيدها بتقديم المراحل العمرية للأطفال. كما نادى الإمام الغزالي بتشجيع الطفل على الرياضة والحركة واللعب الذي يريحه من عناء التعلم "إن منع الصبي من اللعب وإرهاقه بالتعلم دائما يميت قلبه ويطيل ذكاءه".[32]

التربية والتعليم بالممارسة العملية: من الأساليب الأساسية في التربية الإسلامية التربية بالممارسة العملية.

وقد أكد ذلك علماء المسلمين والمربون أمثال ابن مسكويه الذي ربط بين العلم والعمل، وكذلك ابن خلدون فقد ذكر أن التربية عن طريق الممارسة العملية وما يرافقها من تكرار وممارسة معززة تؤدي إلى تعلم جيد وتثبت الخبرات المكتسبة وخاصة لدى الأطفال" إن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره"

كذلك فالتربية الإسلامية فقد أكدت أن تكوين أخلاق الطفل وتنشئته، لا تقوم بالوعظ وحده، ولا بالنصح القولي فحسب ولا بحفظه لنصوص القرآن والحديث التي تدعو إلى الفضيلة ومكارم الأخلاق فقط بل بالأفعال التي يمارسها الطفل عمليا فيتعلم ما هو صواب وما هو خطأ وما يجب عليه وما يجب له[33].

ونرى أن تربية الطفل في الفكر الإسلامي هي عناية شاملة متكاملة بشتى جوانبها هدفت إلى تأديب النفس تصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم غير أن الهدف الديني هو هدف الأهداف أو أهمها على الإطلاق لأنه هدف تندرج تحته الأهداف الأخرى وهكذا فالفكر الإسلامي يهدف في تربية الطفل أن ينمو نموا سليما وتتفتح شخصيته

بشكل متكامل متزن من جميع مظاهرها الجسمية والاجتماعية والوجدانية والخلقية والجسمية بإشباع حاجات النمو لديه وتحقيق هذا النمو بصورة متناسقة.

الخلاصة:

من خلال ما سبق نتوصل إلى أن المدرسة القرآنية لها أهمية كبيرة في تكوين شخصية الأفراد المتمثلة في تربية النشء وتعليمهم على قواعد الدين الإسلامي وترسيخه، وتعد المدرسة القرآنية من المؤسسات التي تتميز بأصالة التعليم وتلقين العلوم الشرعية وشرح مبادئ العقيدة، فهذه المدارس لها أثر كبير في تنشئة الطفل خاصة في الجانب الديني (حفظ القرآن، العقيدة، الحديث، الآداب العامة)، وتعليم (الخط والكتابة، والقراءة، الحساب، اكتساب معارف) وتربوي كذلك، وفي ذلك يقول رسول الله –ص– " أكرموا أولادكم وأحسنوا آدابهم "، فإن الابن على ما رآه في حال الصبي من الأقوال والأفعال، كما قيل العلم في الصغر كالنقش في الحجر، فحفظ القرآن الذي به أكبر مخزون من المعارف وإذا كان مجسدا في مرحلة الطفولة المبكرة ترسخت في ذهنه وهذبت نفسه وقومت سلوكه حتى الكبر.

هوامش الدراسة:

1– هبة محمد عبد الحميد، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية، ناشرون وموزعون، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص123.

2– أ. د. سهام محمد بدر، اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، مكتبة الأنجلوا المصرية، مصر، 2002، ص 207–208.

3– د. عزيزة اليتيم، الأسلوب الإبداعي في تعليم الطفل ما قبل المدرسة، أسسه مهاراته مجالاته، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2005، الكويت، ص 36.

4– د. محيا زيتون، التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، ديسمبر 2005، بيروت، لبنان، ص 66–67.

5- عبد الوهاب خليل الدماك، تربية الطفل المسلم من الجانب الاجتماعي، ط1، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 15.
6- عمر محمد خطاب،الإبداع في تربية الطفل،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1،عمان،الأردن،2006، ص27.
7- د. باسم علي حوامدة، د. أحمد رشيد القادري، د. شاهر ذيب أبو شريخ، تربية الطفل في الإسلام، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 49.
8- فتيحة كركوش، سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة،ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون،الجزائر،2008،ص19.
9- سعيد حسني العزة، طرق دراسة الطفل، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2004، الأردن، ص16.
10- د. أميرة علي محمد، المرجع في طفولة المبكرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط 01، 2008 الهرم، ص 47.
11- سعيد حسني العزة، مرجع سبق ذكره، ص 17.
12- د. أميرة علي محمد، مرجع سبق ذكره، ص 42.
13- أ. د.هدى محمد فتاوي،الطفل ورياض الأطفال، مكتبة الأنجلوا المصرية،القاهرة،مصر،2004،ط02،ص 117.
14- المركز الوطني للوثائق التربوية، التعليم في مرحلة ما قبل التمدرس، وزارة التربية الوطنية، إعداد جميلة جحيش، العدد 39، 2005،ص 01.
15- ا.د. هدى محمد فتاوي، الطفل ورياض الأطفال، مرجع سبق ذكره، ص 117.
16- سعيد حسني، العزة، طرق دراسة الطفل، مرجع سبق ذكره، ص 21.
17- د. أميرة علي محمد، المرجع في الطفولة المبكرة، مرجع سبق ذكره، ص 45.
18- د.هدى محمود الناشف،برنامج رياض الأطفال،دار الفكر ناشرون وموزعون،ط1،2004،القاهرة،مص، ص35،36.
19- د. كوثر كوجك، د. سعد مرسي أحمد، تربية الطفل قبل المدرسة،عالم الكتب،القاهرة،مصر بدون سنة،ص215.
20- أ. د. سهام محمد بدر،اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، مكتبة الأنجلو المصرية،2002،مصر،ص95.
21- عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق أحمد جاد، مؤسسة قصر البخاري، الجزائر للنشر والتوزيع، 2012، ص 539.

22- سهام محمد بدر، اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، مرجع سبق ذكره، ص 111.

23- محمد نسيب، زوايا العلم والقرآن بالجزائر، دار الفكر، المرادية، الجزائر، ص 56.

24- خالد بوهند، بحوث وقراءات في تاريخ الجزائر العام، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط، س، ص 69.

25- مراد زعيمي، مؤسسة التنشئة الاجتماعية، دار قصابة للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، 2007، ص 119.

26- حديث رواه مسلم.

27- د. عبد الله الرشدان،د. نعيم جعنيني،المدخل إلى التربية والتعليم،دار الشروق،عمان،الأردن، 1994، ص258.

28- عبد العظيم خصر المشيخص، آداب التعليم في الإسلام، دار الهادي، للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 2005، ص 114.

29- سهام محمد بدر، اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، مرجع سبق ذكره، ص68.

30- نفس المرجع، ص 70.

31- نفس المرجع، ص 70.

32- نفس المرجع، ص 71.

33- نفس المرجع، ص 72.

بسم الله الرحمن الرحيم

رعاية المشاعر النفسية في مخاطبة الغير من خلال سيرة النبي صلى الله عليه وسلم

د. ساعد غلاب.

أستاذ محاضر بالمدرسة العليا للأساتذة

بوزريعة –الجزائر-.

الكلمات المفتاحية: مراعاة، المشاعر، مخاطبة الغير، الكلمة، سيرة النبي صلى الله عليه وسلم.

ملخص البحث: في هذا البحث بيان رعاية المشاعر النفسية في مخاطبة الغير من خلال سيرة النبي صلى الله عليه وسلم؛ باعتباره الأسوة في العلم النافع والعمل الصالح والخلق الحسن.

وهذا موضوع مهم لما تتركه الكلمة على غيرنا من أثر بالغ إيجابا وسلبا. وهو أشد من تأثير السهام والنبال والسيوف.

قد نجرح مشاعر غيرنا في حين غفلة منا، وقد تتغير معاملة الغير معنا بسبب ذلك فنحاسبه ونلقي باللائمة والمعاتبة عليه والسبب في هذه النفرة هو نحن ولا ندري، فنعيب غيرنا والعيب فينا.

هذا البحث تذكرة لكل أحد يقرؤه أن يراعي مشاعر الغير عندما يخاطبه ويكلمه بملاحظة معنى الكلمة، ومنزلة القائل للكلمة، ومرتبة من قيلت له، والآثار المترتبة عليها، وبذلك يكون خطابنا لغيرنا بردا وسلاما عليهم.

في هذا البحث نماذج راقية لسيد البرية عليه الصلاة والسلام في رعاية المشاعر النفسية في مخاطبة غيره سواء كان الغير صغيرا أو كبيرا، قريبا أو بعيدا، رجلا أو امرأة، زوجة أو بنتا...

هذا البحث مَعْلَمٌ للقارئ في طريق التعامل مع الناس.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، له الحمد الحسن والثناء الجميل، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له يقول الحق وهو يهدي السبيل، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الرحيل. أما بعد:

فلا ريب أن النبي صلى الله عليه وسلم تربّع على قبة الأخلاق الفاضلة، كما شهد له بذلك الله تبارك وتعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴿٤﴾ ﴾ [القلم:04]. وهذه العظمة إنما اتصفت بها أخلاقه لأنها أخلاق القرآن الكريم، كما بينت ذلك أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها لما سئلت عن خلق النبي صلى الله عليه وسلم؟ فقالت: ((فإن خلق نبي الله صلى الله عليه وسلم كان القرآن))[1].

قال النووي: "معناه : العمل به والوقوف عند حدوده والتأدب بآدابه والاعتبار بأمثاله وقصصه وتدبره وحسن تلاوته".[2]؛ وقال القاضي:" أي خلقه كان جميع ما حصل في القرآن، فإن كل ما استحسنه وأثنى عليه ودعا إليه فقد تحلى به، وكل ما استهجنه ونهى عنه تجنبه وتخلى عنه فكان القرآن بيان خلقه".[3]

وقال شمس الحق العظيم أبادي:" أي كان خلقه جميع ما فصل في القرآن من مكارم الأخلاق ، فإن النبي صلى الله عليه وسلم كان متحليا به."[4]

فما تفرق في القرآن الكريم من الأخلاق الحسنة الكريمة اجتمع في النبي صلى الله عليه وسلم، فهو قرآن يمشي فوق الأرض، أنواره على

أقواله بادية، وعلى أعماله ظاهرة، وعلى أحواله غالبة، وعلى معاملاته مهيمنة صلى الله عليه وسلم.

وكانت أخلاقه الحسنة صلى الله عليه وسلم أحد دلائل نبوته، يعرف ذلك من استقرأ أخلاقه التي كملت في كل نوع منها، وتكاملت في مجموعها، فكوَّنت منظومة أخلاقية راقية أَهَّلتْها لتكون قدوة وأسوة لكل شُداة مكارم الأخلاق وصالحها.[5] فأخلاقه تقوم على التحلي بكل خلق حسن، والتخلي من كل خلق سيّئ.

لقد حاز النبي صلى الله عليه وسلم قصب السبق في كل خلق كريم، ثم هو بعد ذلك يضع كل خلق في موضعه، إنْ مع ربه، أو نفسه، أو زوجاته، أو أولاده، أو ذي قرابته، أو جيرانه، أو أصحابه ... ومع أعدائه. مراعيا في ذلك حق الغير، ومنزلته، ومقتضى حالته...

ومن الجوانب الأخلاقية التي برزت فيها كمالات أخلاقه، ومحاسن معاملاته؛ رعايته المشاعر النفسية في مخاطبته الغير، وذلك لما للكلمة من أثر نفسي عميق تتركه في قلب المخاطب إيجابا أو سلبا، خيرا أو شرا، فرحا أو حزنا، تشجيعا أو تثبيطا، أملا أو يأسا، محبة أو بغضا، تعظيما أو استخفافا ...

أهمية الموضوع:

إن مراعاة المشاعر النفسية للغير عند مخاطبته تحفظنا من أذيته، وتقينا من عذاب الله وعقابه. فبكلمة واحدة يتلفظ بها العبد يؤذي بها الغير فيسخط الله تعالى عليه فيزل بها في النار سبعين خريفا.

إن مراعاة المشاعر النفسية سبب لاستقرار العلاقات، وحسن المعاملات، وإيقاظ الأحاسيس الإيجابية وإذكاؤها، وإنامة الأحاسيس السلبية وإخمادها.

مراعاة المشاعر والأحاسيس مما يزيد في المحبة ويقوي الألفة فقد لا ينسى أحدنا موقفا لشخص ما راعى فيه مشاعره وشاركه أحاسيسه، كما يدل عليه حديث الثلاثة الذين خلفوا وفيه أن كعب بن مالك رضي الله عنه قال: ((... وآذن رسول الله صلى الله عليه وسلم بتوبة الله علينا حين صلى صلاة الفجر فذهب الناس يبشروننا، وذهب قِبَل صاحبَيَّ مبشرون، وركض إلي رجل فرسا وسعى ساع من أسلم فأوفى على الجبل وكان الصوت أسرع من الفرس، فلما جاءني الذي سمعت صوته يبشرني نزعت له ثوبَيَّ فكسوته إياهما ببشراه، والله ما أملك غيرهما يومئذ، واستعرت ثوبين فلبستهما وانطلقت إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فيتلقاني الناس فوجا فوجا يهنوني بالتوبة يقولون: لِتَهْنِكَ توبةُ الله عليك. قال كعب: حتى دخلت المسجد فإذا رسول الله صلى الله عليه وسلم جالس حوله الناس فقام إلي طلحة بن عبيد الله يهرول حتى صافحني وهناني والله ما قام إلي رجل من المهاجرين غيره **ولا أنساها لطلحة** ...)).[6]

إن مراعاة المشاعر النفسية سلوك المتحضرين الواعين، الذين يفقهون واقع الناس واختلاف أحوالهم وطبائعهم ... فيضعون خطابهم في قالب يتناسب مع حالة المخاطب من غير أن يمسوا له شعورا، أو يخدشوا له إحساسا. ويعتبرون الكلمة الطيبة هدية تُعَنون للمحبة، كما قال عليه الصلاة والسلام: ((تهادوا تحابوا)).[7]

وهاك نموذجا عن الذين سمعوا ((تهادوا تحابوا)) بآذانهم، فوعته قلوبهم، وترجمته أعمالهم رضي الله عنهم وأرضاهم:

عبد الرحمن بن أبي ليلى قال: لقيني كعب بن عجرة فقال: **ألا أهدي لك هدية سمعتها من النبي صلى الله عليه وسلم؟** فقلت: **بلى فأهدها**

لي. فقال: سألنا رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلنا: يا رسول الله كيف الصلاة عليكم أهل البيت، فإن الله قد علمنا كيف نسلم عليكم؟ قال: ((قولوا اللهم صل على محمد وعلى آل محمد كما صليت على إبراهيم وعلى آل إبراهيم إنك حميد مجيد، اللهم بارك على محمد وعلى آل محمد كما باركت على إبراهيم وعلى آل إبراهيم إنك حميد مجيد)).[8]

تنبيه: مراعاة المشاعر ليس على إطلاقه، فقد تقتضي الحكمة والشرع أن نثير المشاعر، ونوجعها بسياط المواعظ، ونؤلمها بوخز الزواجر إذا كان المقام يقتضي ذلك، وهذا مأخوذ أيضا من هدي النبي صلى الله عليه وسلم وسيرته الذي قال الله تعالى له: ﴿وَقُل لَّهُمْ فِيٓ أَنفُسِهِمْ قَوْلًۢا بَلِيغًا ﴿٦٣﴾﴾[النساء:63].

قال القرطبي: ((أي: ازجرهم بأبلغ الزجر في السر والخلاء)).[9]

وقال ابن كثير: ((أي: وانصحهم فيما بينك وبينهم بكلام بليغ رادع لهم)).[10]

- **<u>الإشكالية</u>:**

وبما أن الموضوع ذو أهمية بالغة كما هو ظاهر من خلال ما سبقت الإشارة إليه، وبما أننا نخاطب غيرنا يوميا، وكذلك غيرنا يخاطبنا يوميا فهل عندنا جميعا هذا الخلق النبوي الكريم بحيث نتذوق الكلمة حلاوة أو مرارة في أنفسنا قبل أن نكلم بها غيرنا، ثم بعد ذلك نحدد الموقف من إطلاقها أو إمساكها؟

وهل لدينا إلمام ولو بشيء يسير من هدي النبي صلى الله عليه وسلم في رعاية المشاعر النفسية في مخاطبة الغير؟ إذ هو القدوة والأسوة

في الإيمان والعمل الصالح والخلق الحسن، كما قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾ ﴾ [الأحزاب:21].

لقد استخرت الله تعالى في أن أكتب بحثا في هذا الموضوع الحساس، فانشرح لذلك صدري، وتيسر في جمعه وترتيبه أمري، فمضيت فيه حتى خرج منسوجا في هذه الخطة:

- **خطة البحث**: اشتمل الموضوع على مقدمة، ومبحثين، وخاتمة.

- **المقدمة:** بينت فيها الدافع للموضوع، وأهميته، وإشكاليته.

- **المبحث الأول: أهمية الكلمة وخطورتها:** من خلال بعض الأدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية، ومن خلال كلام الحكماء. وهذا حتى نُعظم أمر الكلام ولا نخرج من أفواهنا إلا ما تيقنا أو غلب على ظننا نفعه.

- **المبحث الثاني: نماذج من رعاية المشاعر النفسية في مخاطبة الغير من خلال سيرة النبي صلى الله عليه وسلم.**

وذلك لتكون نورا يُهتدى بها في التعامل مع الناس، ﴿ قَدْ جَآءَكُم مِّنَ ٱللَّهِ نُورٌ وَكِتَٰبٌ مُّبِينٌ ﴿١٥﴾ يَهْدِي بِهِ ٱللَّهُ مَنِ ٱتَّبَعَ رِضْوَٰنَهُۥ سُبُلَ ٱلسَّلَٰمِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِهِۦ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴿١٦﴾ ﴾ [المائدة:15-16].

- **الخاتمة:** سجلت فيها أهم نتائج البحث.

- **منهجية البحث:** سلكت في جمع مادة البحث المنهج **الاستقرائي التحليلي:**

- **أولا: المنهج الاستقرائي.**

يعتمد على تتبع الأشباه والنظائر في مصادرها ومواردها والانتهاء بها إلى صيغة منسجمة مترابطة فيما بينها، إلا أنني حصرت الاستقراء في كتاب حديثي واحد وهو: الأدب المفرد، للإمام البخاري [ت:256هـ]، والسبب يرجع إلى ما يلي:

1/ بما أن البحث محدود الصفحات، ووفاء لشرط المجلة الناشرة فليس بالإمكان تعدد المراجع؛ لأن ذلك يفضي إلى التوسع وهو خلاف الشرط.

2/ المقصود الأكبر من البحث عرض نماذج عملية من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم في رعاية المشاعر النفسية في مخاطبة الغير وهذا يتحقق بالتمثيل لا بالتقصي.

3/ اشتمال الكتاب على نماذج كافية في الموضوع باعتباره من كتب الآداب الشرعية والأخلاق المرعية المهمة خاصة وأن مؤلفه هو أمير المؤمنين في الحديث المعروف بفقهه الدقيق في ترتيب مواضيع وأبواب الكتب. ولهذا قالوا: ((فقه البخاري في تبويبه)).فهو بحق محدث الفقهاء وفقيه المحدثين.

4/ خدمة العلماء للكتاب من حيث تخريج أحاديثه ببيان صحتها من ضعفها، ومن أشهرها تخريجات العلامة الألباني حيث جعل الكتاب في قسمين: صحيح الأدب المفرد، وضعيف الأدب المفرد.

والبحث يعتمد على صحيح الأدب المفرد الذي يغنينا عن ضعيفه.[11]

- ثانيا: المنهج لتحليلي.

قمت بتحليل وشرح الشاهد من الحديث على رعاية المشاعر النفسية في مخاطبة الغير، بعبارات مختصرة مستفادة من شروح علماء الحديث، وهذا من أجل تجلية جانب رعاية المشاعر أكثر، وحتى يتوجه القارئ للحديث مباشرة إلى الموضع المقصود من إيراده ولا يتبعثر فكره فيه.

- المبحث الأول: أهمية الكلمة وخطورتها.

تمهيد: الإنسان جسد وروح، وهذه الروح تجتمع فيها كمية هائلة من المشاعر النفسية الإيجابية والسلبية؛ من الحب والكره، والرضى والسخط، والفرح والحزن ...

وهذه المشاعر النفسية تظهر وتتفاعل عند توفر أسباب، ومن أهم هذه الأسباب وأشدها إثارة لها الكلام الذي يسمعه الإنسان موجّها إليه. فإن الكلام قد يصل تأثيره إلى بعث الحياة من جديد – والآجال بيد الله– يكون الإنسان قد شارف الموت بسبب اليأس الذي هيمن عليه، والقنوط الذي أحاط به فيسمع كلمة الأمل من غيره فتنزل عليه كما ينزل الغيث على الأرض الجدباء فتعود إليها الحياة من جديد.قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ۝٥﴾ [الحج:5].

وقد يبلغ تأثير الكلام إلى أن يكون سببا في الموت، ومن الكلام ما قتل، وقد مات أقوام بكلام سمعوه نفذ فيهم نفوذ السم الزُّعاف.

- **المطلب الأول: أهمية الكلمة وخطورتها من القرآن.**

الآيات الدالات على أهمية الكلمة وخطورتها كثيرة نقتصر منها على ما يلي:

أولا: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ مَّا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ ﴿١٨﴾ ﴾ [ق:18].

وجه الدلالة على أهمية الكلمة وخطورتها:

دلت هذه الآية على خطورة الكلمة من حيث أنها أسقطت ثلاثة أخماس[60%] الكلام الذي ينبغي أن نمسك عنه وأثبتت خُمُسين[40%] مما يجوز التكلم به، فالكلام من حيث ضرره ونفعه خمسة أنواع:

1/ كلام ينفع يقينا. نتكلم به.

2/ كلام يضر يقينا. لا نتكلم به.

3/ كلام نفعه أغلب. نتكلم به لغلبة نفعه ولا نكثر منه.

4/ كلام ضرره أغلب. لا نتكلم به لغلبة ضرره.

5/ كلام لا ندري ضررَه من نفعه. لا نتكلم به احتياطا.

ثانيا: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَئِن سَأَلْتَهُمْ لَيَقُولُنَّ إِنَّمَا كُنَّا نَخُوضُ وَنَلْعَبُ ۚ قُلْ أَبِاللَّهِ وَءَايَٰتِهِۦ وَرَسُولِهِۦ كُنتُمْ تَسْتَهْزِءُونَ ﴿٦٥﴾ لَا تَعْتَذِرُوا۟ قَدْ كَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَٰنِكُمْ ۚ إِن نَّعْفُ عَن طَآئِفَةٍ مِّنكُمْ نُعَذِّبْ طَآئِفَةًۢ بِأَنَّهُمْ كَانُوا۟ مُجْرِمِينَ ﴿٦٦﴾ ﴾ [التوبة:65-66].

سبب نزول الآية: عن زيد بن أسلم: أن رجلا من المنافقين قال لعوف بن مالك في غزوة تبوك: ما لقُرَّائنا هؤلاء أرغبُنا بطوناً وأكذبُنا ألسنةً، وأجبُننا عند اللقاء ! فقال له عوف: كذبت، ولكنك منافق! لأخبرن رسول الله صلى الله عليه وسلم ! فذهب عوف إلى رسول الله

ليخبره، فوجد القرآن قد سبقه. قال زيد : قال عبد الله بن عمر: فنظرت إليه متعلقاً بحَقَب ناقة رسول الله صلى الله عليه وسلم تنكبُهُ الحجارة، يقول:(إنما كنا نخوض ونلعب) ! فيقول له النبي صلى الله عليه وسلم:(أبالله وآياته ورسوله كنتم تستهزؤن)؟ ما يزيده.[12]

وجه الدلالة على أهمية الكلمة وخطورتها:

إن هؤلاء المنافقين استهانوا بالكلام الذي قالوه في القراء وهم العلماء الفقهاء الحاملون للقرآن، وقد صدر كلامهم ذلك عن استهزاء فكان من لازمه الاستهزاء بالله ورسوله؛ لأن القرآن كلام الله تعالى، والذي بلّغه هو رسوله عليه الصلاة والسلام. وهذا يكفر به صاحبه.

فانظر إلى المدى الذي يبلغه الإنسان بكلمة يقولها، وصدق الله إذ يقول:﴿ إِذْ تَلَقَّوْنَهُۥ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَٰهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُۥ هَيِّنًا وَهُوَ عِندَ ٱللَّهِ عَظِيمٌ ﴿١٥﴾ ﴾ [النور:15].

قال السعدي: ((فإن الاستهزاء باللّه وآياته ورسوله كفر مخرج عن الدين لأن أصل الدين مبني على تعظيم اللّه وتعظيم دينه ورسله، والاستهزاء بشيء من ذلك مناف لهذا الأصل ومناقض له أشد المناقضة ...)).[13]

ثالثا: الآيات التي تأمر بالكلام الطيب الذي يستطيبه السامع ويسر منه، ويطيب به خاطره[14]، منها:

- قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَقُولُوا۟ لِلنَّاسِ حُسْنًا ﴾ [البقرة:83].
- وقَالَ تَعَالَىٰ:﴿ إِلَّآ أَن تَقُولُوا۟ قَوْلًا مَّعْرُوفًا ۚ ﴾ [البقرة:235].
- وقَالَ تَعَالَىٰ:﴿ ۞ قَوْلٌ مَّعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِّن صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَآ أَذًى ۗ وَٱللَّهُ غَنِىٌّ حَلِيمٌ ﴿٢٦٣﴾ ﴾ [البقرة:263].

- وقَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا ﴿٢٣﴾ ﴾ [الإسراء:23].
- وقَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ فَقُل لَّهُمْ قَوْلًا مَّيْسُورًا ﴿٢٨﴾ ﴾ [الإسراء:28].
- وقَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ فَقُولَا لَهُۥ قَوْلًا لَّيِّنًا لَّعَلَّهُۥ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَىٰ ﴿٤٤﴾ ﴾ [طه:44].
- وقَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَإِذَا خَاطَبَهُمُ ٱلْجَٰهِلُونَ قَالُوا۟ سَلَٰمًا ﴿٦٣﴾ ﴾[الفرقان:63].
- وقَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ فَٱصْفَحْ عَنْهُمْ وَقُلْ سَلَٰمٌ ۚ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ ﴿٨٩﴾ ﴾[الزخرف:89].

وهذه الآيات تدل دلالة واضحة مؤكدة على أهمية الكلمة الطيبة التي تعددت صفاتها، وتعدد صفات الموصوف دليل على أهمية الموصوف وخطورته، فهي: القول الحسن المعروف الكريم الميسور اللّيِّن السلام.

- **المطلب الثاني: أهمية الكلمة وخطورتها من السنة.**

صحت أحاديث كثيرة في أهمية الكلمة وخطورتها، ولا أبالغ إذا قلت: يمكن جمعها في كتاب. وسأقتصر على بعضها:

أولا: قد يدخل الإنسان الجنة أو النار بكلمة.

عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: ((إن العبد ليتكلم بالكلمة من رضوان الله لا يلقي لها بالا يرفعه الله بها درجات، وإن العبد ليتكلم بالكلمة من سخط الله لا يلقي لها بالا يهوي بها في جهنم)).[15]

ثانيا: قد يُهلك الإنسان دنياه وآخرتَه بكلمة.

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول : ((كان في بني إسرائيل رجلان متواخيان ، أحدهما مذنب ، والآخر في العبادة مجتهد ، فكان المجتهد لا يزال يرى الآخر على ذنب، فيقول: أقصر، فوجده يوما على ذنب، فقال: أقصر، فقال:

خلِّني وربي أبعثت علي رقيبا؟ فقال له: والله، لا يغفر الله لك- أو قال: لا يدخلك الجنة – فقبض الله أرواحهما فاجتمعا عند رب العالمين، فقال الرب تعالى للمجتهد: أكنت على ما في يدي قادرا؟ وقال للمذنب: اذهب فادخل الجنة برحمتي، وقال للآخر: اذهبوا به إلى النار)). قال أبو هريرة: تكلم والله بكلمة أوبقت دنياه، وآخرته.[16]

ثالثا: الكلمة أكثر ما يكب الناس على وجوههم في النار.

عن معاذ بن جبل رضي الله عنه قال : كنت مع رسول الله صلى الله عليه وسلم في سفر، فأصبحت يوما قريبا منه ونحن نسير، فقلت: يا رسول الله ، أخبرني بعمل يدخلني الجنة، ويباعدني من النار؟ قال:((لقد سألتني عن عظيم ، وإنه ليسير على من يسره الله عليه، تعبد الله، ولا تشرك به شيئا ، وتقيم الصلاة ، وتؤتي الزكاة، وتصوم رمضان، وتحج البيت)). ثم قال : ((ألا أدلك على أبواب الخير؟))، قلت: بلى يا رسول الله، قال: ((الصوم جنة ، والصدقة تطفئ الخطيئة كما يطفئ الماء النار، وصلاة الرجل في جوف الليل شعار الصالحين، ثم تلا قوله تعالى:﴿ تَتَجَافَىٰ جُنُوبُهُمْ عَنِ ٱلْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴿١٦﴾ ﴾ [السجدة: 16] ثم قال : ألا أخبرك برأس الأمر وعموده ، وذروة سنامه ؟))، قلت: بلى يا رسول الله، قال: ((رأس الأمر الإسلام، وعموده الصلاة، وذروة سنامه الجهاد، ثم قال: ألا أخبرك بملاك ذلك كله؟)). قلت: بلى يا رسول الله، قال: ((كف عليك هذا- وأشار إلى لسانه-))، قلت: يا نبي الله، وإنا لمؤاخذون بما نتكلم به؟ قال: ((ثكلتك أمك معاذ، وهل يكب الناس في النار على وجوههم-أو قال: على مناخرهم-إلا حصائد ألسنتهم؟)).[17]

- **المطلب الثالث: أهمية الكلمة وخطورتها من كلام الحكماء.**[18]

اتفقت كلمات الحكماء على خطورة اللسان وأهمية الكلمة التي يتلفظ بها، قال وهب بن منبه: أجمعت الحكماء على أن رأس الحكمة الصمت. وهاك باقة من كلامهم:

- دخل عمر بن الخطّاب على أبي بكر الصّديق وهو يَجْبِذُ لِسَانَهُ فقال له عمرُ: مَهْ غَفَرَ اللَّهُ لَكَ. فقال أبو بكر: إِنَّ هَذَا أَوْرَدَنِي الْمَوَارِدَ.[19]
- قال أبو عنبة الخولاني رحمه الله: ربّ كلمةٍ خير من إعطاء المال.
- وقال أبان ابن سليم: كلمة حكمة لك من أخيك، خير لك من مالٍ يعطيك؟ لأنّ المال يطغيك، والكلمة تَهديك.
- وقال آخر: والقول ينفذ ما لا ينفذ الإبر.
- قال ابن أبي حازم: أوجعُ من وقعة السّنان *** لذي الحِجَا وخزة اللّسان.
- قال المدائني: قال بعض الحكماء: قد تُقْطَع الشجرة بالفؤوس فَتَثْبُتُ، وتقطع اللحم بالسيف فيندمل، واللسان لا يندمل جُرحُه، ومنه قول امرئ القيس: وجرح اللسان كجرح اليد.[20]
- قال أكثم بن صيفي : مقتل الرجل بين فكيه – يعني لسانه – وقال : رب قول أشد من صول.[21]
- قال المهلب لبنيه : اتقوا زلة اللسان فإني وجدت الرجل تعثر قدمه فيقوم من عثرته ، ويزل لسانه فيكون فيه هلاكه .
- قال يونس بن عبيد : ليست خلة من خلال الخير تكون في الرجل هي أحرى أن تكون جامعة لأنواع الخير كلها من حفظ اللسان .
- قال قسامة بن زهير : يا معشر الناس ، إن كلامكم أكثر من صمتكم ، فاستعينوا على الكلام بالصمت ، وعلى الصواب بالفكر .

- وكان يقال : ينبغي للعاقل أن يحفظ لسانه كما يحفظ موضع قدمه ، ومن لم يحفظ لسانه فقد سلطه على هلاكه .
- وقال الشاعر:

عــليك حفظَ اللسان مجتهداً *** فإن جُلَّ الهلاك في زَلِلِـــــــه

- وقال غيره :

وجرح السيف تأسوه فيبرا *** وجرح الدهر ما جرح اللسان

جراحات الطعان لها التئام *** ولا يلتام ما جرح اللسان

- وقال غيره :

احفظ لسانك لا تقول فتبتلي *** إن البلاء مُوكَّل بالمنطق

- أمية بن أبي الصلت:

وجُرح السّيف يبرأ عن قريبٍ *** ويَعْيا البُرءُ من جرح اللّسان.

- عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: والذي لا إله غيره ، ما على الأرض شيء أحوج إلى طول سجن من لسان.[22]
- وفي معناه يقول الشاعر:

لعمرك ما شيء علمت مكانه *** أحق بسجن من لسان مذللِ.

على فيك مما ليس يعنيك قوله *** بقفل شديد حيث ما كنت فاقفلِ

- قيل: تكلم أربعة من الملوك بأربع كلمات كأنما رميت عــن قــوس واحد: قال كسرى: أنا على رد ما لم أقل أقدر مني علــى رد مــا قلت، وقال ملك الهند: إذا تكلمت بكلمة ملكتني، وإن كنت أملكهــا، وقال قيصر: لا أندم على ما لم أقل ، وقد ندمت على ما قلت، وقال ملك الصين: عاقبة ما قد جرى به القول أشد من الندم على تــرك القول.

- وقال بعضهم: من حصافة الإنسان أن يكون الاستماع أحبَّ إليه من النطق ، إذا وجد من يكفيه ، فإنه لن يعدم الصمت. والاستماع سلامة ، وزيادة في العلم.
- وقال بعض الحكماء : من قدر على أن يقول فيحسن ، فإنه قادر على أن يصمت فيحسن .
- وكان يقال : من سكت فسلم كان كمن قال فغنم ...

- المبحث الثاني: نماذج من رعاية المشاعر النفسية في مخاطبة الغير من خلال سيرة النبي صلى الله عليه وسلم.

تمهيد: لقد كان للنبي صلى الله عليه وسلم عناية ظاهرة بمعرفة أحوال المخاطبين، وكان الدافع إلى هذه العناية تحقيق الحكمة التي أمر الله عز وجل رسوله صلى الله عليه وسلم أن يسلكها في دعوته للخلق، كما قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦۖ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ ١٢٥ ﴾ [النحل:125].

والحكمة هي: الإصابة في الأقوال والأفعال، ووضع كل شيء في موضعه.[23]

ومن الحكمة تنزيل الناس منازلهم اللائقة بهم، ومخاطبتهم بما يناسبهم، فإن ذلك أدعى إلى قبول الدين، والرغبة في اتباعه، ولا يكون ذلك إلا بمعرفة أحوالهم.[24]ولهذه العناية النبوية آثار كثيرة[25]منها رعاية المشاعر النفسية في مخاطبة الغير.

وفي المطالب التالية ذكر نماذج لهذه الرعاية لتكون تنبيها للغافلين عنها، وتعليما للجاهلين بها، وتذكيرا للناسين لها.

- **المطلب الأول: رعاية المشاعر في مخاطبة الغير باعتبار الصلة والعلاقة.**

*** رعاية مشاعر الزوجة:**

من أسباب السعادة بين الزوجين تبادل رعاية المشاعر، وهذا يغفل عنه الكثير من الأزواج مما ولد الجفاء بينهما وصارت الحياة بينهما تقتصر على التقاء الأبدان فقط دون الأرواح والقلوب.

والله تبارك وتعالى يبين في القرآن الكريم أن الحياة بين الزوجين إنما تقوم على المشاعر المتبادلة بينهما من مودة ورحمة، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ [الروم:21].

وإليك هذا النموذج الطريف:

عن عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « إني لأعرف غضبك ورضاك »، قالت: قلت: وكيف تعرف ذلك يا رسول الله ؟ قال: « إنك إذا كنت راضية قلت: بلى، ورب محمد، وإذا كنت ساخطة قلت: لا، ورب إبراهيم »، قالت: قلت: أجل، لست أهاجر إلا اسمك.

*** رعاية مشاعر البنت:**

رُزق النبي صلى الله عليه وسلم أربع بنات كان لهن نعم الأب، فعاملهن معاملة نموذجية خاصة منهن فاطمة رضي الله عنها؛ ومن معامله لهن أنه كان يراعي مشاعرهن، وترى ذلك في النماذج التالية:

أولا: عن أسامة بن زيد، أن صبيا لابنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ثقل[26]، فبعثت أمه إلى النبي صلى الله عليه وسلم، أن ولدي في

الموت، فقال للرسول: « اذهب فقل لها: إن لله ما أخذ ، وله ما أعطى، وكل شيء عنده إلى أجل مسمى، فلتصبر ولتحتسب »، فرجع الرسول فأخبرها، فبعثت إليه تقسم عليه لما جاء، فقام النبي صلى الله عليه وسلم في نفر من أصحابه، منهم: سعد بن عبادة، فأخذ النبي صلى الله عليه وسلم الصبي فوضعه بين ثندوتيه[27]، ولصدره قعقعة كقعقعة الشنة[28]، فدمعت عينا رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال سعد: أتبكي وأنت رسول الله؟ فقال: « إنما أبكي رحمة لها، إن الله لا يرحم من عباده إلا الرحماء ».

ثانيا: عن عائشة رضي الله عنها قالت : أقبلت فاطمة تمشي كأن مشيتها مشي النبي صلى الله عليه وسلم ، فقال: « مرحبا بابنتي » ، ثم أجلسها عن يمينه، أو عن شماله.

*** رعاية مشاعر النفس:**

تجد بعض الناس عدوّ نفسه، لا يتكلم عنها إلا بالسوء مع ما فيها من المحاسن فتراه يجرح مشاعر نفسه بنفسه مما يغرس فيها تثبيط العزيمة، وضعف الهمة، واليأس والقنوط، كالذي يقول: أنا لا يمكن أن أتعلم، لا أستطيع أن أعمل، أنا فاسق وفاجر ...

وكان يمكن له أن يقول بدل ذلك: أرجو أن أتعلم، أتمنى أن أعمل، أطمع أن أتوب إلى الله ...

وإليك هذا النموذج النبوي:

عن عائشة رضي الله عنها ، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال:« لا يقولن أحدكم : خبثت نفسي ، ولكن ليقل : لقست[29] نفسي ».

*** رعاية مشاعر الصهر وزج البنت أو الأخت:**

أين نحن اليوم من استرضاء الصهر زوج البنت أو الأخت ... إذا أغضبته بنتنا أو أختنا ؟ الواقع في أغلب الأحوال أن الأب أو الأخ يقابل غضبه بالعتاب والسب والشتم والكلام الجارح مما يزيد الطين بلة والمشكلة تعقيدا فتفضي الأمور إلى ما لم يكن في الحسبان كالطلاق وغيره.

تعالوا بنا إلى هذا الموقف الطريف والنموذج العجيب للرسول صلى الله عليه وسلم مع علي بن أبي طالب رضي الله عنه صهره وزوج ابنته وقرة عينه فاطمة رضي الله عنها:

عن سهل بن سعد، إن كانت أحب أسماء علي رضي الله عنه إليه لأبو تراب، وإن كان ليفرح أن يدعى بها، وما سماه أبا تراب إلا النبي صلى الله عليه وسلم، غاضب يوما فاطمة، فخرج فاضطجع إلى الجدار إلى المسجد، وجاءه النبي صلى الله عليه وسلم يتبعه، فقال: هو ذا مضطجع في الجدار، فجاء النبي صلى الله عليه وسلم وقد امتلأ ظهره ترابا ، فجعل النبي صلى الله عليه وسلم يمسح التراب عن ظهره ويقول: « اجلس أبا تراب ».

– المطلب الثاني: رعاية المشاعر في مخاطبة الغير باعتبار السن والقدر والمنزلة.

*** رعاية مشاعر الكبير:**

من حق الكبير علينا في العلم والقدر والسن أن نجله، وهذا من إجلال الله؛ لأن الله يجل هؤلاء، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ((إن من إجلال الله إكرامَ ذي الشيبة المسلم، وحاملَ القرآن غير الغالي فيه والجافي عنه، وإكرام ذي السلطان المقسط)).[30]

ومن إجلال هؤلاء أن لا نتكلم قبلهم في الجمع الذي هم فيه مراعاة لمشاعرهم.

عن بشير بن يسار مولى الأنصار، عن رافع بن خديج ، وسهل بن أبي حثمة ، أنهما حدثا ، أو حدثاه ، أن عبد الله بن سهل، ومحيصة بن مسعود، أتيا خيبر فتفرقا في النخل ، فقتل عبد الله بن سهل ، فجاء عبد الرحمن بن سهل، وحويصة ومحيصة ابنا مسعود إلى النبي صلى الله عليه وسلم ، فتكلموا في أمر صاحبهم ، فبدأ عبد الرحمن، وكان أصغر القوم ، فقال له النبي صلى الله عليه وسلم : « كَبِّرِ الكُبْر » – قال يحيى بن سعيد أحد رجال الإسناد: ليلي الكلام الأكبر –...

*** رعاية مشاعر أهل الفضل والسبق:**

لا ينبغي أن نهدم صرح سبق السابقين إلى الإسلام، وننكر فضلهم العظيم، ونهضم مكانتهم العالية، ونغفل عن خدمتهم للدين لمجرد تصرف صدر عنهم له عدة احتمالات في الخير. بل لا بد عند مخاطبتهم بشأن تصرفهم ذلك من مراعاة مشاعرهم باستحضار مالهم من الفضائل والمناقب التي هي كالبحر لا تكدره الدلاء، وإذا بلغ الماء قلتين لم يحمل الخبث.

وإليك هذا النموذج النبوي:

عن أبي الدرداء، رضي الله عنه، قال:

كنت جالسا عند النبي صلى الله عليه وسلم، إذ أقبل أبو بكر آخذا بطرف ثوبه حتى أبدى عن ركبته، فقال النبي صلى الله عليه وسلم:((أما صاحبكم فقد غامر[31]))، فسلم، وقال: إني كان بيني وبين ابن الخطاب شيء، فأسرعت إليه، ثم ندمت، فسألته أن يغفر لي، فأبى علي، فأقبلت إليك، فقال: يغفر الله لك يا أبا بكر، ثلاثا، ثم إن عمر

ندم، فأتى منزل أبي بكر، فسأل، أثم أبو بكر؟ فقالوا: لا، فأتى إلى النبي صلى الله عليه وسلم، فسلم، فجعل وجه النبي صلى الله عليه وسلم يتمعر، حتى أشفق أبو بكر، فجثا على ركبتيه، فقال: يا رسول الله، والله أنا كنت أظلم، مرتين، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: ((إن الله بعثني إليكم، فقلتم: كذبت، وقال أبو بكر: صدق، وواساني بنفسه وماله، فهل أنتم تاركو لي صاحبي، مرتين، فما أوذي بعدها)).[32]

*** رعاية مشاعر الرؤساء والزعماء:**

من كانت له منزلة ومكانة في قوم فإن الإسلام لا يزيدها إلا رفعة وعلوا؛ إلا أنه يكسوها بكسوة الذل لله تعالى، والتواضع لعباده، ويتوجها بالتفقه في دينه.

قال عليه الصلاة والسلام: ((خياركم في الجاهلية خياركم في الإسلام إذا فقهوا)).[33]

إن اختلاف الناس سنة الله تعالى في خلقه، فالإسلام لا يلغي الفوارق بين الناس وإنما يرشد إلى حقيقة قل من الناس من يعرفها وهي: أن كل فرق بين الناس بإزائه مسؤولية، فهناك فرق بين العالم والعامي، فمن مسؤولية العالم أن يعلم العامي، ومن مسؤولية العامي أن يسأل العالم، وهناك فرق بين الغني والفقير، فمن مسؤولية الغني أن يعطي الزكاة للفقير، ومن مسؤولية الفقير أن يأخذها وينتفع بها، وفرق بين الراعي والرعية فمن مسؤولية الراعي العدل في رعيته، ومن مسؤولية الرعية السمع والطاعة للراعي في طاعة الله وطاعة رسوله صلى الله عليه وسلم... وليست الفوارق وسائل ليطغى بعضنا على بعض، وليبغي بعضنا على بعض. وإنما ليقوم بعضنا بحاجة البعض الآخر.

في هذا المعنى قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ ۚ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۚ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ۗ وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴿٣٢﴾ ﴾ [الزخرف:32].

قال ابن كثير: ((ثم قال تعالى مبينا أنه قد فاوت بين خلقه فيما أعطاهم من الأموال والأرزاق والعقول والفهوم، وغير ذلك من القوى الظاهرة والباطنة، فقال: ﴿ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۚ وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ ﴾ ، وقوله: ﴿ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ۗ ﴾ قيل: معناه ليسخر بعضهم بعضا في الأعمال، لاحتياج هذا إلى هذا، وهذا إلى هذا... ثم قال: ﴿ وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴾ أي: رحمة الله بخلقه خير لهم مما بأيديهم من الأموال ومتاع الحياة الدنيا)).[34]

وعليه لا ينبغي أن نلغي منزلة أصحاب الرياسة والزعامة والوجاهة بأن نخاطبهم كعوام الناس؛ بل لا لابد من مراعاة مشاعرهم في مخاطبتهم بالأسلوب الذي يتناسب مع مكانتهم العلية ومرتبتهم المنيفة.

وإليك هذا النموذج النبوي:

عن ابن عباس: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم عام الفتح جاءه العباس بن عبد المطلب بأبي سفيان بن حرب فأسلم بمر الظهران فقال له العباس: يا رسول الله إن أبا سفيان رجل يحب هذا الفخر فلو جعلت له شيئا؟ قال: ((نعم، **من دخل دار أبي سفيان فهو آمن** ومن أغلق عليه بابه فهو آمن)).[35] حسنه الألباني.

*** رعاية مشاعر الأطفال:**

كم نجرح مشاعر الأطفال ولا نبالي، ونظن أنهم صغار لا يفهمون ولا يدركون، وهذا خطأ جسيم. فالأطفال لهم مشاعر ربما تكون أشد حساسية من مشاعر الكبار قد يمنعهم من التعبير عنها الخوف،أو الحياء، أو تخونهم العبارات، إلا أن ذلك لا يمنع أن تظهر مشاعرهم في وجوههم ونظراتهم وانطوائهم وصمتهم.

فلا بد من مراعاة مشاعرهم خاصة عند مخاطبتهم كما ترى ذلك من خلال النماذج النبوية التالية:

أولا:عن أنس بن مالك يقول: كان النبي صلى الله عليه وسلم ليخالطنا[36]، حتى يقول لأخ لي صغير:« **يا أبا عمير،ما فعل النُغَير؟**».

ثانيا: عن أنس رضي الله عنه قال: كنت خادما للنبي صلى الله عليه وسلم، قال: فكنت أدخل بغير استئذان، فجئت يوما، فقال: « كما أنت **يا بني** ، فإنه قد حدث بعدك أمر : لا تدخلن إلا بإذن ».

ثالثا: عن أنس بن مالك، أنه مر على صبيان فسلم عليهم، وقال: **كان النبي صلى الله عليه وسلم يفعله بهم.**

– المطلب الثالث: رعاية المشاعر في مخاطبة الغير إذا كان مبتلى بشيء.

*** رعاية مشاعر من لا يؤمن جانبه حتى لا يأتي منه ما يؤذي:**

من المداراة أن تراعي مشاعر من لا يؤمن جانبه بالانبساط إليه، وهذا من أجل اتقاء أذيته، والحفاظ على قدر النفس ومرتبتها بعدم استعمال الكلام الذي تتعالى عليه النفوس الزكية.

وإليك هذا النموذج النبوي:

عن عائشة رضي الله عنها قالت: استأذن رجل على النبي صلى الله عليه وسلم فقال:« بئس أخو العشيرة »، فلما دخل انبسط إليه، فقلت له؟ فقال: « إن الله لا يحب الفاحش المتفحش ».

وفي رواية عن عروة بن الزبير أن عائشة أخبرته: استأذن رجل على النبي صلى الله عليه وسلم فقال: « ائذنوا له، بئس أخو العشيرة » ، فلما دخل ألان له الكلام، فقلت: يا رسول الله، قلت الذي قلت، ثم ألنت الكلام، قال: « أي عائشة ، إن شر الناس من تركه الناس – أو ودعه الناس– اتقاء فحشه ».

*** رعاية مشاعر المتزوج الذي لم يولد له بعد:**

هناك الكثير ممن نعرف تزوجوا ولم يولد لهم إلى الآن، فرعاية مشاعرهم في هذا الموضوع عند مخاطبتهم متعينة، وأذكر بهذه المناسبة حادثتين، الأولى لي، والأخرى لأحد الإخوة الفضلاء.

– **الحادثة الأولى:** كنت مع أولادي في قضاء بعض الحوائج فمررت بأحد الإخوة ممن لم يولد له إلى الآن[37] فأردت أن أسلم عليه ولم يكن رآني فلم أذهب إليه بأولادي خشية أن أجرح مشاعره فتركت أولادي في السيارة قريبا مني دون أن يشعر الأخ ثم ذهبت إليه وسلمت عليه.

– **الحادثة الثانية:** التقيت بأحد الإخوة فبشرني بمولودته الثانية وفي أثناء الحديث طلع علينا أحد الإخوة ممن لم يولد له إلى الآن[38] فقال لي مبشري أمسك عن هذا الموضوع لأن القادم علينا ليس له أولاد إلى الآن فأعجبتني مراعاته لمشاعره.

ولنا في ذلك أسوة وقدوة في رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وإليك هذا النموذج النبوي:

عن عائشة رضي الله عنها قالت : أتيت النبي صلى الله عليه وسلم فقلت : يا رسول الله ، كنَّيت نساءك ، فاكنني، فقال : « تَكَنِي بابن أختك عبد الله ». ولهذا كانت كنية عائشة رضي الله عنها أم عبد الله.

*** رعاية مشاعر من له اسم غير لائق بتغييره إلى اسم حسن:**

الاسم للإنسان كالظل للشاخص، ملتصق به، مؤثر على شخصيته، خاصة إذا كان قبيحا.

قال ابن القيم في بيان ارتباط معنى الاسم بالمسمى: ((... فقل أن ترى اسما قبيحا إلا وهو على مسمى قبيح، كما قيل: وقلَّ ما أبصرت عيناك ذا لقب *** إلا ومعناه إنْ فَكَّرتَ في لقبه

وبالجملة فالأخلاق والأعمال والأفعال القبيحة تستدعي أسماء تناسبها، وأضدادها تستدعي أسماء تناسبها ... ولهذا أمر رسول الله بتحسين الأسماء ... فإن صاحب الاسم الحسن قد يستحي من اسمه وقد يحمله اسمه على فعل ما يناسبه وترك ما يضاده ولهذا ترى أكثرَ السِّفْلِ أسماؤهم تناسبهم، وأكثرَ العِلْيةِ أسماؤهم تناسبهم وبالله التوفيق.)).[39]

واسم الشخص مرتبط بمشاعره ارتباطا إيجابيا أو سلبيا، وقد يبتلى الإنسان باسم قبيح فمن رعاية المشاعر أن لا نناديه به، وإنما نغيره له إلى اسم مليح يفرح به ويُسر ويرضى عنه، كما هو متأصِّل في هدي النبي صلى الله عليه وسلم، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: كان النبي صلى الله عليه وسلم يغير الاسم القبيح إلى الاسم الحسن.[40]

وكم من الأسماء والألقاب القبيحة لكثير من المسلمين تحتاج إلى تغيير؛ لأن فيها ما يخالف العقيدة، أو معناها مما يستحي منه، أو هو سخرية واستهزاء ... ولم أذكر الأمثلة رعاية لمشاعر أصحاب هذه الأسماء والألقاب.

ولقد غيَّر النبي صلى الله عليه وسلم أسماء كثير من الصحابة لأسباب متنوعة؛ منها رعاية لمشاعرهم لما تسببه هذه الأسماء من الحرج والضيق والأذية لأنفسهم.[41]

وإليك هذه النماذج النبوية:

- **أولا:** عن حنظلة بن حذيم قال: كان النبي صلى الله عليه وسلم يعجبه أن يدعى الرجل بأحب أسمائه إليه، وأحب كناه.
- **ثانيا:** عن ابن عمر، أن النبي غير اسم عاصية وقال : « أنت جميلة ».
- **ثالثا:** عن عائشة رضي الله عنها، ذكر عند رسول الله صلى الله عليه وسلم رجل يقال له : شهاب، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : « بل أنت هشام ».
- **رابعا:** عن عبد الله بن مطيع قال: سمعت مطيعا وكان اسمه العاص فسماه النبي صلى الله عليه وسلم مطيعا.
- **خامسا:** عن بشير: أتى النبي صلى الله عليه وسلم، فقال : « ما اسمك ؟ » قال: زحم، قال: « بل أنت بشير».

*** <u>رعاية مشاعر ذوي الاحتياجات الخاصة</u>:**

المعاق حقيقة ليس من فقد سمعه أو بصره أو نطقه، أو شلت أطرافه، أو بتر واحد منها ... فهذا مبتلى فإن صبر فله أجر عظيم عند الله تعالى كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:((إن الله عز وجل قال: إذا ابتليت عبدي بحبيبتيه فصبر عوضته منهما الجنة يريد عينيه)).[42]

إن المعاق حقيقة هو من يملك سمعا وبصرا ونطقا وأطرافا وعقلا... ولم يستفد منها ولم يوظفها في طاعة الله، وفيما ينفعه في

دنياه وآخرته، وربما سخرها في معصية الله وفيما يضره في دنياه وآخرته،كما قال الله تعالى عنهم: ﴿ وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ ۖ لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَّا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ ءَاذَانٌ لَّا يَسْمَعُونَ بِهَآ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ ۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْغَٰفِلُونَ ﴿١٧٩﴾ ﴾ [الأعراف:179].

قال السعدي: ((خُلِقت لهم الأفئدة والأسماع والأبصار، لتكون عونا لهم على القيام بأوامر اللّه وحقوقه، فاستعانوا بها على ضد هذا المقصود.

فهؤلاء حقيقون بأن يكونوا ممن ذرأ اللّه لجهنم وخلقهم لها، فخلقهم للنار، وبأعمال أهلها يعملون.

وأما من استعمل هذه الجوارح في عبادة اللّه، وانصبغ قلبه بالإيمان باللّه ومحبته، ولم يغفل عن اللّه، فهؤلاء، أهل الجنة، وبأعمال أهل الجنة يعملون)).[43]

إن الكريم عند الله هو التقي ولو كان من ذوي الاحتياجات الخاصة لصلاح قلبه وعمله، كما قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ ﴾ [الحجرات:13]. وكما قال النبي صلى الله عليه وسلم: ((إن الله لا ينظر إلى صوركم وأموالكم، ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم)).[44]

ومن حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة علينا أن نراعي مشاعرهم[45] عند مخاطبتهم، فلا نناديهم باسم إعاقتهم: يا أعمى، يا أعرج ... بل

نجتنب ذلك ونختار من الكلام ما يدخل عليهم البهجة والسرور، ويشعرهم بالاحترام والتقدير.

ولنا في تعامل النبي صلى الله عليه وسلم معهم أسوة حسنة:

أولا: عن ابن عباس ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : « لعن الله من كمه[46] أعمى عن السبيل ».

ثانيا: عن جابر رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: ((انطلقوا بنا **إلى البصير** الذي في بني واقف نعوده . قال : وكان رجلا أعمى)).[47]

- <u>المطلب الرابع</u>: رعاية المشاعر في مخاطبة الغير باعتبار أحوال معينة.

*** <u>رعاية المشاعر عند العتاب</u>:**

قد يفعل شخص شيئا يستحق به اللوم والمعاتبة، ولكن لا ننسى أن نراعي مشاعره ونحن نعاتبه حتى لا يتحول العتاب إلى سب أو شتم أو أذية مما يحول بيننا وبين تحقيق المقصود الذي هو تحسيسه بالمسؤولية على فعله. وإليك هذا النموذج النبوي:

عن أنس قال: لم يكن رسول الله صلى الله عليه وسلم فاحشا ، ولا لعانا ، ولا سبابا ، كان يقول عند المعتبة[48]: « **ما له تَرِب جبينُه**[49] ».

*** <u>رعاية المشاعر عند الإنكار على شخص في الخطبة أو غيرها</u>:**

إذا وقع شخص في منكر واحتاج الإنكار عليه إلى كلمة أمام الناس كأن تكون خطبة الجمعة فلا ينبغي تعيينه في الخطاب، لأن هذا تشهير به على رؤوس الناس، وفضحه أمامهم، وهو تعيير ينفر، وليس نصحا يبشر. والدين النصيحة لا الفضيحة.

وإليك هذا النموذج النبوي:

عن عائشة رضي الله عنها: صنع النبي صلى الله عليه وسلم شيئا، فرخص فيه، فتنزه عنه قوم، فبلغ ذلك النبي صلى الله عليه وسلم فخطب، فحمد الله، ثم قال: « **ما بال أقوام** يتنزهون عن الشيء أصنعه؟ فوالله إني لأعلمهم بالله، وأشدهم له خشية ».

*** رعاية مشاعر العاطس:**

من حق المسلم على أخيه المسلم أنه إذا عطس وحمد الله أن يشمته بأن يقول له: يرحمك الله ... إلا أنه إذا كان مزكوما وتكرر عطاسه فإن تشميته ينقطع بقولنا له: هذا مزكوم رعاية لمشاعره فإننا إذا لم نشمته ولم نقل له: هذا مزكوم ربما انقبض وحزن وقال: عطست وحمدت الله فلم يشمتني.

وإليك هذا النموذج النبوي:

عن إياس بن سلمة، عن أبيه قال: عطس رجل عند النبي صلى الله عليه وسلم فقال: « يرحمك الله »، ثم عطس أخرى، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: « هذا مزكوم ».

*** رعاية المشاعر في السلام على الغير:**

إفشاء السلام إلقاء وردا وإرسالا وتبليغا ... شعيرة عظيمة من شعائر الإسلام وفيها من رعاية المشاعر معان متعددة منها: الاهتمام بالغير، واحترامه وتقديره، والدعاء له، وتجديد المحبة والعلاقة، وصفاء القلب وحسن القصد، وتقوية الأخوة في الله، وتثبيت الجماعة، والتعاون على البر والتقوى ...

ومن مظاهر رعاية المشاعر النفسية في السلام:

- 1/ يسلم الصغير على الكبير، لما للكبير من الفضل والقدر في السن والسبق إلى الإسلام والطاعة..

- 2/ يسلم القليل على الكثير؛ لفضل العدد الكثير من المسلمين على القليل منهم.
- 3/ يسلم المار على القاعد؛ لأنه وافد يحتاج إلى أن يؤمن القاعد بالبدء بالسلام عليه.
- 4/ يسلم الراكب على الماشي جبرا لخاطره إذ نقصه المركب، أو لدفع الكبر من قلب الراكب.
- 5/ يسلم المسلم على من يعرف وعلى من لا يعرف من المسمين؛ رعاية لمشاعر الأخير.

قال الحافظ ابن حجر العسقلاني: ((وقد تكلم العلماء على الحكمة فيمن شرع لهم الابتداء، فقال ابن بطال عن المهلب: تسليم الصغير لأجل حق الكبير لأنه أمر بتوقيره والتواضع له، وتسليم القليل لأجل حق الكثير لأن حقهم أعظم، وتسليم المار لشبهه بالداخل على أهل المنزل، وتسليم الراكب لئلا يتكبر بركوبه فيرجع إلى التواضع. وقال ابن العربي: حاصل ما في هذا الحديث أن المفضول بنوع ما يبدأ الفاضل. وقال المازري: أما أمر الراكب فلأن له مزية على الماشي فعوض الماشي بأن يبدأه الراكب بالسلام احتياطا على الراكب من الزهو أن لو حاز الفضيلتين، وأما الماشي فلما يتوقع القاعد منه من الشر ولا سيما إذا كان راكبا، فإذا ابتدأه بالسلام أمن منه ذلك وأنس إليه... أو لأن القاعد يشق عليه مراعاة المارين مع كثرتهم فسقطت البداءة عنه للمشقة، بخلاف المار فلا مشقة عليه، وأما القليل فلفضيلة الجماعة أو لأن الجماعة لو ابتدءوا لخيف على الواحد الزهو فاحتيط له ...)).

وسنرى مراعاة هذه المشاعر النفسية في إلقاء السلام في الأحاديث التالية:

- **أولا:** عن البراء، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : « أفشوا السلام تسلموا ». ومن ذلك السلامة من جرح المشاعر.
- **ثانيا:** عن عبد الله بن عمرو، أن رجلا قال: يا رسول الله، أي الإسلام خير؟ قال: « تطعم الطعام ، وتُقرئ السلام على من عرفت ومن لم تعرف».
- **ثالثا:** عن أبي هريرة، عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: « يسلم الراكب على الماشي ، والماشي على القاعد، والقليل على الكثير ».
- **رابعا:** وعنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « يسلم الصغير على الكبير، والماشي على القاعد، والقليل على الكثير».
- **خامسا:** عن المقداد بن الأسود قال: كان النبي صلى الله عليه وسلم يجيء من الليل، فيسلم تسليما لا يوقظ نائما، ويسمع اليقظان.وفيه مراعاة مشاعر النائم بعدم إزعاجه ولو بالسلام.

*** <u>رعاية المشاعر عند التناجي:</u>**

الشيطان يجري من ابن آدم مجرى الدم، فقد يكون في المجلس ثلاثة يتناجى اثنان دون الثالث أو يتكلمان بلغة لا يفهمها الثالث فيحزنه ويقلقه تصرفهما كما قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِنَّمَا ٱلنَّجْوَىٰ مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ لِيَحْزُنَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَلَيْسَ بِضَآرِّهِمْ شَيْـًٔا إِلَّا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۚ وَعَلَى ٱللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ ٱلْمُؤْمِنُونَ ﴿١٠﴾ ﴾ [المجادلة:10].

ورعاية لمشاعر الثالث ينبغي اجتناب النجوى حتى يحضر شخص رابع أو ينصرف الثالث برغبته ن غير تسبب منهما.

وإليك هذا النموذج النبوي:

أولا: عن عبد الله بن مسعود أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: « إذا كانوا ثلاثة ، فلا يتناجى اثنان دون الثالث ».

ثانيا: وعنه أيضا قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم : « إذا كنتم ثلاثة فلا يتناجى اثنان دون الثالث ، فإنه يحزنه ذلك » . وعن ابن عمر، عن النبي صلى الله عليه وسلم مثله ، قلنا : فإن كانوا أربعة ؟ قال: « لا يضره ».

*** رعاية مشاعر الغضبان:**

قد يغضب شخص معنا أو في مجلسنا فلا بد من مراعاة مشاعره باجتناب ما يزيد في غضبه كأن ننكر عليه أثناء شدة غضبه فربما في هذه الحال يصدر منه تصرف يحصل به ضرر أو أذية أو مفسدة. ولقد قال الحكماء: الغضب أوله جنون وآخره ندم. وقال ابن القيم: السكر سكران سكر غضب، وسكر طرب.

والأحسن ترك الشخص حتى يسكت عنه الغضب فهناك يناسب الإنكار عليه ووعظه. وإليك هذا النموذج النبوي:

عن عدي بن ثابت قال: سمعت سليمان بن صرد – رجلا من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم – قال: استب رجلان عند النبي صلى الله عليه وسلم فغضب أحدهما ، فاشتد غضبه حتى انتفخ وجهه وتغير، فقال النبي صلى الله عليه وسلم : « إني لأعلم كلمة لو قالها لذهب عنه الذي يجد »، فانطلق إليه الرجل، فأخبره بقول النبي صلى الله عليه وسلم وقال : تعوذ بالله من الشيطان الرجيم ، وقال: أترى بي

بأسا، أمجنون أنا ؟ اذهب. وفي لفظ آخر: عن عدي بن ثابت ، عن سليمان بن صرد قال : استب رجلان عند النبي صلى الله عليه وسلم ، فجعل أحدهما يغضب ، ويحمر وجهه ، فنظر إليه النبي صلى الله عليه وسلم فقال : « إني لأعلم كلمة لو قالها لذهب هذا عنه : أعوذ بالله من الشيطان الرجيم » ، فقام رجل إلى ذاك الرجل فقال : تدري ما قال ؟ قال : « قل : أعوذ بالله من الشيطان الرجيم » ، فقال الرجل : أمجنونا تراني؟.

ولنا أن نلاحظ أن النبي صلى الله عليه وسلم اجتنب الغضبان ولم يواجهه بالخطاب مراعاة لمشاعره، واجتنابا لمفاسد الغضب وآثاره لمن لا يملك نفسه عند الغضب.

- **الخاتمة:** وفي الختام أنبه إلى أهم نتائج البحث:

- **أولا:** البحث مهم ومتشعب يحتاج إلى دراسة واسعة.
- **ثانيا:** من يتأمل واقعنا المعيش يدرك حاجتنا إلى هذا الأدب العظيم وهو مراعاة المشاعر النفسية من خلال مخاطبة الغير، خاصة بالنسبة للخطباء والمدرسين والأطباء والموظفين.
- **ثالثا:** مراعاة المشاعر النفسية من خلال مخاطبة الغير اعتنت بها نصوص من القرآن الكريم، وأحاديث من السنة النبوية، لما تتركه الكلمة من أثر إيجابي أو سلبي في نفس المخَاطَب.
- **رابعا:** اتفقت كلمة الحكماء على خطورة الكلمة التي يتلفظ بها اللسان، خاصة إذا تعلقت الكلمة بالمشاعر والأحاسيس.
- **خامسا:** من الخلق العظيم للنبي صلى الله عليه وسلم مراعاة المشاعر النفسية من خلال مخاطبة الغير، مع جميع الفئات ، وعلى اختلاف الحالات.

- **سادسا:** من أراد أن يتحلى بهذا الخلق العظيم فما عليه إلا أن يتأسى بالنبي الكريم صلى الله عليه وسلم ولا يمكنه ذلك حتى يقف على النماذج العملية والتي قد جاء في هذا البحث إشارة إلى جملة طيبة مباركة منها.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات،

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

- **أهم المصادر والمراجع:**

1/ تفسير ابن كثير، المحقق: سامي بن محمد سلامة. الناشر : دار طيبة للنشر والتوزيع.الطبعة : الثانية 1420هـ - 1999 م.

2/ التفسير الصحيح، حكمت بن بشير بن ياسين[دار المآثر.ط/1.1420/1999].

3/ تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر بن سعدي [ت: 1376 هـ]. [مؤسسة الرسالة. ط/1. 2002/1423. اعتنى به تحقيقا ومقابلة: عبد الرحمن بن معلا اللويحق].

4/ صحيح الإمام البخاري[ت:254 هـ]، [بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع. ط/1998/1419.اعتنى به أبو صهيب الكرمي].

5/ صحيح الإمام مسلم [ت: 263 هـ]،[بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع. ط/1998/1419.اعتنى به أبو صهيب الكرمي].

6/ فتح الباري شرح صحيح البخاري، الحافظ ابن حجر العسقلاني [ت: 852 هـ]،[دار المعرفة بدون تاريخ ورقم الطبعة].

7/ النهاية في غريب الحديث والأثر، لأبي السعادات المبارك بن محمد الجزري ابن الأثير[ت:630 هـ]،[دار ابن الجوزي. ط/1. 1421. أشرف عليه وقدم له علي بن حسن الحلبي].

8/ معجم المناهي اللفظية، بكر بن عبد الله أبو زيد. [دار العاصمة. ط/2. 1996/1417].

9/ رعاية حال المخاطَب في أحاديث الصحيحين دراسة بلاغية تحليلية، يوسف بن عبد الله العليوي.
10/ تحفة المودود في أحكام المولود، ابن القيم.
11/ زاد المعاد. ابن القيم.
12/ حقوق المعوقين ورعايتهم في الشريعة الإسلامية. موسى البسيط.
13/ الأدب المفرد. البخاري. تحقيق سمير الزهيري. تخريج الشيخ الألباني.

- الهوامش:

[1] / رواه مسلم [746].
[2] / شرح صحيح مسلم، للنووي.
[3] / فيض القدير، المناوي[216/5].
[4] / عون المعبود بشرح سنن أبي داود، شمس الحق العظيم أبادي.
[5] / قف على استقراء لأخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم في: موسوعة نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، إعداد مجموعة من المختصين تحت إشراف: صالح بن عبد الله بن حميد، عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن بن ملوح.
[6] / رواه البخاري [4418]، مسلم [769].
[7] / رواه البخاري في ((الأدب المفرد))، وأبو يعلى في ((المسند))، وحسنه الألباني.
[8] / رواه البخاري[4797،3370]، مسلم[406].
[9] / الجامع لأحكام القرآن، القرطبي [265/5].
[10] / تفسير القرآن العظيم، ابن كثير[346/2].
[11] / ربما أضفت أحاديث زيادة على ما في ((صحيح الأدب المفرد))، وهي قليلة جدا.
[12] / رواه الطبري في ((تفسيره)) [333/14] وصحح إسناده المحقق محمود شاكر، وراجع ((التفسير الصحيح))[470/2]، حكمت بن بشير. و(حَقَب الناقة): الحَبْل الذي يُشَدّ على حَقْو البعير ، و(تنكبه الحجارة): أي نالَتْه حِجارتُها وأصابَتْه . ومنه النَّكْبة : وهي ما يُصِيب الإنسانَ من الحوادث. ((النهاية في غريب الحديث والأثر))[حقب]،[نكب].
[13] / ((تيسير الكريم الرحمن))[ص/342].
[14] / راجع: ((نضرة النعيم)) [3271/8].

[15] / رواه البخاري[6478]، وللحديث روايات عدة تراها في ((جامع الأصول من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم))، لابن الأثير[730/11].

[16] / حديث صحيح. رواه أبو داود [4901].

[17] / حديث صحيح. رواه الترمذي [2008]، وابن ماجه [1443]. (شعار الصالحين): الشعار :العلامة ، وهو ما يتنادى به الناس في الحرب مما يكون بينهم علامة يتعارفون بها. (ذروة سنامه) : سنام الناقة ،: معروف ، وذروته أعلاه ، والمراد : أعلى موضع في الإسلام ،وأشرفه.

(بملاك ذلك): ملاك الأمر ، قوامه ، وما يتم به ، تفتح ميمه وتكسر.(حصائد ألسنتهم): الحصائد: جمع حصيدة ، وهي ما يحصد من الزرع، شبه اللسان وما يقتطع به من القول بحد المنجل وما يقطع به من النبات.

[18] / ممن اعتنى بذكر كلام الحكماء في أهمية الكلمة وخطورتها: أبو بكر بن أبي الدنيا في كتابه ((الصمت))، ثم اختصره السيوطي في كتابه ((حسن السمت في الصمت)) وأضاف إليه إضافات، والجاحظ في كتابه ((المحاسن والأضداد))، وابن عبد البر في كتابه ((بهجة المجالس))، ومن هذه الكتب أخذت مادة هذا المطلب.

[19] / رواه مالك في ((الموطأ))[3621]، وصححه الألباني في التعليق على ((مشكاة المصابيح))[4869].

[20] / يضرب في تأثير الوقيعة.كما في ((المستقصى في أمثال العرب))، للزمخشري رقم المثل: 187.

[21] / (الصول): القهر والسطوة والاستطالة. صال عليه يصول صولا. والمعنى: إنّه رُبَّ كلام يعاب به الإنسان هو أشد عليه من الصولة. ((زهر الأكم في الأمثال والحكم))، الحسن بن مسعود اليوسي المراكشي [ت:1111هـ].

[22] / رواه ابن أبي شيبة في ((المصنف))[26499]، والطبراني في ((المعجم الكبير))[8745]، وصحح إسناده الألباني في ((صحيح الترغيب والترهيب))[2858].

[23] / الحكمة في الدعوة إلى الله، القحطاني ص/27.

[24] / أطروحة دكتوراه: رعاية حال المخاطَب في أحاديث الصحيحين دراسة بلاغية تحليلية، يوسف بن عبد الله العليوي. ص/32.

[25] / راجعها في المرجع السابق ص/35-47.

[26] / الثقل: ضعف الحركة لشدة المرض أو لكبر السن أو لامتلاء الجسم أو لِلْهَم وغيره.

[27] / صدره الشريف.

[28] / صوت كصوت القربة اليابسة.

[29] / لقست : أصابها الغثيان والكسل والخمول أو المرض.

[30] / رواه أبو داود عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه، وصححه الألباني.

[31] / دخل في جدال.

[32] / رواه البخاري [3661].

[33] / رواه البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه.

[34] / تفسير القرآن العظيم، لابن كثير [226/7].

[35] / رواه أبو داود[3021]، وحسنه الألباني.

[36] / يزورنا، ويمازحنا. والنغير: تصغير نغر، طائر صغير.

[37] / أسأل الله تعالى أن يرزقه وأمثاله ذرية طيبة إنه سميع الدعاء.

[38] / أسأل الله تعالى أن يرزقه وأمثاله ذرية طيبة إنه سميع الدعاء.

[39] / تحفة المودود في أحكام المولود، ابن القيم ص/104.باختصار.

[40] / أخرجه البغوي في ((شرح السنة))[3375].

[41] / راجع أمثلة لأسماء الصحابة التي غيرها رسول الله صلى الله عليه وسلم في: ((زاد المعاد))[305/2]، ((معجم المناهي اللفظية))، بكر أبو زيد.

[42] / رواه البخاري[5653] عن أنس رضي الله عنه.

[43] / تيسير الكريم الرحمن، السعدي [ص/179].

[44] / رواه مسلم[2564] عن أبي هريرة رضي الله عنه.

[45] / راجع كتاب: حقوق المعوقين ورعايتهم في الشريعة الإسلامية. موسى البسيط.

[46] / أخفى وضلل.

[47] / السلسلة الصحيحة للألباني [521].

[48] / العتاب واللوم.

[49] / ترب: دعاء بالربح والفوز، وقد تطلق للتعجب أو للدعاء على الشخص أو للمعاتبة. وترب جبينه: دعاء له بكثرة السجود.

التواصل في التراث الشعبي الإنساني وأصداؤه
حكاية "عصفور الهوى أنموذجا"
دراسة تحليلية سيميائية مقارنة

أ . عثمان مجدوبي

أستاذ مساعد ' أ' بالمدرسة العليا

للأساتذة، ببوزريعة- الجزائر

الكلمات المفتاحية: الحكاية، الأسطورة، المسار السردي، البنية الفاعلية، النظام السردي، نظام الشخوص، الأقطاب الدلالية، الأدوار الغرضية، المربع السيميائي، جدول التوثيق، المراتب والوضعيات، الأفعال الأساسية.

Résumé :

A partir du texte modèle proposé dont le titre est (Récit d'un oiseau de la pluie), cette étude a essayé de prouver l'authenticité de ce récit et sa forte relation avec les légendes des peuples anciens de l'orient dont (la belle et la bête).

La motivation de l'âme et de l'amour (psyché et amour) dont l'édition a été réalisé par le célèbre orientaliste « EMILLE DERMENGHEM » dans la Revue Africaine, ce qui nous a permis de trouver d'autres appellations ayant pour titre (Venus et Adonis) et (Eros et Abeskhi) citées dans les littératures romaines et grèques, à travers l'étude de l'évolution historique de l'origine du récit. Le sens du récit quant à lui est lié à l'un des rites agricoles qui annonce le retour de la fertilité et de la croissance à la terre.

توطـئة:

تبدو الصورة الحقيقية لهذه الحكاية أكثر دلالة وحضورا كلما أمعنا النظر في كتابات الفولكلوريين ودارسي الثقافات الشعبية في أنحاء العالم. فقد أظهرت هذه الدراسات ارتباط هذه الحكاية بأساطير الشعوب القديمة وفلسفاتها ووردت في آدابها بتسميات مختلفة منها:"الجميلة والوحش" المعروفة في الآداب العالمية بحافز"النفس والعشق Psyché et Amour".

وقد مكننا البحث في أصولها التاريخية من العثور على روايات شفهية وكتابية شبيهة لها. بعضها رصدها المستشرق المشهور" إميل دار منغم Emile Dermenghem" في المجلة الإفريقية بعنوان "أسطورة النفس والعشق" في فلكلور شمال افريقيا. استعرض انتشارها في بلدان المغرب العربي وبالأخص الجزائر. وقد عثرنا على عنوانين اثنين: الأول يسمى " المصباح الصغير la petite lampe. والأمير في جلد الثعبان " le prince à la peau de serpent "، والثاني "ابن الغولة " [1] le fils de la teriel وهي التحولات التي تعتبر صدى كتاب " الحمار الذهبي" للمؤلف الجزائري "لوكيوس أبوليوس المدوري " المنسوب إلى بلدة "مداوروش Madoura" على أعالي نهر مجردة ما بين الجزائر وتونس. وهو من أصل بربري عاش في العهد الروماني وقد ولد حوالي سنة 125م وتوفي بعد سنة180 للميلاد".[2]

وعن الأصل اللاتيني صدرت الترجمة الإنجليزية للكتاب وطبع عدة مرات وقام بترجمته إلى اللغة العربية الدكتور علي فهمي خشيم ونشر مرتين بالجماهيرية الليبية. في هذا الكتاب تفصيل لأهم أحداث الأسطورة بعنوان"كيوبيد وبسوكي" موزعة فيما يربو عن الستين صفحة وقد تعذر علينا أخذها لطولها فاخترنا نصا آخر بعنوان"الإله إرُس والأميرة أبسخي"عثرنا عليه في كتاب "الأسطورة اليونانية" للدكتور" فؤاد جرجي بربارة"[3] لغرض مقارنتها بحكاية"عصفور الهوى" باعتبارها ملخصة ومختصرة بشكل يمكن استغلالها بكيفية أفضل. لكن ذلك سوف يكون بعد تحديد هويتها التاريخية وسط خضم من الحضارات الإنسانية المتعاقبة التي حاولت كل واحدة منها نسبها إليها.

ومادامت"أفروديتي"أما لبطل هذه الحكاية الأسطورية فإننا نطرح هذا السؤال بغرض الإثارة. ماهو المهد الأصلي لهذه الأسطورة؟ للإجابة عن هذا السؤال نتتبع التدرج التاريخي لمختلف أسمائها في مختلف الحضارات.

في حضارة الهند اسمها"مايايديهافاني".

وفي حضارة الفرس اسمها"أناهيتا" وأيضا "الزهرة".

ولدى الآشوريين"أنايتيس".

ولدى الكنعانيين"عشتار".

وعند الفينيقيين "عشتروت".

وعند الفراعنة"أوزيريس".

ولدى اليونان "أفروديت".

وأما الرومان"فينوس".

واصطلح العرب على تسميتها "الزهرة"[4].

فهي من وجهة نظر بعض الباحثين شرقية وتحديدا من أصل فينيقي من صيدا واسمها "عشتروت" وقد أطلق عليها المصريون اسم"الزهرة" وبنوا لها بيتا في"منف" إبان حكم أحد ملوك مصر الأقدمين "تدراس".[5]

وذكر البعض بأنها كانت تعبد في الجزيرة العربية، وأن صنم "العزى" الذي كان يعبد في "الكعبة هو صنمها"[6]. وكان البابليون أول من قالوا بوجود إله للجمال والحب سموه "تموز". ثم سرت عبادته إلى فينيقيا باسم مغاير "آدون" وتعني "السيد" وحرفت تسميته حين نقل إلى اليونان حيث سموه "آدونيس".

ويؤكد النص الذي بين أيدينا الأصل الشرقي لهذه الأسطورة من خلال ما ورد "في تاريخ الأسرة السادسة عشرة الفرعونية من ربط بين عبادة "أوزيريس" المصري، و"آدونيس" الفينيقي. فقد ذكر مؤرخو"الإسكندرية" القدماء أن الآلهة "إيزيس" قد سافرت إلى جبال لبنان تبحث عن حبيبها "أوزيريس" فوجدت أشلاءه المبعثرة في منطقة جبيل، والمعروف أن "جبيل" كانت مقر عبادة "أدونيس" الفينيقي، وهكذا التقت عبادة الإلهين المصري والفينيقي في منطقة جبيل اللبنانية، وكلا العبادتين من نتاج الشرق، أرض العبادات والأساطير"[7].

فقد حرصنا على تقديم هذه الصورة المختصرة "لأسطورة فينوس وأدونيس" [8] لا لكونها هي محور دراستنا بل لأنها في علاقة رحمية مع الحكايتين اللتين نود مقارنتهما. فحكاية "عصفور الهوى" في تصورنا. إن قدمت دون الرجوع إلى خلفيتها الأسطورية والتاريخية ربما تكون ناقصة الإحاطة بحيثياتها وبجذورها التاريخية، وقد اعتمدنا في دراستها المنهجية التالية:

ـــ دراسة الحكاية المجموعة وتحليلها.

ـــ مقارنتها بالنص المدون الذي سبق ذكره أسطورة "إرس وأبسخي" وذلك عن طريق جداول بيانية.

ـــ استخراج السيمات والعناصر المشتركة بين النصين والتعليق عليها.

ملخص حكاية عصفور الهوى:

1- كان لرجل سبع بنات، عزم على الذهاب إلى السوق فطلب منهن أن يعربن عما يردن من كسوة العيد ليشتريها لهن، فطلبت منه السابعة شراء جبة راقصة. فلم يجدها أبوها إلا عند الغول، اشترط هذا الأخير

مقايضة البنت بالجبة. 2- قبل الأب العرض فزوجها للغول الذي أخبره بأخذها في يوم راعد وممطر. 3- أخبر الأب ابنته بالصفقة فقبلت وانتظرت قدومه حتى اليوم الذي وقف بالباب قائلا: "أَفْكِيِّ ٱلْعَافْيَة"*، خرجت إليه حاملة النار فخطفها وأخذها إلى بيته. 4- تعود الخروج والدخول في الظلام فلم تر وجهه ولو مرة بعد منعها من تبين وجهه، إلى أن زارت أهلها فجلست مع أخواتها وأقنعنها بضرورة رؤية وجه زوجها. 5- عادت إلى بيتها، وفي الليل دخل عليها فنفذت وصية أخواتها فأشعلت المصباح في وجهه فانقلب على عقبيه واختفى عن الأنظار. 6- خرجت في أثره وهي تصيح، عصفور الهوى ارجع، فيرد عليها: "لَهْلِيَاثِيمْ إِذْ لهلا كيم"** وأكملت سيرها فوجدت في طريقها ثلاثة عيون، الوسطى جافة حزنا على عصفور الهوى، ثم وجدت ثلاثة أشجار الدردار الوسطى يابسة حزنا على عصفور الهوى. فازداد ندمها وحزنها عليه، ثم وجدت بائع الجبب، وبائع "ثِمْحَرْمِينْ"*** وبائع الأحذية فأخبروها بأن معروضاتهم لعصفور الهوى أعطى العربون عليها لو صبرت فلفلة قليلا. فاعترفت بتهورها وندمت علي فعلتها. 7- دخل الغول بيت أمه الغولة فلحقت به زوجته فعاقبتها الغولة بجملة من المطالب الشاقة وتوعدتها بالأكل إن فشلت في تنفيذها، فخافت على نفسها وبكت كثيرا. 8- سمعتها ابنة الغولة فساعدتها على إنجاز مطالب أمها في كل مرة.(مطالب الغولة تمثلت في صنع وسادتين بريش الطيور ثم إعادة الريش إليها مرة أخرى، وتنظيف صحن الدار من أي أثر للغبار ثم إعداد أكلة "قطع وارم" تحرق جوف الغولة دون فمها).9- نصحت ابنة الغولة البطلة بأن

تطلب من زوجها الغول شراء الحناء وتغمس فيه منديلها عمدا ليتلطخ وعندما تخبرها البنت بحالة المنديل الملطخ ترد عليها البطلة بأن تلطخ قلبي بالهموم أكبر من تلطخ منديلي، وحينها يسمعها زوجها فيأخذها معه.10- سمع الغول معاناة وهموم زوجته فغافل أمه ليلا وحملها على ظهره وهرب بها راجعا إلى بيته فمر في طريقه بتاجر الأحذية وتاجر المناديل وتاجر الجبب فأخذ جميع معروضاتهم.11- بعودة الزوجين اخضرت شجرة الدردار اليابسة وسالت مياه العين الجافة واستمرت الحياة.

روتها الراوية أمزال نوارة باللهجة القبائلية وترجمناها إلى العربية

دراســـــة الحكايـــــة

أقـــســـــام الحـــكـــــاية

1- **الاستهلال:** استهلت الراوية [9] حكايتها بتلك العبارة المألوفة في مجتمع القص وهي: "أماشاهو" وتقابلها في العربية عبارة "حاجيتك". والراوية هذه لها أسلوب روائي قار بحيث تلتزم بقواعد الحكي ولا تحيد عنها سواء أكانت مناسبة الحكي بطلب من أحد أم من تلقاء نفسها. ثم يردف الحاضرون عبارة الثناء على الراوية نظير تلبيتها دعوتهم وهي قولهم "أَوَالِيمْ أَذِلْهُو أَمَ التّفَاحْ اللّحْلُوْ****".

2- **المسار السردي للوضعيتين الافتتاحية والختامية:**

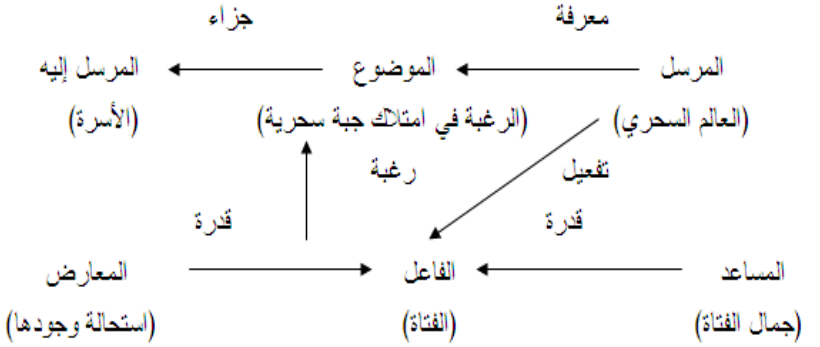
الوضعية الافتتاحية: تروي الحكاية قصة فتاة جميلة تعلق قلبها بامتلاك شيء سحري يتمثل في جبة راقصة غير أن فقدانها في السوق مهد للغول أن يدخل سياق الأحداث باعتباره مالكا لهذا النوع من الجبب. ويقوم الدافع النفسي في الفتاة بقبول الارتباط بالكائن الغريب من أجل

الظفر بالجبة. بيد أن متن الحكاية يبين مخالفة الفتاة لبنود الارتباط الأمر الذي جلب لها متاعب جمة.

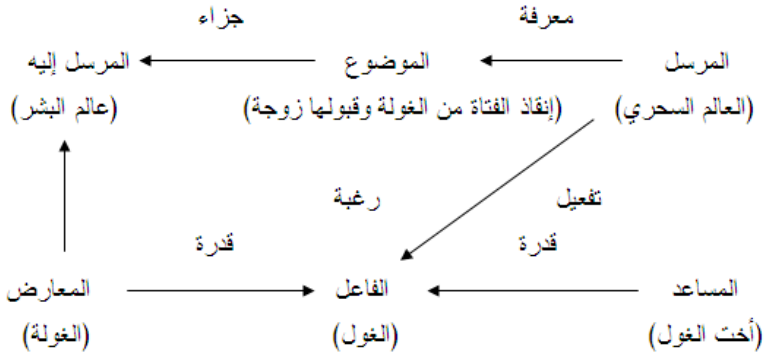
الوضعية الختامية: تصور الوضعية الختامية اتصال الفتاة مرة أخرى بالزوج المختفي بعد نجاحها في تخطي جملة الصعاب التي فرضتها عليها أم الزوج (الغولة) وعودة الزوجين من جديد للعيش معا في كنف المودة والمحبة في أجواء العالم السحري الجميل.

- البنية الفاعلية للوضعيتين:

أ- الوضعية الافتتاحية :



ب-الوضعية الختامية:



المقاطع	أصناف الوظائف	الوظائف	ملخص الجمل السردية
1-	اضطراب	نقص	شعرت الفتاة بحاجتها إلى جبة سحرية راقصة
	تحول	خروج	خرج أبوها لاقتنائها فلم يجدها إلا عند الغول
		استخبار	استفسر الغول الرجل عمن تكون طالبة الجبة السحرية
		أخبار	أخبر أبو الفتاة الغول بأن طالبة الجبة الراقصة ابنته
		إصلاح	تحصلت الفتاة على الجبة السحرية الراقصة
	حل	زواج	قبلت الفتاة الزواج من الغول مقابل الجبة
2-	اضطراب	نقص	شعرت الفتاة أنها زوجة لمخلوق لا تراه
	تحول	منع	منع الزوج عن زوجته الإطلاع على خلقته
		استخبار	استطلعت الأخوات أختهن عن حقيقة خلقة زوجها
		أخبار	أفادت الفتاة أخواتها بمعلومات تخص زوجها وكشفت لهن عما كانت تنعم به من حياة مرفهة معه.
		دعاوي كاذبة	ادعت الأخوات حبهن لأختهن فنصحنها بضرورة كشف حقيقة الزوج حرصا على مصلحتها.
		تواطؤ	صدقت الفتاة كلام أخواتها وتبنت فكرتهن
	حل	انتهاك(خرق)	خرقت الفتاة حظر زوجها وأشعلت المصباح
3-	اضطراب	نأي(رحيل)	غضب الزوج على فعلة زوجته فغادر البيت فتحولت حياتها إلى جحيم
		اكتشاف البطل	اكتشفت الفتاة حقيقة زيف أخواتها ومكرهن
	تحول	المزيف	
	حل	عقاب	عاقب الزوج زوجته على خرق الممنوع وظلت هائمة تبحث عنه
4-	اضطراب	نقص	شعرت الفتاة بالندم على فراق حبيبها
		انطلاق	قررت الفتاة ملاحقة زوجها للبحث عنه
	تحول	تنقل بين مملكتين	لحقت الفتاة زوجها إلى مملكة أمه الغولة
		مهمة صعبة	أجبرت الغولة الفتاة على إنجاز مهام صعبة
		نجدة	عجزت الفتاة على الوفاء بمطالب الغولة فأنجدتها ابنتها
		مهمة ناجزة	تمكنت الفتاة من تحقيق مطالب الغولة
	حل	إصلاح	نجحت الفتاة في الوصول إلى زوجها

عبرت البنية الأولى عن رغبة الفتاة الجميلة في امتلاك شيء سحري أفضى بها إلى الارتباط بكائن غريب لا ينتمي إلى نظامها سوف يؤدي هذا الارتباط إلى تعارض طبيعة نظامي العالمين: "العالم السحري" الذي ينتمي إليه الغول، "والعالم البشري" موطن الفتاة. وينتج عنه غضب الكائنات السحرية أو العالم الآخر.

وعبرت البنية الثانية عن قيام الغول بإنقاذ زوجته من خطر أمه الغولة بعد التحاقها به في عالمه وخوضها هناك جملة من الاختبارات التي يعد النجاح فيها شرطا لنيل رضا زوجها، والاندماج معه نهائيا في أجواء العالم السحري. وقد أبدت ندما وحسرة على ما قامت به حين أفشت سر العلاقة التي جمعتهما بكشفها طبيعة خلقته. ويتزامن هذا مع رضا العالم السحري بهذا الزواج الشرعي من خلال عودة الحياة إلى الطبيعة الحزينة على فراق الحبيبين.

4- النظام السردي لمتن الحكاية:

ينتظم المسار السردي لهذه الحكاية وفق العلاقات التي يوضحها الجدول التالي:

يتكون متن الحكاية من أربعة مقاطع سردية متتابعة، احتوى كل واحد منها على ثلاثة أصناف وظائفية هي: اضطراب، تحول، حل.

تشعر الفتاة في المقطع الأول بحاجة إلى جبة سحرية راقصة، يخرج أبوها مضطرا للبحث عنها نزولا عند رغبة ابنته فلم يجدها إلا عند الغول. هذه الشخصية الغريبة تتمسك بالجبة وترفض بيعها إلا بشرط الزواج من الفتاة الطالبة لها . ولشدة تعلق الفتاة بها قبلت الارتباط بهذا الزوج، وعاشت معه حياة سعيدة إلا أنها لم تر وجهه.

أما المقطع الثاني فيعتبر الجزء المحفز لأحداث الحكاية بظهور الأخوات كطرف مؤثر في صلبها. تتعرف الأخوات على أخلاق الزوج وأفضاله فتدب الغيرة في قلوبهن ويتقنعن بقناع الخداع والمكر فيسدين النصيحة لأختهن قصد رؤية الزوج الغريب. تنساق الفتاة الساذجة وراء كيد أخواتها وتتواطأ معهن وتقوم بإشعال المصباح وتطلع على محياه فتقع ضحية فضولها. وتنفصم تلك العلاقة السرية التي لم تصبر على صيانتها. وهذه المرحلة برأي غريماس بمثابة الاختبار الرئيسي. وهو الفترة الحاسمة في النص والأكثر حركية غالبا .إذ يصارع فيها البطل مباشرة القوى المعادية له وينتهي إلى امتلاك بغية بحثه [10].

وفي المقطع الثالث تعيش الفتاة أحلك لحظات حياتها مضطربة نادمة على فعلتها فاقدة حبيبها الذي غادرها جراء خرقها الحظر حيث عاقبها بأن تركها وحدها هائمة على وجهها حائرة من أمرها.

وفي المقطع الرابع تصوير لقصة خروج الفتاة للبحث عن السعادة المفقودة وفي طريقها تخوض سلسلة من الاختبارات العسيرة التي فرضتها عليها حماتها(أم الزوج) كشرط للاندماج في نظام العالم السحري، وكنتيجة لإفشاء سر العلاقة التي كانت بينها وبين زوجها. وكانت الغولة تتربص بها في كل مرة، وتنتظر عجزها عن تحقيق مطلب من مطالبها لتكون ذريعة لأكلها. وبفضل الدور الوسيط لابنة الغولة تمكنت الفتاة من تجاوز محنتها والنجاح في الاختبارات. ورغم ذلك لم تكسب ثقة الغولة فخاف الغول على مصير زوجته الصغيرة

وأشفق عليها وفر بها عائدا إلى قصره في أجواء العالم السحري الجميل.

وقد اتخذ المسار السردي لهذه الحكاية النموذج الخطي التالي:

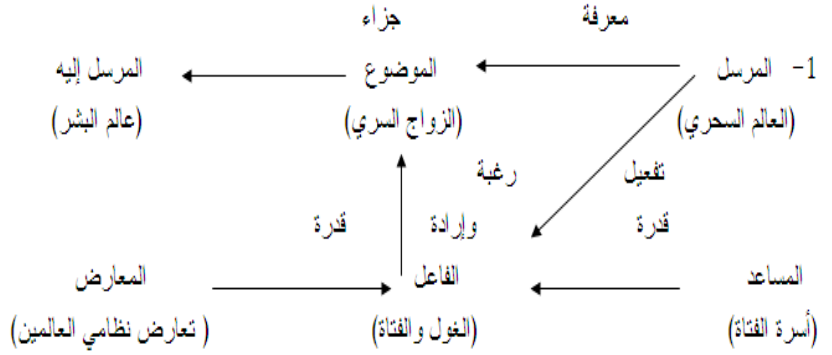
1)- وف>ض>ت>ح

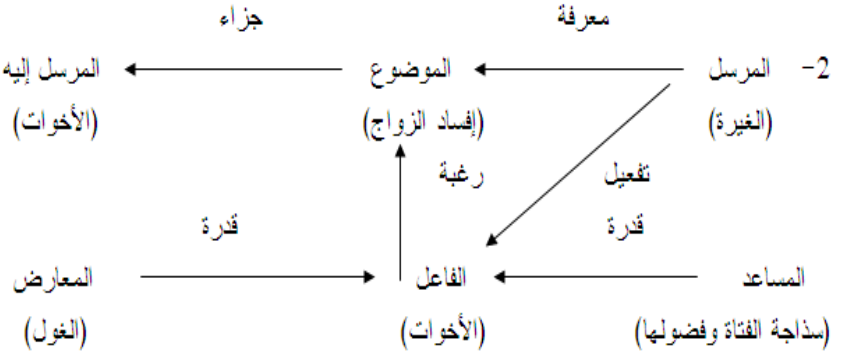
2)- ض>ت>ح

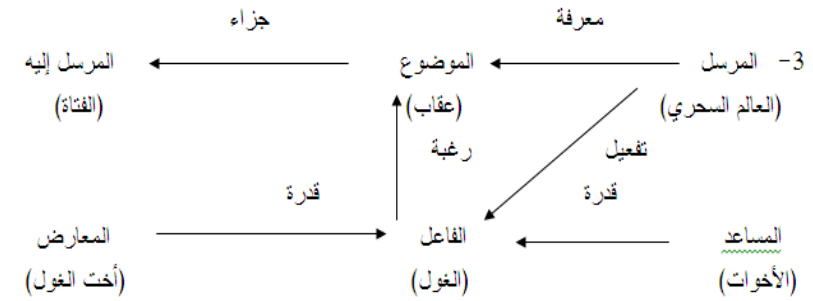
3)- ض>ت>ح

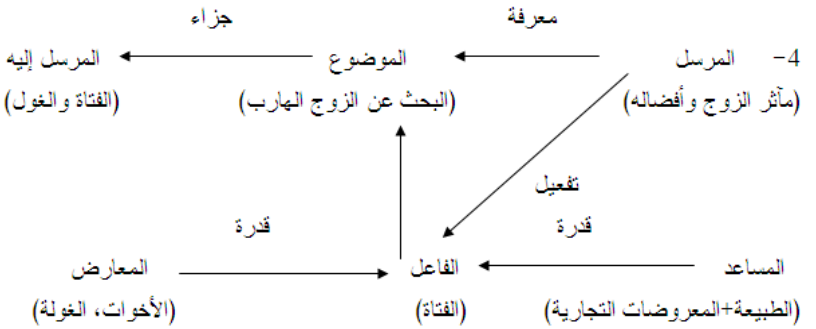
4)- ض>ت>ح>ون

5- البنية الفاعلية لمتن الحكاية:









يتمثل المرسل في البنية الفاعلية الأولى في العالم الآخر الذي لاحظ سوء سمعة الفتاة وغرورها بنفسها بطلبها أشياء غير معقولة (جبة راقصة) لا تمت بصلة إلى عالمها فكان لابد لها من تذوق مرارة طيشها. أو عز هذا العالم إلى الغول للتزوج منها وحرمانها من رؤيته على غير عادة أزواج أخواتها.

ويقوم المرسل في البنية الثانية الذي يتمثل في الغيرة بدور محفز للفاعل للقيام بالفعل وذلك عقب إلمام الأخوات بفضائل زوج أختهن الذي أسعدها ووفر لها كل ما لذ وطاب. يثير هذا الخبر حفيظة الأخوات وأصبن بخيبة أمل كبيرة كونهن لا ينعمن بما تنعم به أختهن

فسعين لإفساد طبيعة العلاقة الطيبة بين الزوجين لتعيش أختهن بعد ذلك أحلك أيامها.

وفي البنية الثالثة يتحدد المرسل في العالم السحري الذي لاحظ السلوك النزق للفتاة بخرقها ميثاقا سريا وأوعز إلى الغول بضرورة تأديبها جزاء فعلتها حتى تقلع عن الأفكار السلبية التي استولت على عقلها وتلقينها دروسا في الأخلاق الزوجية التي تعتمد على الصبر والكتمان والوفاء. لقد أعماها فضولها فنقضت عهدا هو سر سعادتها فكان لابد من معاقبتها حتى تدرك حجم خطئها وتسترد رشدها وتكون أهلا لحفظ الأمانة كشرط لكسب ود زوجها والاندماج معه في نظام العالم السحري الجميل.

وتقوم مآثر الزوج الهارب وأفضاله على زوجته بدور المرسل الذي حفز الفتاة من أجل البحث عنه . يدفعها في ذلك تأنيب ضميرها بوقوعها في شرك الأخوات. سوف تلقى خلال مرحلة البحث عن زوجها صعاب كثيرة ومنعرجات حاسمة وخاصة في بيت حماتها. ولكن بفضل صبرها وشفقة ابنة الغولة عليها تمكنت من القيام بالرسالة أحسن قيام وكوفئت على ذلك من قبل المرسل الذي رد لها الاعتبار وأشفق عليها واتصل بها مرة أخرى اتصالا غير مفارق.

6- نظام الشخوص في الحكاية:

يمكن تحديد دور الشخصيات القائمة بالفعل في هذه الحكاية في نوعين رئيسين:

– يتمثل النوع الأول في الشخوص المساعدة للفتاة من أجل تحقيق بغيتها، منها شخصية الغول وأخته اللذان حافظا للبنت حياتها وساعداها على الاندماج في نظام العالم السحري.

– أما النوع الثاني فيتمثل في الشخصيات التي اعترضت حلم الفتاة ورامت هلاكها، وزجت بها في مواقف صعبة كما يدل على ذلك موقف الأخوات اللواتي رمينها لتقع فريسة في قبضة الغولة الناقمة عليها.

توضح الحكاية أن المعشوقين من عالمين متناقضين، فالفتاة تنتمي إلى العالم البشري، بينما ينتمي الغول إلى العالم السحري المجهول، يكمن التناقض بين المعشوقين أيضا في كون الزوج ذكرا من طبيعة سحرية عشق (فتاة) أنثى من العالم البشري المناقض لعالمه الذي لا يقبل مثل هذه الزيجات ويعتبر المقدم عليها خارقا لنظامه. ومن جهة الفتاة فإنها عشقته أيضا دون أن تراه رغم علمها بمصدر كينونته.

فالملاحظ أن علاقة التقابل بين الذكورة والأنوثة تغلبت على محور التضاد بين عالمي الكائنين، واتجهت نحو التوحد بينهما في إطار علاقة تحكمها السرية التامة من خلال منع الزوج عن زوجته رؤية خلقته.ولكن "لما انكشف الأمر عانى العشيقان مرارة الفراق وآلام من ينقض سنة الحياة الاجتماعية التي تقضي بتكافؤ الزوجين من حيث انتماء كل منهما لنفس النوع. ولكن بفضل شجاعتهما وانسجام سلوكهما مع الطبيعة نجحا في تخطي العقبة. واجتمع شملهما في النهاية، في نطاق العالم السحري الجميل"[11].

7- الأقطاب الدلالية:

تتوفر الحكاية على مجموعة من المعالم المتآلفة المبثوثة في ثنايا المتن، والتي من خلال ملامستها واستقرائها تتضح لنا البنية العميقة للحكاية وتركيبتها الداخلية.

تبدأ الحكاية بعرض الإطار العام لقيام علاقة زواج بين كائنين ليسا من طبيعة واحدة ويختلفان في المصدر الذي انبثق كل منهما وفي القيمة الدلالية التي تحملها مرجعية كل منهما إلى اختلاف المصير الذي يحدد مآل كل منهما.

فيما يخص القطب الدلالي المحدد لطبيعة الكائنين، تقدم الحكاية الغول ككائن سحري غريب ينتمي إلى العالم الآخر الذي لا يحده مجال فضائي محسوس والفتاة ككائن ذي طبيعة بشرية تنتمي إلى العالم الإنسي المعلوم.

ويحدد القطب الدلالي الثاني المنشأ الأصلي لهذين الكائنين، فيمثل العالم الآخر المصدر الذي انبثق منه الغول(عصفور الهوى) وهو إما أن يكون من طبيعة نارية مثلما هو أصل الجن أو من طبيعة نورانية فيكون ملكا. ولكن من خلال القرائن التي بين أيدينا والتي كنا قد بيناها أثناء تقديم إطار الحكاية يتبين أن الغول في هذه الحكاية هو رمز للإله "إرس" في الأسطورة اليونانية. وعليه فإن أصله ماء (البحر) المصدر الذي انبثقت منه آلهة الجمال السماوي "أفروديتي" وهي الغولة في هذه الحكاية. ومن هنا يمكن رصد القطب الدلالي الذي يبين قيمة كل كائن، فبحكم أصل الانبثاق نجد الغول في مصاف الآلهة التي تستجمع صفات القداسة /والعظمة /والجلال /والكمال/ والنبل. وهي

صفات الكائنات العلوية. في حين تكمن قيمة الفتاة ذات المنشأ الأرضي في الحقارة/ والوضاعة/ والدناءة /كصفات ملازمة للعالم البشري.

ويكشف خطاب الحكاية أن إصرار الفتاة على اللحاق بزوجها يبين مدى تعلقها بالحياة الخالدة في العالم السحري وفرارها من الفناء الذي يلازم عالمها الأرضي.

سوف نقوم بتجميع الصور الدلالية المنبثقة عن الأقطاب السابقة ضمن الثنائيات التالية:

عالم علوي/عالم سفلي – آلهة/بشر – قداسة/وضاعة – النبل/الحقارة – العظمة والجلال/ الدناءة – الخلود/الفناء – الماء أو النور/التراب. تلتقي هذه الصور الثنائية حول قطب دلالي يحيل إلى الكينونة والقيمة. يتميز كل ماهو من العالم الآخر بالثبات الأزلي وبعلو الهمة وسمو المكانة ويتميز ما هو أرضي بالآيل إلى الفناء والزوال وبالذل والصغار.

وإلى جانب هذه الصور الدلالية نجد معانم أخرى تنتظم أيضا وفق مقولات ثنائية مستوحاة من البنية العميقة للحكاية وقد وردت على الشكل التالي:

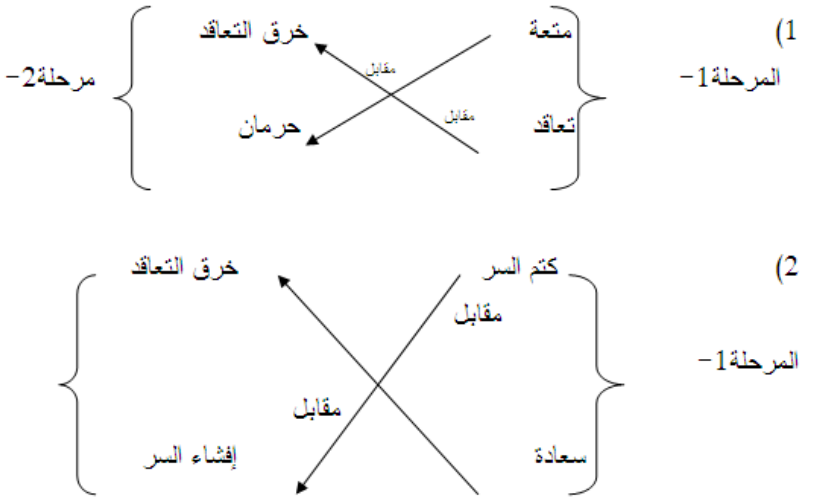
سيادة/خضوع – خير/شر – صدق/كذب – طيبة/حسد وغيرة – حب/كراهية –سر/فضول. هذه الصور الثنائية يمكن حصرها في قطبين دلاليين هما: القطب الديني الأخلاقي، والقطب النفسي الاجتماعي.

يخص القطب الأول العلاقة بين كائن علوي ينتمي إلى عالم سحري يملك القوة والسلطة والسيادة. وكائن بشري دنيوي ضعيف خاضع يصدر الأول أوامره للثاني فيخضع له وينفذها ليتطهر من الرذيلة ويتحلى بالفضيلة ويتجلى ذلك من خلال منع الغول على زوجته الاطلاع على حقيقته وعدم تصديق أخواتها. غير أن الطرف الثاني يركب حماقته فيثور على ما كان أصلا له خارقا العهد الذي ضربه على نفسه باحترامه مرتكبا ما يمكن تسميته(حماقة أو تهور أو خيانة).

وأما القطب الاجتماعي النفسي فيصور جماع علاقات الشخصيات بعضها ببعض. وفي المقام الأول نجد موقف الأخوات إزاء أختهن فقد كان ظاهر خطابهن يتضمن نصحا بينما باطنه يضمر شرا جوهره الحسد والغيرة على مقام أختهن لقطع الاتصال الحادث بين الحبيبين. إذ أن نفس كل واحدة منهن تود لو ظفرت هي بهذا الزوج السعيد ليوفر لها ما لذ وطاب من رغد العيش. إن هذا النصح المغلف بالخبث يكشف حقيقة سوء جوهر السريرة النفسية للأخوات، ويعكس بالمقابل مدى تهور الفتاة وسذاجتها. وكأن الحكاية تخلص إلى القول: إلى أن المرء ينال حظا من السعادة بمقدار مايتحلى بالسر والصبر والصدق.

8- المربع السيميائي:

يمكن تمثيل البنية الدلالية العميقة لهذه الحكاية بالمربعين السيميائيين التاليين:



الأدوار الغرضية:

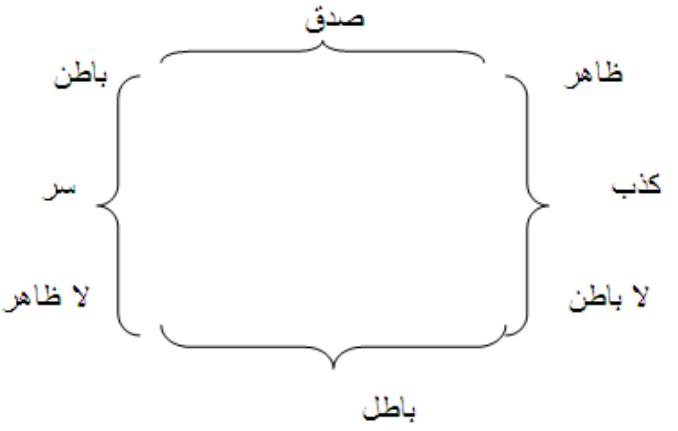
الفتاة: قدمت الحكاية الفتاة على أنها قبلت الارتباط بكائن غريب ينتمي إلى العالم الآخر مقابل انتشالها من وضعها الصعب والانتقال إلى حياة رغيدة مرفهة تحلم بها كل فتاة في مثل سنها. لكن مقابل ذلك اشترط عليها مقابل هذه الحياة المترفة احترام التعاقد الذي يحظر عليها رؤية وجهه، تلتزم الفتاة بهذا التعاقد في البداية فيمتعها زوجها وتعيش معه حياة هنيئة لا ينقصها شيء.

الأخوات: يصل نبأ سعادة أختهن الصغرى مع الغول فتتحرك فيهن دوافع الغيرة فيقابلن بين وضعهن مع أزواجهن وما تنعم به أختهن مع هذا الزوج الغريب فيجدن البون شاسعا بين الحياتين فيتفقن على فعل أي شيء ينهي حياة أختهن وينتهي الأمر بنصحها بضرورة التعرف على وجه زوجها للتأكد إن كان بشرا سويا أو وحشا مهلكا. تأخذ الفتاة كلام أخواتها مأخذ الجد وتتصرف بتهور فتفقد مجدها.

الغول: شخصية مجهولة متحرر من قيود أمه الغولة، متهور مثل الفتاة التي عشقها يقرر الزواج بها- على الرغم من أنها من عالم البشر- لفرط جمالها وتعلقه بها، ينصحها بكتم سر العلاقة التي تجمع بينهما ولا تحاول تبين ملامح وجهه مقابل إسعادها وتوفير كل ما لذ وطاب لها. يلتزم الغول بالعقد ويبادلها حبا صادقا لا مثيل له مبرهنا على نقاء وطهر مبادىء كائنات العالم السحري الذي ينتمي إليه. تتدخل أخوات الفتاة في الشؤون الخاصة بها فتنصاع لهن ويدفعها فضولها إلى خرق التعاقد ومحاولة كشف السر الذي منعها زوجها من الإطلاع عليه فينتج عنه أضرار تمس حياة الزوجين. يقرر الغول معاقبة الزوجة نظير خرقها شرط التحريم فتقع فريسة بين أيدي أمه الغولة فتكلفها بما لا تطيق فيسوء حالها ويتردى وضعها وتفقد كل أمالها في استعادة ما فقدته.

ومن وجهة نظر الصدق والكذب يمكن توضيح العلاقة بين الزوجين من خلال المربع السيميائي التالي:

2)



على صعيد الفتاة تبدي موافقتها على تزوج الغول، هذه الشخصية التي لم تكن زوجا مثل بقية الأزواج، ولكنه في المقابل يحقق لها ما لم تكن تحلم به، فمن هذه الناحية فإن الفتاة تود لو تمسك بناصية هذا الزوج باحترامها شرط التحريم حتى يسبغ أفضاله عليها. فالعلاقة الظاهرية من وجهة نظر هذه تبدو إيجابية على صعيد التجلي، لكنها في واقع نفسها لا تريد أن تبقى زوجة لزوج تجهل شكله وما هيته، وهو ما أدى بها إلى خرق الحظر بإشعال المصباح، وهذا يفسر سلبية العلاقة على الصعيد الباطني، أي أن الفتاة ارتبطت بالغول ظاهريا لا باطنيا أي (ظاهر + لا باطن) وهي علاقة بمنزلة "الكذب".

لما أخبرت الفتاة أخواتها بحقيقة الزوج أشرن عليها بأن تحتاط للأمر، فلعل الزوج يكون وحشا مفترسا يبطن لها سوءا، وابتداء من هذه اللحظة تتأثر بكلامهن وتقرر انفصالها عن زوجها حتى يبدو لها وجهه الحقيقي أي أنها الآن أصبحت بائنة عنه (لا باطن + لا ظاهر) أي أن العلاقة التي تربطها به علاقة "باطلة".

وبخصوص الغول فإنه حين أقدم على خطبة الفتاة لم يكشف لها عن طبيعته بل اتفق مع أبيها أن يأتي لأخذها في ظروف خاصة وفي وقت معلوم(يوم راعد، ممطر، بارد، ليلا). ولم يكشف عن سبب ارتباطه بمخلوقة لا تنتمي إلى عالمه بل جعل ذلك أمرا خفيا مؤجلا إلى حين لكي يختبر قدرة الفتاة على الصبر والطاعة. وعليه فإن علاقته هذه من قبيل (لا ظاهر + باطن) والتي تتضمن في واقع أمرها (السر). هذا السر يتحقق عندما تجتاز الفتاة اختبارات الغولة وتعرف عندها حقيقة الزوج الذي أسعدها فتندم على فعلتها ندما لا سبيل إلى تكرار مثلها،

عندئذ يشفق عليها زوجها من أمه الغولة فيعقد معها من جديد ويسافر بها إلى عالم الأحلام السحري، وهنا يقبل كل من الزوجين غيره قبولا صادقا(أي ظاهر + باطن) وهي علاقة بمنزلة الصدق. وهي الوجوه التي تركب عليها مبنى الحكاية.

ملخص أسطورة إرُس و أبسخي":

لم يكن "إرس" يحترم أحدا، ولا والدته بل مابرح يصوب إليها سهامه النافذة الناعمة، وكم من مرة اضطرت إلى ضربه وتجريده من جعبته وأجنحته، بيد أنه أسدى إليها أكبر الخدمات، وآزرها في مشاريعها خير مؤازرة، ورافقها دوما وسهل لها المهمات، ولم ينج هو نفسه من أسهم الوجد، وقد صوبها إلى الجميع حتى إلى ذاته، فوقع في غرام الأميرة أبسخي.

ولفرط جمال الأميرة شادوا لها هيكلا، فغارت منها آلهة الجمال، ووكلت إلى ابنها إرس أمر معاقبتها، وأبلغت أباها نبأ رهيبا يحل به وبمملكته، ما لم يعرض ابنته لهول هائل، في قمة الجبل المجاور للمدينة. فصعدت الفتاة إلى قمة الجبل، وهي تبكي شبابها، وواكبتها الأميرات والوصيفات بعض الطريق يلطمن ويندبن عليها، وبقيت هناك تتوقع أسوأ المصائر، وترتعد فرائصها من مقدم الوحش الرهيب. فلما جن الظلام إذ بنسيم عليل ناعم نسيم "زيفرس" يحملها برفق على ساعديه ويطير بها إلى قصر بديع وهناك ألقيت على فراش وثير. وما عتم القصر حتى أحست إلى جانبها بشخص في منتهى اللطف يلاعبها ويداعبها فأنساها كل همومها. ولما أنست إليه طلب منها الامتناع عن تبين شخصه والإطلاع على صفات محياه.

لبثت الفتاة تتردد إلى قمة الجبل وتنقل من هناك إلى قصرها وتعيش فيه بأتم السعادة. فحرك الفضول قلوب أخواتها وصديقاتها فأشرن عليها أن تستجلي الأمر وتتبين ملامح الإله الذي أحبها وصور لها بصورة وحش مخيف. فأخذت قنديلا وقدمته من وجهه وهو نائم إلى جانبها، وإذا بمحيا ساحر فتان لا أبهى ولا أروع. فأخذت بذلك المنظر الخلاب وتقدمت بالقنديل من الحبيب المعبود الذي وقفت على أمره أخيرا. وبينما هي تتأمل تلك الملامح الأخاذة وقعت نقطة على كتف إرس الإله المعبود، فارتعش وتنبه من سباته العميق ونظر إلى حبيبته بحزن، وتوارى عن أبصارها هو والقصر وفتنته وبقيت الأميرة على صخرة صماء في عزلة موحشة. وشاءت لفرط غمها أن تنتحر، فألقت بنفسها في نهر قريب. لكن المياه حملتها من ضفة إلى ضفة سليمة معافاة.

وأبلغت الشهرة الطائرة أفروديتي أن ابنها الصغير مريض حزين، فآسته وعالجته وسألته عن سبب حالته فاعترف لها بكل شيء. فأنحت عليه باللائمة وأنزلت بالأميرة محنا لا تحصى تغلبت عليها كلها بمؤازرة خفية من إله الحب. وفي نهاية المطاف، وعدت أفروديتي أبسخي أنها تعيد إليها حبها المفقود إذا انحدرت إلى الجحيم وجاءتها من عند "برسفوني" بعلبة زينة قدمتها لها آلهة الجحيم. وعندما أخذت الأميرة العلبة حركها الفضول في طريق العودة وفتحت العلبة فتطاير منها دخان كريه غشى جسمها البض المضاهي بياض السيمور اسوداد داكن. ولم تستعد بياضه الزنبقي إلا بأعجوبة من " زفس"، وقد استعطفه الحب لحبيبته فأعاد نقاءها وصفاءها وآتاها الخلود. وزفت

لحبيبها في حفاوة بالغة، واشتركت في الاحتفال أفروديتي نفسها بعد أن أسفر سخطها عن رضا واستحال كرهها إلى حب.

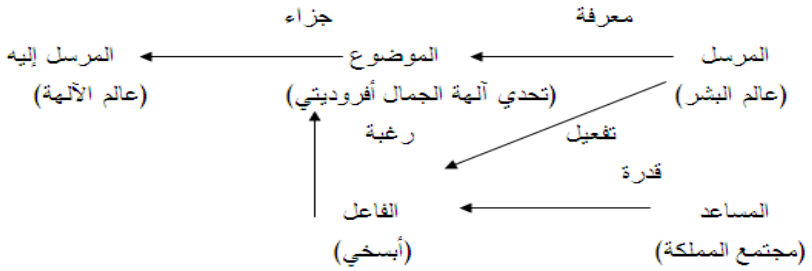
نقلا عن كتاب "الأسطورة اليونانية" للدكتور فؤاد جرجي بر بارة ص171.

دراسة الأسطورة:

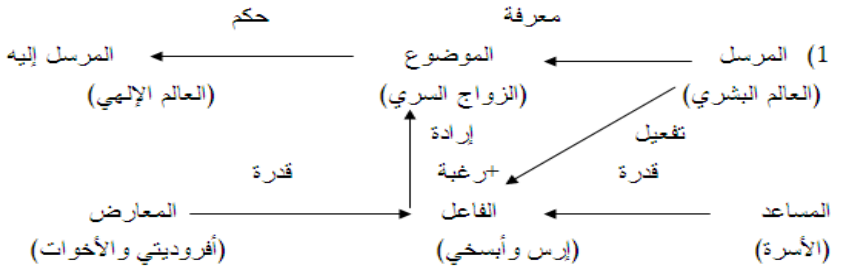
سوف نقصر مجال الدراسة على استخراج البنيات الفاعلية لهذه الأسطورة تفاديا للإطالة. أما العناصر الأخرى فسنقوم بدراستها عن طريق الجداول البيانية، وقد تجنبنا تكرا مراحل دراسة العناصر الأخرى باعتبار الحكايتين حكاية واحدة ولا جدوى من وراء ذلك.

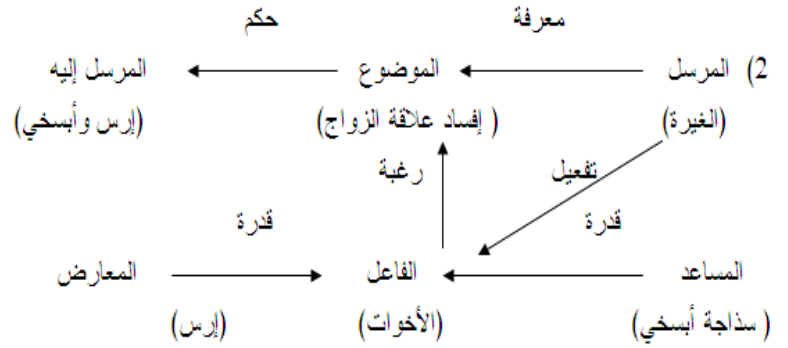
البنيات الفاعلية:

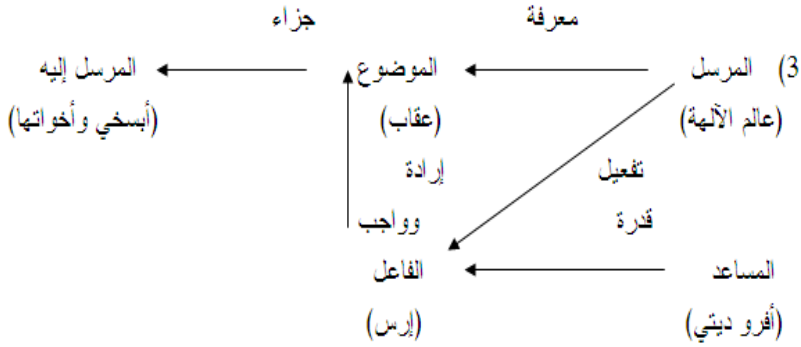
- **الوضعية الافتتاحية:**



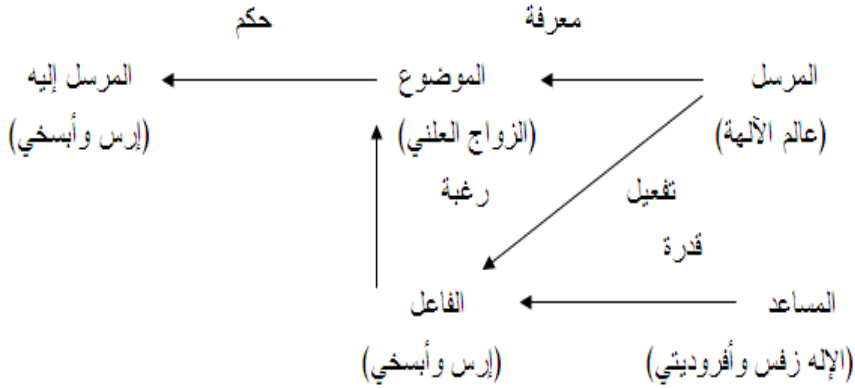
- **المتـــن:**





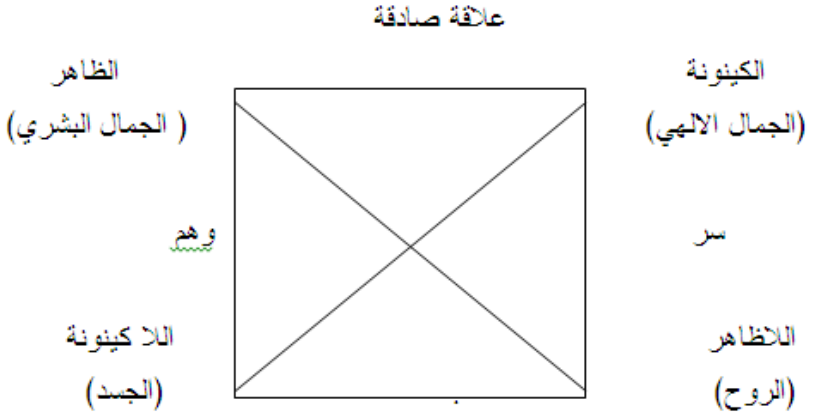


الوضعية الختامية:



البنية الدلالية العميقة:

يكشف المربع السيميائي أدناه المحاور الدلالية العميقة التي أنبتت عليها الأسطورة.



عبرت هذه الأسطورة عن محورين دلاليين متناقضين هما محور "السر" ومحور "الوهم" فربطت بين روح الكائنات الإلهية وجمالها باعتبارها سرا كامنا، بينما ربطت بين الجمال البشري والجسد باعتباره حقيقة وهمية لا يمكن خلوده في الحياة، وهذه فكرة فلسفية كانت موجودة قديما وقد عبرت عنها العديد من الثقافات الشعبية.

الجداول:

1- جدول التوثيق:

المؤلف الموطن	الراوي أو المصدر	سنه	ثقافته	جنسه	الموثق	اللغة أو اللهجة	تاريخ التوثيق	المكان
الأسطورة اليونانية	فؤاد جرجي بر بارة دمشق نقلا عن مصادر يونانية		باحث مؤلف	ذكر	فؤاد جرجي بر بارة	اللاتينية ترجمت إلى العربية	1966 حسب سنة طبع الكتاب	دمشق
الحكاية الخرافية من بني ورثيلان الجزائر	أمزال نوارة رواية شفوية قرية (كريمة)	54سنة	أمية	أنثى	الباحث	اللهجة القبائلية	01-01-1999	(كريمة) من بني ورثيلان

الجدول (2)

جدول الشخصيات:

الشخصيات الموطن	البطل	البطلة	المكمل (1)	المكمل (2)	المكمل (3)	المكمل (4)	المكمل (5)	النظير (1)	النظير (2)
اليونان	إله الحب إرس	الأميرة أبسخي	آلهة الجمال أفرو ديتي	والد الأميرة	آلهة الجحيم بر سفوني	إله النسيم زيفرس	إله الخلود زفس	أفرو ديتي	الأخوات والصديقات
بني ورثيلان (الجزائر)	الغول	الفتاة (فلفلة)	والد الفتاة	ابنة الغولة	/	/	/	الأخوات	الغولة

الجدول (3): جدول العناصر المشكلة للوسط:

العنصر موطن الحكاية	الجغرافي	الطبيعي	الإنسي	الحيواني	الثقافي والصناعي
اليونان	اليونان	الجبل، الصخرة الصماء، النهر، الجحيم، النسيم	مجتمع المملكة	الطيور	القصر البديع الفراش الوثير القنديل علبة الزينة
منطقة بني ورثيلان (الجزائر)	قرية كريمة	الخلاء العيون الأشجار الريح المطر	مجتمع الحكاية السوق	الطيور	الجبة الراقصة الأحذية المناديل الحريرية وسائد بريش الطيور السكة

الجدول (4): جدول المراتب والوضعيات الإنسانية:

الوضعيات والمراتب موطن الحكاية	الأساسية	الوصولية	الحكم الرئيسي	مصير الكائن
اليونان	سلطة إلهية تنفيذ قوانين السماء	منافسة آلهة الجمال أفروديتي خرق قوانين السماء	آلهة الجمال السماوي أفروديتي	انضمام أبسخي لعالم الآلهة الخلود
منطقة بني ورثيلان (الجزائر)	سلطة سحرية التزين والظهور في هيئة جميلة	التجارة في السوق قبول الجبة والزواج بالغول	الغولة	انضمام الفتاة إلى العالم الآخر الخلود

الجدول(5): جدول تشكيل العلاقات البنوية والأفعال الأساسية:

العلاقات موطن الحكاية	توافقية	تضادية	فعل تهيئ	فعل تأزيم	فعل تشكيل	فعل حل
اليونان	الأميرة أبسخي والإله إرس	أبسخي وإرس الأخوات أفرو ديتي	التوجيه بالرأي	إشعال القنديل واختفاء الزوج	اختبارات عقابية شاقة	زفاف أبسخي من إرس
منطقة بني ورثيلان (الجزائر)	الفتاة والغول	الفتاة والغول الأخوات والغولة	التوجيه بالرأي	إشعال المصباح واختفاء الغول	اختبارات شاقة	التحاق الفتاة بالزوج

تحليل الجداول: يشكل محتوى الجداول السابقة مجموع العلاقات والعناصر المشتركة بين الحكايتين والتي من خلالها يمكن استنتاج مايلي:

*التواصل التاريخي المشترك بين شعوب حوض المتوسط سواء عن طريق التجارة أو الحروب الفينيقية والسيطرة الرومانية لما يزيد عن 6 قرون.

*تماثل الجغرافية الطبيعية للشعوب الحاضنة للحكايتين (تضاريس، مناخ المتوسط، الطبيعة).

*تماثل القيم التي تناولتها الحكايتان كتفضيل نوع من القيم ورفض أخرى (حنين، وتوق البشرية إلى الخلود، والحياة الناعمة والهناء الأبدي، ورفض الموت والفناء كحقيقة مأساوية)

*تماثل في المضمون العام للحكايتين في الشخصيات والحادثة، والأدوار الرئيسية، والعقدة والحل).

*تماثل في الوظائف المحفزة الباثة لأحداث الحكايتين وتشكلهما (النقص، المنع، الخرق، نوع العقاب، الجزاء).

*تماثل في الأفعال المسندة لشخصيات الحكايتين(طريقة الزواج، كيفية اكتشاف الزوج، كيفية إفساد الزواج، طريقة الاختفاء، أسلوب معاقبة الفتاة، كيفية تلقيها المساعدة).

*تنوع في تحديد أسماء الشخصيات (الإله إرس والأميرة أبسخي والآلهة أفروديتي والأخوات والصديقات في الأسطورة اليونانية –أما في الحكاية المدروسة فوردت أسماء مغايرة وهي: الغولة، الغول، الفتاة، الأخوات) [12].

تؤكد هذه العناصر التي تم استنطاقها من خلال الجداول على أن الحكايتين أصل لحكاية واحدة، رغم اختلاف الثقافات الحاملة لهما، كما أن الأسطورة قد تحولت من الثوب المقدس إلى مجرد حكاية خرافية تتوشح المعنى الفلسفي من غير تلبس بالمعتقد الديني. وإذا ما تساءلنا عن كيفية حدوث هذا التحول والظروف التي أوجدته فإننا نسجل وجود الديانتين اليهودية والمسيحية في الجزائر زمن ما قبل الفتح الإسلامي. وعليه فإن الفعل الأسطوري وصراع الآلهة وتعددها أمر قد حسم فيه حين تلقى المجتمع المحلي أصول الديانتين. وذلك إما عن طريق تواجد الفينيقيين في شمال افريقيا وإما بتأثيرحضارة اليونان والرومان. فالطابع الأسطوري إذن اختفى حين دخلت الديانتان موطن البرابرة، وإجابتها عن كثير من التساؤلات المتعلقة بقضية المعتقد. كما ساهمت

بشكل حاسم تعاليم الدين الإسلامي في توحيد الألوهية في أوساط البربر وذلك عند مجيء الفاتحين المسلمين برسالة التوحيد.

ولذلك فإننا نرى أن تحول الأسطورة إلى حكاية خرافية مسألة طبيعية طالما تغيرت فلسفة المجتمع الاعتقادية ودخل عامل ديني جديد اكتسح الموروث الثقافي القديم. وقد أكد "فلاديمير بروب" هذا الاحتمال بقوله " إن أقدم الأساطير تكوّن المجال الذي تملك فيه الحكايات الشعبية أصلها البعيد" [13] غير أنها حسبه قد"خبت الاستعمالات الدنيوية والمعتقدات الدينية وصار ما تبقى منها حكاية شعبية" [14] فالأسطورة من وجهة نظر هذه أسبق من الحكاية الخرافية كما أن للأسطورة شخوصا مقدسة آلهاتية إن صح هذا التعبير، ثم تحولت هذه الشخصيات الدينية الأسطورية إلى شخوص حيوانية إلا أنها شحنت بصفات ومظاهر سلوكية آدمية. وهي المرحلة الأخيرة لها. وعليه فقد احتفظت الحكاية موضوع الدراسة بالإطار العام للأسطورة ولكنها خلعت عنها الثوب المقدس فلم يعد للآلهة ذكر أو اعتقاد. وصار "عصفور الهوى" ومعشوقته يرمزان إلى الخصب والنماء والبعث والحياة من جديد الشيء الذي يثبت الأصل السامي المنشأ للأسطورة ،لأن اليونانيين "يرفضون فكرة البعث وعودة الحياة من جديد، بل إنهم ينفرون من هذه الفكرة ويجعلونها ضربا من الجهالة" [15].

الهوامـــــش:

*عصفور المطر

1- Emile Dermenghem, Revue Africaine « Amour et Psyché » dans le folklore du Nord Africaine, Société historique Algérienne 1945, p48

2- لوكيوس أبوليوس المدوري، تحولات الجحش الذهبي، ترجمة علي فهمي خشيم، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس،1984، ص.9

3- الدكتور فؤاد جرجي بر بارة، الأسطورة اليونانية، مطابع وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1966، ص.171

4- الدكتور بديع محمد جمعة، أسطورة فينوي وأدونيس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1981، ص13.

5- ينظر المرجع السابق،ص ص14-15.

6- المرجع السابق ص .15

7- الدكتور، بديع محمد جمعة، أسطورة فينوس وأدونيس،....ص37، وكذلك ينظر أندريه إيمار وجانين أبوايه، تاريخ الحضارات العام، م1، ترجمة فريدم، داغر، فؤاد، ج. أبو ريحان، منشورات عويدات، بيروت، باريس، ط2، 1981، ص ص 91-92.

8- للاطلاع أكثر على هذه الأسطورة، ينظر الشاعر الروماني أوفيد، كتاب مسخ الكائنات، ترجمة ثروة عكاشة الهيئة المصرية العامة للكتاب .1971

9- الراوية: أمزال-ن

* أعطني النار .

** أهلك سبب شقائك .

*** مناديل تغطي شعر رأس المرأة .

**** معناه: كلامك يحلو كحلاوة التفاح .

10- سمير المرزوقي،وجميل شاكر. مدخل إلى نظرية القصة، الدار التونسية للنشر، 1985. ص149

11- شريفة جوادي، الدراسة النفسية للحكاية الموجهة للطفل، رسالة ماجستير، مخطوط معهد الثقافة الشعبية، جامعة أبي بكر بلقا يد، تلمسان، الجزائر2000ص.163

12- ينظر محمد ولد أحظانا، مقال حول مؤشرات التواصل في التراث الشعبي العربي، المجلة العربية للثقافية، نشر المنظمة العربي للتربي والثقافة والعلوم، السنة 18 العدد 36 مارس1999ص249 زوما بعدها.

13- كلود ليفي ستروس وفلاديمير بروب.مساجلة بصدد علم تشكل الحكاية، ترجمة محمد معتصم،ط1.دار قرطبة للطباعة والنشر،الدار البيضاء.المغرب.1988،ص.42

14- المرجع نفسه.ص.42

15- الدكتور بديع محمد جمعة، المرجع السابق، ص34.

جمالية الإيقاع بين النص الجاهلي والنص الشعبي
أمرؤ القيس وعبد الله بن كريو أنموذجا.

د. بولرباح عثماني

جامعة الأغواط

مفاتيح النص: الاقاع، النص الجاهلي،النص الشفوي، المحاكاة الصوتية، الوزن.

Abstract:

The article deals with the subjectif of Baldrashwalthalil rythme and anesthétiques in the texte and the text ignorant populaire Algérien, and That by highlighting and shed light on aspects of rythme and how it contrebutes to the artistico poético texte, and so, of course, during the two models hanging man measuring the poem Reem Abdullah bin Cree Where we will stand on the most important characteristic of their hair and musical.

كان الشعر ولا يزال محل دراسة وعناية لا مثيل لها من قبل النقاد والباحثين المشتغلين خصوصاً بحقل الدراسات النقدية المعاصرة ، هذه الأخيرة حاولت أنْ تكشف أغوار النص الشعري وتبحث في مضامينه وأبعاده وصوره ،وكذا الجوانب الإبداعية التي تشكله والآليات النقدية الكفيلة بتلقيه ودراسته من جهة وأيضاً الإهتمام بالجانب الموسيقي والإيقاعي الذي يُجمله ويُرقيه.هذه الرؤية تتجسد فعلياً في النصوص الشعرية العربية ،وحتى الشعبية –المكتوبة باللغة العامية – التي تقترب لغتها من الفصحى وعليه فـــالشعر الجاهلي بدأ مسجوعاً ثم أصبح رجزاً واحداً أو بشطرين لتكتمل الشفهية الشعرية بالقصيد الذي كان يركن إلى الوزن الموحد والقافية التي صارت مقوماً جوهرياً في الشعر العربي وليس مظهراً زائداً ، وقد أضفى إيقاع الوزن والقافية على القصيدة القديمة نوعاً من التناسق والتّناغم والتنظيم والكمال الصوتي و الانفعالي والجمالي الفني .

لاشك أنّ القصيدة العربية في مجمل تاريخها الطويل تتكون على نحو العموم من أبيات شعرية متماثلة في تفعيلاتها،وانَّ المطلع باستثناء التصريع يحدد البناء الإيقاعي للقصيدة كلها،كما أنَّ البيت الشعري في أغلب أحواله يتكون من شطرين شعريين يتوقف الشاعر في أغلب الأحوال في نهاية الأول، ومن ثم يتوقف عند نهاية الثاني، وتمثل القافية مرتكزاً إيقاعياً يستأنف الشاعر من خلاله موجة جديدة ثابتة للبيت،وإنَّ الشاعر يلتزم في أثناء هذا بالبحر الشعري،أو بنمط من أنماطه المعروفة بتفعيلاته،ونوع ضربه وعروضه،ولا يتجاوز ذلك إلا في الحدود التي يسمح بها علم العروض العربي من زحافات أو ضرورات(1).

وفي ضوء هذا نجد أنفسنا أمام نظام إيقاعي صارم يحدد الإطار الخارجي للإيقاع العربي، الذي لا بد للشاعر من الانصياع له والالتزام بقوانينه، وإنَّ كل المحاولات التي رأيناها في التراث العربي التي حاولت التغيير سواء في الموشحات أو غيرها، لم تستطع النيل أو التأثير الجوهري من قداسة وصرامة هذا النظام الإيقاعي . يقول أبو محمد القاسم السجلماسي معرفا بالشعر ومبيناً العلاقة بين الإيقاع والوزن: ((الشعر هو الكلام المخيّل المؤلف من أقوال موزونة ومتساوية وعند العرب مقفاة، ومعنى كونها موزونة، أن يكون لها عدد إيقاعي ومعنى كونها متساوية هو ان يكون كل قول منها مؤلفاً من أقوال إيقاعية، فإنّ عدد زمانه مساوٍ لعدد زمان الاخر...))(2) ،فهنا الشعر لابد أن يكون موزوناً ومقفى ،وطبعاً متساوي الأجزاء نابع من

الخيال ومعبراً عن حالة شعورية نفسية أو رؤية واقعية تترجمها الكلمات والمفردات التي يُلبسها الشاعر حلة نغمية جذابة .

وعليه فالإيقاع في الاصطلاح الموسيقي هو ((النقلة على النغمة في أزمنة محدودة المقادير والنسب، أو تقدير لزمان النقرات، أو قسمة زمان اللّحن بنقرات وهو النقلة على أصوات مترادفة في أزمنة تتوالى متساوية وكل واحد منها يسمى دوراً، أو إظهار مناسبات أجزاء الزمان من القوة إلى الفعل بحسب اختيار الفاعل، أو صياغة اللحن حسب أجزاء متناسبة من المفاصل الزمنية محدودة في كل ميزان، أو مجموعة فقرات بينها في أزمنة محدودة المقادير لها أدوار متساوية الكمية على أوضاع مخصوصة يدرك تساوي الأزمنة والأدوار بميزان الطبع السليم وكما أنْ عروض الشعر متفاوتة الأوضاع مختلفة الأوزان لايفتقر الطبع السليم فيها إلى ميزان العروض، كذلك لايفتقر إلى إدراك تساويه أزمنة كل دور من أدوار الإيقاع إلى ميزان يدرك به ذلك بل هو غريزة جيل عليها الطبع وتلك الغريزة للبعض دون البعض الآخر وقد لا يحصل بكدٍّ واجتهاد...)) (3) .

إذن يعتبر الإيقاع من أبرز العناصر المميّزة للخطاب الشعري وهو مفهوم واسع شامل أما عن وظيفة الإيقاع فيقول الدكتور علي عبد الرضا ((الإيقاع توافق صوتي بين مجموعة من الحركات والسكنات يؤدي وظيفة سمعية، ويؤثر من يستجيب له ذوقياً، وهذا التوافق قد ترتضيه أذن دون أخرى.)) (4) ،كما أنّ الإيقاع لايختلف مفهومه عند الدكتور شوقي ضيف عن سابقيه كثيراً، فهو القائل: ((لايوجد شعر بدون موسيقى ، كما ارتبطت موسيقى شعرنا تاريخياً لا بالغناء وحده

بل أيضاً بالرقص وأمّا الغناء فصلته بالشعر لاتزال ماثلة، ومما لايرقى إليه الشك أنها كانت صلة وثيقة عند قدمائنا، إذْ يقال إنّ الغناء الجاهلي كان على ثلاثة أوجه هي النّصب، والسِّناد والهزج، أمّا النصب فكان يخرج من أصل الطويل في العروض، وكان السِّناد كثير النغمات والنبرات، أمّا الهزج فكان يُرقص عليه ويصحب بالدف والمزمار...))(5).هذا من جهة ومن جهة أخرى يؤكد ذات المتحدث بأنّنا ((إذا نظرنا في الشـــعر العربي وتاريخه الطويل وجدنا الإيــقاع الموسيقي يتكامل في أقدم صورة، ونقصد الصورة الجاهلية، تكاملاً لم يعرفه الشعر العربي في أي عصر من عصوره، ولعل لغة من اللغات قديماً وحديثاً لم تعرف تكامل الإيقاع في موسيقى الشـــعر على نحو ما عرفته لغــتنا العربية العريقة...))(6).وعليه يعد المستوى الإيقاعي والموسيقي البنية التي تتضمن العديد من المكونات والعناصر المتنوعة التي تتفاعل / تتعالق / تتعانق فيما بينها من داخل النص الشعري، إذ يصعب الفصل أو التفريق بين مكون وآخر، وحتى إن أمكننا المر فإنه قي الحقيقة لا يصح (7). ذلك أنّ إحساسنا بالإيقاع لا يتم مجزأ، بل نستشعره جملة ونحس به في كليته، ومن ثمَ فليس من مسوغ للحديث عن نص شعري ذي مكونات إيقاعية خارجية (البحر العروضي، القافية وما يندرج تحتهما...) ومكونات إيقاعية داخلية (بنية الأصوات، التكرار، الوقفة الدلالية، النبر، التنغيم...) . فجميع المكونات كما نلاحظ تساهم وبحكم تفاعلها وفاعليتها في تشكيل بنية الإيقاع الشعري ومنحه جمالية وفنية توسمه بسمات تميزه عن غيره .

الإيقاع ليس مجرد وزن خليلي أو غيره من الأوزان ، بل هو لغة ثانية لاتدركها الأذن وحدها بل الحواس ، فالإيقاع على حد تعبير أحد النقاد هو الوعي الغائب / الحاضر ،وله علاقة ثنائية بالأجواء الشعرية فهو يستحضرها ويبثها ، إنّه بذلك نظام يتناوب بموجبه مؤثر ما (صوتي أوشكلي) وهو كذالك صيغة لعلاقات (التناغم ، التوازي ، التداخل ...) فهو بذلك إذن نظام أمواج صوتية ومعنوية وشكلية .وعليه يمكن القول أنّ الإيقاع في القصيدة الجاهلية كان هو العنصر الذي منحها جمالية وفنية ميّزتها بذلك عما سواها فضلاً عن أنه يتخلل البنية الإيقاعية التي تشكّل هذا الإبداع. هذا معناه أنّ للإيقاع دورٌ جمالي تتجلى فيه هذه المعاني وتوصف به وتبدو أكثر اتساقاً مع دلالته ، ذلك أنّ الإيقاع يفصح عن المعنى حينا ويجاريه حينا آخر ، ويماثله في أحيان كثيرة ، وكثيراً من الشعراء الجاهليين ما يجعل أصوات الحروف على سمت الحداث المعبر عنها ، ومن ذلك مثلاً كلمتي : خضم ، وقضم ، فالخضم الأكل الرطب ، والقضم للصلب اليابس ، فالخاء تتناسب صوتيا مع الرطب لرخاوتها ، وأما القاف فتتناسب مع الصلب لقساوتها وصلابتها .

يقول امرؤ القيس: (8)

وفَرْعٍ يَزِيْنُ المَتْنَ أسْـــــــــودَ فَاحِمٍ أثِيْـثٍ كَقِنْـوِ النَّخْـلَـةِ المُتَعَثْـكِـلِ
غَـــدَائِرُهُ مُسْتَشْـــزِرَاتٌ إلَى العُـلاَ تَضِـلُّ العِقَـاصُ فِي مُثَنًّـى وَمُرْسَـلِ
وكَشْـحٍ لَطِيـفٍ كَالجَدِيْـلِ مُخَصَّـرٍ وسَـاقٍ كَأُنْبُـوبِ السَّـقِـيِّ المُذَلَّـلِ
وتُضْحِي فَتِيْتُ المِسْـكِ فَوْقَ فِرَاشِـهَا نَئُوْمُ الضُّـحَى لَمْ تَنْتَـطِقْ عَنْ تَفَضُّـلِ

فامرؤ القيس جاء بلفظة المتعثكل لتتناسب مع صفة التداخل في حبات الرمال وتماوجها على صفحة الصحراء ، فالإيقاع هو السبيل

الذي يستند عليه الشاعر في حركة المعنى وموسيقى الشعر ليست الوزن السليم وفقط ، وإنما الموسيقى الإيقاعية الحقة هي موسيقى وإيقاع العواطف التي تتواءم مع موضوع الشعر وتتكيف معه .ومن هذا المنطلق نقول أنّ جماليات الإيقاع داخلياً أو خارجياً عند امرئ القيس أو طرفة بن العبد مندمجان ، منسجمان ، متزاوجان ، متكاملان بحيث لا يكون الأول إلاّ بالآخر ، وإن أمكن كون أحدهما ، فما ليكون إلا ضعيفاً هشاً هزيلاً فجا ً .فامرؤ القيس ابتدأ أول حروف معلقته بالصوت المخفوض " قفا" فكان ذلك بمثابة الإعلان عن هوية المنظومة الإيقاعية عبر هذا النص الشعري العجيب . ويزداد ذلك بورود خفض واحد على الأقل في كل الملفوظة التي يتكون ويتألف منها البيت الأول والثاني والثالث من معلقته.

قِـفَا نَبْكِ مِـنْ ذِكْرَى حَبِـــــيب ومَنْزِلِ بِسِقْطِ اللِّـوَى بَيْنَ الدَّخُـولِ فَحَوْمَـلِ
فَتُوْضِـحَ فَالمِقْـراةِ لَمْ يَعْـفُ رَسْمُهـا لِمَا نَسَجَتْـهَا مِـنْ جَنُـوبٍ وشَمْـأَلِ
تَرَى بَـعَـرَ الأرْآمِ فِي عَـرَصَاتِـهَـا وَقِيـْعَـاتِهَا كَـأَنَّهُ حَـبُّ فُلْفُـــلِ(9)

إنّ هذه الأصوات المنخفضة ، والمتلاحقة، والمتعانقة ، والمتضافرة من بداية البيت إلى نهايته تشكل نظاما صوتيا تقوم جمالياته على ما فيه من ترابط في المضمون من جهة ، وعلى سياق الحال من جهة أخرى فأفضى في الأخير إلى نظام للتركيب الإيقاعي الداخلي والذي نقصد به (العناصر الصوتية ،و السمات اللفظية) .

إنّ هذه الجمالية وغيرها لم تكن عفوية واعتباطية بل نجد أن الدال يفضي إلى المدلول وذلك كله في انتظام وتناسق والتحام وجمالية. والحقيقة أنّ إيقاع البحر الطويل في معلقة امرئ القيس قد يكون دالاً على هدوء النفس واطمئنانها .ومن جانب آخر يمكن القول أنّ ثمة

اتساق وتشابه في بناء إيقاعية ما يعرف بشعر الوقفة الطللية،إذْ أن مطلع هذه القصائد يأتي به الشاعر منظوما غالباً في لفظه ومعناه .وتكثر فيها الحركات الطويلة مثلما هو الحال في معلقة امرئ القيس : فا ، ري ، لي ، را ،ها...

إنّ الظاهرة الإيقاعية بوصفها نظاماً، لم تتولّد من الشعر، بل أنها((تتبع من التراث الشّعبي كله ومن البنية الإيقاعية الجوهرية للشعر ضمن الثقافة كلها. وأنّ أي تغيير يطرأ على علاقة من علاقات البنية الإيقاعية يرتبط بمجموع العلاقات المكونة ضمن هذه البنية، وينبع من شروط تخص البنية الكلية لا العلاقة الجزئية. هكذا يكون الإيقاع الشعري جسداً واحداً أو بنية واحدة من العلاقات الأساسية. وتكون أي ظاهرة ضمنه محكومة بطبيعة هذه العلاقات وفاعلة فيها في الوقت نفسه، أي أن البنية الإيقاعية تخضع لجدلية أساسية هي التي تمنحها خصائصها وتحكم تطوراتها وتغيراتها والتحولات التي تخضع لها...)) (10).وهذه الظاهرة الإيقاعية في بنيتها التكوينية العامة لها علاقة وثيقة بالإنسان في مستواه الفطري، فـــ ((الإيقاع باعتبار علاقته بالإنسان له بعد أنثر وبولوجي ونفسي حين يحيل على التلذذ، زيادة على ما كان لـــه من قوة سحرية في الماضي وما لعبه من دور حين كان إطارا لممارسات شعرية. إنّ له من جهة أخرى بعدا شعرياً بلغ من المرونة حدا أن كان قربه من الشعر فقد جعل معناه مستعصياً على اللغة وغير مدرك إلا بالتجربة في حدود دلاليته. وأخيراً فله أيضاً بعد فلسفي أهمل العروضيون البحث فيه، ذاك هو اغترافه من نظرية الأعداد الفيثاغورية حيث تتخذ جمالية النظام رياضيا. وهو ما يزال ملاحظا

إلى حد الآن..)) (11).وفي سياق الكشف عن جماليات الإيقاع ودلالته نتوقف عند بيتين شعريين لامرئ القيس في معلقته، إذ يسهم كل منهما في الكشف عن مدى التفاعل بين الصورة المتخيلة والجانب الإيقاعي، فعلى الرغم من أنَّ البيتين كليهما من قصيدة واحدة، فإنهما يتفاوتان من حيث إيقاعهما، ويتفاوتان في تأدية قيم دلالية وجمالية، فهو حين يصف سرعة فرسه يقول:

مِكَـرٍّ مِفَـرٍّ مُقْبِـلٍ مُـدْبِـرٍ مَعـاً كَـجُلْمُودِ صَخْرٍ حَطَّهُ السَّيْلُ مِنْ عَـلِ
كَمَيْتٍ يَزِلُّ اللَّبْـدُ عَنْ حَـالِ مَتْنِـهِ كَـمَـا زَلَّـتِ الصَّفْـوَاءُ بِالمُتَنَـزَّلِ
عَلَى الذَّبْـلِ جَيَّـاشٍ كَـأَنَّ اهْتِزَامَـهُ إِذَا جَاشَ فِيْهِ حَمْيُهُ غَلْـيُ مِرْجَـلِ(12)

يشرح الزوزني البيت الأول بقوله: ((هذا الفرس مكر إذا أريد منه الكر، ومفر إذا أريد منه الفر ومقبل إذا أريد منه إقباله، ومدبر إذا أريد منه إدباره، وقوله معاً، يعني أنَّ الكر والفر والإقبال والإدبار مجتمعة في قوته لا في فعله، لأن فيها تضاداً، ثم شبهه في سرعة مرة وصلابة خلقه بحجر عظيم...))(13).

إنَّ الشاعر يتحدث عن خصائص فرسه في سرعته، وقد تداخلت في التعبير عن هذه الخصائص صورتان تخيلية، وإيقاعية، أما الأولى : فهي الحركة الخاطفة السريعة التي يعدو بها الفرس، وكأنه يؤدي الأدوار كلها مرة واحدة، ومماثلة تلك الحركة الخاطفة بسرعة سقوط حجر من أعلى جبل، ترى هل إنَّ سرعة الفرس تماثل السرعة الخاطفة التي يهوي فيه الحجر بحيث تعجز العين عن متابعته، فضلا عما يثيره من غبار خلفه؟.وعلى العموم فإنَّ الشاعر في الجانب الثاني، وهو الجانب الإيقاعي يضفي قيمة دلالية وجمالية من خلال هذا التقسيم المتقطع الذي يتوقف فيه المنشد مع إنهاء كل تنوين من الكلمات

«مكرٍ مفرٍ، مقبلٍ، مدبرٍ، معاً » وهو يوحي، أو يوقع في روع المتلقي، صوت وقع حوافر الفرس في أثناء عدوه وسرعته، ولو توقفنا عند إيقاع كل كلمة لوحدها بعيداً عن إيقاع الوزن العروضي، لألفينا تماثلاً إيقاعياً بين الكلمتين الأولى والثانية « مكر، مفر » وتماثلاً في الإيقاع بين الثالثة والرابعة « مقبل، مدبر ».

أما البيت الثالث والرابع من هذا المقطع من معلقة امرئ القيس :

وليْلٍ كَمَوْجِ البَحْرِ أَرْخَى سُدُوْلَهُ عَلَيَّ بِأَنْوَاعِ الهُمُوْمِ لِيَبْتَلِي

فَقُلْتُ لَهُ لَمَّا تَمَطَّى بِصُلْبِهِ وأَرْدَفَ أَعْجَازاً وَنَاءَ بِكَلْكَلِ(14)

فلا ريب أنَّ مظاهر الإيقاع تختلف بين البيتين، فهناك قطع، وسرعة، وجري يتناغم مع طبيعة مشهد العدو والجري التي مر بها الشاعر، وهنا مدود، وصراخ، يتناغم هو الآخر مع طبيعة الحالة الشعورية التي يعيشها الشاعر . إنَّ هذا الاختلاف في الإيقاع له دلالته الفنية والجمالية، لأنه يساعدنا على الكشف عن التجربة الشعورية التي مر بها الشاعر.وفي سياق آخر يعتبر الإيقاع خاصية من الخصائص الشعرية الأساسية،فهو ليس قالبا جاهز وإنّما هو مادة تتشكل بحسب مقصديةالشاعر،فيأتي بطيئا أو سريعا،طويلا أو قصيرا. والإيقاع هو أساس القول الشعري الجاهلي،لأنه قوة حية تربط بين الذات والآخر:

أ/ **إيقاع الوزن** : ويمكن تعريفه بكونه كمية صوتية تتكرر بشيء من الاختلاط والتشابه، كما أن هناك علاقة بين الحروف والحركات،فالحروف تختلف والحركات تتكرر من مثل(قفا نبك/ فتوضح/حبيب/يسقط).بالإضافة إلى ذلك،هناك علاقة بين القانون والتطبيق أو كما يقولون العلاقة بين خلق القاعدة في الوزن ثم

خرقها. من هذا الخرق للقواعد الذي يرتكبه الشاعر القبض وهو حذف الخامس والسابع الساكنين،أي حذف نون فعولن أو ياء مفاعيلن .

ب/ إيقاع المحاكاة الصوتية: ونقصد بذلك الأصوات التي تحاكي وتكرّر بعضها خارج الوزن والقافية والروي، ونجدها ممثلة في العلاقة بين صوت الكلمة ومدلولها من مثل: عقنقل التـــي تعني المنعقد الداخل بعضه فوق بعض.

وكذلك جاء ترتيب حروف هذه الكلمة المتداخلة فيما بينها والتي تجمع بين العين والقاف والنون واللام.وهناك أيضا علاقة بين مقاطع الكلمة ومدلولها،فالمقطع يحاكي المدلول كما في قوله:(ألا أيّها اللّيل الطويل ألا انجّلي)؛ فطول الحركات الصوتية يماثل طول صورة اللّيل في البيت. ومن إيقاع المحاكاة الصوتية أيضا الإيقاع بين الكلمات الذي يهدف إلى التأكيد على معنى معين.

أما من ناحية الوزن فوزن قصيدة امرئ القيس هو البحر الطويل الذي هو فعولن مفاعيلن) أربع مرات)،ومعلوم أنّ البحر الطويل يعتبر أطول بحور الشعر العربي من حيث الكمية الصوتية،وهذا ما يضفي عليه ميزة خاصة بالنسبة لسائر البحور العروضية الأخرى.

أمّا القافية فهي إذ تفصل بين البيت والبيت تعيد بتكرارها ربط الأبيات جميعاً ضمن إطار واحد .والقافية في المقطوعة التي بين أيدينا هي حركتان بين ساكنين -**حوملي**-، فهي قافية مطلقة وليست مقيدة، ذلك أنه يندر تقييد القافية في الشعر الجاهلي، فحروف رويها حروف متحركة.

وأما الروي فهو آخر حرف في البيت، وأهميته تكمن في كون القصيدة تبنى عليه. وهو في هــذه القصيدة ممثل في حرف اللام.

إنّ الإيقاع الداخلي كما يجب أنْ يتبادر إلى الأذهان، نقصد به العناصر الصوتية أو السمات اللفظية التي تتألف منها الوحدة الشعرية (البيت) ونحن حين جئنا نتتبع العناصر اللفظية المفرزة للأنغام، وصلنا إلى ما لا يقل عن عشرين عنصرا اتخذ له الصوت المفتوح منها اثنا عشر صوتا مفتوحا ممدودا ((قفا، ذكرى، اللوى، بين، فتوضح، رسمها ، لما ، ترى ، بعر ...)) (15).

وبذلك دلّت هذه الهيمنة الاعتباطية للصوت المفتوح على أنّ حال الشاعر كانت تستدعي الشكوى و الحزن والبكاء والحنين لانّ الشاكي الباكي عليه رفع صوته كي يسمعه الناس ويلتفوا حوله، أما العناصر الصوتية المنخفضة الأخرى والمشكلة هي أيضا للإيقاع الداخلي فإنّها بلغت هي الأخرى زهاء ثمانية عشر عنصراً صوتياً وهي بذلك ذات إطار نطقي لا حالة نحوية في مثل في/ كأنّي: نبك، منزل، بسقط، الدخول، فحومل، الآرام ...(16) .

إنّ الإيقاع في معلقة امرئ القيس لم يكن اعتباطياً وعفوياً ،وهذا معناه لا من ناحية التركيب أو البناء ، ولكنّه من زاوية أخرى يقوم على نظام صوتي موظّف عبر النسج الشعري بحيث نجد الدال يحيل على المدلول والعكس صحيح وذلك طبعاً في انتظامٍ وانسجامٍ وتناسقٍ قلّ مثيله في بعض القصائد الشعرية القديمة .

نعم لقد تميّزت القصيدة العربية القديمة منذ نشأتها بالنظام الإيقاعي الذي تعود جذوره التاريخية إلى الأوزان الخليلية وقد اهتمت الدراسات النقدية اهتماماً كبيراً بموسيقى الشعر من حيث المظهر الخارجي في تناسبه الصوتي و تناسقه الإيقاعي.

ومن خلال هذا العرض والتحليل لجماليات الإيقاع وتجلياته الفنية في النص الشعري الجاهلي ،وصلنا إلى أنّ هذه الإيقاعية منحت النص رؤية وفنية جعلت من النصوص الجاهلية المثل والمرجع من الناحية الموسيقية والنغمية التي تؤسر المتلقي وتخطف سمعه . هذا ما سنحاول أيضا الوصول إليه في النص الشعري الشّعبي الجزائري الذي كما نعلم هو الآخر يحمل سمات جمالية في اللفظ والمهنى ،بالإضافة إلى الجانب الموسيقي والإيقاعي الذي يزيد النص الشّعبي فنية وتألقاً .

لقد خلق النص الشعري الشّعبي تضارباً بين الدارسين و الباحثين حول إمكانية حصر هذه الأوزان و ضبطها على تلك النصوص الشّعبية و لاشك أنّ الأدب الشّعبي لا يزال يشكو نقصا و غموضا في هذا الجانب وذلك بسبب قلة اهتمام الأوائل بهذا الجنس الشعري الشّعبي لم يكن له حظ في فحص أوزانه ، كما للقصيدة الرسمية يقول الدكتور العربي دحو((هذا الموضوع (الأوزان) من الموضوعات التي تناولتها الدراسات منذ القديم و لم تصل فيها إلى أحكام نهائية ، يمكن أن تعتمد عليها كتلك الأحكام التي اهتمت بالشعر المدرسي ، بل كتلك أعطتها بحور الخليل المشهورة.)) (17).

إذن فصعوبة البحث في أوزان الشعر الشّعبي بصفة عامة ، مازالت موجودة ذلك أنّ الباحث في هذه النصوص الشّعبية لا يقف على أرض سواء و حتى محاولات الدارسين قديما و حديثا لا تخرج عن كونها مجرد انطباعات و اقتراحات و اجتهادات مثل الاجتهاد الذي خرج به أحمد الطاهر توصل إلى أنّ الشعر الشّعبي سبعة بحـــور وهي ((العتيق و المتوازن و المترادف و المتوسط ، و المتعاقب و الممدود

و المبسوط .))(18). وتوصل الدكتور العربي دحـــو من خلال التطبيقات التي أقامها على القصيدة الشعبية الأوراسية إلى نتيجة مفادها انّه ((لا يمكن وزن نصوص القصيدة الشعبية الملحون بميزان الخليل حتى و إن وجدت حالات في أحيان كثيرة تعطينا تفعيلات من بحور الخليل إلا أن هذه الحالات غير دقيقة وغير مستمرة ، فهي تختلف بين البيت وأخر وفي نص واحد، ولهذا تبقى الأذن هي المقياس الأساسي لتقويم وزن هذه النصوص عند شعرائنا وعند المهتمين والمتتبعين ..))(19) ونفس الحكم وجدناه عند عبد اللّطيف البرغوثي حيث اهتدى إلى أن الأذن هي المقياس الحقيقي لهذا الشعر وذلك بقوله: " علينا بالطبع أن نتذكر دائما أن العبرة في هذه الأغاني الشعبية هي لفظ كلمات الأغنية كما تغنى و ليس بالحكم عليها كما تكتب و تلك القضية أساسية لانّ المغني الشّعبي لا يعرف البحور و لا يفكر فيها إنما يعرف لحن الأغنية–وهو لحن قديم متوارث ورث الوزن الفصيح الذي وضع له اللحن في وقت معين ، و يقيس الكلمات التي يتغنى بها على ذلك اللحن ويمد الكلمة أو يختصرها لتتفق مع اللحن كما اعتادت عليه أذنه (20) ونفس الرأي وجدناه عند عبد الله ركيبي عندما استعرض بعض النماذج من الشعر الملحون الديني تبيّن له أنها غير خاضعة لبحر معين و عدد التفعيلات غير متحدة في البيت الواحد و خرج بنتيجة مؤداها من الصعب أن نخضعها (القصيدة الملحونة) إلى بحر معين لانّ السكون في نطق الكلمات من جهة و نسخ الألفاظ بأسلوب عامي من جهة أخرى يجعلها خارجة عن الوزن ، و يبقى السماع هو المقياس الوحيد لمعرفة ما تتمتع به الموسيقى ... (21)ونلخص إلى

القول بان موضوع الأوزان الشعرية في الشعر الشّعبي لا يزال موضوعا خصبا و بكرا يحتاج إلى قوافل من الدارسين المتخصصين لاستجلاء الحقائق ونفض الغبار عن هذا الجانب ومهما قلنا في هذه القضية فسيظل عبارة عن وجهات نظر واجتهادات شخصية تقارب الحقيقة قد تبتعد عنها.

إنّ أوزان الشعر الشّعبي كما هو معروف يتصرف فيها الشاعر كما يشاء، ويلونها وينوّعها وفق حركة الحياة التي يعيشها، معتمدا على اللحن والإنشاد والتغني، كما يثبت ذلك أبو علي الغوثي، الذي يقول:((اعلم أنّ القصائد الطويلات الذيل كالعقيقة ونحوها، فسموها بهذا النوع العروبي لغرضين، الأول: التفنن وتحسين الصنع، والثاني : ترى المغني يلحن الأدوار والطالع مرافقا لمن معه من التلاميذ، وبالآلات البسيطة كالطار، والدربوكة، فإذا انتهى إلى العروبي لحن أغصانه من غير ارتكاب وزن، وتسكت الآلات البسيطة والتلاميذ ثم يأخذ بعد انتهائه في تلحين الدور والطالع الذي يليه هو ومن معه هكذا..))(22) إن الوزن بالنسبة للنص الشّعبي أعقد من كل شيء ، بل يمكن القول بأنّ متابعة ومحاولة الوصول إلى تحديد البحور والأوزان المستخدمة صعب جداً .

و في هذا السياق يقول التلي بن الشيخ:((...و الواقع أننا حين نحاول تطبيق بحور الشعر العربي على الشعر الشّعبي نجد أن هذا الأخير يختلف اختلافا واضحا عن الأوزان الخليلية و لا يخضع لتفعيلاتها، وكثيرا ما يجمع الشاعر في القطعة الواحدة بين أكثر من وزن، و لهذا فإن محاولة إخضاع الشعر الشّعبي لبحور الخليل تبدوا لنا غير ممكنة

...)) (23) نحن لا نتفق مع كلام الباحث ابن الشيخ فيما ذهب إليه ففي نفيه القاطع لعدم إمكانية إخضاع الشعر الشّعبي إلى أوزان الخليل ، لنقول أن ما قام به بعض الباحثين و المهتمين بحقل الدراسات الإيقاعية و العروضية(24) حين أسقطوا بعض أوزان الخليل على شعرنا الشّعبي و لم يجدوا مانعاً و عائقاً يقف حيال ذلك، و توصلوا إلى وضع تسميات تتوافق والوزن أو البحر الخليلي .

والشعر الشّعبي مثله مثل الفصيح مكوّن من أبيات تكون قصيدة، يتكون من شطرين أولهما الصدر الثاني العجز وكمثال توضيحي على ذلك نلاحظ هذا البيت و أهم الأجزاء المكونة له في قول الشاعر التخي عبد الله كريو (25):

الرّيـــم اللّـــي كانْ مَـــضَيَّلْ منّـــي — آنسنْي بَعْـــدَ ان شرَدْ عن ملْقَايَـــا

الشطر الأول -الصدر- — الشطر الثاني -العجز-

العروض:منّي

الضرب : ملقايا

والبقية هي عبارة عن حشو.

الشعر الشّعبي أرعى اهتمام الكثير من الباحثين في المستشرقين والعرب وحاول البعض وضع نموذج له ، ولكن الدراسات كانت في معظمها سطحية .حيث اُعْتمدَ في التقطيع على نظرية العد ،وهي أبسط النظريات وأكثرها سذاجة ففيها يكتفي بعد المقاطع ويوصف البيت بهذا العدد ،فيقال أنّ ذو شطرين عشاري أو سباعي .وقد اعتمدهذه النظرية المستشرق الفرنسي ديسبارمي Desparmetالذي درس الشعر الشّعبي

الخاص بمدينة البليدة ،ثم انظم إليه الأستاذ ابن وشوتان chottin ،ودور منغيم dermenghem ،وأخيرا الباحث المغربي الفاسي الذي أقربعد دراسة للملحون بأنّه لم يعثر في الملحون عما يُشبه العروض الخليلي .وعليه فمن خلال العد نستنتج وزن القصيدة ،بل الوزن العُشاري ،العُروبي،المشرقي...الخ.وهذه الأوزان لا تشبهه التصنيف الخليلي ولا ترتبط به ،لأنّها أوزان غير محددة تُعرف وتدرك بالحدس فقط .

الشعر الشّعبي مرتبط بلهجة من اللهجات العامية ،لذا فإنّ دراسته لا يمكن أن تتم بصفة وافية إلا إذا كانت في مستوى اللّغة لأنّ الميدان الذي يؤثر على الوزن هو الميدان الصوتي ،وذلك الوزن يُقاس بالوحدات الصوتية سواءً كانت حروفاً ساكنة ومتحركة أو مقاطع طويلة أو قصيرة .

والوزن كبنية مرتب حسب مستويات مختلفة تبدأ في الحرف والحركة حتى مستوى القصيدة ،وهذه المستويات عناصرها المتحركات والسواكن ولتحديدها نستعمل ما يُسمى بالكتابة العروضية وهي كتابة المنطوق وحدة وهذا خاص بالشعر الفصيح ، أما الشعر الشّعبي أو العامي (الملحون) فهي تختص بقواعد وأسس من أبرزها :

1/ تحديد السواكن والمتحركات فانتماء الحرف لفئة المتحرك أو الساكن مرتبط بالسياق الصرفي داخل الكلمة وخارجها وبالوزن ، فداخل الكلمة يتقيد الناطق بالإيقاع العامي كقول الشاع **(جلْبُوهْ)**بدلامن قوله **(جَلَبُوهُ)**،**(رِيْمَ بْنَاتْ)**بدلاًمن قوله**(رِيمُ الْبْنَاتِ)**.أمّا في النهاية

فالحركة والسكون تتغيران لإذا انتهت كلمة بساكن ،وتبعتها كلمة أومفردة تبتدئ بمتحرك ،فالسكون يبقى على حاله على نحو :

الرّيــم اللّــي كانْ مَـــضيّلْ منّــي آنسنْي بَعْـدَ ان شرَدْ عن ملْقَايَــا(26)

IOIOIOI OIOIOOI OIOIOIOI OIOIOIOI OIOIOOI OIOIOIOI

مفــعولاتُــن فاعــلاتن مفــعــولا مفــعولاتُــن فاعــلاتن مفــعــولاتْ

أما إذا كانت الكلمة منتهية بساكن وتبعتها كلمة تبتدئ بساكن ،فالساكن الأول يُحركْ إذا لم يكن مد كقول الشاعر :

أتحوّحْى عنْ شُوفةْ العينْ رْجَـــانيْ كان مــقلّقْ مــا يْثَاثيْ وحّايـــه

OIOIOIOI OIOIOOI OIOIOIOI OIOIOIOI OIOIOIOI OIOIOOI

مفــعولاتُــن فاعــلاتن مفــعــولا مفــعولاتُــن فاعــلاتن مفــعــولاتْ

أما الشدة فمعلوم أنّ الإدغام يُفك ساكناً متبوعاً بمتحرك مثل: جلّ فتصبح بعد فك ادغامهاجلْلَ ،أما في الشعر الشّعبي أو الملحون فالمدّغم يفك بساكن ثم متحرك :

استــخــبر الأيّــام منّــه فرقــتــني حشــدت لي الأسقام وفقدتْ دْوَايَا

OIOIOIOI OIOIOOI OIOIOIOI OIOIOIOI OIOIOIOI OIOIOOI

مفــعولاتُــن فاعــلاتن مفــعــولا مفــعولاتُــن فاعــلاتن مفــعــولاتْ

أما إذا كان الحرف المضاعف متبوعاً بساكن فهو في هذا السياق حرفين أولهما ساكن والثاني متحرك .

إنّ قصيدة الرّيم للشاعر الفحل عبد الله بن كريو قصيدة شعبيةتميّزت لغتها بالبينية أيْ قريبة من اللّغة الفصيحة أكثرمنها عامية، نسج الشاعر معانيها ورتّب ألفاظها ومفرداتها وفق نظام ايقاعي موسيقي يتلائم والحالة النفسية والشعورية للشاعر وكيف لاتكون كذالك والشعر ترجمة للشعور والواقع .

يرى الكثير من الدارسين أنّ القصيدة جاءت على وزن العشاري ،وهووزن معروف لدى شعراء الملحون ،ويعرف به جل شعر بن كريو ويعتمد على نظرية العد للحركات والسواكن فالشطر الأول عشرةحركات وسواكن ،والشطر الثاني أيضا عشرة حركات وسواكن .أما الباحث عمر زيعر فيرى أنّ قصيدة الرّيم من وزن صول وهو نسبة لمكانة المقطع المتزايد الطول الموجود في الخانة الخامسة وهي خانة النوتة صول في السلم الموسيقي.وكنموذج عنوزن صول نقوم بتقطيع هذه الأبيات ونلاحظ وزنها وايقاعها .

الصّـيـادة كـافة غـاروا منّـي تعبّـهم كانـوا تـواله جرّايـه
IOIOIOI OIOIOOI OIOIOIOI IOIOIOI OIOIOOI OIOIOIOI
مفـعولاتُـن فاعـلاتن مفـعـولا مفـعولاتُـن فاعـلاتن مفـعـولاتْ

يا مـا ازيـن ذاك الغـزيّل اجبـني يا محـلاه بعين مقدود حكايـه
IOIOIOI OIOIOOI OIOIOIOI OIOIOIOI OIOIOOI OIOIOIOI
مفـعولاتُـن فاعـلاتن مفـعـولا مفـعولاتُـن فاعـلاتن مفـعـولاتْ

أغـزالي ماهـوش في الصحراء جاني لا يطـعن ويدان وفجـوج عـرايا(27)
IOIOIOI OIOIOOI OIOIOIOI OIOIOIOI OIOIOOI OIOIOIOI
مفـعولاتُـن فاعـلاتن مفـعـولا مفـعولاتُـن فاعـلاتن مفـعـولاتْ

أما الإيقاع الداخلي فيظهر من خلال ظاهرة التكرار ،وما تحدثه من تآلف وانسجام ،تمنح القصيدةايقاعية ونغميةخاصة تلفت انتباه المتلقي وتستدعي سمعه للإصغاء والتتبع.

وهنا نشير إلى أنّ براعة الشاعر في اختياره لها ووضعها في النص يُساهم في حدوث هذه النغمية والإيقاعية التي تموسق الكلمات التي تجعل المتلقي في انتباه لما يسمع من أبيات ،وفي ذلك يقول حازم

القرطاجني :((وبقوة التهدّي إلى العبارات الحسنة يجتمع في العبارات أن تكون مستعذبة ،جزلة ،ذات طلاوة ،فالاستعذاب فيها يحسن المواد ،والصيغ ،والائتلاف ..))(28).

التكرار من ابرز الظواهر الأسلوبية ذات القيمة البالغة في العمل الإبداعي ، فالمبدع إنما يكرّر ما يثير اهتمامًا عنده و يرغب في نقله إلى أذهان المخاطبين .

كما أنّه يعطي النص الشعري نغما إيقاعياً و موسيقياً يجعل المتلقي منتبها لما يسمع أو يلقي ليه ، و منه ((فلغة التكرار قي الشعر تظلّ باعثا نفسيا يهيئه الشاعر بنغمة يأخذ السامعين بموسيقاه ، وتعلق الشاعر بهذا الضر بمن فنون الكلام لأمر يحسه الشاعر في ترجيع ذات اللّفــظ،و ما يؤديه هذا الترجيع من تناغم الجرس و تقويته،تثــير في ذاته شوقاً و استعذاباً أو ضرباً من الحنين و التآسي)) (29).

والتكرار وسيلة من الوسائل اللّغوية التي يمكن أن تؤدي دوراً تعبيراً واضحاً في القصيدة ، ((فتكرار لفظة ما أو عبارة يوحي بشكل أولي بسيطرة هذا العنصر المكرّر ، و إلحاحه على فكر الشاعر أو شعوره..)) (30).

كما أنّ للتكرار ((وظيفة إيحائية هامة و له صور و أشكال عديدة من البسيط ، الذي لا يتجاوز تكرار لفظة أو عبارة ، ومنها المركب الذي يمزج التكرار المعنوي بعناصر لغوية أخرى أو يكرر بيتا برمته سوى عروضه و قافيته)) (31).

كما أنّ للتكرار أيضاً دورٌ بالغ الأهمية على المستوى الصوتي ، فهو يتضامن مع المعنى ، ويؤدي دوره التطريبي من جهة أخرى،إذْ

أنّ((التكرار في الشعر يميّز و هو تكرار النماذج الجزئية أو المركبة ، بغية الوصول درجة عالية من الوجد الموسيقي و النشوة اللغوية ، عندئذ تتصاعد البنية الموسيقية لتسّيطر على المستوى التصويري و تصبح رمزاً يتكشف حوله دلالة الشعر و يتمركز معناه ، وتصبح الصياغة هي محور القوة التعبيرية و نقطة التفجير الشعري..)) (32).

والتكرار الإيقاعي في قصيدة الرّيم يمكن حصره في قسمين :

1/تكرار الحروف:يكون تكرار الحرف حين تشترك الألفاظ في حرف واحدٍ ، سواء أكان في أول الكلمة أم في وسطها ، أم في نهايتها مم يثري الجانب الموسيقي و الإيقاعي أو الصوتي في النص الشعري ، و يجعله بذلك أكثر ارتباطا بالمعنى و الدلالة عليه.

يُعد تكرار الحروف المنطلق الأول في الإيقاع الذي يتركب منه النص الشعري ،فالشاعر حينما يكرر صوتاً بعينه أوحرفاًما فهو يُريد أن يؤكد حالة ايقاعية نغمية موسيقية معينة ينطلق منها ليؤسس لما يرنو الوصول إليه من خلال توأمة المعنى والصوت .

فمطلع القصيدةمثلاً تضمّن تكرار ثلاث حروف بارزة ،هي حرف الياء ،واللام ،والميم .

الرّيـــم الّلـــي كانْ مَـــضيّـــلْ منّـــي آنسنْي بَعْـــدَ ان شرَدْ عن مِلْقَايَـــا

1/حرف الياء:تكرر هذا الحرف ست مرات في البيت ،أربع مرات في الشطر الأول ،ومرتين فيالشطر الثاني ،وهذا دليل على أنّالشاعر يُفرغ الشحنات العاطفية التي في قلبه ،حيث عبّر عنها وحاول إخراجها وبثها عن طريق تكرار حرف الياء الرخاوي والجوهري ،والإنفتاحي وبذالك

حاول البوح بما في فؤاده فأحدث كما رأينا هذا الاتكرار ايقاعاً وموسيقى .

2/ حرف اللام:تكرر ست مرات ،أربع مرات في الشطر الأول ومرتين في الشطر الثاني،وهذا يدل عل أنّحرف اللام لديه نفس سمات الياء وهو حرف يلائم الحالة النفسية للشاعر .

3/ حرف الميم:تكرر أربع مرات في الشطرالأول،ومرة في الشطر الثاني وهو حرفٌ مجهور ومنفتح .وعليه فالشاعر اختار هذه الحروف في البيت الأول وتكررت بنفس القدر تقريباً لإنهاحروف ناسبت حالته الشعورية والنفسية وبذالك عبرت عن ما يُعانيهالشاعر من بُعدٍ واغتراب ومشاعر مكبوتة،حقيقة إنّ الأوزان الشعرية في الشعر الشّعبي منظمة و متناسقة وفق تناغم إيقاعي و موسيقى نغمي و متشابه لطريقة الشعر الفصيح،فالعلاقات الدائرية التي تتحكم في الشعر العمودي الفصيح ، هي التي تتحكم أيضا في الشعر الشّعبي أو الملحون.

وأوزان الشعر الشّعبي الشائعة الاستعمال و التداول في قصائد الشعراء هي كثيرة و متعددة و متنوعة ، وإن اختلفت تسمياتها و مصطلحاتها غير أن إبداع الشعراء يجتمع عليها .

الهوامش والإحالات:

(1).عبد الكريم الوائلي ،الشعر الجاهلي قضاياه وظواهره الفنية، دار وائل للنشر،عمان، الأردن ،2008 ، ص368

(2). أحمد مطلوب، معجم النقد العربي القديم، ج1، ص 257، وانظر: أبو محمد القاسم السجلماسي، المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، تحقيق علال الغازي الرباط 1980، ص 281.

(3).صفي الدين عبد المؤمن الأرموني البغدادي، كتاب الأدوار، شرح وتحقيق: هاشم محمد الرجب، دار الرشيد للنشر، بغداد 1980، ص 139و140.

(4). علي عبد الرضا، الإيقاع الداخلي في قصيدة العرب، مقال صادر بمجلة التربية والعلم، كلية التربية،جامعة الموصل – العراق – العدد13، 1993.

(5). شوقي ضيف ،فصول في الشعر ونقده، دار المعارف، مصر،1930،ص 28.

(6). المرجع نفسه ،ص 28.

(7).محمود العزامي ،نظرات في إيقاع المعلقات،دار الحكمة ،دمشق،1990،ص45

(8).امرؤ القيس، ديوان امرئ القيس، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم،دار المعارف،مصر 1984،ص35.

(9).المصدر نفسه ، ص 36.

(10).كمال أبو ديب، جدلية الخفاء والتجلي– دراسات بنيوية في الشعر– دار العلم للملايين ط1– 1971– بيروت: 101–102.

(11). غيورغي غاتشف، الوعي والفن، ترجمة: نوفل نيوف، سلسلة عالم المعرفة،العدد 146، 1990 الكويت ص65 .

(12). امرؤ القيس ، ديوان امرئ القيس،مصدر سابق،ص36.

(13). أبو عبد الله الحسين بن أحمد الزوزني، شرح المعلقات السبع ،دار بيروت للطباعة والنشر بيروت 1980، ص44.

(14). امرؤ القيس ، ديوان امرئ القيس ، مصدر سابق ،ص 37.

(15) .عبد المالك مرتاض ، السبع المعلقات (مقاربة الانتربولوجية لنصوصها) من منشورات اتحاد الكتاب العرب –دمشق – 1999، ص191.

(16). نفس المرجع السابق ، ص 192 .

(17) انظر: العربي دحو ، بعض النماذج الوطنية في الشعر الشّعبي الأوراسي خلال الثورة التحريرية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ص144 .

18- **ahmad tahar, la poesie populire algerenne (*melhûn*). *Rythme*, *mètres et* formes, Alger**, SNED, 1975,p182.

(19) أنظر: العربي دحو ، الشعر الشّعبي ودوره في الثورة التحريرية الكبرى، ص268.

(20).عبد اللطيف البرغوثي، القصيدة الشّعبية، مجلة فلسطين الثورة، عدد خاص،01جانفي 1981،ص346.

(21) .ينظر :عبد الله ركيبي، الشعرالدّيني الجزائري الحديث ، ص 498 .

(22).أبو علي الغوثي، كشف القناع عن آلات السماع ، مطبعة جوردان، الجزائر، ط01، 1904م، ص 88.

(23) . التلي بن الشيخ، دور الشعر الشعبي في الثورة (1830–1945)،ص419.

(24) .نذكر من بين هؤلاء الأستاذ والباحث مصطفى حركات في كتابه، "الهادي إلى أوزان الشعر الشّعبي"،و الباحث بديار بشير بين يديه دراسات و أبحاث في هذا المجال ، والزيعر عمرشاعر و مهتم بالأوزان الشّعبية بين يديه بحث مخطوط موسوم بـــ"منازل السكون في دوائر الشعر الملحون"،وهو بحث ممتاز في عالم القصيدة الشّعبية الجزائرية وعروضهاوقد كان لنا شرف تقديم الكتاب وتقريظ صاحبه ،والشاعر عبد المجيد عناد من وادي سوف بين يديه أبحاث مخطوطة و غيرهم من الدارسين الباحثين والمهتمين والرواة و الشعراء.

(25).بديار البشير، ديوان بن كريو–حياته ،حبه وشعره–،مطبعة بن سالم ،الأغواط 2009،ص255.

(26). المصدر نفسه ،255.

(27).المصدر نفسه ،ص255.

(28).حازم القرطاجني ،منهاج البلغاء وسراج الأدباء،مرجع سابق ،ص255.

(29).هلال ماهر مهدي، جرس الألفاظ ودلالاتها في البحث البلاغي والنقدي عند العرب، العراق، 1980، ص239.

(30). النعمان القاضي ، أبو فراس الحمداني ... ، مرجع سابق ،ص 402.المرجع نفسه ،ص403.(31).

(32). صلاح فضل،((ظواهر أسلوبية في شعر شوقي))،مجلة فصول، مصر، العدد 403،1981، ص 211.

التداولية وتعليمية اللغات وتعلّمها

د. احمد بكّار

أستاذ محاضر بالمدرسة العليا للأساتذة،

بوزريعة -الجزائر

الكلمات المفتاحية : التداولية، تعليمية اللغات، الاستعمال اللغوي، التعلّم، المقام.

Resumé :

Cet article vise à démontrer comment la pragmatique comme approche qui a pour but d'étudier le langage du point de vue de la relation entre les signes et leurs usagers, peut apporter beaucoup d'améliorations aux pratiques d'enseignement du langage en général et aux pratiques de l'enseignement de la langue arabe en particulier. la pragmatique (science de l'usage du langage) comme approche pédagogique peut apporter beaucoup de chose à la didactique des langues, pour que celle-ci pourra surmonter les problèmes dues aux mauvaises pratiques d'enseignement de la langue arabe, et peut apporter beaucoup d'améliorations aux pratiques d'apprentissage de cette langue.

مقدمة

إنّ العوامل التي أدّت إلى ظهور التداولية* في البحث اللغوي المعاصر عديدة، أهمها ثورة الكثير من اللغويين ضد المناهج الشكلية التي هيمنت على الدراسات اللغوية في كلّ من أمريكا وأوروبا على امتداد النصف الأول من القرن العشرين. ونشأة التداولية كردّ فعل للتوجّهات البنيوية فيما أفرزته دراساتها من تصوّرات صورية مبالغ فيها، خاصة عند اللساني تشومسكي وأتباعه. وكذلك "((الغلو في الاعتماد عند وصف الظواهر اللغوية على التقابل المشهور (الثنائيات)، الذي وضعه دي سوسير بين اللغة والكلام، حيث أبعد الكلام الذي يمثّل الاستعمال الحقيقي للغة ونظامها))"[1]. وأهم ما عيب على اللسانيات البنيوية* وعلى مناهجها الشكلية الصورية، هو حصر الدراسة في

اللغة كبنية أو كنظام معزول عن سياقه، واقتصار الدراسة على البنى والأشكال اللغوية، وإبعاد دراسة المعنى، وعدم تجاوز عتبة الجملة كأعلى مستوى للدراسة. وإهمال الظواهر الكلامية باعتبارها قضايا عارضة وفردية، وبالتالي لا تصلح أن تكون موضوعا للبحث اللغوي.

غير أنّ ما يجب التذكير به في هذا المقام، هو أنّ اللسانيين التداوليين، وإن كانوا لاينكرون قيمة الأبحاث والدراسات اللغوية التي أنجزها البنيويون، فإنّهم يرون أنّ هذه الأبحاث والدراسات شكلية وغير كافية، "((وتبقى منقوصة، ولا تكتمل إلاّ بوضعها على محكّ الاستعمال. فالاستعمال وحده القادر على توجيهها وتسديدها، وهو الذي يمنحها كثيرا من الحيوية والانطلاق والقبول))"[2].

ويرون أيضا أنّ النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما من العلامات، على سداده وصحته، لا يجب أن ينسينا ذلك وظيفة اللغة الأساسية، ألا وهي التبليغ والاتصال. "((فاللغة استعمال يومي مستمرّ ومتواصل، بل لا تتحقّق اللغة إلاّ ضمن هذا الاستعمال في تفاعل دائم بين المتكلّمين))"[3].

وإحقاقا للحقّ، فالبنيويون تكلّموا عن الوظيفة التواصلية للغة، وأدركوا الوظيفة الحقيقية لها. واللسانيون التداوليون لاينكرون فضلهم هذا، غير أنّ ما يؤاخذونهم عليه، هو حصر اللغة في جانبها الإخباري المتمثّل في نقل المعلومات والأفكار لغاية الإخبار والإعلام، ومحاولتهم بناءً على ذلك إخضاع كلّ الظواهر اللغوية لهذا التصوّر، بما فيها تلك التي لا تجسّد هذه الوظيفة، وكذا تبسيطهم الشديد لهذه الوظيفة التي حصروها في نطاق ضيق وهو الإعلام[4].

وأمّا فيما يتعلّق بتوقف البنيوية في دراساتها للغة عند عتبة الجملة ولم تتجاوز حدودها، فإنّ التداوليين يرون في ذلك ابتعادا عن الموضوع الحقيقي للدراسة اللسانية، لأنّ الوحدة القاعدية للنظام اللغوي كما يرون، هي الخطاب وليس الجملة. ويعود رفضهم للجملة إلى تركيزهم على الوظيفة التواصلية للغة، لأنّ التواصل بين المتكلّمين وتفاعلهم لا يتحقّقان في اعتقادهم عن طريق جمل وعبارات معزولة، وإنّما يتأتّى عن طريق إنجازات كلامية أكبر وأشمل هي الخطاب[5] . لذلك، فإنّ الدراسة في هذا الإطار"((تهتمّ هذه المرة بالنصّ، على اعتبار أنّ الاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة، إذا كان ذلك مفيدا للساني، فإنّ ذلك غالبا ما يتمّ على حساب الاهتمام باستعمال هذه اللغة في شكل إنجاز كلامي أو خطابي الذي هو موضوع الباحث في التداولية))"[6].

ومن الأمور الأخرى التي ترتّبت عن النظر إلى اللغة في أبعادها التواصلية، الدعوة إلى دراسة مختلف صوّر الاستعمال، وهو ما ترتّب عنه ردّ الاعتبار للظواهر الكلامية التي أبعدها البنيويون من مجال الدراسة بحجة أن الكلام جزء من اللغة فقط، وليس كلّ اللغة، وأنّه سلوك ذاتي، وإنجاز فردي مادي، لا يصلح أن يكون موضوعا لعلم اللغة.

والاعتراف بالطبيعة التبادلية للّغة كما اقتنع بذلك التداوليون، يقتضي بالضرورة الاعتراف بما للظواهر الكلامية من دور فعّال في تحقيق الوظيفة التبليغية التواصلية للّغة. وهذا ما يفرض إعادة الظواهر الكلامية التي اعتبرها دي سوسير ومن بعده البنيويون ظواهر ثانوية، وأرجأ تشومسكي دراستها إلى وقت معلوم، إلى دائرة اهتمام

اللغويين[7]. وعليه "((فلم يلبث أن توجّه اهتمام الدارسين إلى العناية بكلّ هذه القضايا المتعلقة بالكيفية التي تستعمل بها اللغة، وبالكيفية التي تتحقّق بها اللغة بالفعل عند الاستعمال، عند التخاطب))"[8].

وهذا التوجّه الجديد في الدراسات اللسانية المعاصرة – أي التداولية – وجد ترحيبا كبيرا في الدراسات اللسانية الراهنة، وأخذ تأثيره يقتحم كلّ مجالات العلم والمعرفة ولاسيّما مجال تعليمية اللغات، التي تبنت معظم مفاهيم التداولية ومبادئها التي من شأنها أن تسهم بفعّالية في تعليم اللغات واكتساب آلياتها المعرفية ومهاراتها التواصلية بالخصوص.

فأيّة علاقة بين التداولية وتعليمية اللغات ؟ وإلى أيّ مدى يمكن لتعليمية اللغات الإفادة من معطيات اللسانيات التداولية وفروعها في مجال تعليم اللغة وتعلّمها ؟ هذا ما سنقف عليه في هذا المقال.

التداولية وتعليمية اللغات

لقد أفادت التداولية – شأنها في ذلك شأن كلّ النظريات اللسانية السابقة – مجالات عديدة من الحقائق العلمية والمعطيات المعرفية التي توصّل إليها التداوليون في دراستهم للغة. وكان مجال تعليمية اللغات أكبر المستفيدين من ذلك. فما مظاهر الاستفادة هذه ؟ وما آثار الاستفادة على تعليم اللغات وتعلّمها بالخصوص ؟ فالإجابة عن هذين السؤالين والسؤال السابق ستكون محور اهتمامنا في الحديث عن هذا الموضوع في هذا المقال.

لقد استمدّت تعليمية اللغات من الأبحاث والدراسات التي أنجزتها التداولية على اللغة، ما يسمح لها بتطوير أساليب ومنهجيات تعليم اللغة وفق توجّه البحث التداولي. وقبل عرض مظاهر هذه الاستفادة، يحسن

أن نعود إلى الوراء قليلا للتذكير، بأنّ البنيويين قد سبق أن أكّدوا أسبقية المنطوق على المكتوب، وأنّ المظهر الشفوي للغة هو الأصل، وأنّ الكتابة ما هي إلاّ شكل تعويضي ينوب عن هذا الأصل، وأنّ التواصل هو وظيفة اللغة الأساسية. وانطلاقا من ذلك، سعت اللسانيات البنيوية إلى وضع طرائق التعليم التي تنمي القدرة لدى المتعلّمين على التواصل الشفوي؛ وهو نفس المسعى الذي تروم اللسانيات التداولية بلوغه؛ وهذا ما جعل كلتا النظريتين تلتقيان في نفس المسعى. فإذا كان الأمر كذلك، إذن، ما هو الجديد الذي أضافته اللسانيات التداولية في مجال تعليمية اللغات ؟

يمكن القول، جوابا عن هذا السؤال، أنّ الجهود النظرية للسانيين البنيويين اهتمّت ببنية اللغة، ولكن "((على حساب وظيفتها، وهو ما ترتّب عنه أنّ الوظيفة التواصلية للغة، لم تنل حظّها من الشرح والتحليل، ولذلك جاءت المقاربة البنيوية في تدريس اللغة مركّزة على البنى والتركيب، وهمّشت الأداء والاستعمال. وهذا ما جعل مردود هذه المقاربة اللسانية في تجديد دروس اللغات وتفعيلها أدنى بكثير ممّا كان يتوقعه البيداغوجيون))"[9].

بينما كانت أولى اهتمامات المقاربة التواصلية التي وضعتها اللسانيات التداولية، هو تداركها لنقائص البنيوية في هذا المجال، بمحاولة معرفة أسباب فشل هذه المقاربة. وبعد تأمّل أصحاب الاتجاه التواصلي مسألة الفشل، تبيّن لهم أنّ للحصيلة السلبية للمقاربة التي تبناها البنيويون سببين مترابطين[10] :

الأول، تحديد ضيق للهدف المنشود المتمثّل في التحكّم في اللغة كوسيلة تواصل، وعدم وضوحه الوضوح المطلوب.

والثاني، النقص في المرجعية العلمية المعتمدة من أجل توضيح هذا الهدف.

يرى اللسانيون التداوليون أنّ مقولة "التحكم في اللغة كوسيلة تواصل" هدف يصعب تحقيقه عمليا وتجسيده بيداغوجيا، نظرا للغموض الذي يكتنفه. لأنّ في نظرهم لا يكفي للمتعلّم أن يكون قادرا على قراءة جمل قراءة صحيحة وكتابتها بطريقة سليمة، مثلما هو الشأن مع طرائق التدريس التقليدية*، ولا يكفي أيضا أن يكون قادرا على تكوين جمل بسرعة آلية استجابة لدوافع مفتعلة، مثلما هو الشأن مع الطريقة السمعية الشفوية التي تستمد مبادئها من النظرية السلوكية. وإنّما يجب على المتعلّم اكتساب "((القدرة على استعمال الجمل والعبارات المناسبة لسياق لغوي معيّن، والمناسبة أيضا لمواقف تواصلية محدّدة. وبعبارة أخرى، ينبغي على المتعلّم أن يكون قادرا على صياغة جمل في شكل وحدات تواصلية أوسع، مثل نص أو حوار، وذلك في إطار موقف تواصلي محدّد))"[11].

كما يرى اللسانيون التداوليون أنّ "التحكم في اللغة كوسيلة تواصل" لا يعني اكتساب القدرة على تبليغ معلومات، أو "((الكلام على الموجودات في العالم المحيط بنا*، بقدر ما نتكلّم قصد ربط صيلة أو علاقة محادثة، أو السعي إلى التأثير في السامع، إنّها باختصار التحكّم في مختلف وظائف اللغة))" [12].

كما يرون أنّه لا يكفي للتواصل بطريقة جيّدة في مجموعة لغوية ما، أن يمتلك الفرد لغة صافية ذات مستوى رفيع، بل يجب أن تكون لديه زيادة على صفاء اللغة "((القدرة على فهم واستعمال مستويات ومتغيّرات لغوية عديدة، لأنّ مواقف التواصل في أي مجتمع عديدة

ومختلفة، ويتعيّن على المتكلِّم اختيار المتغيّر اللغوي الملائم لكلّ وضعية تواصلية حتى يضمن لنفسه أداءً لغويا اجتماعيا سليما))"[13].

وكلّما أراد البيداغوجيون توضيح بهدي من اللسانيات التداولية كلّ الجوانب التي يمكن إدراجها تحت مقولة "التحكّم في اللغة كوسيلة تواصل" سرعان ما يكتشفوا أنّ النظريات والدراسات اللغوية السابقة التي تنبني على أساسها تعليمية اللغات، سواء أتعلّق الأمر بالنحو التقليدي البنيوي أم التوليدي التحويلي، هي دراسات ناقصة من عدّة جوانب، أهمّها [14] :

– إنّ هذه النظريات تركّز على البنية وتهمل الاستعمال، كما سبق أن أشرنا إلى ذلك.

– إنّ هذه النظريات تعالج بنية الجملة ولا تتعدّاها، ولا تأخذ بعين الاعتبار وحدات تواصلية أوسع، مثل النصّ أو الحوار*.

– إنّ أبحاث اللسانيين البنيويين ودراساتهم قصّرت اهتمامها على الوظيفة المرجعية،

وأهملت بقية وظائف اللغة الأخرى.

– أقصت اللسانيات البنيوية في معالجتها للغة دراسة المستويات اللغوية الأخرى، التي تمثّل جوانب أساسية من السجل اللغوي لكلّ جماعة لغوية. واقتصرت دراساتها وأبحاثها على مستوى لغوي واحد فقط، هو المستوى الفصيح الرفيع.

ولمّا كان لا بدّ من تجاوز نقائص النظريات اللسانية البنيوية، بما من شأنه أن يمكّن من سدّ ثغرات بيداغوجيا اللغات، تمّ اللجوء في بداية الستينيات إلى مختلف الدراسات اللغوية الاجتماعية التي تعنى بدراسة مختلف اللغات، وهي تؤدي وظيفتها داخل المجتمع. ونذكر في

هذا المقام بما يسمى بـــ"اثنوغرافيا الاتصال" *l'ethnographie de la communication* بزعامة هايمر *Hymer* التي اهتمّت بدراسة مختلف المتغيّرات اللغوية *variantes langagiéres* واستعمالاتها [15]. وكان هدف هذه الدراسة "((هو إجراء معالجة شاملة لمختلف الأنشطة اللغوية لدى مجموعة لغوية معيّنة، والوقوف على كلّ المتغيّرات اللغوية المستعملة لديها. وهذا بدل العناية بلغتها ككلّ أو بأحد جوانبها فقط))"[16].

وقد أسفرت هذه الدراسة التي قامت بوصف منظم لاستعمال هذه المتغيّرات اللغوية ووضع قواعد لها، على نتائج علمية قيّمة أفادت الدارسين والبيداغوجيين بالخصوص في مجال تعليم اللغات، تفوق بكثير تلك التي قدّمتها اللسانيات البنيوية بمختلف اتجاهاتها.

وبناء على ذلك، يرى روّاد المقاربة التواصلية أنّه لتجاوز الهفوات السابقة والنقائص التي وقعت فيها اللسانيات البنيوية في مجال اكتساب الكفاية التواصلية وتعليمها، وتجنب تكرارها. فإنّه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار هاتين الملاحظتين اللتين أبداهما جاكوبوفتس *Yakobovits* في هذا الشأن[17] :

– الأولى: تتمثّل هذه الملاحظة في كون نتائج الأبحاث حول كيفية اكتساب الفرد للّغة لا تزال ضعيفة، وهذا ما يجعل معطيات المنظّرين والدارسين في هذا المجال وتوصياتهم للممارسين في الميدان محلّ شكّ، ولا تتمتّع بالمصداقية الكافية.

إنّ النظريات والدراسات النفسية اللغوية لم تستطع إلى بداية القرن الواحد والعشرين أن تقدّم سوى بعض الفرضيات والمؤشّرات التي يجب أن تخضع إلى التجريب والاختبار. ولذلك فإنّ المبادئ القطعية

المترتبة عن التيار البنيوي والتي هيمنت طويلا على اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – يجب أن تفسح المجال للمزيد من الملاحظة والتجريب البيداغوجي المكثّف.

– الثانية : تتمثّل في أنّ قدرة الفرد على تعلّم اللغة تفوق بكثير قدرته على وصف وتحصيل معلومات نظرية عنها وعن اكتسابها واستعمالها. والدليل على ذلك أنّ الكثير من الأفراد يتعلّمون بسرعة، ليس في لغتهم فحسب، ولكن حتى في اللغات الثانية، استعمال تراكيب وصيّغ لا زالت لم تخضع بعد إلى تقنين أو تقعيد اللغويين.

فليس من المعقول إذن، "((أن نعلّم اللغة بطريقة صارمة ومنظمة بدقة متناهية، وهو ما حاولت فعله البيوية، مادة لم يكتمل وصفها ودراستها في الكثير من جميع جوانبها. وهذا ما يدعو إلى تسخير وتفعيل، إلى أبعد حدّ ممكن، قدرات الاستكشاف والتعلّم الذاتية الكامنة لدى كلّ فرد))" [18].

لقد جاءت المقاربة التواصلية*، كما سبق أن بيّناه، كردّ فعل على الطريقة البنيوية والسلوكية خاصة. ومن مبادئ هذه المقاربة ما أثبتته الدراسات المتأخرة حول اكتساب اللغة، من أنّ ذهن المتعلّم ليس صفحة بيضاء، في إمكاننا أن نطبع عليها ما نشاء من مادة لغوية وتراكيب بصورة آلية*. إنّ لكلّ فرد إرادته الخاصة به، التي تتدّخل في أثناء عملية التعلّم؛ ومن هنا وجب على البيداغوجيين أن يأخذوا ذلك بعين الاعتبار في تصميم طرائق التعليم الناجعة[19].

وحسب جاكوبوفيتس، يتمثّل تعلّم اللغة "((في اكتشاف وفي إعادة تأليف تدريجي لتراكيب أو قواعد استعمال اللغة، وذلك من خلال عمليات استنتاجية واستقرائية توجّهها معرفة الفرد بكليات لغوية

غريزية، وذلك من خلال ملاحظته لعيّنات من اللغة في مواقف تواصلية حقيقية. ويتمّ هذا الاكتشاف أو إعادة التأليف بصورة مختلفة من شخص لآخر، وذلك حسب حاجيات كلّ متعلّم واستعداداته الخاصة، وحسب استراتيجيته في التعلّم))"[20].

ومن هنا، يمكن القول أنّه ليس هناك طريقة واحدة مثلى لاكتساب اللغة، وأنّ أنسب طريقة هي التي تتماشى وإمكانات الفئة المستهدفة بالتعليم وخصوصياتها. ومهما يكن من أمر فإنّ الاتجاه الغالب في تعليم اللغة وتعلّمها، لا يقتصر على الأخذ من نظرية لسانية بعينها، ولا بمنهج بذاته، وإنّما يأخذ ما يراه نافعا في حلّ المشكلة. وفي هذا الصدد، وزيادة على ذلك، يرى التداوليون أنّ اكتساب الكفاية التواصلية *compétence communicative* يتطلب إجراءات ثلاثة:

- انتقاء المادة اللغوية التي ستقدّم للمتعلّمين.
- طريقة تقديمها.
- التدرج في تعليمها.

ففيما يتعلّق بالإجراء الأول "انتقاء المادة اللغوية"، ونظرا لوجود فروق في استراتيجيات التعلّم لدى المتعلّمين، وفي اهتماماتهم واحتياجاتهم اللغوية، فإنّه من الصعب إن لم نقل من المستحيل، أن نحدّد مسبقا مهما كان التحرّي والتقصيّ المادة اللغوية التي تناسب كلّ متعلّم. وإذا كان إجراء تحديد معيّن للمادة اللغوية أمرا ضروريا إلى حدّ ما، فإنّ ذلك لا يجب أن يتمّ على أساس وحدات معجمية وتراكيب نحوية، ولكن على أساس أفعال ومواقف تواصلية، حسب حاجات هذه الفئة أو تلك من المتعلّمين[21] .

وفي هذا السياق، يرى البنيويون والسلوكيون أنّ تحصيل الكفاية اللغوية يجب أن يسبق تحصيل الكفاية التواصلية، أمّا التواصليون فيرون عكس ذلك، يرون أنّه "((يستحسن أن تقدّم المادة اللغوية منذ البداية خلال مواقف استعمالها، كما يتعيّن أيضا تقديم سجل لغوي متنوّع، الأمر الذي من شأنه أن يمكّن المتعلّمين من تطوير واختبار استنتاجاتهم حول تراكيب اللغة واستعمالاتها))" [22]. ويرون أيضا فيما يتعلّق بالمادة التعليمية، أنّه يجب الاعتماد في إعدادها على المبادئ التالية [23] :

– بما أنّه يتعيّن على المتعلّم أن يكتشف تدريجيا قواعد استعمال اللغة من خلال المادة المقدّمة إليه، فإنّه من المفيد إذن أن نخصص منذ البداية، وقتا كافيا لإسماع مادة لغوية مستمدّة من الواقع، تجسّد أفعالا كلامية لمواقف تواصلية لها صلة باهتمامات المتعلّم وحاجاته.

– حثّ الطلبة منذ البداية أيضا على أن يعبّروا بكلّ حرية كلّما أحسّوا بذلك أو رغبوا.

– ضرورة غض الطرف عن الأخطاء التي قد يقع فيها المتعلّمون في أدائهم اللغوي، في

حصص التعبير الشفوي، والتساهل معهم، من أجل توفير الشروط الملائمة لتطوير التعبير الحرّ، وتنمية القدرة لديهم على التواصل الجيّد. لأنّ الخطأ يمثّل وسيلة هامّة يختبر بها المتعلّم صحّة بعض الفرضيات التي كوّنها لنفسه، كما أنّها تمكّنه من قياس مدى صحّة قاعدة معيّنة.

– وجوب تقديم المادة اللغوية موضوع التعليم بطريقة تنمي الملاحظة والتفكير، لأنّ هاتين الأخيرتين تلعبان دورا كبيرا في اكتشاف قواعد

اللغة واكتساب قوانينها، وتساعدان على رسوخ المادة اللغوية المحصّلة في أذهان المتعلّمين.

إنّ تأثير الاتجاه الوظيفي في دراسة اللغة، على تعليمية اللغات، كانت انعكاساته البيداغوجية واضحة؛ وما يجب الإشارة إليه في هذا المقام، هو أنّ تعليمية اللغات قد استفادت كثيرا من هذا الاتجاه، وخصوصا من أهم أركان التداولية التي قامت عليه، ألا وهو "نظرية أفعال الكلام"، التي توصّل فيها "سيرل" من خلال تحليل مختلف قضاياها إلى أنّ جانبا هاما جدّا من سلوكنا اللغوي يتكوّن من أفعال كلامية ينجزها المتكلّمون*.

لقد بيّن "أوستين" ومن بعده "سيرل" أنّ تحقيق كلّ فعل من هذه الأفعال في الواقع يتمّ وفق صيّغ لغوية تختلف باختلاف العناصر المكوّنة للموقف الكلامي الذي تنجز فيه "((المتكلّمون، مراكزهم الاجتماعية، نوع العلاقة بينهم، الزمان الذي يجري فيه الكلام، المكان، ...))" [24].

كما أنّ تأويل أي فعل كلامي لا يمكن أن يحصل على الوجه الصحيح، ما لم يراع الموقف أو الوضعية التي أنجز فيها. ممّا يعني أنّ الفعل الكلامي الواحد يتمّ تحقيقه بواسطة عدّة صيّغ مختلفة، ممّا يعني أيضا عدم وجود تطابق في حالات عديدة بين الصيغة اللغوية والفعل الكلامي الذي تنجزه. ومثال ذلك "((هل في إمكانك أن تعيد لي هذا الكتاب يوم الأربعاء))"، فهي قد تكون استفهاما حقيقيا، كما قد تكون طلبا.

وهذا يعني أنّ الأفعال الكلامية التي ينجزها المتكلّمون أثناء تفاعلاتهم اللغوية أكثر بكثير من الصيّغ الأربعة المتعارف عليها التي

تتمثّل في الجملة التقريرية والطلبية والاستفهامية والتعجبية، وأنّها – الأفعال الكلامية – أعقد ممّا نتصوّر. كما إنّ الاقتصار على تدريس هذه الصيغ دون التنبيه إلى أنّها تخرج في أغلب الأحيان عمّا وضعت له أصلا، لتفيد معان أخرى عديدة يفرضها السياق، سوف لن يمكّن التلاميذ من اكتساب الكفاية التواصلية المنشودة.

ولمّا كانت الأفعال الكلامية تمثّل جانبا كبيرا من سلوكنا اللغوي، فإنّ في إمكان القائمين على تدريس لغة من اللغات والمشرفين على وضع مناهج لتعليمها، أن يقوموا بعملية جرد دقيقة لمختلف هذه الأفعال، وتحديد الكيفيات التي يتحقّق بها كلّ فعل أثناء التفاعل اللغوي بين المتكلّمين، ثمّ اعتمادها في تحديد مضامين مختلف الدروس مراعين في ذلك حاجات كلّ فئة من المتعلّمين لهذه الأفعال.

وفي هذا الصدد يقول الأستاذ محمد الأخضر صبيحي: "((وعليه، وفيما يتعلّق بتعليم اللغة العربية، مثلا، في إمكاننا مثلما ندرّس "كان وأخواتها" أو أي مبحث نحوي أو بلاغي، أن نعلّم تلاميذ هذه المرحلة مختلف صيّغ طلب إرشادات *comment demander un renseignement*) ونلفت انتباههم إلى أنّ كلّ صيغة يتطلبها مقام معيّن، وبذلك نمكّنهم من تحصيل كفاية، بدل حفظ قواعد وتراكيب جامدة معزولة عن سياقها))"[25].

نستنتج ممّا سبق، أنّ "المقام" في هذه المقاربات يمثّل أحد المفاهيم الأساسية للاتجاه الوظيفي التواصلي، وقد اكتسب في تلك المرحلة أهمية بيداغوجية كبيرة، حيث أصبح أحد الأسس التي بنيت عليها كلّ الطرائق البيداغوجية ذات الطابع التواصلي. ونظرا لهذه المكانة التي أصبح يحتلّها في كلّ مشروع بيداغوجي في ظل هذه المقاربات، صار

لزاما علينا أن نتطرق إلى الحديث عنه للوقوف على دوره وأهميته في تعلّم اللغة واكتساب الكفاية التواصلية، ولكنّ بشيء من الإيجاز.

المقام وأثره في تعليمية اللغات

أصبح عنصر المقام ومكوّناته في الدراسات اللسانية المعاصرة مركز اهتمام الباحثين في مختلف التخصصات. وفي تعليمية اللغات، قد أصبح تعليم اللغة مقترنا بالمقام وبكلّ مكوّناته، وأضحى موضوعه من أولويات التعليم الناجح في الغرب، حيث أصبح منطلق الطرائق البيداغوجية الحديثة في تدريس اللغة.

أهمية المقام:

يكتسي مفهوم المقام في مجال تعلّم اللغة وتعليمها أهمية كبرى من ناحيتين:

– الأولى : باعتبار أنّ عملية التعليم هي قبل كلّ شيء موقف تواصلي عادي.

– الثانية : باعتبار أنّ هذا المفهوم زادت أهميته بعد دعوة التعليميّين إلى ضرورة تدريس اللغة من خلال المواقف التواصلية اليومية الحيّة*.

تعتبر العملية التعليمية التعلّمية عملية تواصل لغوي، ولذلك فإنّ فهم المعلّم لهذا الاعتبار يعدّ أمرا ضروريا من أجل تيسير سبل التواصل بينه وبين تلاميذه بما يضمن له تحقيق أهدافه التربوية واللغوية بأنجع السبل وأيسرها. ويعود الفضل للسانيات الحديثة عموما وللدراسات التي أجريت حول التواصل خصوصا، في إثبات أنّ المخاطب عنصر مهم في عملية الكلام. وانعكس ذلك على التدريس، فأصبح ينظر إليه على أنّه عملية ديناميكية تتفاعل فيها جميع الأطراف المشاركة فيها.

ومن هنا، أصبح المتعلّم يلعب دورا إيجابيا في العملية التعليمية التعلّمية، ويشارك مشاركة فعّالة فيها. وأصبح التعليم عبارة عن تواصل مستمر بين المعلّم والمتعلّمين أحيانا، وبين المتعلّمين أنفسهم أحيانا أخرى، "((وبهذا المفهوم لم يعد التدريس مجرّد عملية نقل معلومات أو معارف، بل أصبح اتصالا ومشاركة في الخبرة بين طرفين، خبرة المعلّم الناضجة التي اكتسبها بطرق شتى، من خلال تكوينه وتجاربه في ميدان العمل والحياة من جهة، وخبرة التلاميذ المتواضعة من جهة أخرى))"[26].

تعريف المقام

المقام" حسب دلالته اللغوية والبيانية، هو موضع الإقامة. و"المَقَامَةُ" : هي الإقامة في المكان، متضمّنا ملازمة المكان، وعدم مغادرته إلى غيره. وقيل : بل هي الجماعة المقيمة في المكان. وقد أصبح "المقام" في العصور المتأخرة، من الألقاب الخاصة بالملوك، فقد كان الناس آنذاك يكنّون بذلك عن السلطان،
تعظيما له عن التفوّه باسمه[27] .

والمقام في القرآن الكريم، قد ورد ذكره في آيات كثيرة. تمحور معناه في الجملة حول عدة دلالات، أبرزها [28] :

– موضع حضور العبد في الحضرة الإلهيّة، موضع قيام العبد بواجب العبودية للّه جلّ جلاله، بواجب الخضوع والطاعة للّه، كما تدلّ عليه الآية "﴿ وإِذْ جَعَلْنَا اَلْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا واتَّخِذُوا من مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى ﴾"[29].

– موضع الإقامة وتلقّي الكرامة أو أثرها، كما تدلّ عليه الآية "﴿ فَأَخْرَجْنَاهُمْ مِّنْ جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ (57) وكُنُوزٍ وَمَقَامٍ كَرِيمٍ ﴾" [30].

– موضع تألّق الحضور الإلهيّ، وانكسار العبد في هذه الحضرة، كما تدلّ عليه الآية "﴿ وَلِمَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ جَنَّتَانِ ﴾" [31].

– موضع الإقامة الآنيَّة والزّمنيّة المؤقتة في المكان (مكان جلوس الملك الآمر النّاهي)، كما تدلّ عليه الآية "﴿ قَالَ عِفْرِيتٌ مِّنَ الْجِنِّ أَنَا ءَاتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ تَقُومَ مِّنْ مَّقَامِكَ﴾"[32] .

– موضع الإقامة الزّمنيّة أو التاريخيّة (أو موضع التفاعل الاجتماعي أو التاريخي مع الآخرين)، كما تدلّ عليه الآية "﴿ قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَّقَامِي ﴾"[33]، والمراد هنا مقامي بينكم.

– موضع الإقامة المقيمة في هاوية اللاّزمانيّة أو اللاتاريخانية في عالم الأزل، أي

في عالم الإقامة الدائمة أو المقيمة : عذابا في نار جهنّم، تدلّ عليه الآية "﴿ إِنَّهَا سَاءَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا ﴾"[34]، أو نعيما في جنّة الخلد، كما تدلّ عليه الآية "﴿ عَسَى أَنْ يَبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَامًا مَّحْمُودًا ﴾"[35].

أمّا المقام في الاصطلاح البياني أو البلاغي، فقد نظر إليه بوصفه ما يستدعي عملية التلفظ، ويفرض شروط الملفوظ. لذلك نظر البلاغيون إليه باعتبار أنّه قد يكون مقام تكلّم، أو مقام خطاب، أو مقام غيبة، هذا من جهة. ونظروا إليه من جهة أخرى، على أنّه قد يكون مقام إثبات، أو نفي، أو استفهام، أو تحضيض وتحريض، أو مدح، أو ذمّ، أو اعتذار، أو تهديد أو وعيد [36]...

وأول من أشار إلى المقام، وبيّن أهمية مراعاته خلال عملية إنجاز الكلام – أي التلفظ – هو بشـــر بن المعتمر الذي نقل عنه الجاحظ قوله في هذا الشأن "((المعنى ليس يشرف بأن يكون من معاني الخاصّة، وكذلك ليس يتّضع بأن يكون من معاني العامّة، وإنّما مدار

الشرف على الصّواب، وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكلّ مقام من مقال))"[37]. ويقول في موضع آخر، موضحا أهمية المقام وما ينبغي على المتكلّم مراعاته خلال عملية التكلّم : "((وينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين اقدار الحالات، فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاما، ولكلّ حالة من ذلك مقاما، حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات. فإن كان الخطيب متكلّما تجنّب ألفاظ المتكلّمين، كما أنّه إن عبّر عن شيء من صناعة الكلام واصفا أو مجيبا أو سائلا كان أولى الألفاظ به ألفاظ المتكلّمين، إذ كانوا لتلك العبارات أفهم، وإلى تلك الألفاظ أميل، وإليها أحنّ، وبها أشغف))" [38].

أمّا في الاصطلاح التداولي، فالمقام هو حجر الزاوية في اللسانيات التداولية باعتبارها "((العلم الذي يدرس تأثير المقام في معاني ملفوظات الأقوال))"[39].

مكوّنات المقام (عناصره)

والأصل في المقام أنّه يتألّف من العناصر التالية :

– المشاركين في الكلام باعتبارهم ذواتا اجتماعية أو بيولوجية، يمكن وصفهم بمعزل عن الخطاب، من جهة؛ وباعتبارهم من جهة أخرى أدوارا يقومون بها في الخطاب : كاتب، بائع، تلميذ ...

– مكان الكلام .

– زمان الكلام .

– هدف الكلام أو الغاية منه .

– موضوع الكلام .

– جنس الخطاب الذي يجري فيه الكلام .

– قناة التعبير، واللهجة المستخدمة فيه، وقواعد توزيع الكلام، كما يرى ذلك هايمر.

ويضاف إلى تلك العناصر حسب بعض الدارسين معارف المشاركين عن العالم، ومعرفة بعضهم بعضا، إضافة إلى معرفة الخلفية الثقافية للمجتمع الذي انبثق فيه الخطاب.

أمّا النواة التي تشكّل المقام، ضمن هذه العناصر، فتتمثّل في المشاركين في الخطاب، وفي إطاره الزماني والمكاني، والهدف من إجرائه. ويذهب براون بول إلى أنّ اهتمام العمل اللساني بالمقام يربط الأصناف التالية بعضها ببعض[40] :

– الخاصيات المتعلقة بالأطراف المشاركة كالأشخاص والشخصيات (الفعل الكلامي وغير الكلامي للأطراف المشاركة) .

– الأشياء المتعلّقة بموضوع الكلام .

– وقع الفعل الكلامي .

– ويضاف إلى ذلك الخصائص العامة للقناة* .

المقام والسياق

إنّ ما يميّز المقام بالمفهوم التداولي السابق، عن السّياق، أنّ هذا الأخير أعمّ من المقام؛ وهو سياقان: داخلي وخارجي، أمّا المقام فلا يكون إلاّ خارجيا، أي إنّ المقام يرتبط بالسّياق الخارجي للملفوظ (الكلام). ومن هنا اهتمّ البلاغيون القدامى بالسّياق الداخلي لملفوظ الخطاب آملين الوقوف على طبيعة العلاقات التي تسهم في إنتاجه، وتتحكّم في بنيته ودلالته، وما تحدثه التغيّرات التي تشمل التركيب في دلالة الخطاب. كما اهتمّ البلاغيون القدامى بسياق آخر خارج الخطاب،

عبّروا عنه بمفهوم المقام، يتوخّون من ورائه الوقوف على القرائن الخارجية* التي تسهم بشكل كبير في تحديد الدلالة وتوضيحها[41].

المقام والحال

أمّا الفرق بين المقام والحال، فيتمثّل في كون المقام أعمّ في دلالته من الحال. لأنّ المقام ممّا يتعلّق بوضع الإنسان في علاقته بعالم الخارج، مكانا وزمانا وكائنات. أمّا الحال فخاصّ، فإنّه ممّا يتعلّق بوضع الإنسان في علاقته بذاته أو بعالمه الداخلي، بمعنى أنّه ممّا يخصّ المتكلّم الفرد.

فالمقام ثابت، أمّا الحال فطارئ متحوّل. وقد ميّز الكفويّ بين الحال والمقام، واعتبر الحال ممّا يكون عليه الإنسان من خير أو شرّ، ويطلق على الزّمان الحاضر، وعلى المعاني التي لها وجود في الذهن، لا في الخارج كعرضية العرض. والحال يختص بالإنسان وغيره من أموره المتغيّرة في نفسه وفي جسمه وصفاته [42] .

وفي تعاريف علماء المنطق، الحال هي كيفية سريعة الزوال، مثل حرارة وبرودة ويبوسة ورطوبة عارضة. والهيئة النفسانية أول حدوثها قبل أن ترسخ تسمى حالا، وبعد أن ترسخ تسمى ملكة [43].

المقام في تعليمية اللغات

في تعليمية اللغات، يحمل مفهوم المقام بعدا تربويا صرفا. وأصبح الأساس الذي ترتكز عليه طرائق تعليم اللغات وتعلّمها في الوقت الحالي. حيث ترى هذه الطرائق جميعها وجوب تعليم اللغة على أساس أنّها وسيلة تواصل قبل كلّ شيء. وعليه، فهدف هذه الطرائق والمقاربات البيداغوجية تمكين المتعلّم اكتساب القدرة على استعمال اللغة في مختلف المواقف التواصلية الحيّة داخل المجتمع، لأنّها تدرك

أنّ تعليم اللغة وتعلّمها خارج مقام التواصل، لا يعمل سوى على اكتساب المتعلّم كفاية لغوية صرفة، مع عجز في استعمال اللغة داخل المجتمع الذي يعيش فيه. وأنّ تعليمها من خلال مواقف تواصلية حيّة يعمل على إكساب المتعلّم كفاية لغوية وكفاية تواصلية.

لقد تطوّر البحث اللساني في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، في السنوات الأخيرة بشكل كبير، ولم يعد ينظر إلى اللغة على أنّها مجموعة حقائق وأحكام، وأنّه يجب تزويد التلاميذ بأكبر قدر منها لإكسابهم اللغة وتمكّنهم منها؛ "((فقد اتّضح مؤخرا في ضوء معطيات علم النفس وعلم الاجتماع اللغويين أنّ اللغة هي مجموعة مهارات، وأنّ المعرفة وحدها لا تكفي لتكوين هذه المهارات، إذ لا بدّ من استعمال اللغة وممارستها بشكل مستمر داخل مقامات تواصلية حقيقية. ذلك أنّ تعليم اللغة بعيدا عن مقامات التواصل يعمل على تعلّم اللغة تعلّما شكليا))"[44] .

وتعليم اللغات بعيدا عن مقامات التواصل، هو تعليم شكلي يقوم على القواعد المجرّدة والشروح والتعريفات؛ وهذا النوع من التعليم صار اليوم ينتقد بشدّة، بسبب بعده عن واقع المتعلّمين المعيش، وبعده عن الأخذ باستراتيجية تعليمية تساعد المتعلّم على تحقيق الهدف من تعليم اللغة. وفي هذا الشأن يقول نهاد موسى:"((إنّ الخروج عن السياق يعمل على تحصيل لغوي شكلي يقف من اللغة عند حدود السطح الخارجي، ويخلق في كثير ممن يستعملون اللغة لفظية جوفاء مهزوزة، توضح اجترار الألفاظ الرتيبة تحول دون تفكير المتعلّم، واستخدامه في حلّ المشاكل))"[45].إنّ التعليم الذي يبعد المقام يشجع على استعمال لغة اصطناعية قد تعبّر عن الوضعية التعليمية، ولكن لا علاقة لها بوضعية

الاستعمال الحقيقية، وفي هذا الصدد يقول كمال بشر : "((كلّ محاولة لعزل المقال عن الموقف اللغوي... هو حرمان للمقال من دفء وجهه الطبيعي، وإحالته على شيء مشوّه ممسوخ أو شيء جامد))" [46].

وخلاصة القول، فتعلّم مفردات اللغة وجمل مقطوعة عن مقامها، لا يكفي وحده مهما كان التعلّم ناجحا في إكساب المتعلّمين اللغة ما لم يعزّز بممارستها الممارسة العملية والتمرّن عليها باستمرار داخل مقاماتها الحقيقية، ووفقا لمقتضيات أحوالها. وكلّما توقّف هذا التمرين توقّف معه نمو اللغة واكتسابها. ومن ثمّة فأوّل ما يجب فعله عند وضع طرائق التدريس هو البحث عن المواقف التواصلية الحيّة، ورصد مختلف المواقف الاجتماعية التي يمكن أن تواجه المتعلّمين في حياتهم العادية واليومية،وتعليمهم الأساليب اللغوية الخاصة بكلّ موقف.

ومن هنا يتبيّن لنا الفائدة العظيمة التي يمكن أن نجنيها من توظيف مفهوم المقام في تدريس اللغة من خلال مواقف حيّة، والتقليل من التمارين التركيبية كحوّل من المفرد إلى الجمع،... وركّب جملة تحتوي على كذا وكذا،... وأعرب ما تحته خط،... وهذا ما يمكّننا من الابتعاد بالمتعلّمين عن تكرار تراكيب وقوالب لغوية مجردة. وإذا كان يتعذّر تدريس اللغة داخل مقامات حقيقية، فيمكن خلق وضعيات تواصلية يسودها جوّ من العفوية والتلقائية شبيهة بالظروف الطبيعية التي تستعمل فيها اللغة.

الخاتمة: لقد أسهمت التداولية إسهاما كبيرا في تطوير طرائق تعليم اللغات وتعلّمها، وفي رفع مردودية التعليم وتفعيل تحصيله. بحيث أضحى مردود تعليم اللغات في العشريتين الأخيرتين أكثر

نجاعة وفعّالية ممّا كان عليه قبل ظهور التداولية في الفكر اللساني المعاصر.

إنّ نظر التداولية إلى اللغة في أبعادها التواصلية والاجتماعية ودعوتها إلى دراسة مختلف صوّر الاستعمال، وردّ الاعتبار للظواهر الكلامية التي أبعدتها اللسانيات البنوية، كان له الصدى الكبير في فكر التعليميين المحدثين الذين تبنوا توجّهات التداولية، وتأثّروا بمبادئها أيّما تأثّر؛ فأخذوا يعيدون النظر في طرائق تعليم اللغات وفي استراتيجيات تعلّمها مقتنعين بجدوى أفكارها وقيمة مبادئها، وبالإضافة التي ستضيفها في تحسين مردودية تعليم اللغات وتعلّمها.

والمتأمّل في مناهج تعليم اللغة العربية في مختلف أطوار التعليم عندنا بعد

الإصلاحات الأخيرة، يلاحظ أنّها في مجملها راعت العديد من توجّهات التداولية وتبنت الكثير من مبادئها، غير أنّ واقع الممارسة التعليمية لم ينضبط مع مقتضياتها البيداغوجية والتربوية لقلّة تحكّم الأساتذة في البيداغوجيات الجديدة، العائد لنقص التكوين في هذا الشأن ولعوامل أخرى لا يسمح الظرف لذكرها.

وعليه نأمل أن تتضاعف جهود التكوين الواعي والجاد والمستمر، وتتكاثف لتنهض بواقع الممارسة التعليمية الحالية، لتواكب ما تستدعيه الإضافة النوعية المرجوة في تعليم العربية واللغات الأجنبية على هدي توجّهات النظرية اللسانية والتداولية المعاصرتين.

الهوامش:

* التداولية أو "علم استعمال اللغة"، علم يتّخذ الاستعمال اللغوي جوهر بحثه، ويعتبره من صميم اهتماماته. والتداولية بهذا المفهوم تعتبر أساسا ومرجعا للاستعمال ومبحثا لسانيا يتّخذ الاستعمال اللغوي هدفا لدراسته.

[1] خولة طالب الإبراهيمي، "مباديء في اللسانيات"، ط1، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، هامش ص 177 .

* البنيوية هي اللسانيات التي بدأت عند دي سوسير، وازدهرت عند بلومفيلد.

[2] محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات"، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007، ص 41 .

[3] Nicolas (Journet), Les linguistiques de la communication, In : le langage, p 57. نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 41 .

[4] نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 41 .
Reboul (Anne), Aux sources du malentendu, In : le langage, p 67.

[5] انظر، محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 41 .

[6] حبيبي ميلود، "الاتصال التربوي وتدريس الأدب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1993، ص102.

[7] انظر : Charles Bouton, La signification : contribution à une linguistique de la parole, Paris, Editions Klincksieck, 1979, p 67.

[8] خولة طالب الإبراهيمي، "مباديء في اللسانيات"، المرجع السابق، هامش ص 158 .

[9] Jupp T.C., et autres, Apprentissage linguistique et communication, Paris, Clé international ; 1978 ; p 6.

[10] محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 44 .

* طرائق التدريس التي تقوم على توجّهات النظرية اللسانية البنيوية ومبادئها .

[11] Roulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Hattier, 1980; p 81.

[12] محمد الأخضر الصبيحي، المرجع نفسه، ص 44- 45 .

[13] Gschwind et Holter (G), Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. p 34. نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 45 .

[14] محمد الأخضر الصبيحي، المرجع نفسه، ص 45 .

* هو ما تجنبته الطريقة التواصلية تحت مفهوم "نحو النصوص"، الذي يعالج قواعد صياغة
الجمل في مختلف أنواع النصوص، وكذلك "نحو الخطاب"، الذي يتعرّض لقواعد صياغة الجمل في أفعال تواصلية.

[15] انظر محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 45 .

[16] Vignard (Gerard) , Didactique fonctionnelle du Français, Paris, Hachette, 1980. P 25- 26.

[17] انظر، محمد الأخضر الصبيحي، ص 46 .

[18] Roulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Hattier, 1980; p 83

* هذا ما نادت به النظرية السلوكية، وأكّدت عليه. وذلك بإدخال المتعلّم إلى المخبر وجعله يكرّر أشكالا لغوية محدّدة استجابة لمثيرات مصطنعة.

[19] Besse Henri, Galisson Robert, Polémique en didactique, Paris, Clé international, 1980; p 83

[20] Roulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Hattier, 1980; p 37 .

[21] محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص47.

[22] Jupp (T.C.), et autres, Apprentissage linguistique et communication, p 6. المرجع السابق،

[23] محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص48 .

* مثل طرح الأسئلة، توجيه الأوامر، تقديم وعود، ...

[24] أحمد نحلة، "آفاق جديدة في البحث اللغوي"، المرجع السابق، ص 42- 43 .

[25] محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 49 .

* والمواقف التواصلية الحيّة في نظر التعليميّين واللسانيين التداوليّين تعني مطابقة القوالب اللغوية لوضعيات التواصل الطبيعية، كما تجري في الواقع المعيش.

[26] عبد الواسع الحميري، "ما الخطاب ؟ وكيف نحلّله ؟ ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009، ص 51– 52.

[27] رشيدة جلال، "نظرية المقام وأثره في حسن تعلّم اللغة العربية"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص10.

[28] المرجع نفسه، ص 53– 54.

[29] سورة البقرة، الآية 125.

[30] سورة الرّحمن، الآية 46.

[31] سورة الشّعراء، الآيتان 57 و 58.

[32] سورة النّمل، الآية 39.

[33] سورة يونس، الآية 71.

[34] سورة الفرقان، الآية 66 .

[35] سورة الإسراء، الآية 79 .

[36] عبد الواسع الحميري، المرجع السابق، ص55.

[37] أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، "البيان والتبيين"،ج1، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مؤسّسة الخانجي، القاهرة، ب ت، ص 136.

[38] المرجع نفسه، ص 138.

[39] صابر الحباشة، "من آليات تحليل الخطاب"، جذور، ج 22، مج 10، ديسمبر 2005، ص332.

[40] بول براون، "تحليل الخطاب"، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير تريكي، ط1، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997، ص47 .

* الخصائص العامة للقناة يقصد بها : كيفية ربط حلقة الوصل بين الأطراف المشاركة في الفعل الكلامي لفظا أم كتابة أم أم إشارة، واللغة أو اللهجة أو الأسلوب المستعمل، وصيغة الرسالة من حيث هي حديث عابر غير رسمي أو

مناظرة أو خطبة أو...، والحدث أي طبيعة الحدث التواصلي الذي يمكن أن نضمّن داخله نمطا خطابيا معيّنا . (بول براون، "تحليل الخطاب"، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير تريكي، المرجع السابق، ص48) .

* عن القرائن الخارجية (أي المقامية)، يرى الباحث عبد الواسع الحميري، أنّها "((تتّخذ صوّرا مختلفة، منها ما يتعلّق بزمان الخطاب ومكانه، أو بوضع الملقي (المتكلّم)، ومنها ما لها صلة وثيقة بالمتلقّي وأفق انتظاره؛ فكما تختلف درجات تلقي النصّ ومستوياته بين كلّ من الفقيه والأصولي والنحوي والبلاغي،... حيث تتباين آفاق انتظارهم leurs attentes وأغراضهم من تلقيه. فإنّ المتلقي أيضا لا يمكن النظر إليه على أنّه متلقٍّ واحد، وإنّما هو قراءة من قراءات مختلفة، تتعامل مع الخطاب، حسب آفاقها ومداركها. ولعلّ هذا من الأسباب المباشرة التي تجعل النصّ يخترق الزمان والمكان ويحيا مع متلقيه وقارئه))"، عن عبد الواسع الحميري، المرجع السابق، ص 60.

41 انظر، الواسع الحميري، المرجع السابق، ص 59– 60 .

42 المرجع نفسه، ص 61 .

43 المرجع نفسه، ص 61 .

44 رشيدة جلال، "نظرية المقام وأثره في حسن تعلّم اللغة العربية"، المرجع السابق ص 19.

45 نهاد موسى، "مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، اوت 1982 .

46 كمال بشر، "دراسات في اللغة"، طبعة دار المعارف بمصر، القاهرة، 1969، ص135.

النظريات الحديثة في التربية واهتمامها بمهارة التفكير وتنميته لدى التلاميذ وتجاوز العوائق الابستمولوجية.

د. ثمينة شيكو

أستاذة محاضرة (أ)

المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة

- الكلمات المفتاحية: الاساليب التربوية- مهارات التفكير- تطوير التفكير- العوائق- استراتيجيات التعليم من أجل التفكير.

Résumé :

Les tendances de l'éducation modernes exigent des stratégies d'enseignement visant à développer les méthodes de réflexion, ainsi que le développement de la pensée critique, ceux-ci grâce à des méthodes d'enseignement appropriées et efficaces pour former des esprits critiques, avec toutes ses propriétés et étapes d'esprit scientifique loin des méthodes de mémorisation systématique et d'automatisme mental, et un accent sur la compréhension et le travail et la production et la réflexion scientifique. En effet, sont apparus de nouvelles stratégies modernes dans l'enseignement reflétant ces dimensions, parmi celles-ci, les stratégies d'éducation à la réflexion et la stratégie d'enseignement créatif avec ses divers types et d'autres.

تمهيد:

إن قول علي بن أبي طالب رضي الله عنه " علموا أولادكم فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم " يعد مدرسة تربوية عظيمة لما فيه من تنبيه إلى اختلاف الأزمنة والظروف والأماكن. ولعل من الحكمة الأخذ بعين الاعتبار ما يتولد من أفكار جديدة حول التربية والتعليم حتى لا تحصل غربة بين المتعلمين وثقافة عصرهم من ناحية، وبين المتعلمين والتكيف مع المستقبل من ناحية أخرى ويبقى المتعلم معاصرا على الدوام و متوازنا مع الواقع الثقافي قادرا على العطاء، وهو يشعر بالرضى النفسي والتكيف مع المستجدات.

إن من أبرز سمات العالم المعاصر ذلك التطور الهائل كما وكيفا للمعارف الإنسانية وتجددها بصورة مستمرة لم تعهدها البشرية من قبل، ولم يعد يكفي أن تزود المدرسة تلاميذها بالمعارف والمعلومات لكل ما ظهر في علم معين أو في مادة دراسية معينة، بسبب التقدم العلمي و التطور التكنولوجي السريع الأمر الذي يحث المدرسة أن تعنى عناية خاصة بتعليم تلاميذها مهارات التفكير. فأساس نجاح جيل اليوم لا يتمثل فيما يحفظ و ما يستوعب من المواد الدراسية، بل في تعلمه عادة فكرية صحيحة تجعله يفكر في أي مشكلة تفكيرا علميا و موضوعيا و يضيف حلولا جديدة لتلك المشكلات [1].

ويوضح (شيث مايرز Chet Meyers) [2] أن هناك إجماعا على أن تعليم التفكير يفتح باب الاستزادة من التعليم و من الضروري أن يتعلم التلاميذ كيف يفكرون و إذا لم يتعلموا هذا في أثناء التحاقهم بالمدارس يكون السؤال هو: كيف يتسنى لهم أن يستمروا في التعلم؟[3]

ولما كان التغير السريع في كل الأمور من حولنا هو سمة العصر الذي نعيش فيه لم يعد من المقبول أن تنعزل المناهج التربوية الدراسية عن مجريات الأمور من حولها، أو أن تسير بخطى مترددة على طريق الإصلاح و التطوير، الذي يحث التربويين أيضا على إجراء عمليات التكوين والتطوير والمتابعة لجوانب المختلفة للمناهج الدراسية كي تجاري التقدم المعرفي الهائل في المجالات المختلفة.

ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد الإشارة إلى الاتجاه التربوي الحديث الذي صار يفرض على المناهج التعليمية تطوير أساليب التفكير، وكذلك التفكير الناقد، عن طريق أساليب التدريس الفعالة الملائمة لتكوين العقل الناقد، بكل خصائصه و تدريبه منهجيا على

مراحل التفكير العلمي و الابتعاد عن أساليب الحفظ والتلقين و التركيز على الفهم و العمل و الإنتاج و استخدام الإدراك البعدي لزيادة الوعي و التفكير على شكل عملي و إبداعي يزيد من انفتاح المجتمع و تقدمه. مع الاستعانة باستخدام تكنولوجيا المعلومات و إدخالها في المناهج التعليمية عن طريق التعليم الالكتروني و شبكة الانترنيت و وسائل الإعلام و الاتصالات الأخرى.

إشكالية البحث:

على الرغم من التطورات في المناهج التربوية وطرائق تنفيذها إلى أن الكثير من المدارس بل والجامعات في بلادنا لازال يشكو من وجود عدد كبير من التلاميذ والطلبة يعانون في حياتهم الدراسية بسبب ضعف مستوياتهم التحصيلية وعدم قدرتهم على التفكير واكتساب مهاراته ويتجلى ذلك من خلال ما يلي:

- تدني قدرة التلاميذ والطلبة على التفكير واستخدام عقولهم، ويظهر ذلك من خلال عجزهم و ضعفهم في حل مسائل رياضية أو منطقية أو معالج مقالة فلسفية ...الخ
- اعتماد الكتب المدرسية المقررة على تقديم المعلومات بأسلوب الوجبة الجاهزة.
- عجز المعلمين عن تعليم تلاميذهم كيف يتعلمون بأنفسهم، وقلة اهتمامهم بتحديد حاجات تلاميذهم وتفريد التعليم لهم.
- طابع النشاطات التعليمية والتعلمية التي تستخدم في مدارسنا بشكل عام طابع معرفي تذكري يهدف إلى تذكر المعلومات والحقائق التي كان التلاميذ والطلبة قد حصلوها أو تعلموها في دروس سابقة

وقل ما تستخدم هذه المدارس النشاطات التي تنمي التفكير ومهاراته.

فما هو التفكير؟ وما هي مهارات التفكير؟ و كيف يساهم المنهاج التربوي في تنميته؟ و ما هي وسائل واستراتيجيات تطويره؟

أهمية إعادة النظر في أساليبنا التربوية :

تمثل المناهج التعليمية أحد العناصر الأساسية المكونة للنظام التربوي، التي تعبر عن المضامين الثقافية والمعرفية والمهارية والتقنية وغير ذلك من دلالات تربوية توكل إليها تحقيق الأهداف التربوية التي يقصدها التعليم المدرسي تجاه الإنسان و المجتمع و الثقافة.

ولا شك أن المناهج التعليمية تؤثر في الواقع الاجتماعي و تتأثر به، و ينعكس عليها ما يعتري المجتمع من تغيرات ثقافية و مستجدات تكنولوجية. " فالتربية سواء كانت متغيرا تابعا للتحول الاجتماعي أو محركا أوليا لهذا التحول هي بحكم دورها و طبيعتها أكثر جوانب المجتمع عرضة للتغير، بناءا على ذلك فالتغيرات الحادة التي ينطوي عليها عصر العولمة ستحدث بالضرورة هزات عنيفة في منظومة التربية من حيث فلسفتها وسياستها و مؤسساتها و مناهجها وأساليبها. [4]

وتواجه المناهج الدراسية تحديا كبيرا بسبب تفجير المعرفة ونموها الهائل، الأمر الذي يستدعي من واضعي المناهج أن يعملوا على تحديد المعرفة التي تشتمل عليها المناهج التعليمية في المدارس لكي تمكن المتعلمين من مواجهة المستقبل. إذا لم تجدد هذه المناهج من حيث محتواها التعليمي أي ما فيها من معارف سيظل الإنسان العربي صالحا للعيش في الماضي و ليس في المستقبل لأنه لا يملك معرفته لكي يعيش معه. و لذلك لابد من الإجراءات التالية:

- إعادة النظر في بنية المعرفة المعاصرة وطريقة اختيار بدائلها المختلفة بحيث تكون معرفة معاصرة وفعالة ومرتبطة بالواقع الاجتماعي المعاصر ومساراته التنموية.
- إعادة النظر في تنظيم المعرفة ومعالجة المعلومات بما يتفق مع النمو المعرفي للإنسان و تطور ذكاءه وقدراته على التفكير المنهجي والتفكير الناقد والإبداعي على طول مشواره التعليمي وبصورة مستمرة على مدى حياة الإنسان القادرة على التعلم والاكتساب المعرفي.
- اختيار أساليب التعليم المعاصرة التي تقوم على معالجة المعلومات والاستدلال المنطقي والاستقصاء وحل المشكلات و التعلم الذاتي و المستويات المعرفية للذكاء.
- اختيار المضامين المعرفية و التربوية التي تتفق مع متطلبات تكنولوجيا المعلومات ودورها في مساعدة المتعلمين على التعلم الذكي وإنماء قدراتهم لمواجهة المستقبل.
- إدخال تكنولوجيا التربية في بناء المناهج التعليمية لكي يتمكن المتعلم من تمثل التكنولوجيا ووسائطها المتعددة لاستثمارها في مراحل التعلم والاستعانة بها في إدراكاته العقلية بهدف التكيف معها واستخدامها للتطوير والجودة.[5]

أهداف تطوير المنهج التربوي:

- تنمية المهارات العقلية و مهارات حل المشكلات و عدم الاقتصار على الحفظ و التذكر.
- مراعاة الفروق الفردية مع تنمية مهارات التعليم الذاتي.

- تضمين المنهاج المفاهيم المعاصرة المختلفة الملبية لاحتياجات الإنسان في الزمن المعين و البيئة المعينة و الظرف المعين مثل مفهوم التربية السكانية و البيئة الصحية و الاجتماعية و العقائدية.
- ربط النظرية بالتطبيق و الانتقال من المحسوس إلى شبه المحسوس ثم المجرد. [6]

أهمية التفكير:

إن عصر التغيرات المتسارعة الذي نعيشه يفرض على المربين التعامل مع التربية و التعليم كعملية لا يحدها مكان و لا زمان و تستمر مع الإنسان كحاجة و ضرورة لتسهيل تكيفه مع المستجدات في بيئته. و من هنا تكتسب شعارات تعليم الطالب كيف يفكر و كيف يتعلم ،أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية. لأن التكيف مع المستجدات يستدعي مهارات جديدة و استخدام المعرفة في مواقف جديدة. [7]

و تؤثر طريقة التفكير في طريقة التخطيط للحياة و في رسم الأهداف و وضع القرارات، كما يساعد التفكير في تقدير الفرق بين ما يمكن فعله و بين ما يتوجب فعله،و يساعد على التخلص من الشكوك عن طريق الاختيار بين عدد من الاحتمالات المتوفرة و الناتجة عن البحث و التقصي للمعلومات. [8]

و التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى للإنسان عنه في الحياة اليومية، و يبدو أن التعليم الفعال لمهارات التفكير في زماننا حاجة ملحة أكثر منه في كل وقت، لأن العالم أصبح اليوم أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في شتى مناحي حياة الإنسان، و ربما كان النجاح في مواجهة هذه

التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة و تطبيقها. يضاف إلى ذلك أن المعارف و المهارات التي يكتسبها الفرد خلال التحاقه بالمدرسة و الجامعة لم تعد كافية لضمان مستقبل زاهر.[9]

تعريف التفكير:

يعرف (إدوارد دي بونو Edward De Bono)(1933) التفكير بأنه مسألة حل المشكلات أو محاولة الوصول إلى نتيجة. و التفكير يحدث في العقل، و هو بذلك عملية شعورية واعية، و التفكير نمائي هادف. و قد يكون الغرض من التفكير هو الإحساس بالبهجة أو الخيال الجامح أو الانغماس في أحلام اليقظة.[10]

والتفكير مجموعة من المهارات، إنه أداء معرفي له مظهر مادي، بالطريقة التي نتعامل بها مع المعلومات، والمفكر الماهر يتعامل مع البيانات أو المعلومات بطرق ليست محتملة أو متاحة لغير الماهر.[11]

ويمثل التفكير أعقد أنواع أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، و هو عملية عقلية ينظم بها الفرد خبراته لحل مشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة لموضوع ما أو عدة مواضيع.[12] و يتألف التفكير من ثلاثة مكونات هي:

1- عمليات معرفية معقدة مثل حل المشكلات أو أقل تعقيدا كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال و عمليات توجيه وتحكم فوق معرفية.

2- معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.

3- استعدادات وعوامل شخصية (اتجاهات، موضوعية، ميول).[13]

أما مستويات التفكير فهي:

1- التفكير الحسي ويعتمد فيه الفرد على موضوعات أو أشياء ماثلة أمام حواسه، و يعتمد هنا على المعالجة الفعلية لا الذهنية للموقف.

2- المستوى التصوري شبه الحسي، ويستعين فيه بالصورة الذهنية، و يشير نمطه عند الأطفال أكثر منه عند الكبار.

3- المستوى الثالث و هو الأعقد و يعرف بالتفكير المجرد و يعتمد على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ و أرقام، لا على ذواتها المادية أو المجسمة أو صورها الذهنية. ويرتفع هذا المستوى عن مستوى الجزئيات الحسية و الأشياء الخاصة إلى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة. [14]

خصائص التفكير:

يتميز الإنسان عن غيره من الكائنات بالتفكير. و لهذا للتفكير خصائص و مميزات، بحيث يوصف الإنسان بأنه قادر على التفكير إذا ما انطبقت عليه هذه الخصائص، و يجب على المعلمين معرفتها لتصنيف الطلاب ثم العمل على تدريبهم عليها، و هذه الخصائص هي:

1- التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.

2- التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا و حذقا مع نمو الفرد و تراكم خبراته.

3- التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها، و يسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.

4- الكمال في التفكير أمر غير ممكن، و التفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب و المران.

5- يتشكل التفكير من تداخل عناصر المحيط التي تضم الزمان (فترة التفكير)، الموقف أو المناسبة والموضوع الذي يجري حوله التفكير.

6- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، مكانية، شكلية لكل منها خصوصيته)[15]

التفكير و مهارات التفكير:

هناك اهتمام عظيم بفكرة التعامل مع التفكير على أنه مهارة يمكن تحسينها بالتدريب، فالتفكير مهارة التشغيل التي يؤثر الذكاء من خلالها في الخبرة. والغرض من التفكير أنه يوصل إلى حل المشكلة. وهو عملية ترتيب المعلومات المتوافرة للفرد وبحث الإمكانات التي تساعد في الوصول إلى الحل، إذ أن امتلاك الفرد لمهارات التفكير تعكس قدرته على التفكير كونه العملية الذهنية التي يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرات، و مواقف، وأفكار يحللها و يحاكمها، و يعيد تنظيمها و ترميزها بهدف إدماجها في بنائه الذهني. [16]

ويمكن تحسين التفكير بالتدريب. ومهارات التفكير هي طرق جمع وتنظيم البيانات من أجل التصنيف والشرح والتنبؤ والاختبار. وإذا ما أنجز المرء هذه المهارات فسيصبح مرنا وبالتالي أكثر فعالية كمفكر. [17]

والمهارة في التفكير مهارة واسعة فهي تتضمن معرفة ماذا ستفعل، و متى تفعله و كيف، و ما الأدوات اللازمة والنتائج وما الذي ينبغي أخذه بالاهتمام؟ إنها أكثر بكثير من معرفة قواعد علم المنطق أو تعلم كيف نتحاشى الأخطاء المنطقية. فالمهارة في التفكير تولي اهتماما كبيرا بالإدراك و بالقدرة على الفهم، و توجيه الانتباه. إنها مسألة

اكتشاف وتطبيق المعرفة، وهي معرفة كيفية التعامل مع المواقف، وخواطر المرء و أفكار الآخرين، كما أنها تشتمل على التخطيط واتخاذ القرار والبحث عن الدليل والتخمين و الابتكار. [18]

و مهارات التفكير هي تلك المهارات التي تلزم لتأدية العملية الفكرية كحل مشكلة و استقصاء المعرفة و بناء المفاهيم والتعميمات واستنتاج العلاقات والنظريات وما تتطلبه من ملاحظة وتفسير وتحليل و تركيب و غيرها من المهارات ،و هي كما يلي:

1- **مهارة الملاحظة و إدراك العلاقات:** وتتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على تحليل المعلومات التي يحصل عليها من خلال الحواس مباشرة وإدراك العلاقة بين أجزائها و التعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات.

2- **مهارة التصنيف و بناء المفهوم:** وتتمثل في قدرة المتعلم على وضع الأشياء في مجموعات بناءا على سمة معينة، و من ثم تحديد السمات الأساسية لشيء ما و التي تميزه عن غيره.

3- **مهارة صنع التعميمات باستخدام أسلوب الاستقراء:** وتتمثل في قدرة المتعلم على الملاحظة الهادفة لمجموعة من الحقائق أو البيانات التي بينها سمات مشتركة بحيث يتمكن من وضع حكم عام أو تعميم ينطبق على كل الجزئيات التي لها السمات المشتركة فيها.

4- **مهارة التقدير:** وتتمثل في قدرة المتعلم على استخدام شيء يقع في مجال معرفته السابقة للحكم على شيء جديد بحيث تمكنه من محاكمة محددة في ضوء معيار دقيق يعرفه.

5- **مهارة التفسير:** وتتمثل في قدرة المتعلم على شرح و تعريف و تلخيص المعلومات المعطاة له، و تحويلها من شكل إلى شكل آخر و بلغته الخاصة.

6- **مهارة التحليل:** وتتمثل في قدرة المتعلم على تجزئة المادة التعليمية المعطاة له و إدراك العلاقة بين هذه الأجزاء والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات.

7- **مهارة التركيب:** وتتمثل في قدرة المتعلم على القيام بتجميع الأجزاء والعناصر المكونة لشيء أو مادة معينة وإيجاد شيء جديد يختلف عن الشيء السابق.

8- **مهارة حل المشكلة:** وتتمثل في قدرة المتعلم على تحديد المشكلة وتحليلها ووضع فروض لحلها واختبار هذه الفروض وصولا للحل.[19]

تعليم التفكير:

إن السؤال حول تعليم التفكير، و فيما إذا كان التفكير يعلم قد شغل الباحثين و التربويين فترة من الزمن، و مع التوجه نحو اعتبار التفكير مهارة، يرى أغلب التربويين أنه بالتدريب يمكن تحسين مهارة التفكير و تعليمها لدى الطلاب. يقول دي بونو:" ليس بوسعك أن تعلم الناس التفكير، و كل ما تستطيع أن تعلمهم أمورا يفكرون فيها، وأن هناك من يرى أن التفكير هو المزاولة الطبيعية للذكاء الفطري، و على الرغم من ذلك فهناك مداخل متعددة في تعليم التفكير."

الاتجاهات المتعلقة بتعليم التفكير وتنمية مهاراته:

لقد تبلور في الأدب التربوي المتعلق بتعليم التفكير و تنمية مهاراته اتجاهان:

1- **الاتجاه الأول:** هذا الاتجاه ينحو إلى تصميم برامج خاصة بتعليم التفكير، و يعتقد مؤيدوه أن التفكير يمكن أن يعلم من خلال مادة دراسية مستقلة تقدم للمتعلمين في مراحل متعددة، و من أمثلة ذلك، (كورت) و برنامج (دي- بونو) لتعليم التفكير.

2- **الاتجاه الثاني:** ينحو إلى تعليم التفكير من خلال المنهاج التربوي و ما يتضمنه من مواد دراسية. و يعتمد هذا المنحى على الدمج بين مهارات التفكير و المواد الدراسية المختلفة، أي تعليم التفكير ضمن سياقات تدريس الموضوعات الدراسية. و من أمثلة ذلك برنامج (بايير Beyer)(1932) لتعليم مهارات التفكير. [20]

و هناك من يرى أن الدمج بين المنحيين ممكن بل ربما يكون مفيدا إذا وجدت الإرادة و الخبرة لدى المعلم. فقد يكون هناك ما يبرر إعطاء وقت أطول لتعليم مهارات التفكير ضمن الحصة و في حدود المنهاج المعتاد، و ليس هناك أي ضرر في تسمية مهارة التفكير التي ينوي المعلم التركيز عليها في حصة ما قبل تقديمها و شرحها على أن يتم مراعاة طبيعة المادة الدراسية و نوع مهارة التفكير الملائمة لها. [21]

استراتيجيات التعليم من أجل التفكير

أ- التدريس وفق برنامج الكورت لتعليم التفكير:

ينسب برنامج الكورت إلى العالم النفساني ادوارد دي بونو (Edward De Bono)، وقد اشتق اسم الكورت من مؤسسة بحثية تسمى مؤسسة البحث المعرفي (cognitive). وهذا البرنامج يتكون من ستة أجزاء يحوي كل جزء عشرة دروس تعكس مهارات التفكير المختلفة وفيما يلي عرض لهذه الأجزاء والمهارات: [22]

أولا: مهارات توسيع الإدراك: يهدف هذا الجزء إلى مساعدة الطلبة على التفكير الشامل من خلال رؤيا كلية للموضوع، تتناول أبعاده المختلفة بإيجابياته وسلبياته. ويركز هذا الجزء على مساعدة الطالب على:

- مراعاة جميع الأهداف والعوامل المؤثرة على الموضوع.
- تحديد الأهداف و وضع الخطط على ضوئها.
- وضع الأولويات و البدائل.
- رؤية الموضوع من زوايا متعددة.

و من أبرز مهارات هذا الجزء ما يلي:

1. مهارة اعتبار جميع العوامل المؤثرة .
2. رؤية الإيجابيات و السلبيات في الموقف .
3. وضع قوانين لتنظيم العمل.
4. تحديد الأهداف.
5. وضع الأولويات على ضوء الأهداف .
6. وضع البدائل و الخيارات .
7. اتخاذ القرارات على ضوء دراسة جميع العوامل .
8. دراسة وجهات النظر المختلفة حول الموضوع.
9. إدراك المترتبات أو النتائج المترتبة عن قرارنا.
10. الوعي بأهدافنا وأهداف الآخرين.

ثانيا: مهارات التنظيم:

يهدف هذا الجزء إلى مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات تحديد المشكلة و استراتيجيات حلها. و يركز على الأهداف التالية:

- تمييز الشيء عن غيره .

- تمييز الأسباب و النتائج و الآراء و الحقائق.
- تحليل الموقف إلى عناصره .
- الاختيار من بين مجموعة بدائل .
- إيجاد بدائل وطرق أخرى.

و من أبرز هذه المهارات ما يلي:

1. مهارات تمييز الشيء / الموقف/ الشخص من خلال تحديد عناصره الأساسية .
2. مهارة تحليل الشيء إلى عناصره و أجزائه.
3. مهارة مقارنة الشيء بشيء آخر معروف لدينا: بماذا يتشابها؟ و يختلفان؟
4. مهارة اختيار أحد البدائل.
5. مهارة إيجاد بدائل و خيارات أخرى.
6. مهارة البدء و الانتقال من المعرفة إلى التطبيق.
7. مهارة وضع خطة لمواجهة الموقف.
8. مهارة تحديد الفكرة الرئيسية .
9. مهارة الدمج و اتخاذ الخطوة التالية .
10. مهارة استخلاص النتائج.

ثالثا: مهارات التفاعل: يهدف هذا الجزء إلى مساعدة الطلبة على الدفاع عن أفكارهم و الاستعانة بالأدلة القوية و الابتعاد عن عيوب التفكير الأساسية. و يركز هذا الجزء على ما يلي:

- دراسة آراء الآخرين و تفهمها .
- تقديم أدلة كافية لدعم الرأي .

- الحذر من الوقوع في عيوب التفكير: التجاهل، المبالغة، التحيز، الأحكام الجزئية.

و من أبرز المهارات في هذا الجزء ما يلي:

1- التحقق من آراء الطرفين.
2- التمييز بين الآراء و الحقائق .
3- القدرة على تقديم البرهان القوي .
4- القدرة على الكشف عن المبالغات والتجاهل.
5- القدرة على الكشف عن التحيزات والأخطاء.
6- القدرة على استخلاص النتائج والوصول إلى التعاليم .

رابعا: مهارات الإبداع: يهدف هذا الجزء إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير الإبداعي من خلال التركيز على ما يلي:

- استخدام آليات إنتاج أفكار إبداعية.
- التفكير بطرق جديدة غير مألوفة.
- تقبل الفكرة الغريبة و عدم نقدها بسرعة .

ومن أبرز مهارات هذا الجزء ما يلي:

1- عدم رفض الفكرة الجديدة .
2- الاستناد إلى فكرة مؤقتة للوصول إلى فكرة نريدها.
3- استخدام المدخلات العشوائية.
4- القدرة على تحدي أفكار شائعة .
5- القدرة على التحرر من قيود الأفكار المسيطرة.
6- القدرة على الربط بين أشياء منفصلة .
7- القدرة على توفير متطلبات إنتاج أفكار جديدة.
8- القدرة على تقديم أفكار ناجحة و عملية و مفيدة.

خامسا: العمل:

و يهدف هذا الجزء إلى مساعدة الطالب على تحديد هدفه بدقة و السعي نحوه. و من أبرز مهارات هذا الجزء ما يلي:

1- تحديد الهدف و الالتزام به .

2- إدراك التفاصيل الكاملة عن الموضوع .

3- القدرة على تلخيص الموضوع و اختصاره .

4- القدرة على إدراك الغايات و الأهداف القريبة و البعيدة.

5- القدرة على فهم مدخلات الموضوع.

6- القدرة على إيجاد عدة حلول للموقف .

7- القدرة على اختيار الحل الملائم.

8- القدرة على تنفيذ الذي نختاره .

ب- إستراتيجية التدريس الإبداعي:

يشتمل التدريس الإبداعي على عدة استراتيجيات منها التدريس بالمجاز و التشبيهات و التدريس بأسلوب التعليم المدمج و التدريس باستخدام التخيل و التدريس باستعمال التعليم البصري، و التدريس باستخدام الخرائط المعرفية و الخرائط الذهنية و التدريس باستخدام قبعات التفكير الست. و سنكتفي بذكر الأخيرة.

أولا: التدريس باستخدام قبعات التفكير الست:

القبعات الست هي إحدى نظريات أو أفكار (دي بونو) [23] عن عملية التفكير حيث يرى أن هناك نماذج مختلفة من التفكير، ولا يجوز الوقوف عند أحد هذه النماذج، و أعطى كل قبعة لونا يعكس طبيعة التفكير المستخدم. فالقبعة البيضاء تعكس مثلا الحياد و الموضوعية،

خلافا للقبعة السوداء التي تركز على السلبيات و النقد، و هكذا أعطى لونا لكل قبعة كما هو مبين فيما يلي:

1- **القبعة البيضاء:** و هي قبعة الحياد و الموضوعية. من يرتدي هذه القبعة يقوم بدور الباحث عن المعلومات و الحقائق، و يسأل أسئلة بهدف الحصول على المعلومات.

2- **القبعة الحمراء:** و هي قبعة المشاعر و العواطف، بخلاف البيضاء. فمن يرتدي هذه القبعة يسمح له بالتعبير عن مشاعره حتى لو لم يكن لديه حقائق و معلومات كافية.

3- **القبعة السوداء:** و هي قبعة البحث عن العيوب و السلبيات. فمن يرتدي هذه القبعات يقوم بالدور التالي:

- يبين العيوب و الأخطاء.
- يحذر من العواقب.
- ينقد و يصدر أحكاما.

4- **القبعة الصفراء:** و هي قبعة البحث عن الإيجابيات و المنافع. يقوم صاحبها بالدور التالي:

- التفاؤل و الأمل.
- الإيجابيات و المنافع.
- التفكير البناء الداعم.

5- **القبعة الخضراء:** و هي قبعة الخصب و النماء. من يرتديها يقوم بالدور التالي:

- يقدم مقترحات و أفكار جديدة.
- يبتكر و يبدع.
- يقدم بدائل متنوعة.

6- **القبعة الزرقاء:** وهي قبعة التحكم و الإرادة و التنفيذ. من يرتديها يقوم بالدور التالي:

- يضع الخطط التنفيذية.
- يراعي كل الأفكار المطروحة من القبعات الأخرى.
- يتخذ القرارات.

أهمية هذه الأفكار: إن ارتداء القبعات يعني ما يلي:

1. إن على الإنسان أن يغير من طريقة تفكيره بين مرحلة و أخرى، فلا يجوز أن يرتدي قبعة واحدة فترة طويلة من الزمن، لأنها قد تفسد في رأسه و يبدو عنيدا و متخلفا.
2. إن على الشخص أن يلبس جميع القبعات، ففي أي اجتماع أو مناقشة يمكن للجميع أن يرتدوا جميع القبعات، فيناقشوا الأفكار معا دون جدال. لأن كل شخص يلبس نفس القبعة في وقت واحد، فالجميع يرتدون القبعة البيضاء معا، ثم الحمراء فالسوداء و هكذا... و بذا يبعدون عن الجدال و الصراعات.
3. تعطي المرونة للشخص: فحين يغير قبعته فإنه يرى الأشياء بصورة مختلفة و من جوانب مختلفة، مما يجعله منفتحا على جميع الأفكار.
4. و من يرتدي قبعة مثل قبعة زميله يستطيع أن يحس معه و يتعاطف معه، و يتفهم طريقة تفكيره. فهذه هي أفكار هذه النظرية، فكيف تستخدم في التدريس؟

التدريس وفق القبعات الست:

إن التدريس وفق القبعات الست هو أحد أشكال و مهارات تعليم التفكير، حيث يستخدم المعلم القبعات في مختلف مراحل الدرس على النحو التالي:

1- **القبعة البيضاء:** يقدم المعلم في بداية الدرس:

- الحقائق الأساسية و الأفكار الرئيسية.
- المعلومات و البيانات المتوافرة.

و يمكن أن يستخدم المعلم عدة أساليب في عرض الحقائق مثل: (المحاضرة، المناقشة، الأسئلة، و الإجابات، الاستقصاء....الخ)، فليس هناك طريقة محددة و المهم في استخدام القبعة البيضاء هو تعريف الطلبة بالحقائق الأساسية. و بعد استكمال هذه الحقائق ينتقل المعلم إلى القبعة الحمراء، و يقول: ارتدوا الآن قبعتكم الحمراء.

2- **القبعة الحمراء:** يعطي المعلم الفرصة للطلبة للتعبير عن مشاعرهم و أحاسيسهم نحو موضوعات الدرس، و يعبر الطلبة عن مشاعرهم و يتفهمون مشاعر شخصيات الدرس إن وجدت.

3- **القبعة السوداء:** يعلن المعلم أننا نرتدي القبعة السوداء، و بناءا على ذلك يطلب من الطلبة تقديم ملاحظات و نقد على الموقف في الدرس، فيقدمون تعليقات و أحكاما سلبية مثل:

- هذه الشخصية لا يجوز أن تكون قائدة.
- سيؤدي هذا الحل إلى المصائب التالية.

4- **القبعة الصفراء:** يعلن المعلم أن القبعة الصفراء تتطلب البحث عن الإيجابيات و الفوائد، فيقدم الطلبة تعليقات إيجابية مثل:

- إن الموقف الجيد هو.....
- هذا أفضل قرار يمكن أن يتخذ في مثل هذا الوضع.

5- **القبعة الخضراء:** يعلن المعلم أننا بموجب هذه القبعة نبحث عن أفكار جديدة، مقترحات جديدة تغيرات ضرورية: إضافية، حذف، تعديل، فيقدم الطلبة مقترحاتهم و آرائهم مثل:

- أقترح تشكيل مجلس لإدارة الأسرة
- أقترح أن تكون إدارة الأسرة دورية.

6- **القبعة الزرقاء:** يعلن المعلم أن القبعة الزرقاء هي قبعة التنفيذ، يطلب من الطلبة وضع خطط للتنفيذ على ضوء ما تم في القبعات السابقة من معلومات و مشاعر و سلبيات و إيجابيات و مقترحات، فيحددون خطوات التنفيذ مثل:

- تشكيل لجان للعمل...
- الاتصال بمؤسسات أخرى... [24]

دور المنهاج التربوي:

يقصد بالمنهاج التربوي جملة الخبرات والأنشطة المخططة لتوفير الفرص للمتعلمين للتفاعل معها بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل ولأقصى ما تستطيعه قدراتهم .و يتضمن المنهاج وفق هذا التعريف عناصره الأساسية الأربعة: (الأهداف-المحتوى-الطرائق والأساليب- والتقويم)

ويعد المنهاج التربوي وسيلة التربية لتحقيق أهدافها المنشودة، وهو مجموعة الخبرات والأنشطة المخططة الهادفة التي تهيئها المؤسسة التربوية لطلبتها لمساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل لتحقيق غاياتهم و آمالهم. [25]

والمنهاج التربوي ليس مجرد مقررات دراسية و إنما هو جميع النشاطات التي يقوم بها المتعلمون تحت إشراف المدرسة و بتوجيه منها بالإضافة إلى الأهداف و المحتوى و وسائل التقويم، بحيث يراعي ميولهم و احتياجاتهم و قدراتهم و استعداداتهم. و إن القيمة الحقيقية لمحتوى المنهاج و ما يكتسبه المتعلمون من معلومات و مهارات تتوقف على مدى استخدامهم و توظيفهم و إفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة. [26]

ومن المتفق عليه أن التعليم من أجل التفكير وتعلم مهاراته واكتسابها، هدف مهم للتربية وعلى المدرسة أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص تعليم التفكير وتنمية المناهج التربوية من خلال المواد المدرسة لما لهذه المهارات من إيجابيات على العملية التعليمية وعلى شخصية المتعلم، ذلك أنها تمكنه من الاحتفاظ بقدرة عالية وثابتة في معالجة المعلومات و فهمها واستيعابها، إضافة إلى ما توفره من جو اجتماعي وتربوي و نفسي من شأنه أن يقوي ثقة المتعلم بنفسه وبقدراته على أن يفكر تفكيرا علميا عندما تواجهه مشكلة أو موقف تعليمي معين. [27]

المناهج التربوية و مجتمع المعرفة :

إننا في بداية القرن الحادي و العشرين الذي تسيطر عليه تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات أصبح استخدام المعرفة و المعلومة هما السمة الأساسية لتطور و تقدم المجتمعات. فالمجتمع الذي يوظفها و يستثمرها بالشكل الأمثل، يعد مجتمعا معرفيا أكثر تطورا و منافسة، و بالتالي فإن أفراده أكثر إعدادا و قدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات.

1-مجتمع المعرفة: knowledge Society

يعرف مجتمع المعرفة حسب تقرير التنمية الإنسانية العربية [28] بأنه المجتمع الذي يقوم على نشر و إنتاج و توظيف المعرفة بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي و السياسي. فيما يعرفه عبد الهادي [29] بأنه التحول من مجتمع صناعي إلى مجتمع تكون فيه المعلومات في أكثر أشكالها اتساعا و تنوعا هي القوة الدافعة و المسيطرة. كما أنه المجتمع الذي ينشغل أفراده بإنتاج المعلومات أو جمعها أو اختزانها أو معالجتها أو توزيعها. فالمعرفة أصبحت بمثابة حجر الأساس للتقدم العلمي و التكنولوجي، و لإعداد القدرات البشرية المبدعة و المبتكرة. كما أن فكرة الاقتصاد المعرفي (knowledge Economy) التي أصبح العالم منشغلا بها و يعمل على أساسها بناء و تغيير مناهجه، قائمة على البحث عن المعرفة و تحليلها و تطويرها و تطبيقها و من ثم إنتاجها بهدف تحسين الحياة البشرية من جهة و زيادة المردود المادي للأفراد و الدولة.[30] و يتم ذلك من خلال تسخير الخدمات المعلوماتية المتوفرة و الاستفادة من استخدامات تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات المتقدمة. أي أن مجتمع المعرفة الذي يمثل اقتصاد المعرفة يعمل على طاقة التفكير و العلم و الابتكار و ليس بطاقة الثروات الطبيعية.

المناهج التربوية و متطلبات مجتمع المعرفة:

إن المناهج التربوية تعد الوسيلة الأهم للتغيير والارتقاء بأي مجتمع وتنميته، كونها المساهم الأكبر في إعداد الأفراد المؤهلين القادرين على إنتاج المعرفة بتطوير طاقة التفكير والعلم والابتكار. ولذلك فإنه من الضروري أن تواكب المناهج التربوية متطلبات مجتمع

المعرفة من خلال: الأهداف التعليمية للمناهج –والمحتوى –والوسائل –و أساليب التدريس– والتقويم كما يلي:

أ– الأهداف التعليمية للمناهج:

يشترط في الأهداف التعليمية للمناهج حتى تكون بناءة وتسهم في تنمية المجتمع وتطويره ما يلي:

1– انبثاقها من فلسفة تربوية معاصرة

2– اتسامها بالوضوح و الواقعية

3– تسهم في ربط المحتوى بالمواقف الحياتية

4– ترتكز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية

5– تشجع المتعلمين على البحث العلمي

6– تتطلب استخدام وسائل تعليمية تكنولوجية معاصرة

7– ترتكز على التنمية الشاملة للمتعلم

8– تسهم في توطيد السلوكات و العادات الصحية السليمة.

ب– المحتوى:

يشترط في محتوى المنهاج التربوي ما يلي:

1– يواكب المستجدات و التطورات العلمية

2– يطور مهارات التفكير الإبداعي– الابتكاري –و الناقد

3– يتناسب مع ميول و قدرات المتعلمين

4– يحث على استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات

5– ينمي المهارات الحياتية المختلفة

6– يرتكز على التعلم الذاتي

7– يشتمل على أنشطة معرفية و مهارية و وجدانية

8– التدرج المنطقي و السيكولوجي للمحتوى

ت-الوسائل و أساليب التدريس:

1- استخدام الأساليب المناسبة لطبيعة المتعلمين

2-تركز على الأساليب التي تنمي التفكير الناقد - الابتكاري - الإبداعي

3-تركز على الأساليب التي تنمي مهارات حل المشكلات والاكتشاف

4-تركز على أساليب التعليم الذاتي

5-تركز على المناقشة و الحوار و طرح الأسئلة

6-تركز على التفاعل و العمل الجماعي التعاوني

7-تنمي مهارات الابتكارو الأصالة في التفكير

8-تشجع البحث عن مصادر متنوعة

ث- التقويم:

1- التنويع في أساليب التقويم العملية و التحريرية

2-قياس القدرات المختلفة للمتعلمين

3- استخدام مقاييس و اختبارات معاصرة

4- الاستمرارية و المتابعة في عملية التقويم

5-ينمي مهارات التقويم الذاتي لدى المتعلمين

6- اطلاع المتعلمين على نتائج عملية التقويم

7-ينمي مهارات التفكير العليا

8-إشراك المتعلمين في عملية التقويم [31].

فاعلية التدريس المحوسب في تجاوز العوائق الإبستمولوجية:

ظهر الحاسوب في العقود الأخيرة كأبرز التقنيات الحديثة، وأصبح جزءا لا يتجزأ من حياة المجتمعات المدنية المعاصرة. و الذي شجع على إدخال الحاسوب وتوظيفه كوسيلة تعليمية إمكانياته الهائلة،

و تقنياته الفنية العالية، التي تساعد على برمجيات تعليمية كوسيلة فعالة في إثارة دافعية المتعلم، لما يوفره من لون و صوت و صورة و حركة، و لما يتمتع به من قدرة هائلة على تخزين قدر كبير من 1- البيانات و المعلومات، و عرضها في تسلسل منطقي و بسرعة مناسبة، إضافة إلى أن الحاسوب **يزود المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية** مع المحافظة على **راحة المتعلم النفسية** بشكل **لا يجعل الطالب يشعر بالخجل أو الحرج** إذا أخفق في الإجابة عن سؤال ما، مع إيجاد **التفاعل بين الطالب و جهاز الحاسوب** بطريقة لا تتوافر عند غيره من الوسائل التعليمية [32].

2- و يلعب الحاسوب **دورا فعالا في تدريس الأطفال**، حيث يعمل على **تنمية المفاهيم** المستخدمة لديهم. كما يعمل على **تنمية الجهد والقدرة على التفكير** وزيادة **القدرة اللغوية** لدى الأطفال،وتنمية قدراتهم من خلال ممارسة الأنشطة مثل الألعاب التربوية المحوسبة.[33]

3- و يقوم التفكير من خلال الحاسوب على **نظرية بياجي في التفكير** حيث يستخدم الحاسوب نمط **المحاكاة للواقع** و ذلك من خلال تجسيد المواقف المجردة التي يقابلها المتعلم في حياته اليومية داخل حجرة الدراسة. [34]

4- مراعاة الفروق الفردية :

ونتيجة للانفجار المعرفي والسكاني وعدم وجود أوقات كافية للتعلم، فقد كان لجهاز الحاسوب الدور الأكبر في القضاء على هذه المشكلات من خلال الدور الكبير الذي يلعبه في **التعلم الذاتي** الذي يقوم على **الاهتمام بالفرد**، وتصميم برمجيات تعليمية لمجموعة مستهدفة نراعى فيها الفروق الفردية بين المتعلمين بالاعتماد على

أنشطة معينة **تساعد المتعلم على بلوغ الأهداف** المتوخاة بالطريقة والأسلوب و السرعة التي تتناسب مع كل متعلم من خلال مرور كل طالب بخبرة تعلمية معينة تناسب قدراته وحاجاته. [35]

5- و التعلم التعاوني له فاعلية ساعدت في استخدام الحاسوب الذي غزى كافة جوانب التربية كوسيلة في التعلم التعاوني. فقد أكدت دراسات عديدة على فاعلية استخدام الحاسوب بطريقة التعلم التعاوني، وذلك لما نجم عن استخدام الحاسوب بالتعلم الفردي من مشاكل مثل الشعور بالوحدة و الملل والإحباط و الخوف من الفشل. [36]

ولعل ميزات وقدرات الحاسوب الهائلة هي التي جعلت منه **أفضل وسيلة تعليمية لتنفيذ استراتيجيات التعلم التعاوني و الفردي.** لأن هذا الجهاز يوفر فرصا كافية للتعلم بحيث يسير وفق سرعة المتعلم **مراعيا بذلك الفروق الفردية،** بأسلوب مشوق **يثير دافعية المتعلم** للوصول إلى التفاعل المتبادل بينه وبين المتعلم، بالإضافة إلى التخزين الدائم لاستجابات المتعلم و رصد ردود فعله **لتقديم التغذية الراجعة المباشرة** حسب استجابته. [37]

6- استعرض بعض الباحثين التربويين (مرعي) و (الحيلة) في 2002 بالأردن دور الحاسوب في تعليم الطلاب الضعاف، و ذلك من خلال التصحيح الدائم لأخطائهم دون الشعور بالخجل مع الإشارة إلى الإمكانيات الهائلة التي يقدمها الحاسوب من الألوان و الموسيقى و الصور المتحركة و الثابتة التي تجعل التعليم أكثر فاعلية. [38]

7- و من إيجابيات الحاسوب أيضا أنه يتناسب مع الأساليب الحديثة في التدريس التي لا تعتبر المعلم المصدر الوحيد للمعلومات، بل تغير دوره مع وجود الحاسوب إلى مشرف وموجه ومراقب للطلبة

خلال عملية التعلم، بالإضافة إلى استخدام الحاسوب في البحوث و الدراسات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. [39]

8- و تعددت أساليب و أنماط استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية و من أهم هذه الأنماط نمط التدريس و الممارسة الذي يعتبر أكثر انتشارا. فبعد أن يكون المتعلم قد سبق له تلقي المادة العلمية من أي مصدر آخر مثل المدرسة أو الخبرات العلمية **فيقوم الحاسوب بتقديم مجموعات من التدريبات و التمارين للمتعلم** تكنه من إتقان أو تعلم مهارة أو معلومة معينة. [40]

9- و يعد نمط التدريس و الممارسة من أكثر أنماط استخدام الحاسوب وسيلة تعليمية توظيفا لإمكانيات الحاسوب، **فهو يثير انتباه المتعلم بشكل كبير**، ويقدم له التغذية الراجعة المباشرة و **تكرار المعلومة** بشكل دائم، حتى يتمكن المتعلم من **إتقان مفهوم أو تنمية مهارة**، و تبرز أهمية فاعلية هذا النمط بشكل خاص و الحاسوب بشكل عام في موضوعات الرياضيات لأنها مادة تحتاج إلى عمق في التفكير و المحاولة الدائمة، **و جهاز الحاسوب لا يكل و يعطي الوقت المناسب للطالب لاكتساب المهارة المطلوبة.** [41] فمن المعروف أن المفاهيم الرياضية هي مفاهيم مجردة و أسلوب عرضها يخلو من أي عنصر تشويق، و الحاسوب يحول هذه المفاهيم المجردة إلى مفاهيم محسوسة أو شبه محسوسة مما يسهل عملية فهمها، وترسيخها في أذهان الطلاب. و يعمل استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحقيق الأهداف العامة لتدريسه التي تساعدهم على اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لاستيعاب الدرس مما يدرسونه عن الرياضيات، ويساعد الحاسوب أيضا في زيادة اعتماد الطالب على نفسه في تعلم

الرياضيات، نظرا لما يتمتع به الحاسوب من إمكانيات هائلة من لون و حركة و صورة متحركة التي تساعد على توضيح المفاهيم الرياضية المجردة و القضاء على جوانب الضعف عند الطلبة في اكتساب المهارات الرياضية المجردة، و الإبقاء على المعلومات الرياضية في أذهان المتعلمين، **مما ينعكس إيجابا على اكتساب مهارات التفكير المنطقي و حل المشكلات.** [42]

- **الهوامش والمراجع:**

1) د. سهيل رزق دياب: تعليم مهارات التفكير وتعلمها،2000،مكتبة دار المنارة،غزة،فلسطين،ص13.
2) شيث مايرز: تعليم الطلاب التفكير الناقد،ترجمة عزمي جرار،1993،مركز الكتب الأردني،عمان.
3) شميث فيليب: التفكير التأملي، ترجمة السيد الغزاوي و خليل شهاب، 1993، دار النهضة العربية، القاهرة، ص36.
4) علي نبيل: العرب و عصر العولمة، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، الكويت، 1994، العدد 184.
5) د.محمد محمود الخوالده: المنهاج التعليمي والعولمة،المنهاج التربوي وقضايا العصر،مؤتمر كلية التربية السابع 23 و25 أكتوبر 2007، جامعة اليرموك، ط1،2008،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،إربد، الأردن، ص48.
6) د. مصطفى أحمد جباري، المنهاج التربوي والعولمة، المنهاج التربوي وقضايا العصر، المرجع نفسه، ص27.
7) جروان فتحي: تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات، ط1، 1999، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
8) Baron.J. : What is thinking, thinking and deciding, 1988, University Press, Cambridge, New York.
9) جروان فتحي: تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات، مرجع سابق.

10) دي بونو إدوارد، تعليم التفكير، ترجمة عادل ياسين و إياد ملحم و توفيق العمري، ط1، 2001، دار الرضا للنشر.
11) Smith,B. / On Teaching Thinking skills : Conversation with B.Othanel. Educational leadership, Vol.45, N°2, 35-39)
12) قطامي، نايفة: سيكولوجية التدريس، ط1، 2001، دار الشروق، عمان، الأردن.
13) جروان فتحي: تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات، مرجع سابق.
14) قطامي، نايفة: تعليم التفكير للأطفال، 2003، دار الفكر، عمان، الأردن.
15) جروان فتحي: تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات، مرجع سابق.
16) قطامي، نايفة، تعليم التفكير للأطفال، مرجع سابق.
17) Smith,B. / On Teaching Thinking skills : Conversation with B.Othanel. Educational leadership, Vol.45, N°2, 35-39)
18) دي بونو إدوارد، تعليم التفكير، مرجع سابق.
19) د.سهيل رزق دياب: المنهاج التربوي و قضايا العصر، مرجع سابق، ص128–129.
20) زياد مسعد: تعليم التفكير ورقة علمية، 2007، موقع العربية، لغة القرآن ص 7، نقلا عن المنهاج التربوي و قضايا العصر، ص129.
21) جروان فتحي،تعليم التفكير–مفاهيم وتطبيقات،2002،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص38.
22) د. ذوقان عبيدات و د. سهيلة أبو السميد: استراتيجيات التدريس في القرن 21،دليل المعلم والمشرف التربوي، ط1، 2007، دار الفكر، عمان، الأردن، ص311–317.
23) إدوارد دي بونو: قبعات التفكير الست، ترجمة خليل الجيوسي، 2001، منشورات المجتمع الثقافي، أبو ظبي.
24) د. ذوقان عبيدات و د. سهيلة أبو السميد: استراتيجيات التدريس في القرن 21، مرجع سابق، ص163–167.
25) الفرحان، إسحاق و آخرون: المنهاج التربوي بين الأصالة و المعاصرة، ط3، 1999، عمان، دار الفرقان، نقلا عن المنهاج التربوي، ص127.

26) مرعي، توفيق، الحيلة، محمد: المناهج التربوية الحديثة،2000،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، نقلا عن المنهاج التربوي، ص127.

27) عصفور، وصفي: تنمية التفكير عند الطلبة تعيين دراسي 31/ EP، عمّان، الأردن، معهد التربية التابع للأونروا/ اليونسكو.

28) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2003 نحو إقامة مجتمع المعرفة، المكتب الإقليمي، عمّان، الأردن.

29) عبد الهادي محمد، أسس مجتمع المعلومات و ركائز الإستراتيجية العربية في ظل عالم متغير، دراسات عربية في المكتبات و علم المعلومات،1999، مجلد 4، العدد3.

30) الحايك، صادق (2006) فاعلية مناهج التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إعداد الأفراد لمواجهة تحديات العصر، المؤتمر العلمي الثامن عشر مناهج التعليم و بناء الإنسان العربي، جمعية المناهج و طرق التدريس المصرية، القاهرة، مجلد3.

31) د. هالة محمد الشوا، د. صادق خالد الحايك: مدى مواكبة المناهج التربوية في الجامعات الأردنية لمتطلبات مجتمع المعرفة، نقلا عن المنهاج التربوي، ص164–165.

32) رضوان مي علي: تصميم برمجة تعليمية محوسبة و دراسة أثرها، 2001، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، نقلا عن المنهاج التربوي، ص293.

33) صالح ماجدة محمود: الحاسوب في تعلم الاطفال، 2002، دار الفكر، عمان، الأردن.

34) حسين محمد عبد الهادي: استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري،2002، دار الفكر،عمان، الأردن، نقلا عن المنهاج التربوي، ص294.

35) سلامة عبد الحافظ: مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، 1992، دار الفكر، عمان، الأردن، نقلا عن المنهاج التربوي، ص294.

36) الهرش عايد حمدان: أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب و اكتسابهم للمهارات العلمية لمادة الحاسوب و اتجاههم نحو استخدامه في المدارس الثانوية التجارية الأردنية، دراسة مستقبلية، 2000، جامعة أسيوط، نقلا عن المنهاج التربوي، ص295.

37) سلامة عبد الحافظ وأبو ريان محمد: الحاسوب في التعليم، 2002، الأهلية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

38) مرعي توفيق والحيلة محمد: تفريد التعليم، 2002، ط1، دار لفكر، عمان، الأردن.

39) النجار إياد والهرش عايد وغزاوي محمد: الحاسوب و تطبيقاته التربوية، 2002، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، نقلا عن المنهاج التربوي، ص296.

40) هديب بثينة محمد: أثر استخدام كل من التعلم التعاوني و التعلم الفردي من خلال الحاسوب في التحصيل المباشر و المؤجل لطالبات الصف العاشر الأساسي لقواعد النحو العربي، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، نقلا عن المنهاج التربوي، ص296.

41) الشريف فاتنة: أثر استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة على تحصيل الآني و المؤجل لدى طالبات الصف الثامن و اتجاههم نحو التعلم بالحاسوب، 2002، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

42) الشريف فاتنة: أثر استخدام الحاسوب في تدريس الهندسة، المنهاج التربوي، ص298.

الوضعيّة ولعنة الميتافيزيقا

Le positivisme et la malédiction de la métaphysique

أ/. الأخضر غريسي

أستاذ مساعد (أ)

جامعة محمد اليمين دباغين، سطيف-2

الكلمات المفتاحية: الميتافيزيقا، الوضعيّة، دافيد هيوم، أوغست كونت، الوضعيّة المنطقيّة، مبدأ التّحقيق.

Résumé : Le positivisme se présente tel un mouvement scientifique, basé sur le rejet de la métaphysique, comme son ennemi acharné. Elle donne allégeance à la science afin d'acquérir prestige et sainteté. Mais sa vérification de l'intérieur, d'après ses propres critères qu'elle a imposés, la montre fragile face à la critique. Car elle est contradictoire, et finit soi en scepticisme ou bien en nihilisme et se retourne sur ses propres principes. Parmi ses résultats : 1- elle n'abolit pas la métaphysique au contraire elle la confirme et l'étale sur de nouvelles substituts. 2- elle est néfaste à la science qu'elle prétend défendre. 3- Elle prouve la nécessité de la métaphysique à la science.

1- إشكالية البحث: إنّ الوضعيّة عموما، كما تمثّلها أبرز أشكالها في الفلسفة الحديثة، سواء مع الأب الرّوحي دافيد هيوم David Hume (1711-1776م)، أو مع مؤسّسها أوغست كونت Auguste Comte (1798-1857م). أو كما عرضتها الوضعيّة المنطقيّة المعاصرة، ممثّلة في ((حلقة فيينا)) ((Cercle de Vienne)) بزعامة موريس شلك Moritz schlick (1882-1936م)، تقدّم نفسها بوجه الإيجابيّ كحركة علميّة، صارمة الإلتزام بالعلم، موضوعا ومنهجا وهدفا.فالعلم وحده هو المعرفة الصّحيحة، وهو حدّ لها في آن واحد. فما لا يُعرف بالعلم لا يمكن معرفته بأيّة وسيلة أخرى، وأكثر من هذا، لا يوجد شيء يُعرف خارج حدود العلم. وبهذا الاعتقاد، تقدّم الوضعيّة نفسها في وجهها السّلبي كمعادية لـــ((كلّ ما هو غير العلم))، وفي

مقدّمته ((الميتافيزيقا)) ((la métaphysique))، بل إنّ الوضعية تعبّر عن روحها وتميّزها بهذا الوجه السّلبي، الذي هو عداؤها ((للميتافيزيقا))، أكثر من جانبها الإيجابيّ.

والوضعيّة في هذا العداء للميتافيزيقا، النّابع من ((علمويّة)) ((scientisme)) مغالية، لا تكلّف نفسها حتّى التّمحيص أو التّدقيق في مدلول الميتافيزيقا. بل تحمل معناها على كلّ ما هو غير علميّ. فالوضعيّة تحدّ العلم في الصّوري التّحليلي والتّجريبيّ الاستقرائيّ، وكلّ فكرة لا تندرج ضمن القضايا التّحليلية، التي هي مضمون العلم الصّوري، ولا في القضايا التركيبية، التي هي مضمون العلم التّجريبيّ ليست قضيّة علميّة، بل ليست قضيّة على الإطلاق، فهي عبارة فارغة من المعنى، ولا ترقى حتّى إلى صفّ القضايا الكاذبة، لأنّ القضيّة بتعريفها ما يقبل الحكم بصدق أو كذب. و مع أنّي أرى حمل الميتافيزيقا على هذا المعنى مردودا. إذْ هذا المعنى يتجاوز عدم الدّقة إلى الابتذال. فليست كلّ ميتافيزيقا بالضّرورة مضادّة للعلم، أو هي اللاّعلم، كما أنّها ليست مرادفة للفارغ من المعنى والوهم والخرافة. و مع هذا، لا يستهدف هذا البحث محاولة تحديد أو تصويب معنى الميتافيزيقا عند الوضعيين، بل يروم مطلبا آخر، هو نقد الموقف الوضعيّ من الميتافيزيقا من الدّاخل، بطرح الإشكالية التّالية: هل يمكن إقامة علم بغير ميتافيزيقا؟ وهل نجح الوضعيون أنفسهم في هذا المسعى، فقدّموا نسقا خالصا من الميتافيزيقا؟

2- المدخل المفاهيمي: بمقتضى الضّرورة المنهجيّة، يبدأ البحث بمدخل مفاهيميّ، أختصره في حدّ مفهومي الميتافيزيقا والوضعيّة.

والملاحظ على مصطلح ((الميتافيزيقا)) أنّه حديث النشأة قياسا على مدلولاته. فالمتواتر عند مؤرّخي الفلسفة أنّ مصطلح ((ميتافيزيقا)) من وضع أندرونيقوس الروديسي Andronicos de Rhodes (حوالي 65 ق.م)، حينما رتّب مجموعة مؤلّفات أرسطو Aristote (384-322ق.م)، فجاء هذا الكتاب بعد كتاب ((الطبيعة))، فأسماه ((ما بعد الطبيعة)). بينما المباحث التي يشير إليها قديمة قدم الفلسفة. ولو اقتصرنا على الفلسفة اليونانية، بدءا من طاليس Thalès (ح:625-546 ق.م)، وجدنا السّؤال المحوريّ الذي انشغلت به الفلسفة آنذاك: ما أصل الكون؟

وخلاصة المباحث التي تضمّنها كتاب ((الميتافيزيقا)) الأرسطيّ هي: المبادئ والعلل الأولى، لكلّ ما هو موجود، والتي انطلاقا منها تُعرف بقيّة الأشياء[1]، واستقرّ هذا المدلول قرونا طويلة، امتدّت إلى العصر الحديث. حيث كانت نقطة الانعطاف مع دافيد هيوم David Hume (1711-1776م)، ومن بعده إيمانويل كانط Emmanuel Kant (1724-1804م). إذ تحوّل المدلول من: ما لا يقنع بدراسة الواقع، بل يتجاوزه إلى معنى هذا الواقع، ولا يكتفي بما يظهر، بل يطلب ما وراء هذا الذي يظهر، والذي يعجز عن الإحاطة به التّجريب.[2] إلى نقد العقل الخالص والفهم والملكات.

وكبقيّة المصطلحات الفلسفيّة، مصطلح الميتافيزيقا موضع جدل واختلافات وتناقضات: فالسّؤال ما هي الميتافيزيقا؟ هو سؤال غير محايد، إذ هو يُقحم بالضّرورة سائله فيه[3].ويتعذّر أن نحدّ الميتافيزيقا بتعريف جامع مانع، والفلسفة بطبيعتها اختلاف: فهناك فلسفات لا فلسفة، أو الأدقّ: هناك فلاسفة لا فلسفة[4]. إلّا أنّنا سنغضّ الطّرف عن

كلّ هذا التفصيل والتمييز. لأنّ: هؤلاء الفلاسفة الوضعيين الذين سنذكرهم، على اختلافهم يشتركون في هذه المعاداة للميتافيزيقا، باعتبارها ((ما هو غير العلم))، فهم يختزلونها في: كلّ ما لا يقبل التّحقّق والبرهنة العلميّة، من أوهام الفلاسفة أو غيرهم. وبهذا التمييع، امتزج بـــ((الميتافيزيقا)) ما ليس منها ، حتّى ممّا هو غير فلسفي[5]. وأهمّ تمييز نشير إليه، هو التّمييز الذي بدأ مع دافيد هيوم وشايعه فيه إيمانويل كانط وفلاسفة لاحقون، والذي يصنّف الميتافيزيقا صنفين: الميتافيزيقا– المعرفة والميتافيزيقا–النّقد la métaphysique–savoir et la métaphysique–critique[6]، حيث الميتافيزيقا –المعرفة هي: الميتافيزيقا الكلاسيكيّة التي كانت تروم معرفة ما بعد الطبيعة من مبادئ، وما خلف الظواهر من حقائق، كالله والنفس والمبادئ والقيم. وميتافيزيقا النّقد، التي تنقد الفهم أو العقل، لتعرف رصيده وإمكاناته، وحدوده. وهذه وحدها المشروعة والضّرورية حسبهم.

وما أراه في هذا الموضوع هو أنّ هذا التّمييزــ على وجاهته وأهمّيته ــ غير حاسم. فمن جهة أولى، إنّ ميتافيزيقا–المعرفة وميتافيزيقا– النّقد ليستا نقيضين لا يجتمعان، فلا ضرورة للحسم لصالح طرف منهما وإقصاء الثّاني. ومن جهة ثانية، إذا تأمّلنا ما قدّمه أقطاب ميتافيزيقا–النّقد أنفسهم وجدنا هذه الميتافيزيقا النّقدية لا تؤسّس المعرفة وحسب، بل وتقدّم مضمونا معرفيّا من المبادئ والمقولات، كما نجدها عند دافيد هيوم أو إيمانويل كانط، حتّى لو حاولت هذه الميتافيزيقا–النّقد تجنّب الأسلوب الدّوغماتي.

أمّا مصطلح ((وضعية)) فيُقصد به: هذه الحركة الفلسفيّة التي بدأت بدافيد هيوم كأب روحيّ لها، وترسّمت مع أوغست كونت،

وامتدّت إلى عصرنا، مجسّدة في الوضعيّة المنطقيّة. وتتلخّص فلسفتها إجمالا في: تيّار علميّ، يرى أنّ على الإنسان أن يحدّ فكره في المجال الذي تطاله خبرته وتجاربه، ولا يمدّه خارجها، وأن يثبت صدق دعاويه إثباتا يستند إلى الملاحظة الحسّية، ولا يجوز له أن يسرح بتأمّله خارج هذه الحدود.(7)

والميتافيزيقا هوجمت، وتهاجم إلى اليوم، من جهات مختلفة، لكنّ اختياري للتيّار الوضعيّ دونها، مبني على اعتقادي أنّ: الوضعية هي الشّكل الأكثر عداء الميتافيزيقا، إلى حدّ أنها تعرّف نفسها بهاتين الخاصّتين: الولاء المتطرّف للعلم والعداء المتطرّف للميتافيزيقا، بل إنّ عداءها للميتافيزيقا مقدّم على وفائها للعلم. إنّها علموية scientisme مغالية، ممّا يمنح الموضوع نصيبا من المعاصرة من جهة، فنحن في عصر سيادة العلم. و من جهة ثانية، فإنّ الحملة الوضعيّة تتستّر بغطاء العلم لتكتسب هيبة وقداسة لا تضاهيها الهجمات الأخرى. فالحقيقة في العلم وحده، وبراهينه قطعيّة ويقينيّة، ولا تترك هامشا للرّيبة أو الرّأي الآخر. ولهذا تسعى مختلف المذاهب الفلسفيّة والإيديولوجيات لإلباس مذهبها وإيديولوجيتها لباس العلم.

وسأقصر بحثي، حسب مقتضيات حجم المقال، على نماذج ثلاثة من الوضعيّة هي: فلسفة دافيد هيوم والوضعيّة الحديثة ،كما صاغها أوغست كونت Auguste Comte (1798-1857م)، والوضعيّة المعاصرة، كما نظّرتها ((دائرة فينا)) بزعامة موريس شليك Moritz schlick (1882-1936م). فدافيد هيوم هو من استهلّ أعنف وأقوى هجوم على الميتافيزيقا(8)، ثمّ هو الأب الرّوحيّ للوضعيّة. و أوغست كونت هو مؤسّس الوضعية الحديثة. مثلما أنّ موريس شلك هو مؤسّس

الوضعيّة المنطقيّة المعاصرة، التي ورثت هذا العداء للميتافيزيقا، فحكمت بالقول: ((إنّ ما عني به الفلاسفة حتى الآن مجرّد متتابعات كلاميّة لا معنى لها، وليست أسئلة أصيلة))[9]. كما أنّ المفكّر العربيّ المصريّ المعاصر زكي نجيب محمود (1905-1993م)، أكبر المتابعين والمدافعين العرب عن الوضعيّة المنطقيّة، يقفو هذا الأثر، مصرّحا: ((أنا مؤمن بالعلم، كافر بهذا اللّغو الذي لا يجدي على أصحابه ولا على النّاس شيئا))[10]، ويكرّر التّبرير بقوله: ((إذا كانت الميتافيزيقا هدف النّقد والهدم، فما ذلك إلّا لنضع منوالا أمام القارئ ينسج عليه عباراته، ومقياسا يميّز ما يصلح أن يكون قولا علميّا مقبولا وما لا يصلح)).[11]

3- دافيد هيوم:

ولتكن بدايتنا مع الفيلسوف الأسكتلندي دافيد هيوم، والذي لو قسنا قيمة الفيلسوف بقيمة الإشكالات التي يطرحها، وبمدى الإسهامات والتأثيرات التي يخلّفها، لقلنا مع الأستاذ العقّاد (1889-1964م): ((أكبر الفلاسفة الذين ظهروا في الجزر البريطانيّة هو دافيد هيوم، ولعلّه أكبر الفلاسفة المحدثين في القارّة الأوروبية))[12]، ويكفي على سبيل التّمثيل أن نشير إلى تأثيره على أقطاب الفلسفة بعده، فإيمانويل كانط يقرّ أنّه: هو الذي أيقظه من سباته الدّوغماتي ووجّهه وجهة جديدة[13]، كما يقرّ له قائلا: هذا الرّجل العظيم ((بمشكلة الاستقراء)) التي طرحها، حتّم على أعلام عصره أن يكاملوا جهودهم، من أجل إيجاد مخرج من هذا المأزق الذي وضع فيه العلم، والذي حتّم إعادة تشكيله من جديد[14] ويفرد له ورجال الوضعيّة المنطقيّة مكانة

متميّزة[15]، بل إنّ تأثيره يتجاوز المذاهب الفلسفيّة المختلفة، ليطال أقطاب العلم المعاصرين،كألبرت اينشتاين (1879-1955م)[16].

إنّ دافيد هيوم: البداية والملمح الأول للفلسفة البريطانيّة الوضعيّة[17]، يتبع النهج التّقليديّ التّجريبيّ الذي يطبعها، والتي تشكّلت نواتها في العصور الوسطى، في جامعة أكسفورد University of Oxford، أقدم جامعة بريطانيّة. ففي القرن الثّالث عشر الميلاديّ، شهدت حركة لا مثيل في القارّة الأوروبيّة، و كان التّوجّه نحو مستقبل العلم، تحت تأثير مجلوب الإرث العلميّ الإسلاميّ، كما تمثّل في نظريّة الضّوء عند الحسن بن الهيثم (354هـ/965م-430هـ/1040م) ودراسته للإدراك الحسّيّ، ممّا ساعد الفكر على التّحرّر من الفيزياء الأرسطيّة، ووضعه في مناخ جديد[18]. وكان حظّ هيوم وغيره من اللاّحقين وفيرا من أعلامها السابقين من أمثال: روبير غروستست Robert Grosseteste (1168-1253م) وتلميذه روجر بيكون Roger Bacon (1214-1292م)، وغيوم الأوكامي Guillaume d'Ockham (ح-1285-1347م)، وفرنسيس بيكون Francis Bacon (1561-1626م)، وجون لوك John Locke (1632-1704م)، وجورج بيركلي George Berkeley (1685-1753م) .

ينزع دافيد هيوم نزعة حسّيّة، تجاوزت ما وقف عنده أسلافه الذين أخذ منهم، مثل جون لوك أو جورج بيركلي، فقد حمل هيوم هذه الحسّيّة إلى منتهاها، ونتائجها الطبيعيّة والمنطقيّة، من دون تحفّظ أو تردّد. وبهذا العزم انتقد سلفه جون لوك، الذي رغم تجريبيّته التي نفت الأفكار الفطريّة، استبقى تصوّرات مثاليّة ميتافيزيقيّة، غير مشروعة، مثل فكرة ((الجوهر)) ((essence, substance))، الحامل للصّفات

والأعراض، مع إقراره عدم إمكان استمداد فكرة الجوهر من التّجربة الخارجيّة أو الدّاخلية[19]. كما انتقد سلفه بيركلي الذي نفى فكرة الجوهر، لكنّه أبقى ((الأرواح)) و((العقول))، مع أنّ ما ينقض ((الجوهر)) ينقض ((الرّوح)) و((العقل)) بلا فرق[20]. وأخذ هيوم بشكّه أيضا، إلى أبعد ممّا فعل روني ديكارت René Descartes (1596-1650م). فقد وجد هيوم الشّكّ المنهجيّ الدّيكارتي، رغم قيمته، غير واف بحاجته. لأنّه شكّ سابق على البحث والعلم، يمُكّن من إقصاء الأفكار والأحكام المسبقة، وتوفير الموضوعيّة والنّزاهة، لكنّه يقف في منتصف الطريق. ولهذا يعتمد هيوم شكّا أبعد، لاحقا على البحث والعلم، ويطال الملكات ذاتها[21]. فتكون النّتيجة الطبيعيّة: ((الشّكّ في الحواس وفي طاقة العقل الإنسانيّ هو سمة هيوم في كلّ ما كتب من المباحث الفكريّة)).[22]

وينبّهنا دافيد هيوم، إلى ضرورة أن نبدأ البداية الصحيحة المؤسّسة لبقيّة البناء. فنبدأ بالعلم الذي يؤسّس بقيّة العلوم. فما هو هذا العلم؟ وما هذا المنهج الذي يؤسّس عليه هيوم كلّ فلسفته ومشروعه؟

يدعو هيوم إلى ضرورة إقامة ما يسمّيه ((علم الإنسان)) La science de l'homme))، لأنّ: ((الموضوع الحقيقيّ للعلم هو الطّبيعة البشريّة))[23]. ومنهج هذا العلم: الملاحظة والتّجربة. فهو مُقيّد بحدود التّجربة في كلّ فرضياته، التي ينبغي أن تكون بسيطة وفي أقلّ عدد ممكن. وهذا هو الأساس الصّلب الوحيد الذي تقام عليه كلّ العلوم الأخرى، التي تختزل في أربعة: المنطق والأخلاق والجمال والسّياسة. إنّها العلوم التي تقع تحت معرفة البشر، وتُحاكمها سلطاتُهم وملكاتهم. وبما أنّ هذه العلوم تتأسّس على علم الإنسان، فعلى إصلاحه يتوقّف

إصلاحها، ممّا يقتضي إقامته على أساس جديد هو الاستقراء. وإذا أقمنا علم الإنسان على هذا الأساس الصّلب، فلن يكون أدنى من العلوم الأخرى يقينا، بل، وسيفوقها جميعها نفعا[24]. والملاحظ أن هيوم يأخذ بالمنهج التّجريبيّ لإسحاق نيوتن Isaac Newton(1642-1727م)كأنموذج لهذا العلم الإنسانيّ، فهذا المنهج وحده ينتزع الفلسفة من الشّكّ.[25]

ولكن، بعد إقامة ((علم الإنسان)) المؤسّس لبقيّة العلوم، لنتساءل: ما أهمّ النّتائج التي نخرج بها في مجال العقل والمعرفة والعالم الخارجيّ، والألوهيّة والأخلاق، وغيرها من القضايا الأساسيّة التي يواجهها الإنسان؟

تذهب حسّية هيوم في علمه الإنسانيّ إلى نقض التّصوّر المثاليّ للعقل، فهو: ليس أكثر من سلسلة أفكار بسيطة ومركّبة، ترتدّ في نهاية التّحليل إلى انطباعات حسّيّة. إنّه في النّهاية: إدراكات تُصنّف إلى صنفين. فهناك الانطباعات الحسّيّة،وهناك الأفكار،والفرق بينهما ليس فرق نوع بل فرق درجة.إذ ليس ما يُسمّى أفكارا غير هذه الانطباعات الحسّيّة التي خلّفت آثارها فينا، فأضحت أقلّ قوّة وحيويّة. والنّتيجة: ((ليس العقل غير تحديد عام وهادئ للانفعالات (passions)))[26]. والأفكار، أو الصّور المركّبة أيضا لا تشذّ عن هذا المصدر الحسّيّ الواحد، ولا يمكن تفسيرها إلّا به. فهذه الصّور أو الأفكار: إمّا أن تكون إدراكيّة مباشرة، فالصّورة الحسّية مقابلة لنا مباشرة الآن. أو هي صور ذاكرة، فهي تسجيل أمين لصورة إدراكيّة ماضيّة، تقبل المطابقة على أصلها الحسّيّ.

وحتّى صورة الخيال، هي من مصدر حسّيّ أيضا بلا فارق. فهذه الصّور المركّبة بالتّخيّل، لو حلّلناها إلى بسائطها التي تكوّنها لما وجدنا فيها غير الصّور الحسّية البسيطة التي سبق وأن التقطها إدراكُنا وخزّنتها ذاكرتُنا.[27]

ويكتمل تصوّرنا لما يسمّى عقلا وأفكارا، إذا علمنا المبادئ أو القوانين التي تترابط بها هذه الأفكار، والمسمّاة ((قوانين التّداعي)) ((principes de l'association))، والتي يحدّدها هيوم في: التّشابه ((la ressemblance))، والتّجاور أو الاقتران ((la contiguïté)) في المكان والزّمان، وقانون العلّة ((la causalité)) والأثر ((l'effet))[28]، وهذا ما يُسمّى الفكر أو العقل. ولا مبرّر لأن نتوهّم كائنا آخر غير حسّي، أو جوهرا متعاليّا أو غيبيّا. بل الحقيقة أنّ: التّجربة لا تُنتج معارفنا فحسب، بل تنتج الفكر ذاته، كذاكرة، و كفهم وعقل، في تركيب الخيال[29].

إنّنا لا نملك في النّهاية غير مدركات: ((فلنركّز انتباهنا خارج أنفسنا ما استطعنا، ولنرسل خيالنا إلى السّماء أو إلى أبعد حدود الكون الممكنة، فإنّنا في الحقيقة لن نتقدّم خطوة واحدة خارج أنفسنا، ولا نستطيع تصوّر أيّ شكل من الوجود غير إدراكاتنا في هذه الحدود الضيّقة، إنّه عالم التّخيّل، والأفكار التي ينتجها لا غير)).[30]

ولو قارنّا ما يسمّى بالعقل الإنساني بما عند الحيوان، لأدركنا أنّ الفرق هو فارق درجة لا فارق نوع[31]. وإذا كان الإنسان في الحقيقة، لا يختلف عن باقي الحيوانات إلّا درجة أو كمّيا quantitativement، فالبديهي، أنه ليس قادرا على إثبات وجود الله أو خلود النّفس البشريّة، ولا يستطيع تبرير مفهوم الجوهر أو مبدأ العلّيّة.[32]

فإذا درس هيوم العلّية التي اشتهر بها، وأصبحت مرادفة لاسمه بدءا من كانط[33]، لم يجدها غير الملاذ الذي نلجأ إليه لملء فراغ جهلنا بالعلاقة بين واقعتين أو أكثر، بينما أصلها الحقيقيّ هو العادة النّفسيّة[34]. إذ العلّية: إمّا أن تكون من صنف القضايا الحدسيّة اليقينيّة (كالقضايا الرّياضية)،التي هي ((علاقات بين أفكار)) ولا يمكن تصوّر نقيضها عقلا. وإمّا أن تكون قضية تعبّر عن علاقات بين وقائع، فتكون تجريبيّة استقرائيّة، فنتحقّق منها بالمطابقة. ففي أيّ الصّنفين تندرج مسألة العلّيّة؟

إنّنا حينما نتحقّق من طبيعتها نجدها غريبة تماما عن صنف قضايا الكمّ والعدد الحدسيّة اليقينيّة، التي هي وحدها قضايا برهانيّة يقينيّة، إذ نقض العلّيّة لا يترتّب عنه أيُّ خلف أو تناقض مع العقل[35].

كما أن التّجربة لا تبرّر ضرورتها: فعندما نشاهد شيئا طبيعيّا، أو حادثة طبيعيّة ما، تعرض لنا، لا يمكننا بأيّ حال من الأحوال، أن نعرف أو نكتشف من دون تجربة، الحادثة التي سينتجها أو نحمل التّنبؤ إلى أبعد من الشّيء الحاضر مباشرة لذاكرتنا وحواسّنا. بل و حتّى من بعد تجربة واحدة، حيث نلاحظ أنّ حادثة جزئيّة تتبع حادثة أخرى، ليس من حقّنا أن نصوغ قاعدة عامّة، أو نتنبّأ بما سينتج في الحالات المشابهة، مهما كانت هذه التّجربة دقيقة ويقينيّة. ممّا يُظهر أنّ فكرة الاقتران الضروريّ بين الحوادث، يولد من عدد ما من الحالات المتشابهة التي تنتج من ترابط ثابت بين هذه الحوادث[36]، لكنّنا لو دقّقنا في مسألة تكرار الحوادث المتشابهة، لوجدنا أنّه لا يوجد أيّ فرق في الحقيقة بين مشاهدة حادثة واحدة وعدد كبير من الحوادث المتشابهة. فالفرق الوحيد هو أنّه، بعد تكرار المشاهدة لهذه الحوادث المتشابهة،

تتكوّن لدينا عادة توقّع الحادثة من خلال الحادثة التي تكرّر معها اقترانهما. ومن هنا فلا ضرورة في الواقع ذاته، إنّما هذا الاقتران الضروري هو في أذهاننا فقط لا في الخارج.[37]، وهذا الموقف يذكّرنا بموقف أبي حامد الغزالي، حينما قال:((الاقتران فيما يُعتقد في العادة سببا، وبين ما يُعتقد مُسبَّبا، ليس ضروريّا عندنا، بل كلّ شيئين، ليس هذا ذاك، ولا ذاك هذا، ولا إثبات أحدهما متضمّنا لإثبات الآخر، ولا نفيه متضمّنا لنفي الآخر، فليس من ضرورة وجود أحدهما، وجود الآخر، ولا من ضرورة عدم أحدهما، عدم الآخر))، لأنّ ((المشاهدة تدلّ على الحصول عندها))[38]لا بها.

والحتميّة والتّنبّؤ بالمستقبل، لا مردّ لهما أيضا غير هذه العادة. فنحن نعتقد أنّ الشّمس ستشرق غدا، مثلما أشرقت من قبل، على الرّغم من أنّه لا يوجد أيّ إحساس حاضر أو ذاكرة ماضية بإمكانهما أن يشيرا إلى هذه الحادثة المستقبليّة. ومع ذلك أنام قائلا: ستشرق الشّمس غدا، وأنا أعلم أنّ أيّ حادث، مهما اطّرد حدوثُه بانتظام في الماضيّ، يبقى ممكنا ألّا يحدث في المستقبل.[39]

ونتدرّج من خلال علم الطبيعة البشريّة إلى تصنيف العلوم، لنعرف موقع كلّ علم، والذي يهمّنا هنا موقع الميتافيزيقا منها. والمنطلق هو علم الطّبيعة البشريّة، الذي يحدّ لنا عمل العقل في قبول الآثار الحسّيّة التي ينتج منها الأفكار بطريقة آلية، حسب ((قوانين التّداعي))، وأهمّ علاقة عنده هي علاقة ((العلّية))، فهي أساس المعرفة العلميّة في كافّة العلوم الطبيعيّة. وتصدر المعرفة الإنسانيّة حسب هيوم من مصدرين أساسيين، هما: الإحساس Sensation والأفكار Ideas، ومضمون الإحساس انطباعات Impressions، والإدراكات

هي آثار حسّية أو أفكار أو معانٍ، أو هي علاقات. وكلا القسمين إمّا بسيط أو مركّب[40]. وبهذا تُحدّ العلوم في صنفين لا ثالث لهما.

وفي هذا التّصنيف يفصل هيوم بين الصّوري الاستنباطي، والتّجريبيّ الاستقرائيّ. فالتّمييز بين نظام الوقائع ونظام الأفكار لا يمكن محوه، والفكر لا يمكنه أن ينشط بصفة مشروعة إلّا إذا أقرّ هذا التّمييز[41]. فُيسجّل له الوضعيون أنّه: أوّل فيلسوف وضعيّ بالمعنى الدّقيق الشّامل. فقد تنبّه ونبّه الأذهان إلى استحالة أن يهتدي الإنسان إلى وصف العالم بالتّفكير الاستنباطي وحده.[42]

إنّ العلوم حسب هيوم: إمّا من صنف ((العلاقات بين أفكار))، كما هو شأن الرّياضة، الذي مضمونه الكم والعدد. وهذا وحده العلم اليقينيّ البرهانيّ، وكلّ محاولة لمدّ لهذا النّمط من المعرفة الأكمل خارج هذه الحدود هو محض سفسطة و وهم[43]. و إمّا أنّ العلوم تندرج في صنف ((العلاقات بين وقائع))، وهو شأن علوم الطّبيعة، التي تتأسّس على الاستقراء، وهو صنف خال من اليقين، ولا نحصل فيه على أكثر من الاحتمال المرجّح.

لكنّ الميتافيزيقا بطبيعتها لا تندرج، لا ضمن صنف الكمّ والعدد كالرّياضيات، ولا في صنف الوقائع التّجريبيّة كعلوم الطّبيعة. وبالتّالي ليست علما، ولا هي مباحث مشروعة. ومن هنا جاء حكم هيوم قطعيّا صارما: إذا أخذنا كتابا، فلنسأل: أيتضمّن استدلالا مجرّدا في الكمّ والعدد؟ أم يتضمّن استدلالا تجريبيّا عن الأشياء والوقائع الحسّيّة؟ فإذا كان الجواب سلبيّا في الحالتين، فلا هو في هذا ولا ذاك، فلنقذف به في النّار، فهو لا يتضمّن غير السّفسطة والوهم[44].

وإذا جئنا إلى حصاد ما يفضي إليه هذا التّصوّر الحسّي الهيوميّ من تصوّرات عن العالم والأنا والله، والقيم. وجدنا أنّ الحسّيّة الشكّيّة جرفت كلّ شيء.

فبالنّسبة لوجود العالم الخارجيّ وأشيائه: إنّ كلّ رصيدنا عن العالم وأشيائه لا يزيد على أفكار، بمعنى انطباعات حسّيّة، وهذا الانطباعات الحسّيّة هي في الذّات. فما الذي يجعلنا نجزم أنّها تمثيلات لعالم خارجيّ وأشيائه؟ لا نملك أيّة ضمانة لهذا الجزم. ألم ندرك أنّه لا ضرورة مطلقا في علاقة ما نسمّيه علّة و معلولا؟ ما يعني أنّ: هذه الانطباعات التي هي في ذاتنا لا ندري على وجه اليقين أنّها آثار أو معلولات لأشياء خارجيّة أم هي معلولات لأشياء ذاتيّة، أو محض منتوج ذاتيّ. و من هنا لا يزيد وجود العالم الخارجي وأشيائه على أكثر من احتمال نرجّحه، دون أن نملك له أدنى مبرّر موضوعيّ.[45]، و من هنا: ((فلنركّز انتباهنا خارج أنفسنا ما استطعنا، ولنرسل خيالنا إلى السّماء أو إلى أبعد حدود الكون الممكنة، فإنّنا في الحقيقة لن نتقدّم خطوة واحدة خارج أنفسنا، ولا نستطيع تصوّر أيّ شكل من الوجود غير إدراكاتنا في هذه الحدود الضيّقة، إنّه عالم التّخيّل، والأفكار التي ينتجها لا غير)).[46]

و((الأنا)) عند هيوم ليس مغايرا لهذه الحال. فهذا الأنا، الذي يُفترض واحدا وثابتا على الدّوام، من بداية حياتنا إلى نهايتها محض توهّم. إنّ الفرد إذا استبطن عمق ذاته، مستقصيا أناه المزعوم، فلن يجد غير: إدراكات خاصّة، وانطباعات الحارّ والبارد، الضوء والظلّ، الحبّ والبغض، اللذّة و الألم، ولا ألاحظ أبدا غير الإدراك. وحينما

تُحذف إدراكاتي لفترة ما، كحال النّوم العميق، فإنّه طيلة هذه المدّة التي لا أشعر فيها بذاتي، يمكننا القول بحقّ أنّي غير موجود.[47]

كما ينتهي هذا المنطق الحسّيّ إلى النّتيجة نفسها في مسألة الألوهية وخلود النّفس. فدافيد هيوم لا يقول بالإلحاد ولا ينكر وجود الله، ولكنّه يرى أنّ السّبيل إليه هو الإيمان والوحي، لا البراهين، و يتأسّس على الإيمان لا على العقل[48]، لأنّنا لو نقدنا هذه البراهين المتعدّدة التي تساق للبرهنة: لم نجدها لا تثبت شيئا فحسب، بل تؤدّي إلى عكس المطلوب، من التّشكيك والإنقاص من الذّات العلوية[49]. والعجيب أنّ هيوم مع كلّ هذا النّقض والهدم للأدلّة الواحد تلو الآخر، يهنّئ نفسه ويعبّر عن رضاه، فهو لم يؤذ الدّين في شيء، وإذا لم يكن قد دعّمه بإضافة أدلّة أخرى، فهو في المقابل لم ينقص منها شيئا، و أبقى ما كان، على ما كان عليه![50]

أمّا قيمتا الخير والجمال، فيكشفهما علمُ الطبيعة الإنسانّي من طبيعة عاطفيّة وذوقيّة خالصة، لا عقليّة أو مثاليّة من أيّ نوع. فالجمال: سواء كان أخلاقيّا أو طبيعيّا هو ما نشعر به، لا ما ندركه.[51]

ونكتفي بهذا العرض لتصوّرات هيوم، الذي حاولنا فيه اعتماد المصادر أساسا، من دون تمديد مملّ، أو بتر مخلّ، أو تأويل مضلّ، لنتدرّج بعده إلى النّقد وإعادة تفحّصه في جانب واحد هو الميتافيزيقا.

إنّ أوّل نقد يُسجّل على هيوم، ومن خلاله على العلمويين، المستندين إلى التّجريبيّة، باعتبارها تمنح الصّبغة العلميّة، مجرّد مغالطة. فخطاب التّجريبيّة هو خروج عن حدود العلم إلى الفلسفة، تتساوى فقيه مع العقلانيّة تماما، فكلاهما خطاب فلسفيّ، لا يجد في

العلم أدنى سند، لأنّ: ((العلم كعلم، لا يمكنه أن ينحاز لا إلى التّجريبيّة، ولا ضدّها، سواء كانت هذه التّجريبيّة جذريّة أو معتدلة)).[52]

وما يؤخذ على هيوم أيضا هو هذا التّناقض الواضح الذي وقع فيه، وهو الذي آخذ غيره عليه، وفي مقدّمتهم ديكارت. فقد وعدنا هيوم بإقامة علم أكثر قيمة و يقينا، وعليه تتأسّس باقي العلوم، فماذا قدّم لنا غير زرع الشّكّ، الذي يهدم كل أساس عقليّ أو حسّيّ، ولا يبقى لنا غير الأطلال والأنقاض، فقد تفنّن في الهدم، ولكنّه لم يستطع إقامة لبنة واحدة في البناء. ليس لتقصيره بل: كنتيجة حتميّة لشكّيّته. فهيوم، لو التزم بمذهبه، وتحمّل نتائجه، كما زعم، لما وعد بعلم يقينيّ، بأساس صلب، ومنافع جمّة، ليكون الوصول إلى السّراب.

إنّ مكمن القصور هو الحسّية ذاتها. وقد تحدّث بعض النّاقدين عن ثنائيّة هيوم ((الحسّية)) و((الشكّية))، وأجد هذا غير دقيق، إذا فصلنا بين هذه الثّنائية، أو عكسنا ترتيب العلّة والمعلول. فالتّرتيب الصّحيح هو الحسّيّة الشّكّية. لأنّ الحسّيّة، لا يمكن أن تنتهي إلى غير الشكّيّة و((الأنانة)) ((solipsisme)). وهذا ما يثبته تاريخ الفلسفة، من القديم إلى الفلسفة المعاصرة. من السّوفسطائيّة والبيرونيّة، إلى الوضعيّة المعاصرة، عند جماعة فيينا. إنّ الحسّيّة، في أحسن الأحوال: لا تنتهي إلّا إلى: سلسلة من الانطباعات الذّاتيّة، مثل ما انتهى إليه في القديم السّوفسطائيون والشّكّاك واللأ–أدريون، وهذا ما انتهى إليه أيضا هيوم في العصر الحديث.

وقد يقال إنّ منتهى الحسّيّة هذا غير حتميّ. ألم يكن يأخذ جون لوك بالحسّيّة ومع ذلك قال بالجوهر، وأخذ بها جورج بيركلي وقال

بالعقول والأرواح. لكنّ هذه الحجّة مردودة. وقد أعاننا هيوم ذاته على ردّها. فقد شهد لوك على نفسه، وأقرّ أنّ جوهره لا يجد مرتكزا، لا في التّجربة الخارجيّة ولا الدّاخلية. كما أعاننا هيوم في ردّ بيركلي، بإثبات أنّ ما ينقض ((جوهر)) جون لوك ينقض ((العقول)) و((الأرواح)) عند بيركلي بلا فارق.

كما نسجّل تناقضا آخر وقع فيه دافيد هيوم، هو اعتباره ما هو علميّ مشروع ينحصر في:علم الكمّ والعدد الاستنباطيّ البرهانيّ اليقينيّ،والعلم الطّبيعيّ الاستقرائيّ،التّجريبيّ الاحتماليّ،وما دونهما يقذف في النّار.وهذا ما ناقضه هيوم نفسه،حيث قدّم مؤلّفات لا هي في الرّياضة ولا هي في الطبيعة، فهي(وفاء لمذهبه)أولى بأن تقذف في النّار.

وقد يعترض على هذا النّقد، و يحتج دفاعا عن هيوم، بأنّه من البداية قال بصنف واحد مشروع من الميتافيزيقا، هو الميتافيزيقا النّقدية، أو بمعنى أوضح: ((الميتافيزيقا مع هيوم قد أصبحت علما للإنسان، حيث صارت تتساءل عن شروط ومبادئ المعرفة والأخلاق والعواطف. وهذا يتّفق تماما مع حديث كانط عن الميتافيزيقا المشروعة التي تبحث عن الشّروط الأوّليّة، للعقل المحض والعقل العمليّ وملكة الحكم))[53].لكنّي أجد هذا الاعتراض مردودا من ثلاثة وجوه. فأوّلا: إمّا أن ينطلق هيوم من إقرار أن الكلام المشروع يتجاوز تصنيفه الثّنائي الضيّق، المحصور في علمي الكمّ والطّبيعة. فالحديث عن العلم ليس علما، وتأسيس العلم ليس علما بل فلسفة علم. لهذا: من الطّبيعيّ أن نجد بين أكبر مؤسّسي العلم من هم فلاسفة أكثر منهم علماء، فالتّقليد مثلا، أنّ العلم الحديث يبدأ مع فرنسيس بيكون، وكتابه

((الأورغانون الجديد)) ((Nouvel Organon)) كمؤسّس له، مع أنّ فرنسيس بيكون لم يكن عالما ولا حتّى مطّلعا على أهم مكتشفات عصره.

وثانيا: لا يمكن أن نطابق بين هيوم وكانط في هذا الموقف. رغم التأثيرات الواضحة لهيوم على كانط، وأوجه التشابه العديدة الواضحة. فالفروق بينهما تبقى جوهرية في هذه المسألة. ففلسفة كانط النقدية من مذهب عقلي، وإن كانت متفتّحة على التجربة. وهي تجد سندها في ((القبلي)) المحض، لا البعدي الحسّي. يقول كانط: ((المعرفة الميتافيزيقيّة يجب أن تتضمّن على وجه الخصوص الأحكام القبليّة))[54].

أمّا الوجه الثّالث، الذي يكشف هذا التّناقض في موقف هيوم من الميتافيزيقا، بين النّظر والممارسة، هو هذه التّصوّرات الميتافيزيقيّة الكلاسيكيّة التي نجدها في ثنايا مؤلّفاته. والتي تجعله في حكم باقي التجريبيين الذي سجّل عليهم الفيلسوف الألماني جورج فيلهلم فريدريش هيغل Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831م) التّناقض، بين هذا الانطلاق من تجريبيّة تنكر كلّ إمكانية لمعرفة خارج الحسّي، ثمّ تستخدم مقولات ميتافيزيقيّة مثل المادّة والقدرة والواحد و الكثير، والعموميّة و اللاّمتناهي.[55]

ثمّ، كيف يتسنّى لهيوم أن يتحدّث عن ((الطّبيعة البشريّة))، كعلم يقينيّ، ذي أساس صلب، تُقام عليه بقيّة العلوم وهو عاجز عن العثور حتّى عن ((أناه)) الفرديّة، فهو لم يمسك فيها بغير حزمة من الإحساسات الجزئيّة؟ أيمكننا أن ندرك الطّبيعة العامّة المشتركة، إذا كنّا عاجزين عن الإمساك بالفرديّ الجزئيّ الخاصّ؟ ألم يفنّد هيوم ذاته

الاستقراء باعتباره قفزة في المجهول، غير مبرّرة ولا مشروعة، إذ تُعمّم على الكلّ من خلال عدد محدود من الأفراد، وهذا النّقد منطقيّ سليم، انتبه له الفلاسفة من القديم، ومنهم أرسطو. فكيف له بعد كلّ هذا النّقد الذي قدّمه يصل إلى تعميم، وحكم كلّي عامّ، وهو لا يملك مثالا فرديّا أو جزئيّا واحدا يبني عليه استقراءه؟!

ومن جانب آخر، إنّ كلّ تأسيس للعلم، هو تأسيس ميتافيزيقيّ، خارج العلم. وبهذا تثبت حاجة كلّ علم إلى ميتافيزيقا تسبقه أو تتجاوزه، وتؤسّس له بالضّرورة وتبرّره. وبهذا المنطق نفهم حماس هيوم لتأسيس علم يقينيّ بأساس صلب، رغم حسّيّته الشّكّية. فتسليمه بإمكان قيام علم، والذي يعني التّسليم بنظام للظّواهر وقوانين، هو اعتقاد قبليّ، سابق على العلم و التجربة، و بالتالي: هو فرض ميتافيزيقي. ممّا يجعل هيوم والوضعيين يقعون من المنطلق، في المحظور الذي حذروا منه، وأقاموا كلّ فلسفتهم وعلمهم لنقضه.

إنّ هذا يجعل دافيد هيوم أضعف موقفاً من زعيم الشكّاك اليونانيّ بيرون Pyrrhon (365–275 ق م). فقد كان نسق بيرون على الأقل متماسكا من الجانب الصوريّ، فنتائجه لا تناقض مقدّماته. لقد انطلق من الشّكّ المذهبيّ المطلق وانتهى إلى ((تعليق الحكم)) أو ما سمّاه الإيبوخي épochè[56]، كنتيجة لازمة بالضّرورة عن مقدّماتها. بينما يتبنّى هيوم هذا الشّكّ الأعمق من الشّكّ المنهجيّ الدّيكارتيّ منطلقا، ويصل إلى ما يعتقده العلم اليقينيّ الصّلب نتيجةً!

وهكذا تتساوى هذه الشّكّية مع الدّوغماطيّة، في تنفيرنا منها. فمثلما أوضح كانط: إذا كانت الدّوغماطيّة لا تعلّمنا شيئا، فإنّ: الشّكّية بدورها لا تعد بشيء، و لو باستراحة في جهل مشروع[57].

وهذا التخبّط والتّناقض في الموقف الوضعيّ الحسّي، لا يخصّ هيوم وحده، بل نجده متكرّرا عند بقيّة الأتباع، الذين سأكتفي منهم بالتعرّض للفرنسيّ أوغست كونت، ثم الوضعيّة المنطقيّة.

4- أوغست كونت:

إنّ أوغست كونت هو مؤسّس الوضعية الحديثة، أو المسمّاة تقليديّة، التي تفصح عن علمويّة مغاليّة، وبدورها، تعرّف بنفسها كنقيض للميتافيزيقا وهدم لها. وسندخل فلسفة كونت من باب ((قانون المراحل الثّلاث))، فهو الأساس الذي بنى عليه فلسفته ومفتاحها.

حسب أوغست كونت، هذا القانون يُستنتج من تاريخ الإنسانيّة ومن ملاحظات تطوّر الأفراد على حدّ سواء.ممّا يجعله صادقا على الإنسانيّة وعلى الأفراد معاً، مثلما يصدق على الفكر والعلوم. ومحتوى هذا القانون أنّ: كلّ تصوراتنا الأساسيّة، وكلّ فرع من فروع معارفنا، تمرّ بالتّعاقب المرتّب، على ثلاث مراحل نظريّة مختلفة: المرحلة اللاّهوتيّة théologique أو الوهميّة، والمرحلة الميتافيزيقيّة métaphysique أو المجرّدة، والمرحلة الوضعيّة positive أو العلميّة. فيستخدم الفكر الإنسانيّ بطبيعته في أبحاثه: ثلاثة مناهج في التّفلسف. ذات طابع متناقض جذريّا، هي: المنهج اللاهوتيّ بداية، يعقبه المنهج الميتافيزيقيّ، ثم يستقرّ على المنهج الوضعيّ. فتنتج ثلاثة أنساق عامّة، تتبادل الإقصاء والنّقض: الأول هو المنطلق الضّروري للفكر الإنسانيّ، والنّمط الثّالث هو المنتهى، والنّمط الثّانيّ هو الوسيط الضّروريّ، لخدمة التّحوّل بينهما لا غير[58].

وتتميّز المرحلة اللاهوتيّة بالعفويّة، وتسدّ الحاجة إلى نظريّة وفرضيّة قبليّة، في ملاحظة الظّواهر، ما دامت التّجريبيّة المطلقة

عقيمة وغير متصوّرة، حسب أوغست كونت. وأدّت هذه المرحلة عدّة أدوار إيجابيّة ولبّت حاجات ملحّة. أهمّها: من الجانب الأخلاقيّ، ألهمت هذه الإنسانيّة الضّعيفة الجاهلة الشّجاعة وأعطتها الثّقة للخروج من هذا الشّلل الابتدائيّ. ومن الجانب الاجتماعيّ، غطّت الحاجة الاجتماعيّة إلى منظومة من المعتقدات والآراء المشتركة التي لا يقوم مجتمع دونها. كما خدمت التّطور بتكوينها لطبقة، تخصّصُها النّشاط النّظري التأمّليّ، الذي ينحدر منها فلاسفتنا وعلماؤنا ومهندسونا. فهم سلف الكهنة الأوائل، والسّحرة ومُنزلي المطر.(59)

أما المرحلة الميتافيزيقيّة، وتمثّل شباب الجنس البشريّ. فيعمد فيها النّاس إلى التأمّل الشّخصيّ بدلا من استنادهم إلى قوى عليا، وتسليمهم بقوى فائقة. ويعوّض الإنسان الآلهة بالمبادئ الميتافيزيقيّة، ومن أمثلته فكرة أفلاطون عن الله، وفكرة أرسطو عن المحرّك الأوّل، وفكرة المطلق عند هيجل(60). وهذه المرحلة الوسيطيّة الانتقالية ضروريّة، فالتّناقض الكبير التّام بين المنظومة اللاهوتيّة والوضعيّة لا يمكن عبوره فجأة ومرة واحدة. كما تتميّز هذه المرحلة بأنّها ((هجينة))، لا تشكّل منظومة أفكار منطقيّة ومتّسقة، عكس المنظومة اللاّهوتيّة والوضعيّة.(61)

وفي المرحلة الوضعيّة: يُعوّض الفكر الوضعيّ منهج الخيال بمنهج الملاحظة، والمفاهيم المطلقة بالمفاهيم النّسبيّة، وهو يضع خُيلاءه في الزّعم بأن سيطرته على ظواهر الطبيعة لا محدودة، مدركاً أن قدرته محددّة بمعرفته(62)، و تنتهي كلّ نظريّة إلى تمثيل الخارج بأمانة، و تخضع الإيحاءات الذّاتية للانطباعات الموضوعيّة، ويتحوّل الدّماغ الإنسانيّ إلى مرآة صحيحة للنّظام الخارجيّ.(63)

وممّا يطبع أيضا كلّ مرحلة، أنّ: المرحلة اللاّهوتية مرحلة الغزو والتّوسّع، والمرحلة الوضعيّة مرحلة الصّناعة والإنتاج، ومهّدت لها المرحلة الميتافيزيقيّة الانتقاليّة، التي ناب فيها الميتافيزيقيون عن الآباء وكانوا سلف العلماء، وناب المشرّعون عن النّبلاء، وبشّروا بقدوم الصّناعيين.(64)

لهذا حدّد أوغست كونت مشروعه ، وسعى إلى: تطوير ((علم وضعيّ)) وموضوعيّ، يُحدث قطيعة مع كلّ الاعتبارات الميتافيزيقيّة للفلاسفة(65)، وهذا العلم هو ((الفيزياء الاجتماعيّة)) ((physique sociale))كما سمّاه في البداية، أو((علم الاجتماع)) ((sociologie)) كما سمّاه بعدها. و كان: ((أوغست كونت أوّل من حدّد بكلّ وضوح فكرة علم اجتماع مماثل للعلوم الأخرى. فبالنّسبة إليه: ((القانون الاجتماعيّ ليس تعبيرا عن أمنية، بل هو تعبير عن وقائع ملاحظة بحياد))(66)، و ضمن موضوعات علم الاجتماع الوضعيّ أدرج الدّين والأخلاق. كعلوم نظريّة، تتناقض بطبيعتها مع النّظرة المعياريّة الوجوبيّة، التي سادت إلى عصره.

ونلاحظ أنّ: علم السياسة الوضعيّة وعلم الاجتماع يتلازمان عند أوغست كونت، بشكل يبرزه حتى في عناوين مؤلّفاته، وهما يلازمان أيضا الغاية التي يستهدفانها، و التي هي تأسيس ديانة الإنسانيّة(67). إنّ أوغست كونت مصلح اجتماعيّ، وكلّ ما كتبه وانشغل به، من العلوم هو لتحقيق هذه الغاية الإصلاحيّة. فقد شخّص داء العصر الذي يعيش فيه، فوجده يتأتّى أساسا من الفوضى السّائدة في الأفكار، فسعى إلى إعادة تشكيل السّلطة الروحيّة لتوحيد التّعليم والعقول(68)، وبشّر بديانة وضعيّة: ((الدّيانة الجديدة التي تجمع الناس وتوجّههم، تتأسّس على

الملاحظة والتّجربة، وتستجيب للشعار الوضعيّ العامّ: ((الحبّ كمبدأ، والنّظام كقاعدة، والتّقدم كهدف))، وهذه الدّيانة، تعلّمنا معرفة، ومحبّة، وخدمة الإنسانيّة)).[69]

ويكلّف أوغست كونت الفلسفة، بمهمّة وحيدة، هي: ((التّنسيق)) ((la coordination))، الذي يشمل: الأفكار، والعواطف، والأفعال. فهذه هي أجزاء الوجود الإنسانيّ، التي على الفلسفة الوضعيّة أن توجّهها إلى التّناغم والوحدة، على مستوى الفرد والطّبقة، وعلى مستوى المجتمع والإنسانيّة جمعاء[70]، على أن يسبق هذا بالضّرورة، تنسيق الفلسفة بين العلوم الجزئيّة. فهي مهمّة الفلسفة، وقد تُركت للفلاسفة، لأنّ العلماء ليس لهم الوقت للتكفّل بها، ولو أمكنهم ذلك لكان أفضل، فهم أهل الاختصاص.

وإذا جئنا إلى مناقشة مشروع كونت الوضعيّ المناقض للميتافيزيقا، وجدناه أكثر تهافتاً، وأبين تناقضاً من مشروع دافيد هيوم. وسأكتفي بالعناصر البارزة من هذا التناقض والنّكوص.

فمن جهة: ما هذا المشروع الوضعيّ العلمويّ، الذي يمجّد العلم الاستقرائي التّجريبي، لينشد كغاية قصوى، ومن خلال منظومته العلميّة إقامة ((ديانة)) للإنسانيّة؟

ثمّ إنّ أوغست كونت مؤسّس الوضعيّة، التي تؤكّد على أنّ ما هو نظريّ متناقض بطبيعته مع ما هو معياريّ، فلا يمكن الجمع بين الدّراسة العلميّة النّظرية والتأمّلات المعياريّة، التي ترسم لما يجب أن يكون. فكيف نقض كونت هذا، وبنى الدّين، وما يجب أن يكون، على العلم الوضعيّ، الوصفيّ بطبيعته؟

ومن جهة أخرى: كيف لمذهب وضعيّ علمويّ أن يتضمّن ديانة تؤلّه (ولو الإنسانية) تتضمّن طقوسا وعبادات وأعيادا. هل يؤسّس العلم الوضعيّ مثل هذه الأوهام، أليس هذا نكوصا عن الوضعيّة، ورجوعا إلى الطّبيعة الإنسانيّة ذات البعد الرّوحي، والميتافيزيقيّة بالجوهر؟

تضاف إلى التّناقضات البارزة في فلسفة أوغست كونت، أنّه في قانون المراحل الثّلاث الذي يؤسّس عليه مذهبه يؤكّد لنا أنّ كلّ مرحلة تَجــبُّ ما قبلها، ولا نكوص في التّاريخ. ومع ذلك نجد كلّ جهده المستنفذ في العلوم، يستهدف العودة إلى مرحلة لاهوتية ابتدائية أولى (ولو بمظهر علميّ)؟

ثمّ إنّ أهمّ ما كتبه أوغست كونت كان فيما ينبغي أن يوجد، وما يجب أن يكون، وفي وضع المعايير، ولم يكن تقيّداً بالعلم الوضعيّ، الوصفيّ التقريريّ، بطبيعته كما ألحّ.

وفي أي مجال علميّ وضعيّ ندرج الوضعيّة، وعلى أيّ سند استقرائيّ اختباريّ نؤسّس شعارها: ((الحبّ كمبدأ، والنّظام كقاعدة، والتّقدّم كهدف))، إنّ العلم بطبيعته الوضعيّة لا يمكنه أن يرسم الأهداف والغايات.

كما لا يفوتنا أن نسجّل على أوغست كونت هذا الترنّح والتّردّد بين الاستقرائيّة الاختباريّة المغلقة أحيانا، ثمّ النّكوص عنها، باكتشاف قصورها، وتبيّن الحاجة إلى سند عقلانيّ يسبقها. مُبيّنا أنّ: فكرنا في حاجة إلى نظريّة ما. لأنه في تأمّله للظّواهر، إذا لم يربط هذه الظّواهر مباشرة ببعض المبادئ لا يصير عاجزا على التّأليف بين هذه الملاحظات المعزولة فحسب، وبالتّالي لا يجني منها أيّة ثمرة، بل نصير قاصرين عن تثبيتها، وغالبا ما تبقى هذه الوقائع أمام أعيننا غير

مُدركَة[71]. ومثل هذا التصوّر بالذّات هو الذي سيجعله فيلسوف العلم المعاصر كارل بوبر حجّة أساسيّة في نقض النّزعة الوضعية الاستقرائيّة.

ويضاف إلى ما سبق، أنّنا لو عرضنا تصوّرات أساسيّة عند أوغست كونت على الواقع، لفنّدها. فأنماط التّفكير اللاّهوتي والميتافيزيقيّ والعلميّ تتعايش في العصر الواحد، كعصرنا. بل ولدى الشّخص الواحد، والذي قد يكون قطبا علميّا.

وجعل كونت العلم والصّناعة كثمار المرحلة الوضعيّة مقابل الحرب والغزو في المرحلة اللاهوتيّة. وعصرنا فنّدها بشكل قاطع. مثلما كذّب تعليق كلّ الآمال على العلم.فعصرنا هو عصر العلم والصّناعة، لم يشهد التّاريخ مثلهما، وفي الوقت ذاته لم يشهد غزوا وحروبا أفظع وأدمى. كما أنّ الإنسان المعاصر أعلم وأشقى إنسان في التّاريخ.

5- الوضعيّة المنطقيّة: الوضعيّة المنطقيّة المعاصرة، لا تختلف في جوهرها عن الوضعيّة التقليديّة. وإن تسلّحت بوسائل جديدة، وفّرها تطوّر العلوم الصّوريّة (المنطق والرّياضيات) والطّبيعيّة، خاصّة المنطق والفيزياء. فاستخدمتها لتقويض الميتافيزيقا، ومن ورائها الفلسفة، لتجعلها خادمة للعلم، وتحدُّها في تحليل عباراته، دون أن تُنتج الفلسفة عبارة واحدة.

إنّ الوضعية المنطقية تشكّلت من الجماعة التي تحلّقت حول مؤسّسها الألمانيّ موريس شليك، والتي اعتمدت رسميا باسم: جمعيّة أرنست ماخ Association d'Ernst Mach ، وعُرفت بمدرسة أو دائرة فيينا Cercle de Vienne، والوضعيّة المنطقيّة Positivisme logique

والوضعيّة الجديدة Néo-positivisme، وتسميات أخرى. وقد ضمّت جماعة من العلماء والفلاسفة، منهم: فريديريك وايزمان Friedrich Waismann (1896-1959م) وأوتو نوراث Otto Neurath (1882-1945م) و هربرت فايجل Herbert Feigl (1902-1988م) وردولف كارناب Rudolf Carnap وغيرهم. وقد دارت مناقشاتهم حول أعمال أرنست ماخ Ernst Mach (1838-1916م) وغوتلوب فريجه Gottlob Frege (1848-1925م) ولدفيغ فجنشتين Ludwig Wittgenstein (1889-1951م)، وبرتراند راسل Bertrand Russell (1872-1970م)، وألبرت اينشتاين Albert Einstein (1879-1955م)، وتشكّلت فلسفتهم من خلال هذه المناقشات، التي كانت، تدور مساء كلّ خميس في بيت موريس شليك، في عشرينات القرن الماضي.(72)

وعلى الرّغم من الاختلافات بين نزعات الوضعيين المنطقيين، يمكن رصد عدّة نقاط اتّفاق بينهم، أهمّها أربع: أولاها: إنّ مهمّة الفلسفة تحليل للغة العلماء واللّغة العاديّة. والثّانية مترتّبة عن الأولى: الميتافيزيقا كلام غير مشروع وخال من المعنى. والثّالثة: الأخذ بموقف هيوم في علاقة العلّة والمعلول، فلا ضرورة عقليّة، بل مجرّد احتمال مرجّح. والرّابعة: قضايا العلوم الصّوريّة تحصيل حاصل، ولا تقول شيئا عن العالم الخارجيّ (73).

والجديد في هذه الوضعيّة هو جانبها المنطقيّ، لا جانبها الاختباريّ الذي تابعت فيه التجريبيّة التقليديّة. والعلوم عندها لا تخرج عن صنفين: علوم صوريّة (المنطق والرّياضيات) قضاياها تحليليّة، فهي تحصيل حاصل. وعلوم تجريبيّة (علوم الطّبيعة)، قضاياها

تركيبيّة بعديّة، تصف العالم وأشياءه. و التّحليل المنطقيّ يكشف طبيعة العبارة، وفي أيّ صنف تدرج. ويطبّق عليها ((مبدأ التّحقيق)) ((Principe de vérification)) ، الذي ينصّ على أنّ: معنى العبارة هو منهج تحقّقها. فيتفحّص الشّروط التي على ضوئها نتحقّق من صدقها، أهي قضيّة تحليليّة تصدق بالاتّساق وتكذب بالتّناقض؟ أم تركيبيّة تصدق بالمطابقة على الوقائع التّجريبيّة وتكذب بعدم المطابقة؟ أو هي خالية من المعنى، فلا هي تحليليّة ولا تركيبيّة. كحال العبارات الميتافيزيقيّة، التي صيغ ((مبدأ التحقيق)) خصّيصا لكشفها وإقصائها[74]. إنّ كلّ عبارة يجب أن يكون لها محتوى واقعيّ. ولا فرق أن نكون معنيين بعلم المعادن، أو البيولوجيا أو بعلم الأديان. فلو قبلنا في العلم إنجاز عبارة يستحيل إثبات أو إبطال صحّتها نهائيّا من طريق التّجربة، فيستحيل استبعاد تسرّب العبارات الصريحة الفارغة من المعنى (الزائفة).[75]

هكذا يُنتج التّحليل المنطقي ثلاثة أصناف من العبارات: قضايا صادقة، و قضايا كاذبة، وأشباه قضايا أو قضايا زائفة، فارغة من المعنى، وفي مقدّمتها العبارات الميتافيزيقية. و ((مبدأ التحقيق)) هو الذي يمكّن من إقصاء الميتافيزيقا، فهي لعنة، وأثقل شتيمة يُقذف بها شخص. والعجيب أنّ بعض أقطاب الوضعية المنطقية أنفسهم، تقاذفوها بينهم. و إن كان هذا المبدأ خلق للوضعيين المنطقيين مشكلات وجيهة، أنتجت انقساما بينهم، فظهر تياران متمايزان، تقاذفا التّهم: تيارٌ وفيٌّ للتّجريبيّة، وتيارُ الاتجاه اللّغوي. انتهيا إلى تبادل التّهم. فوجد التّجريبيون في اللّغويين ردّة عن التّجريبيّة، ووجد اللّغويون في التّجريبيين دوغماطيّة مضرّة بالحركة، تعادي حتّى القريبين منها.[76]

ويكفينا حسب حدود هذا المقال، أن نناقش ((مبدأ التّحقيق))، الذي اعتقدته الوضعيّة المنطقيّة حاسما في القضاء على الميتافيزيقا، والفلسفة التّقليديّة التي سادت إلى سنواتها. فهل نجحت في نقضها حقا؟ إنّ التّخبّط والتّناقض والنّكوص هو ما يطبع أيضا هذه الوضعيّة المنطقيّة.

من البداية يُسجّل تناقضان على هؤلاء الوضعيين المنطقيين: الأوّل: إقامة ميتافيزيقا في السّعي إلى نقضها، والقضاء على العلم باسم العلم، بنقض الفروض المسبقة الضّرورية له. وهذا ما رصده كثير من فلاسفة العلم،وفي مقدّمتهم برتراند راسل الذي استندوا إليه.فهو يصفهم بقوله: ((الواقع أنّ الفلاسفة العلميين، في محاولتهم إيجاد بدائل علمية لا يطلقون عليها بازدراء اسم ((ميتافيزيقا))، قد وقعوا في مشكلات ميتافيزيقيّة خاصّة بهم)) ويضيف كاشفا تناقضهم الثّاني:((لم يدركوا أنّ البحث العلمي ذاته يمضي في طريقه على أساس فروض مسبقة))[77].

ثمّ ما قيمة ((مبدأ التّحقيق)) ذاته؟ إنّه يذكّرنا بهيوم، و ينسحب عليه نقده. فهذا المبدأ ذاته عبارة لا تقبل التّحقيق. فلا هو عبارة تحليلية، يكتفي محمولُها بشرح موضوعها، فيصدق بالاتّساق. و لا هو تجريبيّ. فنحن إذا حاولنا التّحقّق منه بالتّجربة لا نجد واقعة تصدّقه أو تكذّبه، إنّه لا يقبل التّحقيق.

ويترتّب عن هذا تناقضٌ آخر. فهذا المبدأ لا هو تحليليّ يندرج في العلوم الصّوريّة، ولا هو تركيبي يندرج في العلوم التّجريبيّة، وبالتّالي، هو بمنطق الوضعيين أنفسهم عبارة ميتافيزيقيّة. فيكون المبدأ الذي أريد له أن يهدم الميتافيزيقا هو ذاته ميتافيزيقيّ!

كما يُؤخذ على الوضعيّة المنطقيّة: سعيها إلى التّحقّق واليقين، عن طريق الاستقراء. مع أن الاستقراء كما أسلفنا، كشف قصوره من الفلسفة القديمة، وأجهز عليه دافيد هيوم. ممّا جعل بعض الوضعيين المنطقيين، يتراجع إلى القول بـــ((درجات التحقيق)) القويّ والضعيف و((الترّجيح)) أو ((التأييد))، بدل ((التّحقيق)) لإنقاذه. ولكن هذا نكوص من جهة. ومن جهة ثانيّة: كشفت هذه البدائل المقترحة هشاشة الأساس، دون أن تنجح في ترميمه. إذ نواجه طريقين كلاهما مسدود: فإمّا أن نبرّر ترجيح أو تأييد الاستقراء بالاستقراء فنقع في الدّور.وإمّا أن نفسّر هذا التّرجيح بمجرّد العادة النّفسيّة بتصوّر دافيد هيوم، فلا نضيف غير الاعتراف بالقصور.

والأخطر في هذا التّناقض، أنّ ((مبدأ التّحقيق)) إذا طبّقناه على العبارات العلميّة ذاتها، وجدناها بدورها لا تقبل التّحقيق، فتصبح في عداد العبارات الميتافيزيقيّة الواجب بترها من العلم. فالمنطق المعاصر مع راسل الذي استند إليه الوضعيون الجدد، بيّن خطأ الخلط بين ((القضيّة)) و((دالّة القضيّة))، فالقضية ما يقبل التّحقيق كقولي: راسل فيلسوف. فهي تشير إلى جزئيّ، وبالتّالي هي قابلة للتّحقيق، بينما كل قوانين ونظريّات العلم تتحدّث عن كلّيات لا عن جزئيّات، وبالتّالي فهي ((دوال قضايا)) لا ((قضايا))، فلا تقبل التّحقيق. ومن دون أن نغفل عن البدائل المقترحة، التي عرضها الوضعيون المنطقيون، كاللّجوء إلى ما سمّوه: ((عبارات البرتوكول)) énoncés)) ((protocolaires، التي هي مشاهدات مباشرة لملاحظين معيّنين، لحسّيات جزئية، في شروط زمكانية[78]، لكنّها لم تنقذ من هذا المأزق، بل أبرزت مشكلات جديدة: كالذّاتية و((الأنانة)) ((solipsisme)).

فالمشكلة صميميّة، كما سينتهي بعض الوضعيين المنطقيين في النّهاية إلى إقراره، ولا يمكننا التحقّق حتى ممّا يبدو قضية بسيطة. وهذا ألفريد جولز آير Alfred Jules Ayer (1910–1989م)، يُقرّ بهذا مُحبطا: ((حتّى اليوم لم نتمكّن من صياغة هذا المبدأ صياغة منطقيّة دقيقة. فضلا عن ذلك، لم يُقدّر لنا إنجاز ردّ القضايا المعقّدة إلى قضايا بسيطة، تتحدّث عن المعطيات الحسّيّة، إنّنا لم نستطع أن نفعل ذلك حتّى بالّنسبة للقضايا البسيطة، التي تتحدّث عن علبة السجائر والأكواب، ومنفضات الرماد، ناهيك عن قضايا العلم المجرّد)).[79]

هكذا انتهت الوضعيّة، التي حملها عداؤها للميتافيزيقا أكثر من وفائها للعلم، إلى هدم العلم ذاته وهي تحسب أنّها تهدم الميتافيزيقا. وقد أبدعت في الهدم لكنّها عجزت عن البناء، وانتهت إلى التّخبّط والتّناقض والنّكوص. لأنّها من المنطلق اندفعت بانفعال زائد همّش العقلانيّة، متجاهلة أنّ النّقائص والأخطاء، أو حتى الأوهام التي قد يقع فيها الميتافيزيقيون تحتّم نقدها لا نقضها، ومراجعتها لا التّنكّر لها. وبمثال إيمانويل كانط: ليس من المعقول أو الممكن أنّ نكفّ عن التّنفّس، وقاية من تنفّس هواء ملوّث[80]، ثمّ إنّ الوضعيين تناسوا أنّ: ((كلّ إنسان، حتّى لو أنكر ذلك بشدّة بحّاثة ميتافيزيقيّ. لأنّ كلّ إنسان، وهذا ما يميّزه عن الحيوان، يعيش في المشروع. ومن هذا الوضع بالذات ينساق بالضرورة إلى تجاوز نطاق التّجربة و الملتبسات العلميّة المحدودة، وإلى أن يستقطب منها بعض ((القواعد)) و((الآراء))، وهذه ليست سوى مذاهب ميتافيزيقيّة ابتدائيّة))[81]. لكنّ النّقد الأخير ليس وجيها لدى الوضعيين، فهم من المنطلق لا يرون بين الإنسان والحيوان فارق نوع بل مجرّد فارق درجة.

المصادر والمراجع:

1). Aristote. **Métaphysique**. Librairie Philosophique J. Vrin, Tome1, Paris, s é, 1991, livre A-Z, 982b, p. 8.

2). Gille (Michel).**Une métaphysique pour le temps présent**. Société des Ecrivains, s é, Paris, 2014, p. 7.

3). Bérard (Bruno) et autres. **Qu'est-ce que la métaphysique ?** L'Harmattan, s é, Paris, 2010, p. 7.

4). الفندي (محمد ثابت). **مع الفيلسوف**. دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1974م، ص. 19.

5). مصطفى (بدر الدين) والإمام(غادة).**الميتافيزيقا**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، 2012م/1433هـ. ص. 13.

6). Kalinowski (Georges). **L'impossible métaphysique**. Editions Beauchesne, Paris, s é, 1981, p. 28.

7). محمود (زكي نجيب). **حياة الفكر في العالم الجديد**، دار الشروق، الطبعة الثانية، 1402هـ/1982م، ص.234.

8). Malherbe (Michel Michel). **Kant ou Hume: ou, La raison et le sensible**. Librairie Philosophique J. Vrin, s é, Paris, 1980, p.18.

9). شلك (موريس). **نقطة التحوّل في الفلسفة**. في: وايزمان (فريديريك) وآخرون. كيف يرى الوضعيون الفلسفة. ترجمة وتقديم: نجيب الحصادي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ودار الآفاق الجديدة، د ط، د ت، ص. 112.

10).محمود (زكي نجيب). **المنطق الوضعي**. مكتبة الأنجلو–المصرية، الطبعة الرابعة، القاهرة، 1965م، الجزء الأول، مقدّمة الطبعة الأولى، ص. م.

11).محمود (زكي نجيب). **موقف من الميتافيزيقا**. دار الشروق، الطبعة الرابعة، القاهرة، 1404هـ/1993م، مقدّمة الطبعة الأولى ص.ع. والمعلوم أنّ هذا الكتاب صدر في طبعنه الأولى في 1953م، تحت عنوان((خرافة الميتافيزيقا))، ولمّا أثار ضجّة، خاصة في الجانب الديني، أصدره المؤلّف في لطبعات اللاحقة تحت عنوان: ((موقف من الميتافيزيقا)).

12). العقّاد(عبّاس محمود). **موسوعة عباس محمود الإسلامية**– المجلّد الأوّل: مجموعة توحيد وأنبياء، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1970م،ص ص.215–216.

13). Kant (Emmanuel). **Prolégomènes à toute métaphysique future qui aura le droit de se présenter comme science**. Traduit par : J. Tissot, Librairie Philosophique de Ladrange, s é, Paris, 1865, Préface, p.16.

14). Ibid. P.14.

15). Ayer (Alfred Jules). **Langage vérité et logique**. Traduction et introduction par Joseph Ohana, Flammarion, Editeur, s é, Paris, 1956, pp. 70-72.

16). Nedeljkovic (Maryvonne). **David Hume, approche phénoménologique de l'action et théorie linguistique du temps**, P U F, s é, Paris, 1975, pp. 14-15.

17). سترومبرج (رونالد). **تاريخ الفكر الأوروبي الحديث1661-1977م**. ترجمة: أحمد الشيباني، دار القارئ العربي، القاهرة، الطبعة الثالثة 1415هـ/1994م، ص. 226.

18).Vignaux (Paul). **Philosophie au Moyen Age**: précédé d'une introduction autobiographique, et suivi d'Histoire de la pensée médiévale et problèmes contemporains. Librairie Philosophique J.Vrin, Paris, 2004, p: 163-164.

19). إبراهيم (مصطفى إبراهيم). **الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم**. دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، د ط،2001م، ص.270.

20). سترومبرج (رونالد). مرجع سابق، ص.221.

21). Hume (David). **Enquête sur l'entendement humain.** Un document produit en version numérique par M. Philippe Folliot.http://perso.club-internet.fr/folliot.philippe/. PP. 121-126.

22). العقاد (عباس محمود). مرجع سابق، ص. 216.

23). دولوز (جيل). **التجريبية والذاتية**، بحث في الطبيعة البشرية وفقا لهيوم. تعريب: أسامة الحاج، المؤسّسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، 1419هـ/1999م، ص.27.

24). Hume (David). **Traité de la nature humaine**. Traduit de l'anglais par Philippe Folliot, http://perso.Wanado.fr/ philotra/, Livre I : De l'entendement, pp. 8-12.

25). Brahami (Frédéric). **Le doute chez Hume** dans : La lettre clandestine n° 10-2001, Le doute Philosophique : philosophie classique et littérature clandestine, Presse de l'université de Paris-Sorbonne, Mai 2002, pp.110.

26). دولوز (جيل). مرجع سابق، ص.24.

27). Hume(David). **Traité de la nature humaine**, livre I : de l'entendement, section I et II et III, pp. 13-22.
28). Ibid. Section IV. PP. 22-24.

29). Malherbe (Miche). **La philosophie empiriste de David Hume**. Librairie Philosophique J. Vrin, 4me édition, Paris, 2001, p. 25.
30). Hume (David). Traité. l I, partie II, sect VI, p. 75.

31).Hume (David). Enquête sur l'entendement humain. sect : 9, p p. 86-89.

32). Kalinowski (Georges). L'impossible métaphysique. P. 21.

33). Kant (Emmanuel). Prolégomènes. P. 12.

34). تيبس (يوسف). **منهج االعلم** في: رؤى تربوية، مؤسّسة القطّان، رام الله، 2009م، العدد ثلاثون، ص.80.

35). Hume (David). Traité de la nature humaine, livre I, partie III, section III. p: 86-89.
36). Chirpaz (François). **Hume et le procès de la métaphysique**. Editions Beauchesne, s é, Paris, 1989, p: 279.

37).Hume (David). Enquête sur l'entendement humain. P: 64-65.

38). الغزالي(أبوحامد). **تهافت الفلاسفة**. تحقيق وتقديم: سليمان دنيا، سلسلة ذخائر العرب(15)، دار المعارف بمصر، الطبعة الثامنة، د ت، ص. 239 و ص. 239–240.

39).Ching-Shui (Li). **La régularité l'ordre et le sensualisme chez David Hume**. Editions Publibook, s é. Paris, 2007. P. 188.

40). ابراهيم (مصطفى ابراهيم). **الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، د ت، د ط، الأسكندرية، ص. 326–328.

41). Chirpaz (François).Hume et le procès de la métaphysique. P. 383.
42). محمود (زكي نجيب). المنطق الوضعي. مرجع سابق، الجزء الثاني، ص ص. 9–11.

43). Hume (David). Enquête sur l'entendement humain. Section 12, troisième partie, p. 130.
44). Ibid. P. 132.
45). Heinrich (Friedrich) et Jacobi (Louis). David Hume et la croyance: idéalisme et réalisme. Librairie Philosophique J. Vrin, s é, Paris, 2000, p. 22.
46). Hume (David). Traité. L I, partie II, Sect VI, p.75.
47). Hume (David). Traité. Livre I, partie IV, section VI, pp. 240-241.

48). Hume (David). Enquête sur l'entendement humain. Section 12,troisième partie, p. 131et p. 106.

49).كرم يوسف. **تاريخ الفلسفة الحديثة**. مكتبة الدراسات الفلسفية، دار المعارف،مصر،الطبعة الخامسة، د ت، ص ص. 178–179.

50). Kalinowski (Georges). L'impossible métaphysique. P. 29

51). Hume (David) . Ibid, pp. 131-132.

52). Kalinowski (Georges). Ibid, p. 26.

53). الخشت (محمد عثمان). **الدين والميتافيزيقا في فلسفة هيوم**. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، د ت، ص. 56. وأنظر أيضا: Kant (Emmanuel). Prolégomènes à toute métaphysique future. P P. 15-16.

54). Kant (Emmanuel). Prolégomènes. P : 26.

55). هيغل (جورج فيلهلم فريدريش). **موسوعة العلوم الفلسفية**. ترجمة وتعليق:إمام عبد الفتّاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة، 2007م، ص. 139.

56). مطر (أميرة حلمي). **الفلسفة اليونانية،تاريخها ومشكلاتها**.دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة، طبعة جديدة،1998م،ص354.

57). Kant (Emmanuel). Prolégomènes. P. 39.

58). Comte (Auguste).Cours de philosophie positive.T1,exposition,p.7

59). Lévy-Bruhl, Lucien. La philosophie d'Auguste Comte.PP.45 – 48.

60). الشنيطي (محمد فتحي). **المعرفة**. دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة. الطبعة الخامسة، 1980م، ص: 169 – 170.

61). Lévy-Bruhl, Lucien. PP. 49 - 51.

62). Ibid. PP. 51 – 52.

63). Comte (August). Système de politique positive, ou Traité de sociologie, instituant la religion de l'humanité, Carilian-Goeury et Vor Dalmont, Libraires, Paris, 1852, p. 582.

64). Alengry (Franck). **Essai historique et critique sur la sociologie chez Auguste Comte**. Slatkine, Paris, s é, 1984, p. 36.

65). Rogel (Thierry).**Le changement social contemporain**. Collection : Thèmes & Débats sociologie dirigée par Jean Étienne. Editions Bréal, 2003, p. 55.

66). Boutroux (Émile). **De l'idée de loi naturelle dans la science et la philosophie contemporaines.** Lecène, Oudin et c^{ie} Éditeurs et Félix Alcan Éditeur, Paris, 1895, p. 127.

67). Comte (Auguste). Système de politique positive,. Tome premier.
68). Dussauze (Walter). **Essai sur la religion: d'après Auguste Comte**. L'Harmattan, s é, Paris, 2007, p. 13.
69). Corra (Émile). **Appréciation générale du positivisme**. Société positiviste, s é, Paris, 1898, p. 44.
70). Comte (Auguste). Discours sur l'ensemble du Positivisme. Première partie, pp.7-57.
71). Comte (Auguste). Cours de philosophie positive. T1, pp. 8-9.
72). Ouelbani (mélika).**Le cercle de Vienne**. Philosophies,P U F,1re édition,Paris,2006.Introduction,pp. 5-20.
73). محمود (زكي نجيب). حياة الفكر في العالم الجديد، مرجع سابق، ص. 239.
74). Kołakowski (Leszek). **La philosophie positive**. Traduction : Claire Brendel, édition Gauthier, s é, Paris, 1976, p. 207.
75). كارناب (رودولف). **البناء المنطقي للعالم والمسائل الزائفة في الفلسفة**. ترجمة وتقديم: يوسف تيبس، المنظمة العربية للترجمة، توزيع: مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2011م، ص.573 و 570 ص.
76). Ouelbani (mélika). PP. 140-145.
77). راسل (برتراند). **حكمة الغرب**: الجزء الثاني، الفلسفة الحديثة والمعاصرة. ترجمة: فؤاد زكريا، سلسلة عالم المعرفة (72)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب– الكويت، 1983م، ص. 198.
78). Neurath (Otto). **Énoncés protocolaires** dans : Carnap (Rudolf) et autres. Manifeste du Cercle de Vienne et autres écrits. Edition coordonnée par : Antonia Soulez, Libraire Philosophique J. Vrin. 2me édition revue et modifiée, Paris, 2010, pp. 209-218.
79). آير (ألفريد جولز). **الوضعية المنطقية وتركتها**. حوار مع: براين ماجي في: براين (ماجي). مقدّمة للفلسفة الغربية المعاصرة. ترجمة وتقديم: نجيب الحصادي، منشورات جامعة قان يونس، بنغازي، الطبعة الأولى، 1998م، ص. 262.
80). Kant (Emmanuel). Prolégomènes. P. 232
81).غريغوار (فرانسوا). **المشكلات الميتافيزيقية الكبرى**. ترجمة: نهاد رضا. منشورات مكتبة الحياة، بيروت، د ط، د ت، ص. 16.

الاستعارة والتبيئة المفهومية
في قراءة التراث العربي الإسلامي عند محمد عابد الجابري

د. رضا شريف.

جامعة الجزائر 2

الكلمات المفتاحية: الاستعارة، التبيئة، التراث، القطيعة الإبيستيمولوجية، المفهومية، المخيال الاجتماعي، الكتلة التاريخية، اللاشعور السياسي.

Résumé : Le sujet de cette étude est l'option pour le concept de la métaphorique dans la pensée de Mohamed Abad Eldjabiri, pour l'analyse de cette problématique, nous allons appliquer la méthode d'enquête pour observer les aspects les plus importants de la production philosophique chez Eldjabiri.

مقدمـــــة: لا شك أن المهتم بحقل الدراسات الإنسانية عموما والتراثية على وجه التخصيص يلمس بشكل بارز ضرورة اختيار المناهج، وتوظيف المفاهيم المعاصرة، خاصة وأنّه بات من المستحيل في الوقت الحالي التغاضي عن انجازات العلوم الإنسانية وما وصل إليه الفكر الفلسفي المعاصر بمناهجه وأطروحاته في العالم الغربي، لأجل هذا ظهرت محاولات جادة من طرف الجابري في هذا الاتجاه بغرض الاستفادة واستثمار ما وصل إليه العقل الغربي الحديث والمعاصر في مجال المناهج الخاصة بدراسة الإنسان وهذا ما جعله يتحدث في الكثير من المناسبات عن مسألة تبيئة المفاهيم وأدوات البحث وآليات النقد، التي يرى في طريقة استخدامها ونقلها من حقل إلى حقل ومن فضاء إلى فضاء آخر، نوعا من الذكاء والحنكة في التعامل مع المفاهيم، يشبه إلى حد بعيد عملية نقل الأعضاء من كائن حي إلى كائن حي آخر. فالمسألة في غاية التعقيد وهي بذلك تتطلب نوعا من التخصص، يقول الجابري في مؤلفه "التراث والحداثة" في شأن التبيئة ما نصه «إننا لا نستطيع أن نقوم بالبحث وأن نخترع في

نفس الوقت أدوات البحث، أعني المفاهيم وإن أدوات البحث منها ما يستعار من علوم أخرى ومنها ما ينشأ بالممارسة»[1]، من هنا يحضرنا السؤال ما المقصود باللإستعارة التبيئية؟ وكيف وظف الجابري هذه الآلية في قراءته للتراث العربي الإسلامي؟

1- السياق التاريخي للتبيئة المفهومية عند الجابري: إن مشكلة نقل المفهوم من حقل معرفي إلى حقل معرفي آخر هي في حقيقة الأمر مشكلة لها جذور تاريخية في مرجعية الفكر الغربي، خاصة في فضاء الإبيستيمولوجيا وتحديدا في تاريخ العلوم الإنسانية فقد نقلت الفيزياء مفاهيم جديدة من الرياضات، كما استعانت العلوم الإنسانية بمفاهيم العلوم الفيزيائية «ومعروف أن "أوغيست كومت" أحد مؤسسي علم الاجتماع الحديث، قد سمى علمه هذا "بالفيزياء الاجتماعية" وقسمه على غرار الفيزياء الطبيعية إلى الديناميكا الاجتماعية والستاتيكا الاجتماعية مستعيرا مفهوم الديناميك والستاتيك من حقل الفيزياء إلى حقل الاجتماع»[2] هذا ويرى الجابري أن مسألة نقل المفهوم من حقل معرفي إلى آخر بشكل ميكانيكي آلي صريح هو عمل غير مشروع من الناحية الإبستمولوجية لأنه في تصوره يؤدي إلى تطويع الموضوع لصالح المفهوم، وبالتالي تشويه الواقع والاعتداء على الحقيقة العلمية، فنجاح التبيئة مرهون بالكيفية التي تتم بها تبيئة المفهوم مع مراعاة التوافق بين الحقل المعرفي المنقول عنه، والحقل المعرفي المنقول إليه فضلا عن طبيعة الثقافة، وفي هذا التصور يقدم لنا الجابري الصورة السلبية، والصورة الإيجابية لعملية النقل والتبيئة، من خلال نماذج واقعية يقول الجابري: «إن الماركسي العربي عندما يفرض على المجتمع مفاهيم وضعت لتعبر عن واقع معين ليس هو الواقع العربي

كما هو في تركيبته (...) يقوم بنقل ميكانيكي وهو نقل غير مشروع من الناحية العلمية»[3] إن اللامشروعية العلمية التي يتحدث عنها الجابري يبررها بتناقضية الواقع العربي مع الواقع الذي استعير منه المفهوم، وبالتالي عندما لا تخضع التبيئة إلى الشروط العلمية والمنطقية، فإنه بإمكاننا الحكم عليها بالبطلان واللامشروعية وهذا ما يجعلنا نستنتج أن الجابري يرفض بشكل واضح فكرة الاستعارة والتبيئة التي لا تتوفر على الحد الأدنى من المعقولية والموضوعية، حيث نقع في الآلية الفجة والنقل الصريح الذي لا يراعي فيه صاحبه الإطار الإبيستيمولوجي في فعل النقل والاستعارة، وبالمقابل يقدم لنا صاحب المشروع نماذج أخرى في حلقة الفكر الغربي نجحت في عملية التبيئة عندما أشار إلى أعمال "سيغموند فرويد" الذي وظف مفاهيم فيزيائية واقتصادية وغيرها، في التحليل النفسي حيث نجح في ذلك لأنه بيأها في حقله المعرفي الخاص مع مراعاة للشروط الواقعية والعلمية أثناء عملية التبيئة. وعلى سبيل المثال نجد فرويد قد وظف مفهوم المقاومة، الدفاع، الإنتكاس، التصعيد، التثبيت، الإسقاط، التحويل، التكثيف، التوفير، الإنفاق...الخ هذه المفاهيم التي كانت غريبة عن حقل السيكولوجيا أصبحت مع فعل التبيئة الفرويدية مفاهيم ضرورية للحديث عن الجهاز النفسي كما تصوره صاحب نظرية اللبيدو، والأمر لا يختلف مع "ماركس" الذي كانت له هو الآخر محاولة في التبئية المفاهيمية استعارها من حقل الرياضيات تارة وحقل الفيزياء تارة أخرى، فنجد ماركس في تحليله للنظام الرأسمالي يستعير مفاهيم من حقول معرفية أخرى رياضية، وفيزيائية كمصطلح قوى الإنتاج، علاقات الإنتاج، فائض القيمة، الرأسمال الثابت، الرأسمال

المتغير وغيرها من المفاهيم التي نجح ماركس في توظيفها اقتصاديا، واجتماعيا، يقول الجابري «لقد وظف فرويد مفاهيم فيزيائية واقتصادية وغيرها في التحليل النفسي ونجح في ذلك (...) ومثل ذلك فعل ماركس حينما وظف مفاهيم وتصورات رياضية وفيزيائية».[4]

وهذه النماذج التي يقدمها لنا الجابري من الفكر الغربي قد شهدتها الثقافة العربية الإسلامية أيضا، فقد نقلت مفاهيم كثيرة من حقل معرفي إلى حقل معرفي أخر، وعلى سبيل المثال مفهوم الأصل والفرع والعلة، والحاضر، الغائب، كلها مفاهيم عرفها الحقل اللغوي البياني، في إطار النحو واستعارها الفقهاء والأصوليين وحتى المتصوفة في حقولهم المعرفية الخاصة مع إخضاعها للتطويع بما يتوافق واللون المعرفي الذي يشتغلون عليه. وهنا نجد الجابري يتحدث عن الاستعارة التي اعتمدها ابن خلدون في مجال التأريخ «عمل ابن خلدون على استعارة مفاهيم من المنطق والفلسفة وأصول الفقه مثل مفهوم الصورة ومفهوم المادة، اللذين وظفهما للتعبير عن علاقة الدولة بالمجتمع»[5]، نفهم من كلام الجابري حول مسألة التبيئة المفاهيمية ونقلها من حقل فكري إلى آخر ليست نقصا أو خطأ علميا في حد ذاتها، ولكن المشكلة تكمن في الصورة والكيفية التي تتم بها هذه العملية، أي مدى خضوعها إلى الشروط العلمية، فعملية نقل المفاهيم كما فهمناها مع الجابري تكون مشروعة عندما تنجح في ملاءمة المفهوم المنقول مع الحقل المعرفي المنقول إليه وتبيئته فيه، لذلك كان لمفهوم التبيئة عند الجابري تعريفا خاصا هو «ربط المفهوم بالحقل المنقول إليه ربطا عضويا وذلك ببناء مرجعية له فيه تمنحه المشروعية والسلطة، سلطة المفهوم في آن واحد».[6]

إن عملية بناء المرجعية للمفهوم في الحقل المنقول إليه تتطلب بهذا الشكل الذي يقترحه علينا الجابري الاطلاع على المرجعية الأصلية للمفهوم والظروف التاريخية التي تشكل فيها وحتى مراحل التطور الذي سايرته أثناء التشكل حتى لا تكون عملية التبيئة مجرد حشو أو إنزال وإسقاط قهري واعتباطي داخل أي فضاء من فضاءات المعرفة، ومع هذا فإن الجابري لم يشذ عن القاعدة وكانت له استعارة لمفاهيم من فضاءات معرفية مختلفة لذلك نجده يتعاطى مع مفاهيم ومصطلحات مستعارة لم نألفها في حقولنا المعرفية التي تنتمي إلى الثقافة العربية الإسلامية التراثية منها أو الحداثية بل أغلبها يعبر عن نتاج فكر غربي وصناعة أبدعها العقل الغربي سوف نحاول من خلال هذا العمل أن نوضحها في إطار منهجي حسب الحقل الذي تنتمي إليه، لكن قبل أن نستعرض هذه المفاهيم التي استعارها مفكرنا، نشير إلى نقطة مهمة هي أن كل من يطلع على أعمال الجابري يقف عند خطابه الذي يصرح من خلاله بأنه لا ينتمي إلى مدرسة بعينها، ولا يتبنى منهجا جاهزا بعينه مؤكدا أن تعامله مع قضايا التراث المعقدة جدا يتم عن طريق الاستئناس بمرجعيات فكرية مختلفة كأعمال باشلار، وفوكو، وبياجي، ودوبري، وغرامشي،...الخ لكن هذه الأسماء في نظره لم تفقده حضوره واستقلاليته في البحث والدراسة لأنه كما أشرنا سابقا يضع ضوابط وشروطا دقيقة لعملية التبيئة والاستعارة، وفي هذا نجد كلاما للدكتور "كمال عبد اللطيف" يقول فيه «إن الجابري يوظف المفاهيم المستمدة من المرجعية الغربية بكثير من الاستقلالية والفهم الرامي إلى مطابقته التاريخ العربي الإسلامي، وهو على وعي تام بلزوم تبيئة المفاهيم المستعملة، من أجل جعلها مطابقة لمادة المعطيات

الخاصة بالتاريخ المحلي»[7]، ولعل السؤال الذي يظل قائما ومشروعا هو كيف استطاع الجابري التعامل مع هذه المرجعيات الفكرية المتباينة في الفكر الغربي؟ وكيف استعار أساليب بحثه وأجهزته المفاهيمية وبأي طريقة وظفها وهو يتعامل مع قضايا التراث العربي الإسلامي، وهل صحيح أن الجابري حافظ على حضوره واستقلاليته وهو يتعامل معها دون أن يقفز على الشروط العلمية التي كان قد أعلن عليها من قبل وهو بصدد الحديث عن مسائل الاستعارة والتبيئة؟ هذه التساؤلات قد نلمس إجابات عنها من خلال إبراز المفاهيم المستعارة التي وظفها الجابري في مساره المنهجي الباحث في التراث التي نرصدها كالآتي:

2- المفاهيم المستعارة في الحقل المعرفي: لقد استعان الجابري في المجال المعرفي بمفاهيم مختلفة استعارها من فضاء الإبيستمولوجيا الغربية أبرزها مفهوم القطيعة الإبيستيمولوجية.

- في مفهوم القطيعة الإبيستيمولوجية عند الجابري " la repture epistimologique":

مفهوم القطيعة الإبيستيمولوجية من أبرز المفاهيم التي وظفها الجابري في مشروعه الإبيستمولوجي المتعلق بمسائل العقل العربي، ولعل هذا التوظيف قد ساهم بقسط وافر في الشهرة التي نالتها أعماله الفكرية، لكن توظيفه لهذا المفهوم صاحبته جملة من القراءات النقدية المعارضة لهذه الاستعارة وهذا التوظيف، رغم أن المفكر صرح في أكثر من مناسبة، بأن مفهوم القطيعة الإبيستيمولوجية استعاره من الإبيستيمولوجيا الفرنسية وأن استعماله لا يتجاوز حدود التوظيف الإجرائي، وبالنظر إلى قيمة هذا المصطلح سواء في الفكر الغربي الذي هو مصدر ظهوره، أو بالنسبة للفكر العربي الذي تعامل معه

بنوع من السجال والجدل والنقد، نحاول أن نقدم قراءة حول هذا المفهوم خاصة ونحن ندرك قيمته المنهجية عند الجابري تحديدا.

يلخص لنا الجابري الفلسفات التي تدعو إلى فلسفة مفتوحة فلسفة العلوم في أعمال فردينان فيلسوف ورياضي سويسري (1890-1975) صاحب كتاب مشكلة الزمن. هذا الأخير الذي كان من السباقين في رفض الفلسفات المنغلقة أو النمطية وأعمال "فردينان" طورها بعده "باشلار" وأعطاها دفعا قويا من خلال اشتغاله على الفكر العلمي المتخلص من مختلف اللواحق الميتافيزيقية والعناصر اللاعقلانية، وفي مجال الإبستمولوجيا التكوينية التي يدافع عنها أيضا "بياجي" لم يكن الأمر مختلفا فقد قام كل واحد من هؤلاء بتقديم أفكاره وتصوراته حسب الاختصاص، فإذا كان "كونزت" يعتبر أن كل فكرة هي في حالة سيرورة قابلة للمراجعة في أي لحظة، فإنه ينبغي أن يظل الفكر مفتوحا والحقيقة نسبية، وقد ذهب "بياجيه" إلى القول بأن الفلاسفة قد شغلوا أنفسهم من "أفلاطون" إلى "كانط" بالبحث عن المبادئ والحقائق الأولى المطلقة التي تأسست عليها المعرفة الإنسانية، وهذا ما كلفهم الوقوع في خطأ تاريخي جسيم هو اعتقادهم الثابت بأن المعرفة واقعة نهائية تامة وليست فعل تطوري أو سيرورة عبر الزمن. وفي هذا يقول بياجي في الجزء الثاني من مؤلفه « Introduction à l'épistémologie génétique» «إن المنهج التكويني في الإبيستيمولوجيا يستلزم النظر إلى المعرفة من زاوية تطورها في الزمان، أي بوصفها عملية تطور ونمو متصلة يستعصي فيها بلوغ بدايتها الأولى أو نهايتها الأخيرة»[8]، هذا ونجد صاحب فلسفة الرفض – "La philosophie du non" يصف فلسفته بأنها نفي، هذه الفلسفة

التي تجتهد في نقد الآراء العامية والوصف المبني على مجرد الخبرة وفي ذلك يقول باشلار :« إن فلسفة الرفض ليست نزعة سلبية من الناحية السيكولوجية ولا تقود إلى تبني العدمية إزاء الطبيعية».[9]

هكذا يتحدد لدينا مفهوم القطيعة مع "باشلار" وحتى مع بياجيه على أنها خاصية نوعية لتطور العلوم، عندما يصبح تاريخ العلوم هو تاريخ الأخطاء وليس تاريخ الحقائق الثابتة، وهذا ما يفرض على كل باحث تجنب التسليم بالأفكار النهائية، وبالتالي لا يمكن الحديث عن ترابط مطلق بين القديم والجديد، أو السابق واللاحق، ومن هذا التصور يرى الجابري أن «القطيعة الإبستمولوجية لا تعني ظهور مفاهيم ونظريات وإشكاليات جديدة وحسب، بل أنها تعني أكثر من ذلك، أنه لا يمكن أن نجد أي ترابط أو اتصال بين القديم والجديد. إن ما قبل وما بعد يشكلان عالمين من الأفكار كل منهما غريب عن الآخر».[10]

إن الفلسفة الباشلارية احتلت مكانة مرموقة في الفلسفة المعاصرة نتيجة استجابتها لظرفها من تاريخ العلوم، فضلا عن إرادتها في إبراز القيم الجديدة لهذه المرحلة كونها استطاعت أن تعبر تعبيرا صادقا عن مظاهر الثورة العلمية الرافضة للفلسفات المنغلقة لذلك كانت ملهمة للكثير من الفلاسفة في الغرب والشرق، ومن أبرز هؤلاء، صاحب النزعة البنيوية الفرنسي مشيل فوكو الذي يظهر لنا من خلال الوقوف السريع على بعض المساحات الفكرية لأعماله من تاريخ الجنون إلى تاريخ اللذة، ومن ولادة العلوم الإنسانية إلى تاريخ السجون وغيرها من الأعمال والذي يربط هذه الأعمال ببعضها البعض –رغم اختلاف الموضوع– هو مفهوم القطيعة الإبستمولوجية، فقد كانت مساهماته الفكرية أي فوكو، دعوة صريحة لإحداث قطيعة مع المراحل

السابقة: «إن المتأمل في مؤلفات فوكو يلاحظ أن إشكالية اللاتواصل أو الانقطاع تشكل أساس مشروعه الفلسفي».[11]

لقد ناضل فوكو باسم هذه الفلسفة وبحث في الأماكن المظلمة من تاريخ الفكر الغربي معتمدا على الإنجازات العلمية واللسانية وعلى المنهج الأركولوجي الذي استعاره من علم الآثار محاولا تطويعه بما يتوافق وموضوع دراسته.

وإذا نحن اتجهنا إلى أعمال الجابري فيما تعلق بهذه المسألة نقصد –القطيعة الإبستمولوجية– فإننا نكتشف بكل وضوح استخدامه لهذا المفهوم بشكل بارز لا يكاد يختلف عن الأسلوب الباشلاري أو الفولكوي، عندما يؤكد لنا الجابري بأنه أطلق شرارة فهم جديد للتراث العربي الإسلامي كانت بدايتها ضرورة الإقرار بوجود انفصال واستقلالية بين المدرسة المغربية والمدرسة المشرقية، في تاريخ الثقافة العربية الإسلامية، وأن الاتصال الظاهري بينهما في نظره، لا يجب أن يخفي عمق الانفصال بينهما ما دام هناك على مستوى العمق روحان مختلفان، ويقصد بهما الروح السيناوية، والروح الرشدية، الأولى غائرة في العرفان والثانية مشدودة إلى البرهان، وفي هذا الصدد نجد كلاما لصاحب المشروع جاء فيه ما نصه أن «الروح السناوية والروح الرشدية، وبكيفية أعم الفكر النظري في المشرق والفكر النظري في المغرب، وأنه داخل الاتصال الظاهري بينهما كان هناك انفصال نرفعه إلى درجة القطيعة الإبيستيمولوجية».[12]

لقد اعترف الجابري بأن القطيعة الإبستمولوجية مفهوما باشلاريا استخدمه صاحبه في تاريخ العلم كما هو معروف، لما أعطاه معنى محدودا بحدود هذا التاريخ، ولكن مع الجابري كان استعماله في بيئة

أخرى ومجال آخر هو تاريخ الفلسفة، وهي فلسفة خاصة نعني بها الفلسفة العربية الإسلامية، مؤكدا من خلال هذا التوظيف أنه لا يتعدى الحدود الإجرائية التي تسمح له بملاحظة الأشياء التي لم تكن لتظهر في غياب هذا الإجراء. وهكذا يظهر لنا مع صاحب المشروع أنه أخرج مفهوم القطيعة من تربته الأصلية في محاولة لإعادة غرسه في تربة مغايرة هي تاريخية الفلسفة العربية الإسلامية أو التراث الفلسفي بوجه خاص. وعليه لم تكن القطيعة عند الجابري غاية في حد ذاتها بقدر ما كانت أداة ضرورية اقتضتها الحاجة المنهجية.

ولأن هذا المفهوم يعد في نظرنا، من أهم وأبرز المفاهيم التي يراهن عليها الجابري في قراءته الإبيستيمولوجية خلال مشروعه الفكري ككل، نحاول أن نتوقف بشيء من التفصيل عند هذا المفهوم المركزي كما حاول الجابري توظيفه في قراءة التراث العربي.

- قراءة التراث العربي من خلال إدخال مفهوم القطيعة:

مفهوم القطيعة يعد واحدا من المفاهيم المعول عليها منهجيا في خطاب الجابري الباحث في التراث العربي، بالنظر إلى دوره المنهجي، وهدفه الإجرائي في نظر صاحب المشروع، والجابري عندما يتحدث عن مفهوم القطيعة يقصد بها فهما خاصا يبتعد تماما عن المقولة الشائعة التي كثيرا ما يرددها البعض في الفكر العربي ألقوا التراث في المتاحف أو اتركوه هناك في مكانه من التاريخ، إنه وعلى خلاف ما يقترحه أصحاب هذه القراءة العدمية للتراث يدعونا الجابري إلى تبني قطيعة من نوع خاص وهي القطيعة الإبستيمولوجية بمفهومها العلمي، أو بمفهومها الباشلاري أي القطيعة مع الفهم التراثي للتراث، والتحرر من الرواسب التراثية في عملية الفهم له. والحقيقة أن

الجابري بإعلانه عن مفهوم القطيعة الإبيستبمولوجية كان يبحث عن تقديم بديل منهجي في مقابل القطيعة المطلقة التي نادى بها بعض المثقفين العرب، وبالخصوص المفكر المغربي عبد الله العروي الذي كان قد سبق الجابري زمانيا في قراءته للتراث العربي حيث يحسب العروي على التيار العدمي للتراث، وبالتالي جاءت محاولة الجابري في سياق التعاقب الزمني كرد على أعمال العروي الذي ظل يتهمه الجابري بالمفكر الذي حارب التراث من الداخل بالنظر إلى موقفه الواضح من التراث، ودعوته الصريحة بضرورة الإنخراط في فضاء الحداثة الغربية بدون قيد أو شرط، وذلك باسم احترام السيرورة التاريخية ولأننا سوف نعود بالتفصيل لموقف العروي خلال الفصل الموالي فإننا نكتفي بهذه الإشارات المقتضبة حتى نضع هذه الملاحظة في سياقها المنهجي فقط.

لقد تحدث الجابري من خلال مشروعه عن وجود جملة من الرواسب المعرفية التي عطلت دور العقل العربي ومن جملة هذه الرواسب التي يتحدث عنها صاحب المشروع، هو القياس المغلوط (قياس الشاهد على الغائب) كما وظفته القراءات العربية الدارسة للتراث العربي، من هنا نفهم بأن الجابري يدعو إلى نوع معين من القطيعة مع التراث وهي التي يتعامل أصحابها مع التراث بشكل آلي مستبعدين جملة الشروط العلمية والموضوعية للقراءة، فالجابري يريد من المفكر العربي أن يتعامل مع تراثه بشخصية مستقلة بوعيها وفهمها الذاتي لما توظفه من مناهج، وآليات بحث ولا تكون مجرد أداة تسيرها المرجعية، وتحولها من كائنات تملك تراثا إلى كائنات تراثية أو كما يقول الجابري: «إن القطيعة التي ندعو إليها ليست القطيعة مع

التراث، بل القطيعة مع نوع من العلاقة مع التراث، القطيعة التي تحولنا من كائنات لها تراث أي إلى شخصيات يشكل التراث أحد مقوماتها»[13]، من هنا نفهم أن مشكلة المنهج لدى الجابري ليست مشكلة اختيار بين أن نفضل هذا المنهج أو ذاك، أو هذه المدرسة أو تلك، بقدر ما هي مشكلة فصل بين الذات والموضوع أي ترك مسافة كافية بين القارئ والمقروء. أو باختصار كيف نحقق الحد الأدنى من الموضوعية في عملية الفهم. وعلى هذا الأساس يطرح الجابري في ظل حديثه عن القطيعة الإبستيمولوجية مشكلة الموضوعية من خلال طرحه مسألة فصل المقروء عن القارئ، ولكن قبل أن نتحدث عن هذه النقطة ينبغي أن نشير إلى أن الجابري عندما أثار مشكلة الموضوعية لم يكن يقصد بها المعنى العادي والمألوف أي الحرص على عدم تدخل الذات برغباتها وميولاتها في الموضوع بل كان يقصد موضوعية من نوع آخر وحتى نفهم مضمونها بالشكل الذي يطرحه الجابري نستعرض نقطة مهمة تعبر في تصوره عن معنى الموضوعية المراد تحقيقها وهي: فصل المقروء عن القارئ هذه النقطة المنهجية في تصور صاحب المشروع دفعتنا كما يقول للتساؤل كيف نبني لأنفسنا فهما موضوعيا لتراثنا؟ وللإجابة عن هذا السؤال الإشكالي في تصوره ينبغي أن نعيد النظر في المنهج الذي اعمتده المفكر العربي وهو يشتغل على التراث وحتى نؤصل فهما علميا في التعامل مع تراثنا ينبغي أن نعالج المسألة المنهجية على مستويين يحددهما الجابري على نحو يقول فيه «مستوى العلاقة الذاهبة من الذات إلى الموضوع، ومستوى العلاقة الذاهبة من الموضوع إلى الذات».[14]

ونحن إذا نظرنا إلى المستويين، أو القاعدتين المنهجيتين التي يقترحهما علينا الجابري نفهم بأن تحقيق شرط الموضوعية في المستوى الأول، مشروط بتحقيقها في المستوى الثاني، والذي يبرر ما نقوله هو تأكيد الجابري أن كل القراءات العربية الحديثة والمعاصرة، في الفكر العربي، تتكئ على سلف ومرجعية ما، تأخذ منها، وبالتالي يكون القارئ العربي للتراث بالضرورة مؤطرا بتراثه مثقلا بحاضره، وهذا ما يستعدي فهم العلاقة الذاهبة من الموضوع إلى الذات أولا، وإذا ما تم فهم هذه العلاقة سيتم تحقيق عكسها بالضرورة أي العلاقة الذاهبة من الذات إلى الموضوع، هذا لا يعني أبدا أن اللوم كله يلقى على التراث كونه قد فرض نفسه على الذات العربية القارئة له وبالتالي صار حائلا بينها وبين تحقيق شرط الموضوعية، ولكن المسألة في تصور مفكرنا قائمة أساسا في الأسلوب المتعامل به مع التراث، كون المفكر العربي عندما يفكر في التراث يفكر بواسطته، ومن خلاله أو كما يقول الجابري: «فعندما يقرأ القارئ العربي نصا من نصوص تراثه يقرأه متذكرا لا مكتشفا ولا مستفهما»[15]، بمعنى أن قراءته للتراث لا تتوفر على فكرة الاجتهاد ولا مكان لروح المبادرة والنقد فيها، أو بمعنى آخر القارئ العربي بهذا الشكل يستمع وينصت للتراث ويتلقى منه دون أن يساءله أو يجتهد في فهمه أو يحاول تطويره، وتفعيله وفق معطيات اللحظة التي يقرأ فيها هذا التراث وهنا نجد الجابري يستحضر اللغة العربية كنموذج في فكرنا العربي الحديث والمعاصر،عندما يعتبرها«أنها ظلت منذ أربعة عشر قرنا أو يزيد تصنع الثقافة،والفكر دون أن تصنعها الثقافة والفكر»[16]،بمعنى أن اللغة العربية كمكون تراثي ظلت ولفترة طويلة من الزمن في ثقافتنا العربية

الإسلامية تحتوي القارئ العربي وتؤطره دون أن يحدث العكس الذي من المفروض أن يكون.أي كان من اللازم أن يكون القارئ العربي هو من يحتوي لغته فاللغة العربية كنموذج تراثي ظل المفكر العربي يختفي وراءها وهذا الذي أشرنا إليه من خلال العلاقة الذاهبة من الموضوع إلى الذات.فالنص التراثي اللغوي قياسا على هذه القاعدة هو الموضوع،والذات هي القارئ العربي للنص التراثي اللغوي، والعلاقة بينهما هي استحواذ النص التراثي على صاحبه وهذا الوضع غير السليم الفاقد للموضوعية هو ما يريد الجابري تفكيكه، ومن ثمة تجاوزه بالمرة من خلال توظيفه للقطيعة الإبيستيمولوجية، من هنا يقول الجابري ما نصه:«فصل الذات عن الموضوع عملية ضرورية،ولكنها مجرد خطوة تمهيدية تتمكن الذات بواسطتها من استرجاع فاعليتها الحرة لتشرع في بناء الموضوع بناءا جديدا وفي أفق جديد».[17]

إن لتبرير عملية التجديد المنهجي بهذه الكيفية دلالة واضحة على أن الجابري يؤمن بعد قراءته لمختلف المناهج الفكرية العربية بأن شرط الموضوعية غير متوفر في هذه الدراسات العربية المعاصرة، وأيضا دلالة على أن الفكر العربي الدارس لمسألة التراث كان ولا يزال يعاني من تداخل الذات بموضوع الدراسة، لذلك فإن السلوك المنهجي الإجرائي الذي يدعونا إليه الجابري أي القطيعة الإبيستيمولوجية يقتضي في نظره الاحتكام إلى ثلاث خطوات أساسية نرصدها على الوجه الآتي:

1- الخطوة الأولى: المعالجة البنيوية

وتعني هذه الخطوة الانطلاق في دراسة التراث من النصوص كما هي معطاة لنا، وهذا ما يتطلب من القارئ جعل جميع أشكال الفهم

السابقة لمسائل التراث بين قوسين، بحيث يتعامل مع النصوص كما هي واردة، وهذا السلوك المنهجي في تصوره خطوة منهجية مهمة لتجسيد القراءة الموضوعية للنص التراثي، مهما كان شكل هذا النص، معرفيا، سياسيا، أخلاقيا،..الخ.

2- الخطوة الثانية: التحليل التاريخي للنص

ويعني الجابري بهذه الخطوة ربط أفكار النص الذي تمت معالجته بنيويا بالمجال التاريخي، الذي ولد وتحرك فيه من مختلف الجوانب نفسيا، اجتماعيا، اقتصاديا، وثقافيا..الخ، وهذه الخطوة في نظره بإمكانها أن توضح، وتفسر مضمون النص وتكشف عن خفاياه وملابساته التاريخية، دون أن يتدخل الباحث فيه بصورة مباشرة تفقده شرط التزام الموضوعية، وكأن الباحث بهذه الخطوة المنهجية يستمع فقط للنص التراثي والاستماع المقصود هنا ليس الانقياد للنص التراثي الذي كان الجابري قد حذر من مغبة الوقوع فيه ولكن المقصود به هو الاستماع المقرون بلغة الفهم، والتحليل، والتفكيك، والربط المنطقي بين السابق، واللاحق، أو باختصار هو التحليل المؤطر بالرؤية التاريخانية الواعية والمتبصرة.

3- الخطوة الثالثة: الطرح الاديولوجي

وتفيد هذه الخطوة في تقدير صاحب المشروع الكشف عن الوظيفة الإيديولوجية، والاجتماعية، والسياسية التي أداها الفكر أو كان يسعى لأدائها داخل الإطار المعرفي، أو السياسي، أو الأخلاقي الذي ينتمي إليه، وهذه الخطوة في الأصل لها امتداد للخطوة التي سبقتها، لأن التحليل التاريخي يظل ناقصا ومبتورا، ما لم يرتبط بالطرح الإيديولوجي الذي يعد عملية منهجية دورها الكشف عن الوظيفة

الإيديولوجية التي أداها الفكر، وبالتالي تسمح لنا التمييز بين ما هو إديولوجي وما هو معرفي، وهذا ما يحاول الجابري استخدامه وتوظيفه أثناء قراءته لأعمال الكندي والفارابي، وابن سينا، وابن خلدون، وابن رشد وغيرهم من الفلاسفة الذين اهتم بهم الجابري في مشروعه الفكري في إطار إبيستيمات التراث العربي. هذه هي الخطوات الثلاثة التي يطالب الجابري بضرورة توفرها في القراءة التراثية التي يروم أصحابها إلى تحقيق قراءة موضوعية شكلا ومضمونا، رؤية منهجا وهي خطوات ضمت في تقديرنا الرؤية البنيوية والقراءة التاريخانية معا.إن الجابري وهو يلح على ضرورة توظيف هذه الخطوات لأجل تجسيد قطيعة إبستيمولوجية في قراءة التراث العربي، لا يريد من خلالها أن يقطع الصلة تماما بالتراث، بل هو يسعى ويبحث عن الإستمرارية داخل القطيعة وهذا ما جعله يطرح سؤالا منهجيا عميقا كيف نعيد وصل التراث بنا؟

وهذا السؤال يتضمن فكرة الاستمرارية كثمرة طبيعية للقطيعة من هنا يتحدث الجابري في سياق هذا الطرح عن مشكلة الاستمرارية بعد أن أثار مسألة القطيعة، لنفهم من هنا بأن نتائج القطيعة الإبيستيمولوجية أدت بالضرورة إلى خلق سؤال الاستمرارية، ومعنى هذا الكلام هو أننا إذا ما حققنا القراءة الموضوعية اللازمة لابد أن نبحث عن الاستمرارية مع تراثنا، وهذا الذي جعل الجابري يتحدث عن وصل القارئ بالمقروء. ويقصد بذلك أن تراثنا الذي فصلناه عنا يجب أن نعيده إلينا، ولكن في صورة وثوب جديد لأنه من شروط نهضتنا، هو تحديث فكرنا وتجديد أدوات تفكيرنا، وعملية التجديد هذه لا تتم إلا من خلال الحفر في بواطن التراث والتعامل معه باستمرار

بكل وعي، وموضوعية، ومعقولية، وواقعية، بحيث يصبح المقروء الذي هو تراثنا نحن العرب والمسلمين. أو كما يقول «إن المقروء هو تراثنا نحن فهو جزء منا أخرجناه من ذواتنا، لا لنلقي به هناك بعيدا عنا(...) بل فصلناه عنا من أجل أن نعيده إلينا في صورة جديدة وبعلاقات جديدة من أجل أن نجعله معاصرا لنا»[18]، وهذا النص في معناه يؤكد على أن القطيعة الإبستيمولوجية لدى الجابري ليست غاية بقدر ما هي أداة إجرائية أو حلقة في سلسلة منهجية هدفها الإجرائي هو خلق فضاء علمي وموضوعي داخل المكون التراثي العربي الإسلامي. هذا ونجد أيضا من بين المفاهيم المستعارة في مجال المعرفة عند الجابري مصطلح "اللاشعور المعرفي" هذا المفهوم الذي لا يقل أهمية في كتابات الجابري عن مفهوم القطيعة الإبيستيمولوجية، فما هو مدلول هذا المصطلح في نظر مفكرنا؟

3- في مفهوم اللاشعور المعرفي "l'inconscient du connaissance":

يستعير الجابري مفهوم اللاشعور المعرفي من ميدان السيكولوجيا التكوينية الذي شاع استخدامه كما هو معروف لدينا في أعمال بياجي الذي استلهم بدوره هذا المفهوم من أعمال "سيغموند فرويد" الذي وظفه بقوة في مجال التحليل النفسي، ومهما كان مصدر أو أصل هذا المصطلح فإنه يظل واحدا من المفاهيم المستعارة عند الجابري تم نقله من فكر وبيئة مختلفة تماما عن البيئة التي يشتغل فيها فكر الجابري هذا الأخير الذي نجده في مؤلفه "تكوين العقل العربي" يقدم لنا تعريفا لمفهوم اللاشعور المعرفي" جاء فيه ما يلي: «اللاشعور المعرفي العربي هو جملة المفاهيم والتصورات والأنشطة التي تحدد نظرة الإنسان العربي -أي الفرد البشري المنتمي للثقافة العربية- إلى

الكون الإنسان والمجتمع والتاريخ...الخ»[19] لقد استعمل الجابري هذا المفهوم ليعبر به في النهاية عن ما يسمى ببنية العقل العربي لأن البنية لديه تعني المفاهيم

والأنشطة الفكرية التي تزود بها الثقافة العربية المنتمين إليها والتي تشكل لديهم ما يسمى اللاشعور المعرفي لأنه يوجه بكيفية لا واعية رؤاهم الفكرية والأخلاقية والسياسية وغيرها، وحتى نظرتهم إلى أنفسهم وغيرها وقد برر الجابري الغاية من استخدام مصطلح "اللاشعور المعرفي" على أنه استعمله كمفهوم إجرائي عملي يجنبه السقوط في التصورات اللاعلمية، التي من شأنها أن تزيحه إلى دائرة المفاهيم الساكنة مثل مفهوم "العقلي" الذي يفيد معنى الذهنية الطبيعية الخاصة بشعب من الشعوب أو بعرق من الأعراق وهذه الصفة تجعل المفهوم فوق الزمن والتاريخ بالنظر إلى نمطيتها.

ومن التبريرات التي استعان بها أيضا أن مفهوم اللاشعور المعرفي مفهوم إجرائي خصب يساعد على إرجاع عملية المعرفة إلى جهاز من المفاهيم والآليات غير المشعور بها ولكن بالإمكان مراقبتها ورصدها وتحليلها بدل من تركها في صورة مفاهيم نمطية، ثابتة وهي المفاهيم التي ينعتها الجابري بالقاحلة والمظللة، لأنها لا تساعد على الفهم وتطوير الفكر بل تجعله أسير الذهنيات والعقليات المتصلبة.

ومن المبررات أيضا التي يستعين بها صاحب المشروع هو أن استخدام اللاشعور المعرفي يساعد بشكل واضح على مقارنة الزمن الثقافي بزمن اللاشعور الذي يختلف عن الزمن الطبيعي كون اللاشعور لا يعترف بالزمكانية أي أنه لا تاريخ له فكما يمكن أن تتعايش في اللاشعور النفسي الرغبات المكبوتة المختلفة والطاقات

الغريزية البيولوجية، يمكن كذلك أن تتعايش مراحل ثقافية مختلفة في نفس البنية العقلية، يقول الجابري «الزمن الثقافي مثله مثل زمن اللاشعور زمن متداخل متموج يمتد على شكل لولبي الشيء الذي يجعل مراحل ثقافية مختلفة تتعايش في نفس الفكر وبالتالي في نفس البنية العقلية»[20] إن هذه التبريرات التي يقدمها لنا الجابري حول اللاشعور المعرفي، قد بين من خلالها أن الدافع من استعمالها كان لدواعي منهجية وحاجات إجرائية اقتضاها المسار المنهجي الذي يتحرك فيه الجابري داخل الفضاء الإبستمولوجي.

ومن المفاهيم المستعارة التي نعثر عليها في أعمال الجابري في الإطار المعرفي دائما نجد مفهوم:

4- الاستقلال التاريخي "l'indépendance historique":

هذا المفهوم الذي شاع استخدامه عند "غرامشي" إلا أن الجابري وظفه بكثير من الجرأة ولم يسحبه من فضاء غرامشي بنوع من الجاهزية بدليل أنه عندما طرح السؤال ما الذي افقد الذات العربية استقلالها التاريخي التام؟ يكون بهذا السؤال قد اقتحم إشكالية ضخمة ومفخخة تحتاج إلى كم هائل من التحليل والتفكيك إلا أن إجابة صاحب المشروع كانت تحمل بصمات الإبستمولوجي الواعي بما يصنع ونحن هنا لا ندافع عن الجابري بقدر ما نحلل إجابته التي يتصور من خلالها أن سبب فقدان الذات العربية لاستقلالها يعود إلى هيمنة السلف المزدوج العربي الإسلامي والنموذج الأوربي، «فضلا عن رسوخ آلية القياس الفقهي والتعامل مع الممكنات الذهنية كمعطيات واقعية وتوظيف الإيديولوجي لتغطية النقص في الجانب المعرفي».[21]

وهذا ما جعل الجابري يطالب بضرورة تحقيق ما يسمى بالاستقلالية التاريخية وهذا لن يحصل في غياب الوعي الحقيقي بالذات وممارسة كل أشكال النقد على هذه الذات المتأخرة في تحقيق هويتها وذاتيتها، كما أن التحرر والاستقلالية يقتضي التحرر من الحمولة التراثية ليس بتدميرها والتبرئ منها ولكن من خلال إعادة النظر في ترتيب العلاقة بيننا وبينها بعقلانية وواقعية. إن هذه الرؤية التي نلمسها مع الجابري لا تختلف عن القراءة التي يقدمها لنا غرامشي عندما نجده يتحدث عن "الاستقلال التاريخي". الذي استعاره لجابري مع محاولة لتبيئته بطريقته الخاصة وفق المناخ العربي والتربة الثقافية التي يتشكل منها العقل العربي الإسلامي.

لقد ميز غرامشي كما هو معروف بين نمطين من التفكير، تفكير سلبي يتشكل ميكانيكيا تتحول فيه نظرة الإنسان إلى العالم إلى نظرة متوازنة عن العالم القديم، وبالتالي يصبح غير قادر على المشاركة في تكوين ذاته أو محيطه، وتفكير آخر إيجابي نقدي يجعل منه فاعلا يحتل مكانا في تاريخ العالم وفي هذا الإطار يقول غرامشي «يحدث في حقيقة الأمر أن تكون هناك فئات اجتماعية تعبر في بعض الجوانب عن التطور العالي للعصر، وفي جوانب أخرى تكون متخلفة في علاقتها بموقعها الاجتماعي الخاص، لهذا تكون عاجزة عن تحقيق الاستقلال التاريخي التام»[22]، إن تحقيق الاستقلال التاريخي عند غرامشي يستدعي حضور النقد الذي يمكن أي شعب من الشعوب، أو حضارة من الحضارات من تجاوز معوقات استقلاليتها وهذه الرؤية نفسها والآلية ذاتها نجدها في الطرح الذي يقدمه لنا الجابري وهو

يتحدث عن مفهوم الاستقلال التاريخي، لكن وفق خصوصية محددة تتعلق بالوضع التاريخي الذي تعيشه الأمة العربية الإسلامية.

5- المفاهيم المستعارة في الفضاء السياسي عند الجابري:

لم تتوقف آلة بحث استعارة المفاهيم لدى الجابري وتبئيتها داخل مشروعه الفكري عند حدود المجال المعرفي، بل تعدته إلى الفضاء السياسي الذي تجمعت فيه الكثير من المصطلحات المستعارة على شاكلة "الكتلة التاريخية"، "المخيال الاجتماعي"، "اللاشعور السياسي". وغيرها من المفاهيم التي صاحبت أعمال الجابري وهو يتعرض إلى الجانب السياسي في الثقافة العربية الإسلامية، وسنحاول تقديم هذه المفاهيم بنوع من التحليل مع ربطها بالأصل الذي نقلت منه، وهذا العمل الذي نقوم به له دوافع منهجية من شأنها أن تسمح لنا بالتعرف على طريقة الاستعارة وفعل التبيئة: لماذا حدثت؟ وكيف حدثت عند مفكرنا؟ كما يسمح لنا هذا السلوك المنهجي الذي نقوم به بتحليل السلوك المنهجي الذي قام به الجابري ومدى احترامه ووفائه للمبادئ التي رسمها وهو يتحدث عن مسألة الاستعارة والتبيئة بأنها لم ولن تتعد حدود الحاجة الإجرائية ومن هذا المنطلق نحاول أن نتعرف على مفهوم جديد داخل الحقل السياسي نعني به مفهوم الكتلة التاريخية: فماذا يقصد الجابري بهذا المصطلح؟ وكيف وظفه؟ وما هي المرجعية الفكرية التي أخذ منها هذا المفهوم؟

- في مفهوم الكتلة التاريخية "masse historique":

واحد من المفاهيم التي أدخلها الجابري في الجهاز المفاهيمي وهو يتعرض إلى محددات العقل السياسي العربي وتجلياته وشرح مضامينه وإشكالياته، والأصل أن هذا المصطلح أخذه الجابري عن

المناضل الماركسي الإيطالي غرامشي (1891–1937) أحد مؤسسي فلسفة البراكسيس.

والجابري عندما أدخل هذا المفهوم الجديد إلى حقل المفاهيم السياسية التي ألفناها معه مثل القبيلة، الغنيمة، والعيقدة، جعله ككل مرة يستعير فيه مفهوما من المفاهيم يلجأ إلى أسلوب التبرير حتى يضفي على التبيئة التي يقوم بها لهذا المصطلح أو ذاك نوعا من المشروعية فكيف كان تبريره لهذا المصطلح؟

يذهب الجابري وهو بصدد الحديث عن مفهوم الكتلة التاريخية إلى أنه استعارها وأدخلها إلى جهازه المفاهيمي تحت ظرف منهجي محظ عالج من خلاله حادثة سياسية معروفة في التاريخ السياسي العربي نقصد بها الثورة العباسية ولأن المفاهيم المتداولة لديه في نظره لا تستطيع أن تستوعب هذه الثورة، ولا يمكن أن تعبر عنها بشكل كاف وصحيح، فإن اللجوء إلى مفهوم الكتلة التاريخية صار حتمية وضرورة منهجية في نظره أو ما يقول «إن مفهوم الكتلة التاريخية هو في نظرنا، وحده القادر على التعبير عن القوى التي قامت بذلك الانقلاب التاريخي الذي أدى إلى سقوط دولة الأمويين وقيام دولة العباسين».[23]

إن الكتلة التاريخية بهذا الشكل ليس مجرد تكتل أو تجمع قوى اجتماعية مختلفة ولا مجرد تحالفها، بل تعني التحام القوى الإيديولوجية مع القوى الاجتماعية لأجل قضية واحدة لما شارك في هذه الوحدة كل أطياف المجتمع، الضعفاء، والأقوياء، البسطاء، والنخبة لأجل مصلحة واحدة هي التغيير. وهذا الخليط المتشعب لا يمكن أن يستوعبه مصطلح آخر غير مصطلح "الكتلة التاريخية".

إنه وإلى جانب هذا المفهوم المستعار نجد مفهوما آخر تم توظيفه من طرف الجابري نقصد به مفهوم "اللاشعور السياسي"

– اللاشعور السياسي "l'inconscient politique":

يعترف الجابري في مؤلفه العقل السياسي العربي أنه أخذه عن "ريجيس دوبري" المفكر الفرنسي المعاصر صاحب كتاب – Critique de la raison politique– لكن الجديد في استعارة الجابري لهذا المفهوم تكمن في طريقة استخدامه له في الفضاء السياسي العربي، وحتى نكشف طابع الاختلاف بينهما لابد أن نوضح كيف استُخدم هذا المفهوم من طرف دوبري أولا بحكم الأسبقية الزمنية وبحكم أنه مصدر هذا المفهوم، لقد استخدم دوبري هذا المفهوم ليكشف به ما يوجد خلف السلوك السياسي الذي تقوم به بعض المؤسسات الغربية لأن الظاهرة السياسية في تصور دوبري لا يؤسسها وعي الناس فقط، بل يحددها يما يطلق عليه باللاشعور السياسي بمعنى أن دوبري وهو يستخدم هذا المصطلح كان يقصد به البحث في العلاقات القبلية العشائرية، والطائفية، والمذهبية السابقة عن الصورة المتطورة التي بلغها المجتمع الصناعي في أوربا، لكن الأمر يختلف مع الجابري حيث يؤكد أنه وإن أخذ هذا المفهوم من أعمال دوبري إلا أنه لا يأخذه بكل حمولته ولا بنفس التصورات والتطبيقات التي وظفها دوبري لأن هذا الأخير في نظر الجابري كان يكتب وهو يفكر في المجتمع الأوربي المصنع الذي بلغ فيه المجتمع مرحلة متقدمّة من حيث العلاقات الاجتماعية، وهذا ما يختلف تماما عندما يتعلق الأمر بالكتابة عن المجتمع العربي الذي لا يزال يحافظ على طابع العشائرية والطائفية التي تبقى تحتل مكانة أساسية في الحياة السياسية للمجتمعات العربية، وفي هذا يقول

الجابري: «وهكذا فإذا كانت وظيفة اللاّشعور السياسي عند دوبري هي إبراز ما هو عشائري وديني في السلوك السياسي في المجتمعات الأوربية المعاصرة، فإن وظيفته بالنسبة إلينا ستكون بالعكس من ذلك إبراز ما هو سياسي في السلوك الديني والسلوك العشائري داخل المجتمع العربي القديم المعاصر».[24]

لقد تعامل الجابري مع هذا المفهوم بشكل عكسي تماما، لأنّ الوضع السياسي والاجتماعي الذي يتحدث عنه دوبري مختلف كلية مع الوضع الذي يتحدث عنه الجابري بمعنى أنّ دوبري استخدم المفهوم لإسترخراج الإيديولوجيا من السياسة أمّا الجابري فقد استخدم المفهوم لإستخراج ما هو سياسي من ركام الإديولوجيا وإلى جانب هذا المصطلح هناك مفهوم آخر استعاره الجابري من الدراسات الاجتماعية المعاصرة نقصد به "المخيال الاجتماعي".

- المخيال الاجتماعي imaginaire social:

هذا المفهوم الذي نجده يحتل مكانة مرموقة وأهمية كبرى في الدراسات الاجتماعية والأدبية وحتى السيميائية لأنّ المخيال الاجتماعي في مفهومه هو «مجموعة منظمة من التصوّرات والتمثلات أي مخيالا من خلاله يعيد المجتمع إنتاج نفسه، ويقوم بالخصوص بجعل الجماعة تتعرف بواسطته على نفسها ويوزع الهويات والأدوار ويعبر عن الحاجات الجماعية والأهداف المنشودة».[25]

فالمخيال الاجتماعي بهذه الصورة يكون متعلقا بقيام الجماعات البشرية التي تُنشئ دلالات ورموز تعطي لها معنى اجتماعي، وتصبح تمارس سلطتها ليس على مستوى المخيال فحسب بل حتى في مجال الفعل والممارسة، وهذا الذي حدث في المجتمعات العربية الإسلامية

الذي يحاول مفكرنا من خلال استعارته لهذا المفهوم أن يبرز مفهوم وطبيعة المخيال الاجتماعي العربي الذي يقول فيه ما نصه «إنّ مخيالنا الاجتماعي العربي هو الصرح الخيالي المليئ برأس مالنا من المآثر والبطولات وأنواع المعاناة الذي يسكنه عدد كبير من رموز الحاضر والغد المنشود».[26]

إن العقل السياسي العربي في تصور الجابري يجد مرجعيته وسنده الفعلي على مستوى الممارسة في المخيال الاجتماعي بحكم أنّ هذا الأخير هو جملة من التصورات والرموز والدلالات والمعايير والقيم التي تعطي للسياسة في فترة من الفترات التاريخية جماعة أو شعب من الشعوب بنيته اللاّشعورية.

ونحن إذا ربطنا مفهوم المخيال الاجتماعي بالمفهوم الذي تعرضنا إليه سابقا نقصد به اللاّشعور السياسي نجدهما يشكلان الجانب النفسي والاجتماعي في الظاهرة السياسية داخل البيئة السياسية العربية الإسلامية.

خلاصة: من خلال حديثنا عن التبيئة والإستعارة المفهومية في المسار المنهجي الذي اعتمده الجابري في مشروعه الابستمولوجي الباحث في التراث العربي الإسلامي نفهم أنّ الجابري كانت له استعانة واضحة بمفاهيم أنتجها الفكر الغربي في إطار سلسلة المناهج والقراءات التي أنتجها هذا الفكر خلال مراحل تفكيره الداعي للعقلانية والواقعية في الطرح من منطلق فلسفته النقدية الرافضة لمختلف القراءات اللاعقلانية، دون التنكر للرصيد التراثي العربي الإسلامي حيث حاول أن ينفض الغبار على الكثير من مفاهيمه في مواقع معرفية وسياسية وأخلاقية متعددة من خلال أعلام الفكر التراثي وبالخصوص

"ابن خلدون" و"ابن رشد" وغيرهما، وهكذا كانت محاولة الجابري في مسألة الاستعارة والتبيئة محكومة بتفاعل القديم مع الجديد برؤية تحيينية متزامنة مع إشكاليات الفكر العربي الإسلامي المعاصر بمختلف أشكاله.

إن هذه المقاربات التي تناولها الجابري إذا نحن تساءلنا عن طبيعتها وخصوصياتها من حيث حضورها في مشروعه الرامي إلى ضرورة إعادة النظر في العقل العربي، وتركيبته التراثية في مستويات مختلفة معرفية، سياسية، أخلاقية نجدها مقاربات تحمل بصمة علمية لها أبعاد إبستمولوجية تتقارب إلى حد بعيد مع التناولات المعاصرة في مجال الدراسات الإنسانية التي تتناول بالدراسة والبحث والنقد كل ما له علاقة بالأنسنة. لكن هذه الرؤية المقارباتية التي عشناها مع الجابري وإن كانت تظهر بشكل واضح بعد الأفق النقدي والتحليلي، ومحاولة التجاوز لتجارب عديدة داخل الثقافة العربية الإسلامية كان الجابري قد انتقدها وطالب بضرورة تجاوزها لأنها في تقديره لم تمس سوى سطح مشكلاتنا الحقيقية إلا أن هذا العمل الذي يقترحه علينا صاحب المشروع يجعلنا نتساءل بكل شغف هل صحيح أن الجابري قدم لنا فهما جديدا، ورؤية منهجية بديلة تستحق التقدير كونها تجاوزت أو ستتجاوز ما هو قائم، وما هو مألوف، وهل فعل الإستعارة التبيئة التي تناولها الجابري كانت فعلا مستوفية لشروطها العلمية التي ظل يدعي هو بأنه سوف يناضل لأجل احترامها بالشكل الصحيح، إنه في تصورنا لا يمكن لنا أن نضمن قراءة صحيحة وموضوعية وعلمية في مثل هذه المسائل التي لها علاقة بالأنسنة، فمسألة ترك المسافة الكافية بين الذات الباحثة والمفهوم والمصطلح المشتغل عليه في مثل هذه

الفضاءات المعرفية مسألة نسبية وعليه فإننا نعتبر أن المفاهيم التي هي نتاج لحقل تداول غربي لا يمكن نقلها إلى حقل تداولي عربي بالطريقة التي صرح بها الجابري ما دامت هناك تفاعلات فكرية وتأثيرات منهجية يستحيل معها احترام مسألة التبيئة كما تصور ناقد العقل العربي.

قائمة المصادر والمراجع:

1. محمد عابد الجابري: التراث والحداثة، دراسات ومناقشات، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الثانية، 1999، ص 285.
2. محمد عابد الجابري: المثقفون في الحضارة العربية– محنة ابن حنبل ونكبة ابن رشد– مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الثالثة، 2008، ص11،12
3. المصدر السابق، ص 12.
4. المصدر نفسه، ص 12.
5. المصدر نفسه، ص 13.
6. المصدر نفسه، ص 14.
7. كمال عبد اللطيف: قراءات في الفلسفة العربية المعاصرة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1994، ص 110.
8. Jean piaget : introduction à l'épistémologie génétique, 2 tomes (presses
i. universitaires de France), Paris, 1973.Tome 1, P 18.
9. Gaston Bachelard, La philosophie du non : Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique, Bibliothèque de philosophie, contemporaine, Paris : presses universitaires de France, 1949, P 17.
10. محمد عابد الجابري:مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة السادسة، 2006، ص 42، 43.
11. عمر مهيبل: إشكالية التواصل في الفلسفة الغربية المعاصرة، منشورات الاختلاف، الجزائر، الطبعة الأولى، 2005، ص 16.
12. محمد عابد الجابري، نحن والتراث، قراءة معاصرة في تراثنا الفلسفي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة السادسة، 1993، ص 44.

13. المصدر السابق، ص 21.
14. المصدر نفسه، ص 22.
15. المصدر نفسه، ص 22.
16. المصدر نفسه، ص 22.
17. المصدر نفسه، ص 23.
18. المصدر نفسه، ص 24.
19. محمد عابد الجابري: تكوين العقل العربي، نقد العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة، 2006 . ص 40.
20. محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، دراسات تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، نقد العقل العربي2 ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة،2004 ، ص 41.
21. محمد عابد الجابري، الخطاب العربي المعاصر، دراسة تحليلية نقدية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، الطبعة الخامسة، 1994، ص 204.
22. انطونيو غرامشي: مؤلفات مختارة "دفاتر السجن"، ترجمة عبد الوهاب الكيالي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1990، ص332.
23. محمد عابد الجابري، العقل السياسي العربي، نقد العقل العربي (3)، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الخامسة، 2004، ص،ص 329، 330.
24. محمد عابد الجابري،العقل السياسي العربي محدداته وتجلياته مصدر سابق،ص21
25. Pierre Ansart : Idéologies, conflits et pouvoirs, Paris, presses unversitaires de France, 1977, P 21.
26. محمد عابد الجابري: العقل السياسي العربي، مصدر سابق، ص. ص 15، 16

نيتشه وسؤال إنسان المستقبل

د. عبد المالك عيادي

أستاذ محاضر

جامعة الجزائر 2

الكلمات المفتاحية: الإنسان الأعلى، إنسان المستقبل، زرادشت، الجمالية، الماضي، الحاضر، المستقبل، التراجيديا، الإغريق، سقراط، ديونيزوس، فلسفة الحياة.

Résumé : Pour comprendre la problématique essentielle du futur dans la philosophie Nietzschéenne, il faut connaitre les trois étapes de l'ontologie Nietzschéenne, la transformation du chameau au lion, et la transformation de lion à l'enfant, et seulement avec celui-ci la fin tragique de décadence typique que l'on enseigne par la culture décadente, pour ça, le philosophe Nietzschéen doit se contenter de décrire le monde dans sa vérité, tandis que l'artiste doit créer une réalité originale qui n'imite pas la nature. L'artiste doit l'imaginer autrement qu'elle est. Le philosophe doit se contenter de penser dans les limites de sa droite raison. Seul l'artiste peut s'autoriser de sa folie pour donner libre cours à son imagination. Que serait donc un philosophe mettant en imagination poétique et réflexion rationnelle ? Ne l'accuserait –on pas de trahir sa discipline ? Et c'est bien ce qui est advenu à la pensée de Nietzsche, Elle fut d'abord appréhendée comme une simple littérature, un jeu poétique talentueux mais totalement dépourvue de logique. pour ça Nietzsche désigne le jeu de temps passé, présent, futur.

تأتي فلسفة نيتشه كلحظة مفصلية في تاريخ الفلسفة الغربية باعتبارها تنوير للفلسفة المعاصرة، وتلويح بتباشير مستقبلية تحملها نبوءات زرادشت العارف بالمستقبل، لكن هذا الزرادشت الذي يرافع للمستقبل لا يعني بنبوءاته أبدا تعتيما لفكرة الحضور أو مسحا للماضي بمجرد تطلعاته للمستقبل،فهو قبل كل شيء تلميذ للإله ديونيزوس (إله السكر والثمالة في الميثولوجية الإغريقية). إن أهمية زرادشت هنا– الذي يتكلم باسم نيتشه–هي في تجاوزه للواقع لا على طريقة التعالي عليه وإنما بالتماهي معه، نعم زرادشت هو إنسان المستقبل أو الإنسان

الموعود به، لا على الطريقة الأخلاقية أو الموعظة الدينية بطبيعة الحال، وإنما هو نبي الحياة، لكنه أيضا مهندس المشاريع الكبرى، إنه غواية القدر، إنه اللعب الذي يدمج فيه الماضي بالحاضر ويعلن عن ميلاد المستقبل، إنه اللاعب الذي يهاب المخاطرة ولكن لا يستنكف عن الاستمرار فيها، إنه التجاوز أو الطفل الذي يظهر على أنقاض الأسد الذي يمزّق الجمل في الصحراء، كما بيّن ذلك في مستهل كتابه الأساسي "هكذا تكلم زرادشت".

لقد آن الأوان في نظر نيتشه أن نعلن عن أفول كل الأصنام التي دأبت الإنسانية على عبادتها، أصنام في الفلسفة، في الأخلاق، في الدين، في السياسة، في المجتمع، وفي العلم... وأن تقوّض المطرقة النيتشوية هذه الأصنام للسقوط في العدمية، لكن ليس للبقاء فيها وإنما لتستخرج من أنقاضها ثقافة جديدة، إنها الثقافة التراجيدية التي يحملها زرادشت ضمن أسطورة الإنسان الأعلى.

إن الحضور المكثف للأسطورة داخل النص النيتشوي وكذا أسلوبه الشذري في الكتابة يعني فيما يعني أفول للآلية ومجموع السلطات التي عملت الحداثة على تكريسها، ليطل علينا ديونيزوس بثقافته الحيوية، وبمباركة زرادشتية تنبأ باقتراب زمن الإنسان الأعلى، لكن هذا الإنسان الأعلى ليس كائنا فضائيا أو غريبا عنا، إنه من أصلابنا نحن، وهو عودة للماضي البعيد أيضا، وهكذا يدعونا نيتشه للعودة للحظة اليونانية ما قبل السقراطية، ومن هنا كان النص النيتشوي نصا شائكا، وملغزا، وديناميتيا، يفضح مختلف الممارسات الإقصائية التي ظلت تفرض على الإنسان مختلف أثقالها.

لقد بات اسم نيتشه يدوّي بمجرد تحقّق نبوءاته (الحرب العالمية الأولى والثانية، الأزمات الاقتصادية العالمية، إعلاء اسم نيتشه وذيوع فلسفته بعد وفاته، والعودة إلى نيتشه كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وما أحوجنا لنيتشه في زماننا هذا...)، وهو ما يجعلنا نقحم نيتشه في سؤال الفلسفة المستقبلي من خلال أسئلة مفصلية تحرج الماضي وتستنطق الحاضر لصالح المستقبل، فأي مستقبل يدعونا نيتشه إليه؟ وأيّة مواصفات لإنسان هذا الزمان المستقبلي؟ هل إنسان المستقبل الذي يدعونا نيتشه إليه هو كناية عن بسمتنا المفقودة وضجرنا من واقعنا؟ ما هو الرحم الذي يحتضن هذا المولود الجديد؟ ما هي صورة الإنسان المستقبلي في تصور نيتشه؟ وهل الإنسان المستقبلي الذي ينادي به نيتشه هو خاص بزمان معين؟ وهل سبق للتاريخ البشري أن حبل بهذا المولود الذي يتحدث عنه نيتشه؟ هل من قدر الإنسان أن يعيش رهن الماضي والحاضر دون أن يتطلع للمستقبل؟

في إطار مقاربة هذه الإشكاليات التي طرحناها في التقديم نشير إلى ذلك الحضور المكثف لفكرة الزمان في كامل كتابات نيتشه، وهذا الزمان نفسه يرتبط بالإنسان باعتباره الرهان الأساسي لدى نيتشه، يشير نيتشه في كتاباته الأولى – أو ما يُعبّر عنها بالمرحلة الأولى من فلسفته والتي تمتد من 1869م إلى 1876م وهي مرحلة فنية جمالية بامتياز – إلى فكرة الزمان بالعودة إلى التراث اليوناني واستحضار مختلف العناصر التي أسهمت في خلق إنسان كامل الإنسانية، لقد كانت هذه العودة إلى الماضي انفتاحا نحو المستقبل، فلا قيمة للماضي في نظر نيتشه إلا بما يحملنا إليه، من هنا كان الرهان على الماضي اليوناني البعيد في نظر نيتشه ليس تعتيما للحاضر أو المستقبل كما

يبدو للبعض، بل هو رؤية مستقبلية تفتح أمامنا إمكانات حياة جديدة، وهكذا نجد هذا الحضور للزمان في المرحلة الثانية من فلسفة نيتشه والتي يسميها البعض بالمرحلة الوضعية أو العلمية، والتي تمتد من 1876م إلى 1882م، في هذه المرحلة يهتم نيتشه بالأمور الإنسانية القريبة جدا من الإنسان، ويرافع لصالح الحياة ويشد الإنسان أكثر بالأرض وعالمه الصغير، كما يبوح له بأسراره على لسان زرادشت، ويبشر بالإنسان الأعلى والعود الأبدي، وفي هذا يصبح الزمان ضمن منظور الإنسان الأعلى ووفقا لعقيدة العود الأبدي هو تكثيف لفكرة الحضور وبناء المستقبل، وهنا يخلّص الإنسان من سجنه المتعلق بالماضي، ليؤكد أن الماضي في النهاية ما هو إلا زمن قادم، وهو جزء من هذا المستقبل لأن زرادشت لا يخاف الموت بل يسخر منها، لأنه متيقن من عودته خلال دورات لا متناهية، لكن ليس بطريقة آلية بل سيكون ذلك في حضن الصيرورة البريئة.

ثم في المرحلة الأخيرة من فلسفته والتي يسميها البعض بالمرحلة الصوفية والتي تمتد من عام 1883م إلى نهاية 1888م، يكون فيها حضور الزمن بدمج الماضي في المستقبل، وحضور الإنسان بالسيطرة والتحكم في إطار إرادة القوة، من هنا يصبح الزمان خاضعا لإرادة القوة ويكون الإنسان هو الذي يحدّده.

سنحاول هنا تقديم كل مرحلة على حدة، ونقدّم عن كل واحدة منها نماذج في كتبه، إذ نركز في المرحلة الأولى على كتبه "مولد التراجيديا" والفلسفة في العصر المأسوي الإغريقي" ومقدمة لقراءة محاورات أفلاطون"، ثم نركز في المرحلة الثانية على كتابيه "العلم

الجذل" و"إنسان مفرط في إنسانيته"، ثم في المرحلة الثالثة نتناول المسألة في كتبه "هكذا تكلم زرادشت" و"هذا الإنسان" و"إرادة القوة".

أولا- الجمالية والمستقبل (أو المستقبل في إطار الماضي): ظهرت اهتمامات نيتشه بفكرة الجمالية في باكورة أعماله الفلسفية منذ كتابيه "مولد التراجيديا" و"الفلسفة في العصر المأساوي الإغريقي" وكذا كتابه "مقدمة لقراءة محاورات أفلاطون". إن جميع هذه الأعمال يتقاسمها اهتمام مشترك يتمثل في العودة إلى الإغريق، وهذه العودة في الحقيقة مصدرها تخصص نيتشه في الفيلولوجيا وإعجابه باللغة الإغريقية بالتحديد، لقد شكلت هذه اللغة مصدر الهام نيتشه وهو ما جعله يقتحم مجال الفلسفة، إلا أن هذه العودة للإغريق فيها جانبان، جانب يشيد به نيتشه وهو إغريق ما قبل سقراط، وجانب آخر يرفضه وهو إغريق ما بعد سقراط.

يتميز إغريق ما قبل سقراط بإعلائهم للحياة من خلال التماهي معها، ويظهر ذلك جليا في الأعمال الفنية الكبرى في هذه المرحلة، ولعل أبرزها فن التراجيديا عبر أكبر أقطابها سوفوكليس وأشيل ويوربيدوس. لقد جسدت التراجيديا في نظر نيتشه البطولة الإغريقية وكيفية مواجهة هذا المجتمع لمشكلاته اليومية، وهكذا عبّرت التراجيديا بتوظيفها للأسطورة والموسيقى عن الرجل الإغريقي الذي واجه الحياة بكل آلامها، بينما في مقابل هذا إغريق ما بعد سقراط غارقون في الفساد في نظر نيتشه، لأنهم اخفوا صوت الغريزة وأعلوا من شأن العقل. لقد وجد نيتشه ضالته في إغريق ما قبل سقراط بفعل ثقافته الفيلولوجية التي اكتسبها في بداية حياته الفكرية والمحاضرات التي كان يلقيها في فترة تعليمه بالجامعة، هذه المحاضرات كانت تدور

حول كل ما هو إغريقي، ففي العام الأول قام بتدريس مسرحية أسخيلوس "حاملات القرابين" و"شعراء اليونان الغنائيون"، ثم في العام التالي قام بتدريس هيزود إيرجا، ومسرحية سوفوكليس وأوديب ملكا، وفي العام الثالث قام بتدريس مقدمة لفقه اللغة ومقدمة لدراسة محاورات أفلاطون، وفي صيف عام 1872م وبعد طبع كتاب "مولد التراجيديا" ألقى نيتشه عدة محاضرات عن الفلاسفة قبل الأفلاطونيين.

لقد اكتشف نيتشه في الحضارة الإغريقية عوامل كثيرة تجعل الحياة جديرة بالاهتمام ويكون الإنسان بؤرة شعورها، من هنا كان منشغلا كثيرا بفهم الإغريق، لا سيما اهتمامه بشكل المحاورة الأفلاطونية التي تسمو إلى جمالية قصوى تغري الشباب وتوجهه نحو البطولة والقوة، من هنا يدعونا نيتشه إلى قراءة أفلاطون قراءة نقدية حتى لا نستسلم لسحر كتاباته وضروب إغرائه.

إن القراءة النقدية للمحاورات الأفلاطونية في رأي نيتشه تحيلنا إلى "الفلسفة قبل سقراط، تلك الفلسفة التي تمزج الجمال بالجدل، ولم ترضخ الحياة إلى الجدلية التي يعتبرها نيتشه سببا للكذب والضعف والمرض" (1).

لكن مع تأكيده لأهمية أفلاطون، فإن نيتشه يعيب عليه تشيعه الكامل لسقراط الذي شوّه الثقافة الإغريقية وقنّعها، إنه في رأي نيتشه الداعي الأكبر إلى العفة لحظة بزوغ شمس الثقافة الغربية الحديثة المنحطة. إن تتبعنا لقراءة نيتشه للمحاورات الأفلاطونية التي كان لها أبلغ الأثر في فلسفته، يُبرز لنا دائما فيها نوع من التفاؤل والجاذبية نحو الإغريق ما قبل الأفلاطونية – السقراطية، وتشاؤم ونفور بخصوص الأفلاطونية – السقراطية.

لقد حاول سقراط أن ينظر إلى الفن نظرة عقلية تمجّد المعرفة والحقيقة والفضيلة، إذ "ينبغي على الفنانين أن يتمكنوا بما لديهم من عبقرية فنية من الكشف عن مواطن القيمة والجمال مما يؤثر على عقول شبابنا الذين يتشربون على محبة جمال العقل الحقيقي، وإطاعة أحكامه وتمثله" (2). إن هذه النظرة للفن في نظر نيتشه هي محاولة لإفراغه من محتوياته الحياتية، وإقحام عناصر أخرى خارجة عن الحياة، هذه العناصر التي صاغها سقراط في مقولته الشهيرة "أيّ عمل ليس جميلا إلا إذا خضع للعقل" (3) متوافقة تماما مع مبادئ سقراط الثلاثة "الفضيلة معرفة، لا نذنب إلا عن جهل، الإنسان الفاضل سعيد" (4). هذه المبادئ الثلاثة هي التي حكمت على أهم مظهر فني إغريقي والمتمثل في التراجيديا بالموت.

لقد كرّس سقراط حياته من أجل المعرفة والحقيقة، بغض النظر عن التقاليد والأعراف والدين، من هنا كان همه البحث عن الحقيقة، ولتحقيق هذا الغرض راهن سقراط على العقل والجدل والوعي والمنطق، ليصبح بذلك أكبر عدو للإنسان هو ما يجهله، ومن هنا كانت المعرفة عند سقراط فضيلة، وإذا تجنب الإنسان الوقوع في الخطأ فإنه يضمن السعادة، معنى هذا أن الأطروحة السقراطية تؤمن بأن جميع أسرار الكون يمكن فهمها وتفسيرها من خلال إرجاعها لمبدأ السببية والحقائق الأبدية.

إن أصل الأطروحة السقراطية في نظر نيتشه يرجع إلى الحكيم أنكساغوراس Anaxgore في مقولته الشهيرة "في البداية كان كل شيء فوضويا، إلى أن جاء العقل وخلق النظام" (5)، وهكذا فالنظرة الجمالية عند سقراط تقوم على العقل والنظام، وهنا يلتقي سقراط

بأبولون Apollon إله العقل والنظام عند الإغريق. إن سقراط هنا يشبه إلى حد كبير فاوست Faust في مسرحية غوته Goethe الذي كان همه الوحيد هو أن يعرف المعرفة حتى باستخدام السحر وعبر الشيطان مفستوفيليس نفسه، وبطبيعة الحال على قدر المعرفة يأتي التفاؤل وتتحقق الفضيلة والسعادة.

هذا، وإذا كانت التراجيديا هي إعلاء للغريزة والحياة على حساب العقل والجدل، فلا غرابة في أن يتشكك سقراط في قيمتها، وهذه النظرة نجدها تسربت حتى إلى تلميذه أفلاطون خصوصا في كتابه "الجمهورية"، إذ كان ينظر إلى الفن والشعر نظرة ساخرة، وكان موقفه متفقا مع موقف الزهاد والعباد الذين يحتقرون الفنون والآداب، كونها تفسد الفضيلة وتنزلق بالأخلاق، وهي وسيلة لإثارة نزوات الإنسان، وهكذا كان "الفن التراجيدي في رأي سقراط لا يقول الحقيقة، هذا فضلا على أنه موجّه لذوي العقول الضعيفة، ولعامة الشعب، وليس لذوي العقول النيّرة الجبارة كحال الفلاسفة، من هنا صنفه أفلاطون ضمن الفنون الجميلة... وقد نجح الشاب أفلاطون الشاعر التراجيدي في أن يصبح تلميذا لسقراط، من هنا بدأ بحرق أشعاره والتنازل عن نزعته ليضع للشعر شروطا جديدة غير متعارف عنها في التراجيديا" (6)، وهذا دليل قاطع على أن أفلاطون يتبنى الجمالية السقراطية "ويتبع في هذا آثار الشيطان السقراطي على حد تعبير نيتشه بإخضاعه الشعر لشروط جديدة، من هنا تراجعه عنه" (7)، وهذا ما جعل في النهاية أفلاطون يطرد الشعراء من جمهوريته.

سقراط حسب نيتشه هو أول من ضيّق من مفهوم الحياة، وأنقص من قيمتها عبر المنهج العقلاني، الذي أرسى قواعده، ذلك عندما اعتبر

الوعي أهم من اللاوعي، لكن في الحقيقة ما يغلب على الكون هو اللاوعي، وما الوعي إلا لحظة انهزام واستسلام تتحقق فيه العودة إلى الذات عبر التأمل الباطني العميق، في شكل تموضعات للجهاز المقولاتي الفهمي المعبر عنه لحظة التخارج، من هنا كان إغريق ما بعد سقراط تجسيدا للمثال الزهدي، وسقوطا في العدمية التي بلغت أوجها مع الحضارة الغربية الحديثة والمعاصرة، وذلك لافتراضها عوامل مختلفة، ميتافيزيقية، علمية، دينية... تتقاسم الإنسان وتضاعف من ورعه الغيبي وفي المقابل تشتت قواه، لكن في مقابل ذلك نجد الإغريق السابقين على سقراط شعبا مخلصا لهذه الأرض، وهو الأجدر بها، لأنهم تحكموا بغريزتهم المعرفية الشرهة بحد ذاتها، بفضل الاحترام الذي كانوا يكنونه للحياة وبفضل حاجاتهم لها، لقد كانوا رجال حضارة، ومن أجلها شكّلوا مجتمعا من الفلاسفة نموذجيا بهذا الشكل البديع، "مجتمع المعلمين الأول في اليونان، طاليس، أنكسيمندريس، هيراقليطس، بارمنيدس، أنكساغوراس، انبذوقليس... هؤلاء الرجال مسكبون قطعة واحدة وفي نفس الصخرة، وهناك ضرورة صارمة تحكم العلاقة التي تربط فكرهم بسجيتهم... لقد كانوا جميعا في وحدتهم المهيبة، الوحيدين الذين عاشوا حينذاك للمعرفة فقط وكلهم يتمتعون بقوة القدماء التي يتفوقون بها على الأجيال اللاحقة" (8).

إن حكم هؤلاء الفلاسفة على الحياة والوجود هو حكم غني بالمعاني، لأن الحياة التي شاهدوها ذات امتلاء وحيوية مفرطة، ولأن وحي المفكر عندهم لم يكن مضللا، إن مقابلتهم بالفلاسفة ما بعد سقراط يجعلنا نحكم على هؤلاء المتأخرين بالمحدودية، وأن نقول عن ذريتهم وعلى رأسهم أفلاطون أنهم أكثر تعقيدا، "إنهم فلاسفة هجناء،

والأوائل نماذج صافية، إن أفلاطون نفسه يتسم بكونه أول هجين كبير، وهذا مدوّن في شخصيته كما في فلسفته. إن نظريته حول المثل تجمع عناصر سقراطية وفيثاغورية هيراقلطية، لذلك فهو لا يمثل نموذجا صافيا، وحتى في شخصه تتداخل الخطوط المميزة لمسافة ونقاوة هيراقليطس الملكية، ولشفقة حزن المشرع فيثاغورس ولجدلية سقراط، العالم بالأرواح، إن كل الفلاسفة اللاهثين هجناء مثله" (9).

هذا يعني أن الإغريق الذين ظل نيتشه يمجدهم هم إغريق الغريزة والحياة، في حين الإغريق الذين ينتقدهم ويتهجم عليهم هم إغريق العقل، لذا شنّ نيتشه هجوما عنيفا على العقل كما استخدمه الفلاسفة التقليديون وعلى رأسهم سقراط، وخرج على ما أجمع عليه هؤلاء الفلاسفة ليشهر إيمانه بقوة أخرى هي قوة الغريزة، وأعلن أنه آخر تلاميذ الإله ديونيزوس، إله الغريزة والفوضى والغموض والاتزان. إن هذا الهجوم على العقل يعني الهجوم على سقراط باعتباره ممثلا للنزعة العقلية، ونموذجا للإنسان النظري، إنه ضجر من الحياة ومقاومة لها، "سقراط نفسه لحظة احتضاره قال: ما الحياة سوى مرض عضال، أنا مدين بديك لأسكليبيوس المخلص، سقراط نفسه كان قد أنف من الحياة" (10). إن هذا يدل حسب نيتشه على العجز والتشاؤم من الحياة، هذا لأن "سقراط كان ينتمي بالولادة إلى أكثر الدهماء دونية، كان سقراط رجل الشعب.. ويمكن كذلك أن نلاحظ كم كان سمجا، لكن القبح الذي كان في حد ذاته اعتراضا، كان بالنسبة للإغريق مبرر رفضه تقريبا، من جهة أخرى هل كان سقراط إغريقيا؟! غالبا ما تكون السماجة تعبيرا عن تهجين، عن نمو معاق بفعل التهجين، في حالات أخرى تكون شهادة على تطور منحرف"

(11).هذه العلامات هي بالأحرى تعبير عن مدى الانحطاط السقراطي، فالمعادلة السقراطية (عقل= فضيلة= سعادة) أغرب المعادلات الممكنة، والتي تقابلها على الخصوص كل غرائز الإغريق القدامى، من هنا تصل الحضارة الإغريقية مع المعقولية السقراطية إلى قمة الانحطاط، خاصة مع توسعها بفعل أفلاطون، لكن لم يتوقف الانحطاط على المستوى الفلسفي فقط وتمثله لدى أفلاطون، إنما تعداه إلى الجمهور في التأثير السقراطي على أحد شعراء التراجيديا الكبار؛ ونعني به الشاعر يوربيدوس Euripide (حوالي 480–406 ق م)، هذا الأخير الذي تبنى الأطروحات السقراطية وتشبع بها، فكل شيء عند يوربيدوس ينبغي أن يكون واعيا ليكون جميلا، هذا يعني أن يوربيدوس يتبنى الجمالية السقراطية ويتبع في هذا آثار الشيطان السقراطي، باعتبار الجمالية عنده تقوم على الوعي والعقل والنظام، من هنا يظهر جليا الواقع اليومي في الكتابة التراجيدية عند يوربيدوس بإصعاد المتفرج نحو الخشبة، ومن ثم فإذا كان سقراط قد أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض فإن يوربيدوس أنزل التراجيديا من السماء إلى الأرض، وغدت التراجيديا تهتم بالإنسان العادي، وتكتب عن همومه اليومية ومشاكله الاجتماعية والسياسية ليكون بذلك يوربيدوس عاملا أساسيا في موت التراجيديا.

هذا، ويظهر أثر سقراط على يوربيدوس واضحا من خلال الأعمال المشتركة بينهما، والمواضيع التي كان يستوحيها يوربيدوس من الجدلية السقراطية "خصوصا عندما نزل بمسرحياته إلى الجمهور، وخلّصها من تلك المهابة والجلال الذين كانت تتمتع بهما مع أسخيلوس Eschyle (حوالي 525– 456 ق م) وسوفوكليس Sophocle

(حوالي 496–406 ق م) وغيرهما" (12)، من هنا نفهم أن إغريق اللاعقل أهم من إغريق العقل عند نيتشه، باعتبار الأول هو الأصل والثاني مرحلة من مراحل الضعف فقط، "وإذ يتساءل نيتشه عن مصدر وأصل العقل، فيقول هو اللاعقل، فكي نصل إلى الصواب ينبغي أن نفك نسيج المصادفة كلغز" (13)، وهذا ما يجده نيتشه في الإغريق الأوائل في عهد الصيرورة مع هيراقليطس، الذين عاشوا الحياة في عنفوانها وبساطتها، في مظاهرها وسطحيتها، لذلك مزجوها بطبائعهم الرجولية القوية، ومنحوا بذلك الفلسفة شرعيتها.

إن هذا الشعب العريق عاش كامل أيامه بإحساس متدفق مليء بالغبطة والسرور،إنه ليس بحاجة للعزاء بالعالم الآخر،أو في وجود غير هذا الوجود، لذلك كان هيراقليطس يرفض التمييز بين العالم الحقيقي وعالم الوهم، ويرفض وجود الجوهر،يقول هيراقليطس:"إنني لا أرى شيئا سوى الصيرورة،لا تنخدعوا!إنه لتأثير نظركم القاصر،ولا علاقة لذلك بجوهر الأشياء، إذا كان يتراءى لكم في مكان ما أنكم ترون أرضا صلبة على بحر الصيرورة،والموجودات الزائلة، إنكم تستعملون أسماء الأشياء كما لو كان لها زمن ثابت،ولكن حتى النهر الذي تنزلون فيه للمرة الثانية،ليس هو نفسه كما كان لأول مرة"(14)

لقد كان هيراقليطس من هذا الجانب "موهوبا بقدرة فائقة على التمثل الحدسي، في حين أنه يبدو باردا عديم الإحساس، وحتى حاقدا إزاء الطريقة الأخرى في التمثل التي تستخدم المفاهيم، والتراكيب المنطقية، أي إزاء العقل، كما يبدو أنه يجد بعض اللذة في معارضة العقل، انطلاقا من حقيقة يستمدها من الحدس، وهذا ما يقوم به في صيغ مثل كل شيء يحوي نقيضه في ذاته وفي كل الأوقات، وبوقاحة جعلت

أرسطو يتهمه بارتكاب الجريمة العظمى أمام محكمة العقل، وبالإساءة إلى مبدأ التناقض" (15).

هذه المظاهر حسب نيتشه كانت سببا في تفوق الإغريق على غيرهم من الشعوب الأخرى، لأنهم اندمجوا مع الحياة، وأضفوا عليها لونهم ومزاجهم. إن الإغريق هو الشعب الوحيد الذي استطاع أن يجمع بين الأضداد، دون أن يعكر ذلك صفاءهم، فالنور والظلام، والمرارة والعذوبة، كل منهما يرتبط بالآخر في كل لحظة كمصارعين، يتفوق أحدهما على الآخر. إن العسل بالنسبة لهيراقليطس هو حلو ومر في الوقت نفسه، وفقا لذلك يحتوي العالم على مزيج يجب تحريكه باستمرار لاستدامة الصراع إلى الأبد، وهذا ما يضمن الصفاء التراجيدي والجمال الكوني، لأن العالم نفسه "لعبة زوس إله الآلهة، أو بعبارات فيزيائية إنه لعبة النار مع نفسها، وبهذا المعنى فقط يكون الواحد هو في الوقت نفسه المتعدد" (16).

لقد كانت عودة نيتشه إلى الإغريق تأكيدا على الرموز الفنية التي استخدمتها هذه الحضارة،فأبولون وديونيزوس هما أهم مظهرين فنيين يتقاسمان الحياة الإغريقية من خلال صراعهما الأبدي،كما أن حلم نيتشه ببعث هذه الحضارة هو الذي وجهه نحو شوبنهاور وفاغنر لاعتقاده فيهما أنهما قادران على بعث الحضارة الإغريقية من جديد، فتشاؤم شوبنهاور وموسيقى فاغنر كفيلين ببعث هذه الحضارة في نظر نيتشه.

إن هذه العودة إلى الإغريق لا تشكل ماض انتهى في نظر نيتشه بل هو الحضور والمستقبل، فالإنسان الأعلى الذي ننتظر قدومه هو إنسان تراجيدي ديونيزي بالأساس، إنه إغريقي ما قبل سقراط.

ثانيا- الوضعية والمستقبل (أو المستقبل في إطار الحاضر): في هذه المرحلة يتحدث نيتشه عن المستقبل في إطار الحاضر، كما تتسم هذه المرحلة بنوع من الوضعية من خلال تأثر نيتشه بالمنهج العلمي والروح النقدية التي ميّزت هذه الفترة، وقد اتسمت روح هذه المرحلة بالعلمية، لذلك ظهرت عند نيتشه اهتمامات بالمعرفة وحاول ربطها بالحياة، كما أشاد بنسقية العلم ودعا الفنون وحكمة الحياة إلى أن تحذوا حذو العلم، يقول نيتشه في الفقرة 113 التي عنوانها "علم السموم" في كتابه "العلم الجذل":"يلزم تلاحم العديد من القوى حتى تتولد فكرة علمية: وكل هذه القوى وجب اختراع وتمرين وتغذية كل واحدة منها على انفراد! إلا أنها في انعزالها غالبا ما كان لها مفعول مغاير للمفعول الذي تنتجه اليوم في التفكير العلمي حيث تحد وتهذب بعضها البعض: ... لقد فعلت فعلها كأنها سموم: مثل غريزة الشك، وغريزة النفي وغريزة التكثيف، وغريزة التذويب. لقد ضُحي بذبائح بشرية قبل أن تتعلم هذه الغرائز فهم تجاورها والشعور بأنها وظائف لقدرة منظمة في نفس الرجل! وكم لا نزال بعيدين عن رؤية انضمام القوى الفنية وحكمة الحياة العملية إلى التفكير العلمي لرؤية تشكل سيستام عضوي أعلى، يظهر فيه العالِم والطبيب والفنان والمشرع كما نعرفهم اليوم، على أنهم رثاث تعيس" (17).

كما أرجع الظواهر الإنسانية إلى أصول عضوية، ففي الفقرة 134 المعنونة "المتشائمون بصفتهم ضحايا"، يقول نيتشه:"في كل مرة يغلب فيها سام عميق من الحياة عند شعب ما، يكون ذلك نتيجة لحمية خاطئة جدا، اتبعها هذا الشعب لمدة طويلة تبدت نتائجها بهذه الطريقة، وهكذا فإن شيوع البوذية (ولا أقول نشأتها) يعود بجزء كبير منه إلى استهلاك

الهنود المفرط والمقتصر تقريبا على الأرز والخمود الناتج عنه. ربما يعود استياء الأوروبيين في الأزمنة الحديثة إلى أن أسلافنا قد أدمنوا في القرون الوسطى المشروب بتأثير الميول الألمانية: إن العصور الوسطى هي أوروبا المسممة بالكحول. الاشمئزاز الألماني هو أساسا ارتخاء شتوي، دون أن ننسى تأثير هواء الأقبية وروائح المواقد، الخاصة بالمساكن الألمانية" (18)، ولا يتوقف الاستخدام العلمي لنيتشه هنا بل يتعداه إلى مسألة الدين، ففي الفقرة 151 المعنونة "في أصل الدين" يقول نيتشه:"لا تشكل الحاجة الميتافيزيقية، كما يقول شوبنهاور أصل الأديان بل إنها ليست إلا فرعا متأخرا منها. التي تعودنا بتأثير هيمنتها على عالم أخر(عالم خلقي، سفلي،سامي) لدرجة أن اختفاء الهذيان الديني يجعلنا نعاني من حرمان وفراغ مخيفين- ومن هنا يعطي الشعور بالقلق ولادة عالم أخر جديد، غير أنه ببساطة ميتافيزيقي وليس دينيا، أما في الزمن الأول، فإن ما قاد في الأصل إلى قبول عالم آخر، لم يكن حاجة ولا دافعا، بل خطأ في تأويل بعض الظاهرات الطبيعية، إذن، عائق فكري" (19) .

هذا، وقد عاد نيتشه في الجزء الثاني من كتابه "إنسان مفرط في إنسانيته" إلى التأكيد على العلم والعلماء في الفقرة 206 بعنوان "ما يجعل العلماء أشرف من الفنانين" في قوله:"يحتاج العلم إلى رجال أشرف من الذين يحتاجهم الشعر: إنه يريدهم بسطاء، أقل طموحا وأكثر قناعة وهدوءا، وأقل انشغالا بالمجد، وناكرين للذات في سبيل قضايا تبدو، في أعين كثير من الناس، نادرا ما تستحق تلك التضحية التي يقدمونها من أجلها. تضاف إلى ذلك سلبية أخرى يعيها هؤلاء العلماء كل الوعي، طبيعة عملهم والتطلب المستمر لقدر أقصى من

العقل الهادئ يضعفان إرادتهم، ولا تتم رعاية حماسهم بنفس القوة التي يرعى بها لدى الشعراء، وبالتالي فإنهم غالبا ما يفقدون في سن مبكرة، بخلاف الشعراء، أفضل ما في قوتهم، يفقدون ريعان شبابهم – وهم واعون بذلك الخطر، كما أسلفنا القول. على أية حال، إنهم يبدون أقل موهبة لأنهم أقل لمعانا، وبذلك يقدرون بأقل من قدرهم" (20).

لقد ربط نيتشه في هذا الكتاب مختلف الظواهر بالحمية الغذائية والنظام الصحي للمجتمع، وحتى الفلسفة نفسها لا تحيد عن هذه القاعدة، ففي الفقرة 271 بعنوان "كل فلسفة هي فلسفة مرحلة من مراحل العمر" يقول نيتشه:"النظرية التي يكتشفها الفيلسوف في مرحلة معينة من حياته تعكس تلك المرحلة، ولن يسعه أن يمنعه من عكسها مهما يكن تساميه فوق الزمن وفوق الوقت، وهكذا تبقى فلسفة شوبنهاور انعكاسا للشباب النشيط والسوداوي، – إنها ليست فكرا موجها لفئة عمرية معينة. فلسفة أفلاطون كذلك تذكرنا بمنتصف الثلاثينيات من العمر التي عادة ما يلتقي فيها سيلان هادران، حارق وبارد، فينتج عن ذلك غيوم خفيفة، وإذا ما كانت الظروف وأشعة الشمس مواتية نتج عنه قوس قزح ساحر" (21).

إن العودة إلى العلم والأمور الإنسانية الصغيرة المتمثلة في الحياة الغريزية ليس إلا تأكيدا على الكثافة الحضورية، لكن هذا الحضور ينبغي أن يكون خلقا للمستقبل، يقول نيتشه عن "الشاعر الدال على سبيل المستقبل" في الفقرة 99:"ما يزال هناك بين أناس الوقت الحاضر قدر كبير من القوة الشعرية، تلك القوة التي لا ترهق نفسها في صياغة أشكال الحياة، ويلزم أن نحفظ ذلك المقدار دون أن ينقص منه أي شيء، لهدف واحد، ليس لرسخ نسخ عن الحاضر أو لإحياء الماضي

وشعرنته، بل ليدلنا على سبيل المستقبل:- شريطة أن لا نفهم ذلك كما لو أن مهمة الشاعر هي، على غرار بعض طوبويي الاقتصاد السياسي، أن يعطينا صورا مسبقة عن ظروف عيش أكثر ملائمة للأمة وللمجتمع، وكذلك عن وسائل تحقيقها. مثلما كان الفنانون في الماضي يعيدون خلق صور الآلهة باستمرار، كذلك سيعيد هو، بما لا حد له، خلق صور الإنسان الجميلة، راصدا تلك الحالات التي ما تزال فيها الروح النبيلة والجميلة، دون أدنى خدعة أو رفض أو تهرب، ممكنة وسط عالمنا وواقعنا الحديثين واللذين لا تزال قادرة فيهما على الاندماج مع المواقف المتناغمة والمتوازنة، مستفيدة من ذلك ظهورها للعيان، قدرتها على البقاء، استخدام فضيلتها كقدوة، وبذلك تساعد، من خلال إثارتها للتقليد والرغبة، على خلق المستقبل..." (22)، فالشاعر هنا مهندس المشاريع المستقبلية كما يرى نيتشه.

ثالثا- النبوءة والمستقبل (أو المستقبل في إطار المستقبل): يتحدث زرادشت- نيتشه عن المستقبل هنا في إطار المستقبل، فأهمية الإنسان في تجاوزه والتسامي عليه. إن الوضع الصحي لهذا الكتاب – هكذا تكلم زرادشت- يشير إلى حالة الصحة الكبرى (23)، لأنه يحمل تباشير جديدة نحو فلسفة المستقبل التي أشار إليها قبل هذه الفترة أي في كتابه "العلم الجذل"، ففي الفقرة 382 من هذا الكتاب بعنوان "الصحة الكبيرة" يقول نيتشه "نحن الجدد، من لا اسم لنا، الناس الذين يصعب فهمهم، نحن مقدمات مستقبل لم تتم البرهنة عليه بعد. إننا نحتاج من أجل هدف جديد إلى وسيلة جديدة أيضا، نحتاج إلى صحة جديدة، إلى صحة أقوى، أشد جدة، أشد صبرا، أشد تطلبا، أشد فرحا مما كانت عليه كل صحة حتى الآن. إن الروح التي تتحرق لتحيط

بكل القيم التي جرت حتى الآن وبكل ما كان قد تم اعتباره مرغوبا به، وبزيارة كل شواطئ هذا المتوسط المثالي، الروح التي تريد أن تتعلم، أن تعرف بمغامرات تجاربها الأكثر شخصية، مشاعر الفاتح، الممهد للمثال، المشاعر التي عرفها الفنانون في ما مضى، القديسين، المشرعين الحكماء، العلماء، الورعين، العرافين، النساك، تحتاج إلى شيء قبل كل شيء آخر: الصحة الكبيرة... تلك التي لا يمكن أن تملكها، تلك التي يجب اكتسابها يجب اكتسابها باستمرار لأنه يضحي بها بدون توقف، لأنه بدون توقف يجب التضحية بها!..." (24).

لقد قدم نيتشه تصورا عن الإنسان الأعلى قبل هذه الفترة باعتباره الإنسان الذي يولي عالمه الأصغر أهمية كبرى، إلا أن هذا الإنسان محصور في إطار الحاضر، بينما بفضل حكمة زرادشت يصبح الإنسان الأعلى مهندس المشاريع الكبرى الذي تشرب من حكمة أبولون وثمالة ديونيزوس، إنه يتحكم في المستقبل وفقا لإرادة القوة التي تغمره والجسد الذي يسكنه، يقول نيتشه في كتابه "إرادة القوة" في الفقرة 465:"ما يشرفنا – إن كان هناك شيء يشرفنا هو كوننا أضفينا الجدية على كل شيء: فنحن نولي أهمية لكل الأشياء الحقيرة، التي تم احتقارها عبر كل العصور وتهميشها، – ومقابل ذلك نمنح المشاعر الجميلة مقابل ثمن زهيد. هل هناك ضلال أخطر من احتقار الجسد؟ وكأن العقلانية لم يُحكم عليها، بفعل هذا الضلال، بأن تصير مريضة، لم يُحكم عليها بأبخرة المثالية! كل ما تخيله المسيحيون والمثاليون لا أول له ولا آخر: نحن أشد فعالية منهم. لقد اكتشفنا العالم الأصغر الذي يحسم أمر كل شيء وفي كل مكان... رصيف الأزقة، والهواء النقي في الغرفة، والغذاء المقدر حسب قيمته؛ لقد أخذنا مأخذ الجد كل

ضروريات الحياة ونحتقر كل موقف المدعين كنوع من الحماقة والطيش. لقد أصبح كل ما كان محتقرا حتى الآن يحتل المقدمة من حيث الاعتبار" (25).

إن حكمة زرادشت تقرن مستقبل الإنسان الأعلى بأفول كل التقييمات العدمية التي أنتجتها التقييمات السابقة، وبالأخص التقييمات المسيحية، لذلك اقترن ظهور الإنسان الأعلى بموت الإله باعتباره قمة ما أنتجته المسيحية، يقول زرادشت:"أيها الرجال الراقون تعلموا مني قولي لا يؤمن أحد في الساحة العمومية بالإنسان الراقي، وإذا شئتم لن تتكلموا على هذه الساحة كما تشتهون فإن العامة تتغامز قائلة إننا جميعا متساوون. أيها الرجال الراقون، إن طبقة الشعب تتنكر الإنسان الراقي فهي ترى الناس على اختلاف طبقاتهم إنسانا واحدا أمام الله. أما المساواة أمام الله فما لنا ولها ما دام هذا الإله قد مات! ولكن العامة كائنة ونحن نأبى المساواة أمامها، فاعرضوا عن العامة، أيها الرجال الراقون، وابتعدوا عن ساحتها" (26). ويقول في الفقرة الثانية من "الإنسان المتفوق":"أمام الله! ولكن الله قد مات في هذا الزمان، أيها الرجال الراقون، وقد كان عليكم الخطر الأعظم، ولو لا اندراجه في الحدة لما كنتم أنتم تبعثون. في هذا الزمان تعود الظهيرة إلى ذر أنوارها ويصبح الإنسان المتفوق سيدا. أفهمتم معنى كلمتي هذه، يا إخوتي؟ أيعوى كلب الجحيم في أثركم يا ترى؟ إلى الأمام، أيها الراقون، لقد آن لطود المستقبل الإنساني أن يلد. لقد مات الله، ونحن نريد الآن أن يحيا الإنسان المتفوق" (27). إن هم زرادشت هو كيف يتفوق الإنسان على إنسانيته وكيف يسيطر على غيره، يقول في الفقرة الثامنة من "الإنسان المتفوق":"لا تطلبوا شيئا يفوت قواكم إدراكه، فمن

طلب ما لا طاقة له به كذب نفسه، لأنه إذ يطلب العظائم وهو مزور ومقلد تنفر منه العظائم حتى يرى ذاته زائغ البصر جمادا مطليا في فمه كلمات كبرى وبين يديه قرقعة لا جدوى لها.

كونوا على حذر من طلاب العظائم أيها الرجال الراقون، فالقناعة خير الكنوز. أفليست العامة من يسود هذا الزمان؟ وهي مع ذلك لا تميز بين العظيم والحقير والطريق السوي والمسلك الملتوي، فالعامة متقلبة كاذبة دون أن تشعر بجريمة كذبها" (28). وهكذا كان التفوق والسيطرة شعار زرادشت ووسائله في تحقيق ذلك إرادة القوة والتمسك بالحياة والإيمان بمستقبل أفضل لا على طريقة رجال الدين أو الميتافيزيقيين ضمن مفهوم الغاية، بل المستقبل بوصفه سيطرة تحكمه إرادة القوة.

خاتمة: ارتبطت فكرة المستقبل في فلسفة نيتشه بالإنسان الأعلى، وهو ما كان مصدر غموض في الكثير من الدراسات التي تناولت فلسفة نيتشه، فالإنسان الأعلى كما أشرنا إلى ذلك في العرض هو قطعة من أعظم الحظوظ الطيبة، نمط معارض للإنسان الحديث معارض للإنسان الطيب معارض للمسيحيين والعدميين الآخرين، وهي كلمة في فم زرادشت محطم الأخلاقيات تكاد تكون مفهومة في كل وضع (29). وفي مقابل هذا يقدم زرادشت الفهم السيء الذي ألصق بهذا المصطلح على أنه نمط مثالي، نوع أعلى للإنسان، نصف قديس ونصف عبقري وكذا الفهم الداروينى (30)، لذلك فحينما يعلن زرادشت عن ترقب ظهور الإنسان الأعلى إنما يتحدث عن الظروف الصحية التي تهيئ ظهوره، وكذا الرحم الذي يحتضنه، مع هذه الظروف يربط زرادشت ظهوره بفكرة موت الإله، لأنه ينتفي وجود

أحدهما بوجود الآخر، وهذه اللحظة هي ما يسميها زرادشت بالعدمية الكاملة، فالإعلان عن ظهور الإنسان الأعلى يعني في المقابل موت الإله، فإذا انتفت هذه الفكرة في نفوس الجماهير كان ذلك ممهدا لقبول فكرة الإنسان الأعلى.

إن التصور الذي يحمله نيتشه عن المستقبل هو تأكيد عن فكرة الإنسان الأعلى الذي ننتظر قدومه، فمع أنه تحقق في التاريخ مع نماذج تعبر عن إرادة القوة والسيطرة كما في حال سيزار بورجيا ونابليون بونابرت – وهو ما يجعله بالتالي ليس حكرا على فترة زمنية دون أخرى – إلا أن الزمن الذي تحقق فيه لا يعني أنه ماض بالنسبة إلى تصور نيتشه عن الزمن، فالماضي ليس إلا صورة للمستقبل وهذا ما لاحظناه مع نيتشه لحظة عودته للتراجيديا الإغريقية، والحاضر نفسه متوغل في المستقبل وهذا ما يوافق طرحه لفكرة العود الأبدي التي تقر بتكرار الظواهر ليس في إطار سجنها في الماضي، وإنما بخضوعها للصيرورة وعشقها للمستقبل.

إن هذا الطرح لفكرة المستقبل مع جماليتها وغوايتها تضعنا في وضع عدمي لا سبيل للخروج منه، فهذا التداخل للماضي بالحاضر والمستقبل هو إقصاء لجمالية الماضي، فبمجرد موضعة هذا الماضي أو تقديمه يعني جرده من سجاله التاريخي ومن سحر وهمه، فالعود الأبدي هو تعدي على براءة الزمن والتضاؤل لوهج إرادة القوة المشتعل. أما من الناحية النفسية والأخلاقية فلن يكون أي تأثير للعود الأبدي ما لم يعي الإنسان هذه الحيوات، فالآلية تقتضي اللاوعي وهنا ترتفع المسؤولية عن الإنسان.

هذا، وإذا كان الإنسان لا يتذكر ما قد مرّ به في الدورات السابقة، فإنه تبعا لذلك تتحقق أفكار طالما حاربها نيتشه، وهي أن الإله لا يسعه أن يموت مادام أنه سيعود في دورة لاحقة من دورات العود الأبدي، ويعود المسيح والمسيحية وأديان الانحطاط وأخلاق العبيد. أما دعوته التي تقتضي موت الإله والاستعاضة عنه بالإنسان الأعلى فهي باطلة، فكيف يسع المتفوق أن يكون بديل الله، "بديل خالق الكون وهو ثمرة مأمولة من ثمرات هذا الكون، وبديل الكمال التام وهو ناقص مهما كمل، وبديل من يحقق للإنسان مصيرا خالدا سعيدا، وهو ككل إنسان في حاجة إلى من يحقق له هذا المصير السعيد؟ إن بديل الله هو الله نفسه، ولا بديل سواه" (31)، فالإله الذي أعلن نيتشه عن موته لن يموت بقرار من نيتشه، ولا يسعه أن يموت، أما الذي مات فإيمان الأوروبي بالله، أو إيمان الأوروبيين، فنيتشه يدوّن واقع الإلحاد المتفشي في الفكر الأوروبي أكثر مما يسببه، وهو لم يدفن الإله، بل دفن الملحدين من أبناء قارته ودفن نفسه معهم (32).

لقد عجز نيتشه عن حل كل هذه المشكلات، لأنه عجز عن حل مشكلة التناقض الأساسي الذي يمتاز به الإنسان والذي يقوم على عظمته وضعفه في آن واحد، فأن يكون المستقبل مكشوفا كما قدم ذلك في نبوءاته التي تحققت فعلا إنما هو تأكيد على عبقرية وفاعلية التحليلات النيتشوية، فهذه ليست عرافة بقدر ما هي نضوج بالحاسة التاريخية عند نيتشه.

الهوامش:

1-نيتشه، مقدمة لقراءة محاورات أفلاطون، ترجمة محمد الجوة، واحمد الجوة، مقاربات فلسفية، دار البيروني للنشر والتوزيع، صفاقس الطبعة الأولى، (بدون تاريخ)،ص 01 .

2-د. عبد المنعم عباس، فلسفة الفن وتاريخ الوعي الجمالي، كلية الآداب جامعة الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1996، ص 50 .

3-Nietzsche, la Naissance de la tragédie, le livre de poche, librairie générale française, 1994, p106.

4-Ibid, p115.

5-Ibid, p108.

6-Ibid, p113.

7-Ibid, p114.

8-نيتشه، الفلسفة في العصر المأساوي الإغريقي، ص 41 .

9-المصدر نفسه، ص 43 .

10-نيتشه، أفول الأصنام، ترجمة حسان بورقية ومحمد الناجي، إفريقيا الشرق، الطبعة الأولى، 1996، ص 17 .

11-المصدر نفسه، ص 19 .

12-ادري جبري، مفهوم التراجيديا عند نيتشه، مجلة فكر ونقد، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، السنة الثانية، العدد 15، يناير، 1999، ص 105 .

13-Nietzsche, Fragment et aphorismes, extraits choisie et présentes par Louis Van Delft, France, Librio 616, 2003, p35.

14-نيتشه، الفلسفة في العصر المأسوي الإغريقي، ص 54 .

15-المصدر نفسه، ص 55 .

16-المصدر نفسه، ص 59 .

17-نيتشه، العلم الجذل، ترجمة سعاد حرب دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2001، لبنان، ص112.

18-المصدر نفسه، ص 122 .

19-المصدر نفسه، ص 129 .

20-نيتشه، إنسان مفرط في إنسانيته، الجزء الثاني، ترجمة محمد ناجي، إفريقيا الشرق، 2001، المغرب، ص 68 .

21-المصدر نفسه، ص 86 .

22-المصدر نفسه، ص 36 .

23-نيتشه، هذا الإنسان، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، 2009، بيروت، ص 130 .

24-نيتشه، العلم الجذل، ص 244 .

25-نيتشه، إرادة القوة، محاولة لقلب كل القيم، ترجمة وتقديم محمد الناجي، إفريقيا الشرق، 2001، المغرب، ص ص 352، 353 .

26-نيتشه، هكذا تكلم زرادشت، ترجمة فليكس فارس، دار القلم، بيروت، لبنان، (بدون تاريخ)، ص313.

27-المصدر نفسه، ص ص 313، 314 .

28-المصدر نفسه، ص 317 .

29-نيتشه، هذا الإنسان، ص 73 .

30-المصدر نفسه، ص 74 .

31-يوحنا قمير، نيتشه نبي المتفوق، منشورات دار الشرق، 1986، ص 53 .

32-المرجع نفسه، ص 54 .

علاقة الامازيغ بمنطقة جزر الكناري (اسبانيا)

د.نصيرة ساحير

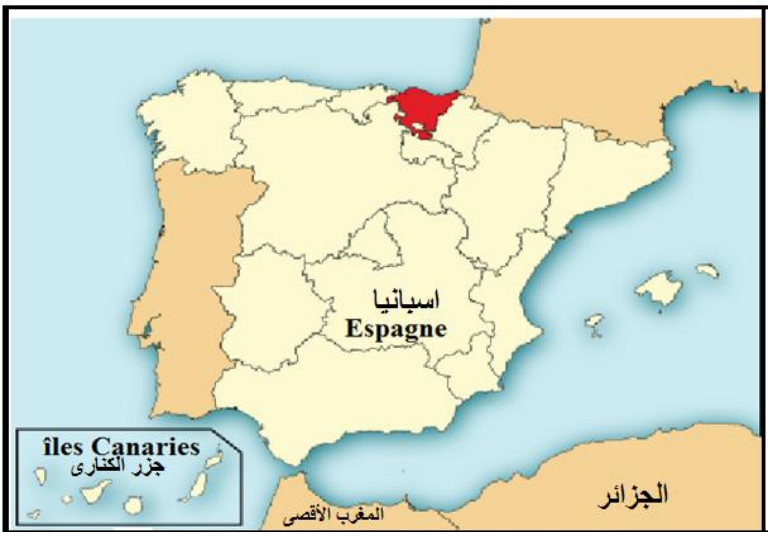
أستاذة محاضرة

بالمدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة

الكلمات المفتاحية: الغوانش ، جزر الكناري ،سكان جزر الكناري الأصليين.

Résumé : Cet article traite l'histoire de l'une des migrations des premiers habitants de l'Afrique du nordvers l'Espagne.Il s'agit de l'émigration d'un groupe amazigh connu sous le nom Guanches aux îlesCanaries.A travers cette recherche nous tentons de définir et de décrire dans un premier temps les Guanches, ainsique les raisons et la période de leur migration aux îles Canaries, et de présenter ensuite l'histoire de l'émergence et dela propagation de l'idée de l'appartenance des Guanches à la race amazighe et son effetsurla questionde l'identitéaux îles Canaries.

أكدت الدراسات الأثرية أن جذور العلاقة بين سكان منطقة شمال افريقيا وإسبانيا تعود الى فترة ما قبل التاريخ، حيث استطاعت جماعات بشرية من أصل منطقة شمال افريقيا العبور الى إسبانيا منذ عصور غابرة تعود إلى الفترات الجليدية، واستمرت عملية هجرة سكان شمال افريقيا الى منطقة إسبانيا الى غاية الفترات اللاحقة من فجر التاريخ[1]،منها مجموعة من السكان المعروفة باسم الغوانش Guanche اتجهت الى جزر الكناري ،ولقد نتج عن الهجرة الأخيرة تعمير جزر الكناري، كما تمّ من خلالها نشر مختلف معالم ومظاهر الحضارة التي كانت سائدة بمنطقة شمال افريقيا ،المعروفة خلال فجر التاريخ بالحضارة الليبية والمشهورة عندنا اليوم باسم الحضارة الأمازيغية.

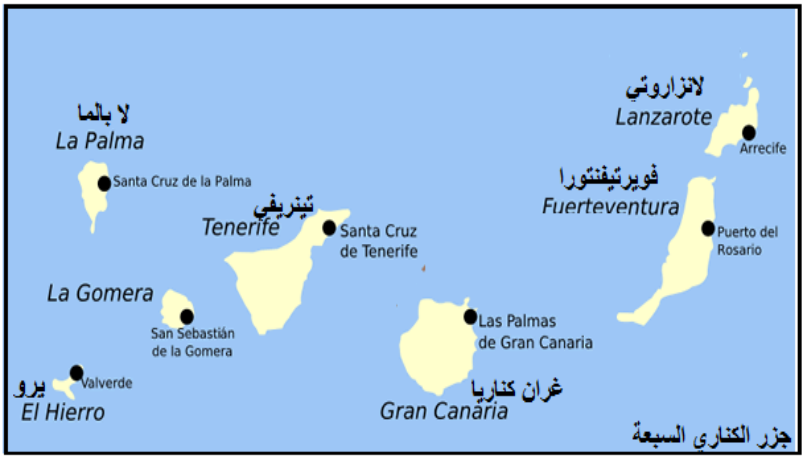


1-تعريف الغوانش Guanches :

الغوانشGuanche اسم أطلقه الاسبان على السكان الأصليين لجزر الكناري[2]وهو عبارة عن تحريف باللغة الاسبانية للكلمة المحلية "وان شينات Guanchinet" ،وهي مركبة من كلمتين :وان أوغوانGuan التي تعني باللغة الغوانشية رجل وشينات chinet[3]تعني الاسم الأول الذي كان يطلق على جزيرة تينريفيTenerife.

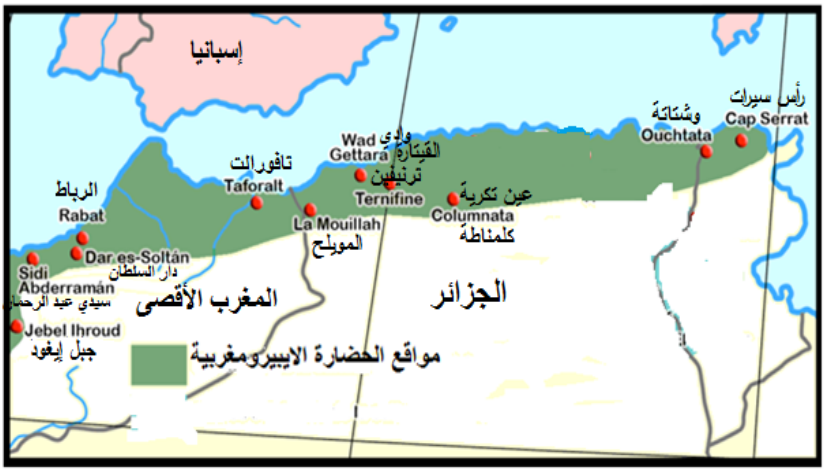
وكان هذا الاسم في بداية القرن الخامس عشر الميلادي الذي يوافق بداية الاحتلال الاسباني لجزر الكناري يطلق فقط على السكان الأصليين لجزيرة تينيريفي،والسبب في ذلك هو تركيز أغلب الباحثين في دراساتهم خلال هذه الفترة على السكان الأصليين لهذه الجزيرة،وابتداء من أواخر القرن الثامن عشرانتشر هذا الاسم ،وأصبح يطلقعلى جميع السكان الأصليين لأرخبيل الكناري الذي يتكون من سبع جزر هي: تينيريفي،جران كناريا، لانثاروتي، فويرتيفنتورا، الهييرولاجوميرا ولا بالما[4].

اعتبرت العديد من الدراسات الأثرية والأنتروبولوجية واللغوية أنالغوانش من أصل سكان شمال افريقيا الأمازيغ ،لكن يبقى تاريخ وكيفية وصولهم إلى جزر الكناري من الأمور التي لم يتمّ ضبطها بعد[5]إضافة إلى الغموض الذي يكتنف الأسباب التي أدّت إلى هجرتهم. ويرى أغلب الباحثين أن الغوا نشقد هاجروا الى جزر الكناري من سواحل جنوب المغرب الأقصى المطلة على المحيط الأطلسي ،وبالضبط من منطقتي سوس sousودرعة ،نظرا لموقعها الجغرافي القريب من جزر الكناري والتشابه الثقافي الكبير بين هاتين المنطقتين[6]،ويفهم من ذلك أن الغوا نش من أصول القبائل الشلحية الأمازيغية.



لقد تعددت الروايات وتضاربت حول تاريخ وأسباب هجرة الغوانشإلى جزر الكناري ،فبالنسبة إلى تاريخ هذه الهجرة أرجعها بعض الباحثين[7]الى فترة ما قبل التاريخ ،وذلك مابين الألف الخامسة والألف الثالثة قبل الميلاد والتي توافق فترة العصر الحجري الحديث Néolithique ،وذلك بسبب النمط المعيشي الذي تميز به سكان الغوانش ،حيث كانوا يعيشون في الكهوف،يرتدون الملابس الجلدية،ولم يعرفوا استعمال

المعادن،كما اعتمدوا على الصناعات الحجرية والعظمية نذكر منها أدوات الصيد ،الأسلحة ،الحليمثلاالعقود المصنوعة من الأصداف البحرية ،كماعُرف عنهم أيضا زراعة الفول والحبوب وحرفة الرعي ،وكانت العديد من مظاهر حياتهم مماثلة للثقافة أو الحضارة التي عرفها الانسان في بلاد المغرب فيفترة العصر الحجري الحديث ،والمعروفة باسم الحضارة الايبيرومغربية التي نسبت الىإنسان مشتى افالو بورمل[8].



لكنيبدو أنّ الدراسات الأثرية الحديثة التي اعتمدت على المواد المشعة مثل الكربون 14–C [14] قد أرجعت هذه الهجرة إلى فترة الألف الأولى قبل الميلاد[9] أي ما بين 1000– 500 ق.م[10]،التي توافقالعهد الفينيقي[11] –القرطاجي.

ترى الباحثة الاسبانية Maca Meyer Nicole أن أقدم المستويات(الطبقات) الأثرية التي تشهد على وجود أقدم إنسان في جزر الكناري تعود إلى الألف الأولى قبل الميلاد (القرن 5 ق.م) ،حيث ذكرت أن أقدم الطبقات الأثرية بموقع بوينا فيستاBuenavista بجزيرة تيرنيفيTenerife ترجع إلىالقرن الرابع قبل الميلاد ،في حين

لا يتجاوز تاريخها القرن الثالث قبل الميلاد بالنسبة لموقعبالميرا Palmera (Tijarafe) الواقعة بسانتا كروث Santa Cruz (تينيريفي Ténérife).

انطلاقا من كل هذه المعطيات افترض بعض الباحثين الاسبان أن هجرة الغوانش الى جزر الكناري عرفت ربما عدة موجات متتالية تكون قد بدأت منذ فترة ما قبل التاريخ واستمرت الى الفترات اللاحقة من فجر التاريخ وامتدت الى غاية العهد الروماني[12].

لهذا نجد أنّ من بين الأسباب التي اقترحها الباحثون الإسبان لهذه الهجرةزحف التصحر الذي شهدته شمال افريقيا[13]إضافة إلى الجفاف الذي سادها ،مما أدى بسكانها الى البحث عن أراضي جديدةلاستخدامها كمراعي وأراضي زراعية بغرض استقرارهم ،إضافة إلى عامل الاحتلال الروماني لبلاد المغرب وسياسته التوسعية[14].

والسؤال الذي شغل الباحثين أيضا هو موضوع كيفية وصول الغوانشإلى جزر الكناري ،خاصة أن أغلب المؤلفين اللذين كتبوا حول هذا الموضوع قبلوا بفكرة عدم معرفتهم للملاحة البحرية ومع ذلك توجد بعض التلميحات التي تشير الى استعمال القوارب أو الزوارق البسيطة في جزر الكناري مثل غوميرا ،هييرو وغران كناريا[15] ،كما عثر بهذه الأخيرةعلى مخطوط يرجع تاريخه إلى القرن السادس عشر ،يدعى "مخطوط Torriani " .يشير هذا المخطوط الى معرفة سكانهذه الجزيرة لصناعة القوارب باستعمال خشب شجرة التنين المشهورة والإبحار حول الجزر الأخرى[16].

2- **ظهوروانتشار فكرة الهوية الأمازيغية في جزر الكناري:**

لقددعمتأغلب الدراسات فكرة أن سكان جزر الكناري الأصليين ينتمون

إلى الأمازيغ[17]،ولقدظهرت هذه الفكرة لأول مرة في النصوص الأوربية التي تعود الى أواخر القرن الخامس عشر ،وتستند هذه النصوص الى القرب الجغرافي بين جزر الكناري و شمال افريقيا والتشابه الثقافي بين هاتين المنطقتين[18].

وبرزت هذه الفكرة خلال نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر،معبروز العديد من الكتّاب والمؤرخين من منطقتي جزر الكناري وفرنسا ،أمثال السياسي والمؤرخالاسباني أنطونيو بورلييبيجامار Antonio *Porlier*Bajamar (1722– 1813 م) ،وهو من لاغونا Laguna (جزيرة تيرنيفي Ternife) ،والذي ألف سنة 1755 م أطروحة تناول فيها مسألة أصول سكان جزر الكناري،والضابط الفرنسي جان باتيست Jean–Baptiste de Bory Saint Marcellin Vincent (1778–1846) الذي نشر كتابين حول جزر الكناري ،الأول ألّفه سنة 1803 م ،خصص فصله الثامن لدراسة أصل الغوانش Guanches وعلاقاتهم بالشعوب القديمة[19]،أما كتابه الثاني فيعود لسنة 1804 م ،فقد تطرق فيه إلى قصة رحلته البحرية على رأس البعثة العلمية الاستكشافية الفرنسية التي انطلقت في أكتوبر من سنة 1800 م من بلدة أفري Havre شمال غرب فرنسا الى هولندا الجديدة (أستراليا) ،جاءهذا الكتاب بعنوان " Voyage dans les quatre principales îles des mers d'Afrique" ،تناول في فصله الأول مرورهبجزر الكناري ،وتطرّق في الثاني إلىإقامتهفي جزيرة تيرنيفي Terenife،كما قدم فيه بعض المعلومات حول السكان الأصليين"الغوانش Guanches "[20]

تطورت هذه الفكرة ابتداء من منتصف القرن التاسع عشر ،حيث شكل موضوع سكان جزر الكناري وأصلهم فضول كبير في الأوساط العلمية الفرنسية ،خاصة في الأوساط العلمية المتخصصة في علم الأنتروبولوجيا ،وذلك بعد الاكتشافات الأثرية في جزر الكناري ،حيث قام بعض علماء الأنتربولوجيا بمقارنة البقايا الأثرية البشرية مع تلك التي تم اكتشافها في أوروبا وشمال افريقيا ،واستنتجوامن خلال عملية دراسة هذه البقايا البشرية وفق التحليل الأنتروبولوجي الفيزيولوجي وجود تشابه كبير بين الغوانش وإنسان ما قبل التاريخ الأوروبي[21]المعروف باسم كرومانيون Cro-Magnon[22]،وانتشر بذلك الاعتقاد بأن شعبالغوانش ينحدرون من هذا الانسان الأوروبي ،الذي يكون قد هاجر الى الجنوب حتى بلغ جزر الكناري وشمال افريقيا ،حيث استنتجت هذه الدراسة أيضا أن هناك تشابهاكبيرا مع إنسان شمال افريقيا المعروف باسم إنسان مشتى أفالو-Mechta Afalou(Mechtoïdes) الذي ظهر في حدود 20000 سنة[23].

وبذلك اعتبرت هذه الدراسات أن إنسان مشتى أفالو يعود بدوره إلى أصول أوروبية[24]،وتم ترسيخ هذه الأفكار لمدة طويلة،بحيث ربطت فرنسا تاريخ جزر الكناري بتاريخها وبتاريخ أوروبا عامة ،كما أولت توجهاتها السياسية الاستعمارية اهتماما كبيرا بتاريخ وثقافة الأمازيغ في شمال افريقيا باعتبارهم من أصل أوروبي[25].

انطلاقا من هذه المعطيات ركزت العديد من الدراسات الفرنسية وحتى الاسبانية فيما بعد على العلاقة الموجودة بين البربر والغوانش ،بسبب التشابه الكبير الموجود بينهما من الناحية الفيزيولوجية والثقافيةوظهرت مجددا فكرة الأصل الإفريقيللغوانش انطلاقا من بداية

القرن 20 م في إسبانيا ،حيث برزت خلال هذه الفترة عدة شخصيات ثقافية كانت ضد فكرة أصل الغوانش من جنسإنسانCroMagnon التي قدمتها الأوساط العلمية الفرنسية ،وبعد الحرب الأهلية الاسبانية (1936-1939 م)ومع التطورات التي شهدتها الأنتروبولوجيا وعلم الآثارانتشرت فكرة انتماء الغوانش الى نوع إنسان شمال افريقيا صاحب الحضارة الايبيرومغربية ،وهكذا أعتبر السكان الأصليون بجزر الكناري (الغوانش) امتدادا واستمرارا لنوع إنسان مشتى العربي Mechta el-Arbi ومشتى أفالوبورملAfalu-bu-Rhummel،وهو ما دعّمهالعثور بجزر الكناري على صناعات شبيهة بالصناعات التي ميزت هذا الانسان في شمال افريقيا مثل صناعة الفخار والعظام[26].

تعززهذا الرأي مع ظهور حركات تطالب بالهوية الأمازيغيةواستقلال جزر الكناري عن إسبانياوبدأت أول حركة على يد أنطونيو كوبيلوAntonio Cubillo (1930-2012) سنة 1964 م وهو مؤسس الحركة من أجل تقرير المصير واستقلال جزر الكناريMPAIAC وكان دائما يؤكد على الهوية الوطنية الكنارية "الغوانشية"Guanchisme"التي طمسها الاستعمار الاسباني ،كما دافع بقوة عن انتماء الغوانش الى العالم الافريقي،حيثأعتبر سكان جزر الكناري مرتبطين تاريخيا ،ثقافيا ولغويابالأمازيغ.[27]

كما انتشر في أوساط جزر الكناري الاهتمام باللغة والثقافة الأمازيغية ،ونتيجة لهذا الاهتمام ظهرت العديد من القواميسوكتب النحو وشرح المفردات ،كما نشرت قوائم أسماء الأعلام منها أسماء ملوكالغوانش Guanches ،إضافة إلى إدخالالعديد من المجلات والجرائد والجمعيات الثقافية في محتوياتها بعض النصوص والعبارات باللغة

الأمازيغية واستعمالها حروف كتابة التيفيناغTifinagh ،كما استبدلت أسماء جزر الكناري بما يقابلها من أسماء في لغة الغوانش ،واتخذ أيضا الحرف الأمازيغي« ⵣ» كشعار للكناريين الأمازيغ .ظهر هذا الحرف كرمز علم الأمازيغ منذ سنة 1997 ،أثناء المؤتمر العالمي الأمازيغي الأول CMA ،الذي تم انعقاده ما بين (27- 30 أوت) في تافيراTafiral بجزيرة غران كناريا GranCanariaوسمح هذا الحدث بالاعتراف الرسمي الدولي على انتماء الكناريين الى العرقي الأمازيغي[28].

وهو ما أكده فعلا تحليل الحمض النووي (ADNmT)ADN[29] *mitochondrial* والكروموسومChromosome Y) الذي أجرتهسنة 2003م فرق بحث إسبانية من جامعة لاغونالLagunaبجزيرة تنيريفي ومعهد الطب الشرعي في جامعة سان جاك دي كومبوستيلا وفرقة بحث برتغالية من معهد علم الأمراض وعلم المناعة من جامعة بورتو[30].إضافة إلىالأدلةالأخرى وتتمثل في العديد من الخصائص والمظاهر الحضارية الاجتماعية الثقافية والدينية التي عرفها الغوانشبعد دراستها وتحليلها تم الــتأكد من تشابهها الكبير مع خصائص ومظاهر الحضارية الليبية القديمة المعروفة عندنا حاليا بالحضارة الأمازيغية[31].ومن هذه الخصائص والمظاهر التي تعد شواهد على انتماء الغوانش الى العرق الأمازيغي :

- التشابه الكبيرفيصناعة الفخار وأدوات الطحن[32].

-**التشابه اللغوي** : العديد من العبارات والكلمات في اللغة الغوانشية كالأرقام ،أسماء المواد الغذائية مستمدة ومشتقة من اللغة الأمازيغية[33]،منها على سبيل المثال :

-أهو AHO :"اللبن" ومقابلها بالأمازيغية هو "أغو أو اغي"

-"أهمان" : تعني عند الكناريين الماء، ومقابلها بالأمازيغية "أمان"

-YRICHEN: القمح ومقابلها بالأمازيغية "إيردن"

- تمزين TAMOSEN: الشعير[34].

أواني فخارية (الغوانش):متحف جزيرة تنيريفي Tenerife

- **النقوش الحجرية**:عثر عليها بكل جزر الكناري [35] ،وهي تشبه النقوش التي عثر عليها بالجزائر ،ليبيا والمغرب الأقصى،حيث تحمل تلك النقوش سواء المحفورة بداخل أو خارج الكهوف أشكال بشرية ،هندسية ،حيوانية ورموز تنتمي الى نوع الكتابة الليبية -Libyco Berbère.تعود النقوش الليبية الأولى التي تم اكتشافها في جزر الكناري الى أواخر القرن 19 م (سنة 1889 م) [36].

نقوش الكتابة الليبية

موقع بالوس بجزيرة غران كناريا Gran Canaria

الهوامش:

1L. Balout, «L'homme préhistorique et la Méditerranée occidentale», Rev. Occident musulman et Méditerranée 3, 1967,pp. 8-29, G. Souville, « Réflexions sur les relations entrel'Afrique et la péninsule Ibérique aux temps préhistoriques et protohistoriques », dans Homenaje al prof. Martin Almagro Basch, Madrid, 1, 1983, p. 407-415; Voir les actes du I CongresoarqueolôgicodelMarruecosespanol, Tétouan, 1953, et ceux des premier (Ceuta, 1987) et deuxième (Ceuta, 1990) Congresointernacional, El Estrecho de Gibraltar.

2 يعد حانون القرطاجي أول رحالة وصل الى جزر الكناري في القديم ،وذلك أثناء رحلته الى المحيط الأطلسي خلال منتصف القرن الخامس قبل الميلاد ،واكتشفت جزر الكناري في الفترة الحديثة سنة 1312 م على يد البحارة LancelottoMalocelloمن أصل منطقة جنوة (شمال سردينيا)،ونسبة اليه أطلق اسمه على الجزيرة الأولى التي تم اكتشافها و هي جزيرة Lanzarote ،وابتداء من سنة 1341 كان البرتغاليون ومن بعدهم الاسبان يداهمون هذه الجزر للحصول على العبيد و ونباتات الصباغة الغالية الثمن ،وبدأت عملية غزو هذه الجزر على يد الاسبان ابتداء من سنة 1402 عل يد Jean de Béthencourt الذي قاد عدة حملات سقطت على اثرها الجزر الشرقية :لانزاروتي Lanzarote،فويرتيفنتورا Fuerteventura ويرو (حديد) *Hierro* ،وقام بطرد رؤساء القبائل المحليين ،وتحصل بذلك Jean de Béthencourt على لقب ملك جزر الكناري ،ويذكر في وصفه لهذه الجزر :" هذه البلاد جيدة وجميلةللقيام بالحرث وتربية كل أنواع الحيوانات ،ونجد بها الحبوب والفول بكميات كبيرة وأيضا الكثير من الطيور الصغيرة ... " ،أنظر : Les Iles Fortunées (ou la dernière conquête normande), Version 1.1, Janvier 2005, p.1.

3Juan Núñez de la Peña (mai 1641-3 janvier 1721), *Conquista y antigüedades de las islas de la Gran Canaria y su descripción, con muchas advertencias de sus privilegios, conquistadores, imagen de Nuestra Señora de Candelaria*. Cetouvragefutpublié en 1676

4 Reyes Ignacio, «Gentilicios».mundoGuanche.los Realejos, Santa Cruz de Tenerife, Asociación mundo Guanche,12 septiembre de 2014.

5ظهر مصطلح جزر الكناري في عهد الملك يوبا الثاني (25 ق.م–23 م) ،حيث يذكر الكاتب اللاتيني بلينوس القديم أن هذا الملك قام بتنظيم رحلة علمية استكشافية الى المحيط الأطلسي ،والتي يعود لها الفضل في اكتشاف بعض جزر الكناري وهي: أمبريوس)Ombrios La Palma(يونيا(Junonia(El Hierro ،كبراريا (La Capraria(Gomera ،نيفريا(Niveria (Tenerife وأخيرا نجد جزيرة كناريا Canaria Insula(GranCanaria) ،اسم لاتيني أطلق على هذه الأخيرة بسبب

احتوائها على عدد كبير من الكلاب المتوحشة الكبيرة الحجم Canes (Canis) ،ولقد جيء باثنين منها إلى قيصرية (شرشال) عاصمة يوبا الثاني كدليل الوصول إلى هذه الجزر ،ويفهم من ذلك أن مصطلح كناريا Canaria Insula أطلق في البداية على الجزيرة المعروفة عندنا حاليا باسم غران كناريا Grande Canarie ،ثم بسبب شهرتها بهذه الكلاب تعمم اسمها ليشمل جميع الجزر CanariaeInsulae ،والأخبار التي وصلتنا أثناء الحملة الاسبانية على جزر الكناري (1404–1405) أشارت الى وجود نوع من الكلاب المتوحشة التي رآها الأوروبيون عند وصولهم الى جزيرة غران كناريا ، ولقد أكدت الدراسات الأثرية ما ذكرته المصادر ،حيث تم اكتشاف العديد من جماجم الكلاب ،البعض منها تم حفظها بمتحف جزيرة بالماس غران كناريا ،عثر عليها بالكهوف التي كانت تشكل مساكن الغوانش وهي خاصة بجماجم الكلاب الصغيرة المستانسة ، كما يجدر الاشارة الى العثور على جمجمة كلب تحمل أثار التحنيط بمقبرة بجزيرة تيرنيفي،بجانبها عظام انسان ،وتم تفسير هذه العملية أن الكلاب كانت تقدم كأضحية بعد موت صاحبها ولهذا اتشرت طقوس الكلب المحنط بمعظم جزر الكناري ،أنظر:

Pline l'Ancien, *Histoire naturelle*, Chap. 37. (32) : Les îles fortunées ; Roland Comte, « Le rôle de chien dans l'ancien rite funéraires Guanches », Almogaren, XXI, 1, 1990, pp. 69-71.

6*Sabin Berthelot*: *Antigüedades canarias* : anotaciones sobre el origen de los pueblos que ocuparon las islas afortunadas desde los primeros tiempos hasta la época de su conquista, Gouaédiciones, santa Cruz de Tenerife, 1980, p.45.

7Louis Diego Cuscoy, Los Guanches, vida et cultura del primitivo habitante de Tenerife, pp.47-49.

8انسان مشتى افالوبورمل أو المعروف أيضا بانسان مشتى العربى يعد أقدم انسان العاقل فى بلاد المغرب ،تعرفنا على هذا الانسان من خلال بقايا العديد من الهياكل العظمية التي تم اكتشافها بثلاثة مواقع كبرى هي :افالوبورمل AfaloubouRhummel (بجاية) ،تافورالت Taforalt و(شمال شرق المغرب الأقصى) وكولوماناتة Columnata (بلدية سيدي حسني بولاية تيارت) ،بالاظافة الى حوالي 25 مواقع أخرى ،أنظر:

Gabriel Camps, « L'homme de Mechta El Arbi et sa civilisation, Contribution à l'étude des origines Guanches » *Anuario de studios Atlanticos*, N° 15, 1969, p.257.

9Onrubia-Pintado J**:** Les cultures préhistoriques des Îles Canaries, état de la question**.** *L'Anthropologie*, 1987, 91**,** pp. 653-678; Josué Ramos-Martín, « L'identité amazighe aux Canaries : l'historiographie des origines », dans le projet de recherche*ReligionesAfricanas : las culturaslibio-bereberesy sus relacioneshistóricas con las poblacionesfeniciasdurante el primer milenio* (HAR 2010-20345), traduit par Agnès Louart

10Maca-Meyer N, Arnay M, Rando JC, Flores C, Gonzalez AM, Cabrera VM, Larruga JM: *Ancient mtDNA analysis and the origin of the Guanches*, *European Journal of Human Genetics*, 12, 2004 , pp. 155 ;*Roger*

Vetillard,QUI SONT LES GUANCHES ? Les premiers habitants de l'archipel des Canaries? *Le 03/07/2014,modifié le 05/07/2014*.

11*Roger Vetillard,Qui sont les Guanches* Les premiers habitants de l'archipel des Canaries ?*le 03/07/2014,modifié le 05/07/2014 ; SepulvidaSchuiz Claudio*, La civilisation autochtone des Îles Canaries,

12Maca Meyer, Nicole, Composición genética de poblaciones históricas y prehistóricas humanas de las Islas Canarias, Tesis Doctoral, Departamento de Parasitología, Ecología y Genética, UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, La Laguna, Diciembre de 2002, p.3.

13 أشار بعض الباحثين أن المنطقة الجنوبية تحولت تماما الى صحراء حوالى 2500 ق.م ،أنظر: Jean-Baptiste Robert,"A propos de l'évolution du climat en Afrique du Nord depuis le début de la période historique", Revue de géographie jointe au Bulletin de la Société de géographie de Lyon et de la région lyonnaise, 1950, Volume 25, N° 25-1, pp. 53-54.

14 Maca Meyer, Nicole,Composición genética de poblaciones...,op.cit, p.4.

15Ibid, p.4.

16أشار هذا المخطوط أيضا الى معرفتهم لعدة طرق في عملية الصيد البحري ،أقدمها عملية ضرب السمك بالعصى واستعملوا الحبال الجلدية وأدوات الصيد من عظام الماعز ،كما صنعوا شباك الصيد من الأعشاب والنخيل ،شكلها مربع وبذلك نقول أنه عكس ما كان يعتقد الغوانش تعايشوا مع البحر وعرفوا الملاحة والصيد البحري،أنظر:

Jacques Dupuis, "Les Îles Canaries avant la conquête espagnole, d'après le manuscrit de Torriani", Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien, 1979, vol 33, n 33, pp.100-101.

17بالرغم من وجود بعض الافتراضات الأخرى حول مسألة أصول سكان (الغوانش) ، حيث اقترحت العديد من الأصول الأخرى للغوانش منها الأصول:المصرية بسبب معرفتهم التحنيط ، الأوروبية (انسان كرومانيون) ،الكلتيةوالايبيرية الفينيقية البونيقية ،الفارسية ،الرومانية وحتى الوندالية،لكن النظرية الأكثر انتشارا هي الأصل الأمازيغي ،أنظر : José Ramos-Martín, op.cit, p.3.

18Ibid, p.8.

19*Jean-Baptiste-Geneviève-Marcellin Bory de Saint-Vincent,, Essais sur les isles Fortunées et l'antique Atlantide, ou Précis de l'histoire, éd. Boudouin, Paris, 1803, p.463*.

20تطرق في الفصلين التاليين من هذا الكتاب الى عبوره الى غاية خط الاستواء ،ومنها الى غاية الرسو بجزيرة فرنسا المعروفة حاليا باسم جزيرة موريس Maurice Île ،أنظر:

Idem, *Voyage dans les quatre principales îles des mers d'Afrique*, Ténériffe, Maurice, Bourbon et Sainte-Hélène, éd. Buisson, Paris, *1804*.

21Farr de la Rosa, En busca del pasado guanche. Historia de la Arqueología en Canarias (1868-1968), Santa Cruz de Tenerife, Edición Ka, 2010, pp.92-94; **José** Ramos-Martín, op.cit, p.09.

بمقاطعة الدوردون جنوب غرب فرنسا(43000-12000 ق.م)،أنظر:22نسبة لموقع أثري A. José Farrujia de la Rosa, Canarias y el norte de África desde una perspectiva historiográfica y arqueológica, Sociedad Española de Historia de la Arqueología,

23خلال هذه الفترة عاش الانسان المشتوي في المناطق الساحلية من شمال افريقيا ، بينما لوحظ وجود نوع أخر يتمثل في الانسان القفصي الذي انتشرفي المناطق الداخلية والجنوبية (الصحراء) ،أنظر : Maca Meyer, Nicole, Composición genética de poblaciones históricas y prehistóricas humanas de las Islas Canarias, op.cit, p.3 ; FrédériqueBresson , Maurice Arnold , Nadine Tisnérat-Laborde , Hélène

Valladas , Dominique Gambier, ''Datation de vestiges humains présumés du Paléolithique supérieur par la méthode du Carbone 14 en spectrométrie de masse par accélérateur'', Paléo, 2000, Volume 12 , Numéro 12, pp. 201-212.

24 Jean Louis Armand de Quatrefages etThéodore Jules Ernest *Hamy*, Les cranes des races humaines, éd. Balliére, Paris,1882, p.96.

25José Ramos-Martín, op.cit, p11

26A. José Farrujia de la Rosa, Canarias y el norte de África desde una perspectiva historiográfica y arqueológica.

27José Ramos-Martín, op.cit, pp.23-31.

28Ibid, p.32.

29Maca Meyer, Nicole, Composición genética de poblaciones..., op.cit, p.12; Maca-Meyer N, Arnay M, Rando JC, Flores C, Gonzalez AM, Cabrera VM, Larruga JM: *AncientADNmtanalysis and theorigin of the Guanches*, *EuropeanJournal of Human Genetics*, 12, 2004, pp. 155-162, 2003,doi: 10.1038 / sj.ejhg.5201075, Publié en ligne le 24 Septembre 2003, *Bernard Lugan, Histoire de l'Afrique des origines à nos jours. EllipsesEdition, 2009, p.269*.

30Rosa Fregel **,** Verónica Gomes **,** Leonor Gusmão **,** Ana González M **,** M Vicente Cabrera **,** AntónioAmorim et Jose M Larruga,«Demographic history of Canary Islands male gene-pool: replacement of native lineages by Europeané » , BMC Evolutionary Biology, 2009, 9: 181,http://www.biomedcentral.com/1471-2148/9/181, 2009.

31Navarro JF: **"**Arqueología de las Islas Canarias**,***Espacio, Tiempo y forma Série I, Prehistoria y Arqueología,* », 1997, 10, pp**.** 447-478 ; Hooton EA: Remarques préliminaires sur l'archéologie et d'anthropologiephysique de Tenerife,*Am AnthropolNouvelle Serie* 1916, 18**,** pp.358-365; Fusté M: "*Algunas observaciones acerca de la antropología de las poblaciones Prehistorica y réelle de Gran Canaria*. Las Palmas" Ediciones del Museo Canario; 1958; Schwidetzky I, ed: La población prehispánica de las Islas Canarias**,***Cabildoinsulaire de Tenerife; Tenerife* 1963.

López de Ipiña S, Bermúdez de Castro JM**: "**Análisis de la variabilidad dentaire en las poblaciones prehistóricas de Canarias".*Zainak* 1987**,** 4**:** 133-168;Arco MC, Navarro JF: *Historia populaire de Canarias. Vol. 1. Los Aborígenes*. S / C de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria; 1987.

32E.B**.** et J**.** Onrubia-Pintado,Canaries (Îles),EncyclopédieBerbère, pp. 1731-1755.

33Ignacio Reyes Garcia, Diccionario Ínsuloamaziq, - TanagaGuayochArchimenseu

34*José M. Esteban, Vocabulario canarioGuanche, 2003, pp.126-127*

35J. Álvarez Delgado (1964): *Las inscripciones líbicas de Canarias*, La Laguna; R. A. SpringerBunk (2001): *La escritura líbico-bereber en Canarias*, Centro de la Cultura Popular Canaria

36 A José Farrujiade la Rosa, Werner Pichler, Alain Rodrigue, Sergio GarciaMarin, "Las escrituras Libico-bereber y Latino Canaria en la secuenciación del poblamiento en las islas Canarias", El museo canario3., Nº. 64, 2009 , p.10.

الاضطهاد الديني المسيحي في بلدان المغرب القديم (من نهاية القرن الثاني ميلادي إلى بداية القرن الرابع ميلادي)

أ . حميدة نشنش

المدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة

الكلمات المفتاحية: الاضطهاد الديني، المسيحية في المغرب القديم، الكنيسة الإفريقية، الوضع الديني في إفريقيا الرومانية.

Résumé :

Cet article parle de l'histoire des persécutions du christianisme dans le Maghreb antique, on peut les diviser en trois périodes:1) la fin du 2ème siècle au début du 3ème siècle : c'est dans la première année du règne de Commodus en 180 ap.j.c que s'ouvre pour nous l'ère des persécutions d'Afrique, avec la condamnation de douze chrétiens de la ville Scillium en proconsulaire. Et pendant le règne de Séptèmius Sévèrus , l'Afrique fut aussi cruellement traitée par une autre persécution à partir de l'année 197 ou 198 ap.j.c et également en 202 ap.j.c . 2) la moitié du 3ème siècle : après cette persécution, alors s'ouvre une longue période de paix qui durera jusqu'au règne de l'empereur Dèce. Dés son l'avènement, il reprit la persécution en 249 ap.j.c, la persécution fut courte mais violente. Après sa mort l'empereur Valérien inaugura la persécution avec deux édits : le premier en 257 ap.j.c et le deuxième en 258 ap.j.c, cet édit affecta la plupart des provinces africaines. On constate beaucoup de victimes, parmi les plus illustres Cyprianus évêque de Carthage. 3)le début du 4ème siècle : en 259 ap.j.c la persécution cessa brusquement, et l'empereur Gallien promulgua un édit de tolérance en 260 ap.j.c dura plus de quarante ans, jusqu'au règne de Dioclétianus en 284 ap.j.c, qui lança quatre édits entre (303-304) ap.j.c, mais les Africains distinguaient seulement deux: la période des perquisitions et la période des sacrifices. Sur l'application des édits dans les différentes provinces africaines, on constate beaucoup de défections et beaucoup de martyres. la persécution avait complètement cessé dés le début de 305 ap.j.c. pendant les années suivantes la période des persécutions était bien close, et une nouvelle période commence dans l'histoire de l'Afrique chrétienne.

إن ما يميز تاريخ المسيحية في بلدان المغرب القديم منذ بداية ظهورها على مسرح الأحداث في حوالي سنة 180م إلى غاية بداية القرن الرابع ميلادي وبالضبط سنة 313م ؛هو الاضطهادات، التي تخللتها إلا فترات قصيرة من السلام الديني[1]، ولهذا سنتناول في هذا المقال مراحل هذه الاضطهادات التي مارستها السلطة الرومانية ضد مسيحيو هذه المنطقة، و التي هدفت من وراء ذلك القضاء على هذا

الدين الجديد. ولكن قبل أن أتناول هذا الموضوع سأحاول كبداية أن أستعرض لمختلف مراسيم الأباطرة الاضطهادية التي سبقت ومهدت لاضطهاد الديانة المسيحية في بلدان المغرب القديم .

لقد أظهرت السلطة الرومانية تسامحا إزاء الديانات المختلفة، وهذا ما لم يمس معتنقوها بالمصلحة العليا للإمبراطورية[2]،ورغم تمكن المسيحيون الأوائل من التبشير بعقيدتهم، إلا أنهم منعوا فيما بعد من ذلك باسم القانون القديم على الديانات القديمة[3] ، والذي كان ينص حسب ما يخبرنا به ترتوليانوس فيما يلي:" إنه يوجود في الأصل قانونا قديما يمنع عن عبادة أي إله ما لم يتم الموافقة عليه من طرف مجلس الشيوخ"[4]. ورغم أنه أهمل تطبيقه على الديانات الأجنبية، بل وعلى الديانة اليهودية أيضا فيما بعد، إلا أنه أعيد العمل به كذلك ضد المسيحيين[5] بسبب مطالبهم ومواقفهم.

وتعود أول مطاردة جماعية للمسيحيين في روما في حوالي 64م، من طرف الإمبراطور نيرون*، الذي اتهمهم بتدبير عملية إضرام النار في روما ، ولهذا قام بمعاقبة العديد منهم، ومن هنا ظهر ما يسمى بالمصطلح المسيحي ب"الاضطهاد"، ولكن لا أحد يستطيع أن يثبت إن كان منظما[6]، لأنه لم يكن مقيدا بأي نص تشريعي ثابت[7].

ولقد اختلف المؤرخون المعاصرون حول قضية وجود قانون خاص لنيرون؛ وهذا بالاستناد إلى ما سماه ترتوليانوس ب"تشريعية نيرون ، institutum neronianum" ، فنجد بعض المؤرخين يثبتون وجود مرسوم تشريعي لنيرون يحرم المسيحية ، وهذا انطلاقا من نص لسويتون، و نصيين لترتوليانوس في كتابه "الدفاع عن المسيحية" . أما البعض الآخر فيرى بعدم وجودها،

مبررين أن ترجمة كلمة"institutum " قانونيا فيها إفراط[8]، أي أنها لا تمثل قانونا بل تمثل ببساطة استعمالا سابقا(أو عادة) مبتكرة من طرف نيرون[9] . وبما أن نص قانون نيرون غير معروف، إلا أنه يعتقد تضمنه لهذه الفكرة الأساسية التالية: "لا يمكن أن يسمح بوجود مسيحي non licet esse christianis "[10]، فيكفي أن يصرح بأنه مسيحي حتى يدان بعقوبة الموت، بدون أن يعرفوا إن ارتكب بعض الجرائم في القانون العام. المهم أن الاضطهادات قد امتدت بسبب هذا القانون في كل الإمبراطورية [11] ،بواسطة القضاء ولكن بدون أن يكتب بصراحة في التشريعات[12] .

و في بداية القرن الثاني ميلادي، توضحت الأمور تحت حكم تراجانوس**، حيث طرح هنا لأول مرة بطريقة واضحة ودقيقة القضية المسيحية في رسالته إلى بلين الشاب[13]، حاكم بيثني (Bithynie)[14] ، التي أظهرت لنا بعدم وجود في ذلك الوقت أي قانون قمعي في حق المسيحيين[15]، حيث طلب بلين الشاب من الإمبراطور تعليمات بخصوص المسيحيين، فقام هذا الأخير بتوجيه له أمر يقضي بعدم مطاردة المسيحيين، وعدم قبول الوشايات المجهولة، و أما المسيحيين الذين يعلنون تخليهم عن ديانتهم فيعفى عنهم حتى ولو ثبت أنهم مسيحيون، و أما الذين يعترفون بتمسكهم بديانتهم فتتم معاقبتهم. وبهذا يعتبر تراجانوس أول من صاغ موقف رسمي باتجاه المسيحية حيث اعتبرها ديانة محرمة(religio illicita)[16] ، فكان "اسم مسيحي"(nomen christianum) مؤشرا كافيا لتطبيق عقوبات صارمة حتى الموت إذا كانت من طرف وشاية قانونية حتى ولو كان صاحبها بريء[17]. ولكن رغم هذا لم يعتبر تراجانوس المسيحيين لا

كسياسيين خطرين، و لا كمذنبين بأية جريمة كانت[18] ،لأنه كان في الواقع مجبرا بسبب ضغط الجماهير الساخطة[19]،التي كانت الحافز الحقيقي لاضطهاد المسيحيين أكثر من الأباطرة أنفسهم[20] .

وأما الإمبراطور هادريانوس*** (124 م) فقد ذكر بمبادئ تراجانوس في رسالة له إلى البروقنصل مينوسيوس فوندانوس (Minucius Fondanus) المتمثلة في عدم الإدانة بدون قضية قانونية وفرض عقوبات على الواشين، و لكن الظاهر أنه حدد أحكام القضاء و لم يصرح ضد المسيحيين إلا الذين اقترفوا بعض الأعمال المنافية للقوانين ،رغم أن "الاسم المسيحي" كان هو الوحيد الذي يعاقب عليه. و لعل عدم اعتراف المسيحيين بآلهة الإمبراطورية و حتى بألوهية الإمبراطور هو الذي يفسر لنا المقصود من كلمة " الخروج عن القانون "[21] .

وفيما يخص الإمبراطور ماركوس أوريليوس****(في 177 م)، فإنه قام بالإعلان عن مرسومين أكمل وحدد بهما التشريع الإمبراطوري الذي كان ساري المفعول منذ تراجانوس ، حيث نص المرسوم الأول، على معاقبة كل من يقوم بإثارة الجماهير بواسطة مقدمة لديانات جديدة، وأما المرسوم الثاني فكان يحكم بالموت على كل من يعترف بأنه مسيحي[22].

وبهذا استطاعت حكمة الأباطرة الأنطونيين على العموم أن تعصم الكنيسة من شر هتافات الجماهير الصاخبة، والاتهامات الشاذة، حيث نصت مراسيم هادريانوس وأنطونينوس بيوس بعدم جواز التسليم بصوت الجماهير كدليل قانوني لإدانة المسيحيين[23]، بسبب مبالغتهم في إيذائهم والوشي بهم[24]، وفي حالة ما إذا أثبتت التهمة عليهم كان

بإمكانهم أن يغيروا الإدانة بارتدادهم سواء بالرضى أو بالعنف[25]، وحتى أن اضطهادات سنة177 م لم يكن للإمبراطور ولا رسوله أي طرف فيها، بل كانت الجماهير هي من أعدت كل شيء، وما كان على الرسول إلا المصادقة وتكريس غضب الجماهير[26]. ورغم هذا علينا أن نسجل في الواقع وجود العديد من الشهداء خلال عهدة الأباطرة الأنطونيين (تراجانوس و هادريانوس و ماركوس أوريليوس) رغم ما اتسموا به من إنسانية[27].

وبدون إلغاء تشريعات نيرون، قام أباطرة القرن الثالث ميلادي بإكمالها بواسطة مراسيم خاصة، التي وجهت إلى أشخاص خاصين وإقامة مقاضاة خاصة ، وسجلت لنا هذه الإجراءات مرحلة جديدة في تاريخ الاضطهادات، حيث عملت على إبادة المسيحيين، والإخلال بنظام الطائفة، وتوقيف انتشارها، وأيضا تعريض مستقبل الكنيسة للخطر[28]. ولكن قبل أن نتطرق إلى هذه المراسيم علينا قبل كل شيئ أن نعرف أسباب الاضطهادات في المغرب القديم.

ب – أسباب الاضطهاد في المغرب القديم:

لم يحترس الوثنيون ولمدة طويلة من الديانة المسيحية، وهذا راجع إما لجهلهم لمدى توسعها، أو لأنهم لم يقدروا مدى قوتها، ولكنهم أدركوا فيما بعد مدى تطورها المستمر، وهذا ما أثار مخاوفهم، فأعلنوا بذلك إبادة الطائفة العدوة[29]، وكانوا في هذا محرضين ربما من طرف اليهود[30] بسبب غيرتهم من نجاحات الدين الجديد، أو من طرف أيضا كهنة معبد كايليستيس (caelestis) الذين كانت لديهم بعض الخلفيات السياسية[31]، ومهما تكن أسباب كل طرف فإنهم ساهموا إلى حد ما في إثارة حقد الوثنيين ضد المسيحيين.

ولقد كانت الديانة المسيحية تختلف عن الديانات الوثنية التي تعايشت مع بعضها البعض رغم أصولها المتباينة[32]، وهذا بسبب مطالبتها بالعيش منفصلة، وقطع علاقاتها مع العبادة التقليدية، وتخريب شيئا فشيئا كل شيء يتعلق بها. فكان أول قانون فرضته على أتباعها الجدد هو التخلي عن كل الأوثان، أي التبرؤ والتنكر لماضيها، وحرق كل ما كانوا يعبدونه ويملكونه من أوثان، فأصبح كل من بعل وتانيت رغم ما احتلاهما من مكانة في إفريقيا العدوين اللدودين لإله المسيحيين الذي أراد لهم الموت[33]. إضافة إلى رغبتهم في عدم التستر، وهذا من خلال ممارستهم لشعائرهم الدينية[34]؛ سواء في داخل المقابر أو في منازلهم المشتركة[35]، أومن خلال رفضهم تزيين وجهات منازلهم في أيام الاحتفال[36]، وعدم مشاهدتهم لألعاب السرك و المدرج أو التمثيليات الدرامية أو الألعاب البيتيورية[37] ، وبهذا كانوا حزينين ومستاءين للفرح الجماعي[38]. ولقد أدى هذا برغبتهم أو لا إلى تكوين تجمع مستقل في كل عائلة، وفي داخل المدينة، بواسطة نوع لباسهم الذي يشبه بساطة حياتهم وعاداتهم، وهذا ما أثار انزعاج الجماهير منهم لأنهم لا يحبون هذا النوع من الحماية الصامتة، بل وأصبحت تتقبل بلا تبصر كل ما يحكى عن أسرار وخفايا المسيح،من مؤامرات سرية وتدنيس للمقدسات وارتكاب المحرمات والتضحية بالأطفال وأكل لحوم البشر[39]. و لقد أجبرتهم ديانتهم كذلك على بث بعض القلق لدى الحكام الأكثر تسامحا بسبب رفضهم التضحية على مذابح الأباطرة مثل كل المواطنين، وبهذا كان المسيحيون في تصور الجماهير بمثابة أعداء للشعب لأنهم خانوا الآلهة والسلطة[40].

وبهذا كانت الجماهير ترى في الطبقة المنتصرة فئة اجتماعية جديدة يهدد نموها كيانها بما تنشره من أفكار غريبة بدت لهم هدامة، ولقد لخص لنا ترتوليانوس نظرة الطبقة الوثنية لطبقة المسيحيين، بأنها كانت تنم عن توجس وارتياب شديدين إلى حد أن أصبحوا يرونهم وكأنهم" جنس ثالث مخيف ، usque que tertium genus"[41] واعتبروهم المسؤولين عن الكوارث التي أضرت بالإمبراطورية[42]: من غزوات البرابرة الأولى وطاعون[43] ومجاعة[44]. وفي هذا الشأن يقول ترتوليانوس:"إذا ما غمر التيبر روما ، وإذا لم يغمر النيل الحقول، وإذا بقيت السماء ساكنة، وإذا اهتزت الأرض، وإذا حدثت مجاعة أو طاعون ، نسمع في الحال صراخ: المسيحيون للأسود!"[45]. ولهذا اعتبروهم كأعداء لهم، و قاموا بملاحقة بقسوة كل من يملك اسم مسيحي، حيث كانوا يشتمونهم، ويطاردونهم بسخرية مهينة[46] ويهاجمونهم بالحجارة أو بواسطة المشاعل المحرقة[47]، بل ويطالبون بإعدام المسيحيين، والزج بهم إلى الوحوش لكي يتسلوا بمناظرهم الدامية في المدرجات قائلين: "المسيحيون للأسود،christinos ad leonem "[48]، كما استهزؤوا بطقوسهم الدينية وتمت مهاجمتهم في أماكن عباداتهم[49]، وحتى الموتى أنفسهم تعرضوا للاضطهادات ، فلم تتوقف الجماهير عن الاندفاع على المقابر والصراخ"ليس هناك مقابر"[50] ، بل قاموا بحفرها من أجل تقطيع ورمي جثث المسيحيين على الطرقات[51]. وفي كتاب ترتوليانوس "الدفاع عن المسيحية" والذي عاصر تقريبا هذه الأحداث ذكر لنا بسخط هذه الجرائم:" كم من مرة ، قامت جماهير عدائية بدون تسريح منكم برمينا بالحجارة وبحرقنا ، وبنفس الهيجان في احتفالات باخوس، لم

يراعوا حتى أموات المسيحيين، إذ قاموا بإخراج جثثهم من المقابر، حيث كانت جثثا منحلة وضائعة المعالم، والتي قاموا بتقطيع و تشتيت أعضائها"[52].

وبهذا يتبين لنا وهذا كما أخبرنا ترتوليانوس، أن اضطهاد المتنصرين كان يتم من طرف الوثنيين قبل أن يكون من طرف السلطة[53]، التي كانت إلى ذلك الحين متسامحة نسبيا إزاء المعتقدات المختلفة و هذا ما لم يمس معتنقوها بالمصلحة العليا للإمبراطورية[54]،بل وعملت في العديد من المرات على إرغام السلطة للقيام بالاضطهادات، وفي حالة تأخرها[55] فإنها تبادر هي بحرقهم بدون انتظار المحكمة[56]. وبهذا تعدى تعصب الجماهير الكثير من القوانين المتسامحة وتصرفوا على هواهم، وبسبب خشية الحكام منهم[57]، بسبب دورهم الفعال في الإمبراطورية الرومانية[58]، قاموا بإدانة تقريبا رغما عنهم المتهمين المسيحيين والذين لم يسمح لهم بالدفاع حتى عن أنفسهم[59]، ولهذا قام البروقنصل في سنة 197 م برمي عدد كبير من المسيحيين في السجن أين توفي العديد منهم بسبب التعذيب[60].

3- مراحل الاضطهادات التي عرفها المسيحيون الأفارقة في السنوات الممتدة من (180- 313 م):

مر الاضطهاد في بلدان المغرب القديم بثلاث مراحل هي :

أ- الاضطهادات التي عرفتها المنطقة نهاية القرنين الثاني و الثالث ميلاديين :

رغم تمكن الكنيسة الإفريقية من العيش في سلام ديني طويل نسبيا مقارنة مع الكنائس الأخرى في العالم المسيحي، إلا أنها تعرضت منذ سنة180م إلى الاضطهادات[61]، التي كانت من طرف الوثنيين قبل

أن تكون من طرف السلطة، و هذا عكس ما شاهدته المناطق الأخرى[62]، ولعل السبب في ذلك يعود إلى سياسة الحكام الرومان في إفريقيا ، والذين كانوا إلى غاية ذلك الوقت متسامحين أو تجاهلوا عن قصد المسيحيين. ولكنها عرفت في المقابل حكاما آخرين كانوا أكثر حزما وتشددا أو ببساطة أكثر خوفا في مواجهة متطلبات الجماهير؛ عملوا على تطبيق القوانين الاضطهادية في إفريقيا سواء في البروقنصلية أو في نوميديا خلال سنة 180م[63].

ويعتبر البروقنصل فيجيليوس ساتورنينوس(P.Vegellius Saturninus) أول من افتتح عصر الاضطهادات في إفريقيا في السنة الأولى من حكم الإمبراطور كومودوس*****(176–192 م) [64]، الذي يظهر أنه لم يذع مرسوما عاما للاضطهادات بل نفذ ما أمر به ماركوس أوريليوس[65] . ولقد قال ترتوليانوس في شأن هذا البروقنصل:" فيجيليوس ساتورنينوس الأول الذي حمل السيف ضدنا"[66]، حيث لم يتردد هذا الأخير بمعاقبة المسيحيين الذين امتثلوا أمام محكمته، منهم اثنتي عشر مسيحيا(سبعة رجال وثمانية نساء) من قرية سيليوم(Scillium)، الذين حكم عليهم بالإعدام عندما رفضوا التخلي عن دينهم في17 جويلية180م . ولقد شهدت نوميديا هي الأخرى نفس هاته الإجراءات، حيث عرفت عدة شهداء منهم نمفامو(Namphamo)، و ميجي (Miggi) من مدينة مداوروش، و هذا ربما في 5 ديسمبر من نفس السنة، بالرغم من وجود بعض الآراء التي تبين أنهم كانوا أول شهداء إفريقيا قبل السليتيين، علما أن هؤلاء الشهداء كانوا من عامة الناس[67].

وعقب أحداث سنة 180م تسامحا نسبيا و هذا حسب ما يخبرنا به ترتوليانوس، وذلك نتيجة المحاولات الجادة للعديد من حكام المقاطعات

الإفريقية لتهدئة الأنفس ووقف المطاردات، حيث كانوا في بعض الأحيان يختلقون بعض الحيل لتغيير القانون خدمة للمسيحيين[68].

ولكن الوضع لم يبق على حاله إذ عرفت المنطقة في ظل حكم سبتيميوس سفيروس****** (193-211 م) اضطهادات عنيفة، بسبب وجود بروقناصلة مختلفين عن سابقيهم إبتداءا من سنة197م أو سنة 198م، و الذين قاموا بتوقيف المؤمنين بسبب ديانتهم و وضعوهم في السجون[69]، ويبدو أنهم كانوا مجبرين على هذه الإجراءات بسبب ازدياد الهياج الشعبي في الوقت الذي عرفت فيه السلطة الضعف جراء الحروب المدنية ما بين سبتميوس سفيروس ومنافسيه نيجر وألبينوس[70].

ولقد بين لنا ترتوليانوس الظروف التي كان يمر فيها المسيحيون أثناء الاضطهادات، حيث ذكر أن قرطاجة كانت تشهد في كل يوم مقاضاة العديد من المسيحيين و الذين تتم إدانتهم،بل و هناك من كان يعذب قبل أن يحاكم، وأما بعضهم فيتم نفيه إلى الجزر، أو يتم إعدامه، أويتم تسليمه إلى الحيوانات المتوحشة أو أيضا يتم رجمه بالحجارة في الشوارع أو يتم حرق منزله[71]...الخ.

ولقد أدت أحداث الهياج الشعبي بالسلطة إلى اتخاذ إجراءات ضدهم، حيث وجد سبتميوس سفيروس نفسه في سنة 202م في موقف منحط أمام استحالة كل تسوية ما بين الكنيسة و السلطة[72]، و هذا بسبب مطالب الجماهير، ولهذا قام بإصدار مرسوما جديدا في سنة 202م ينص على حق البحث وموجها ضد المهتدين والداعين للهداية،مع العلم أن القانون القديم كان يدين فقط المسيحيين الذين يمتثلون أمام المحاكم ويعترفون بعقيدتهم[73]. وهكذا سجلت هذه

الإجراءات مرحلة جديدة في تاريخ الاضطهادات، حيث عملت على إبادة المسيحيين و الإخلال بنظام الطائفة وتوقيف انتشارها و تعريض أيضا مستقبل الكنيسة للخطر[74].

وكانت النتيجة المباشرة لهذا المرسوم، هو تطوير حرية المبادرة والمسؤولية الشخصية لحكام المقاطعات أو الحكام الآخرين، حيث لم يعد في امكانهم التحقق وباستعمال العنف عملية رفض التضحية مثل السابق، بل كان عليهم متابعة جريمة التبشير المسيحي وضبط الدليل،وهذا لا يتأتى لهم إلا إذا بحثوا قليلا أو شجعوا على الوشاية. ومن هنا كانت ميزة الاضطهادات متقطعة ومتفرقة خلال السنوات الأخيرة من حكم سفيروس، حيث كان مصير المسيحيين في كل مقاطعة يخضع تقريبا لموقف الحكام فقط******** ، وهذا بالفعل ما حدث في إفريقيا حيث اعترف لنا ترتوليانوس بحق الكثير من البروقنصلية الذين أقاموا السلام الديني نسبيا ومنهم: جوليوس أسبر(Julius Asper) وبودانس(Pudens)[75].

ولعل كان أول شهداء مرسوم سبتيميوس سفيروس جماعة من المسيحيين من تبوربة مينوس********* وهم بربوتيا(Perpetua) و فليسيت (Felicite) وساتوروس (Saturus) ورفقائهم، والذين تمت إدانتهم من طرف المفوض بالنيابة هيلاريانوس، وهذا برميهم إلى الحيوانات في مدرج قرطاجة في 7مارس 203م، إضافة إلى شهداء آخرين دفعوا حياتهم جراء هذا الاضطهاد في كل البروقنصلية ، وربما في المقاطعات الإفريقية الأخرى[76]. وبعد هدنة مؤقتة تحت حكم جوليوس أسبر وبدانس تجددت الاضطهادات بأكثر عنف في ظل حكم ترتولوس سكابولام (211–213 م) ، والتي امتدت

إلى غاية نوميديا وموريطانيا[77]، ومن شهداء هذه الفترة الشهيد مافيلوس أو مايلوس (Maiulus أو Mavilus) من سوسة في 11ماي 212م[78]، وفي هذه السنة كتب ترتوليانوس مبينا لنا المحن التي خضع لها المسيحيون قائلا: "نحن اليوم في صميم الصيف أي في نار الاضطهادات نفسها، إن المسيحيين يعانون، فهناك من يعاني بواسطة النار، وهناك بواسطة السيف، وآخرين بواسطة أضراس الحيوانات، وبعضهم نفي في السجون بعدما عانى من الجلد أو الكي بالنار والذي جعلهم يتوقون للاستشهاد"[79].

ويبدو أنه منذ الفترة التي بعث فيها ترتوليانوس برسالته إلى سكابولام (212–213 م) ، لم نعد نسجل أية اضطهادات في إفريقيا وهذا على الأقل لمدة 32سنة ، ما عدا اضطهاد ماكسيموس القصير والذي يبدو أنه لم يمس مقاطعات إفريقيا[80]، إلى غاية قدوم الإمبراطور داسيوس إلى السلطة في سنة 249م[81]، أين ستعرف إفريقيا اضطهادات جديدة.

ب–الاضطهادات التي عرفتها المنطقة في منتصف القرن الثالث ميلادي:

لقد قام الإمبراطور داسيوس********* بإصدار مرسوم اضطهادي في نهاية سنة249م[82]، ورغم أننا نجهل نص المرسوم إلا أنه يمكننا أن نعرف نصوصه من خلال التفاصيل التي أتتنا حول تنفيذه، فهو كان أول مرسوم تحريم شامل الذي ألغى قسم المبادرة الذي كان متروكا في المطاردات السابقة للحكام[83]، حيث أوكلت مهمة تنفيذه هذه المرة إلى لجنة مكونة من الحكام ويساعدونهم خمسة من الوجهاء[84] . ولقد أمر هذا المرسوم المسيحيين بالتخلي عن ديانتهم وأن

يشاركوا في الاحتفالات الرسمية، ومن يرفض هذا يتم إيقافه ويحكم عليه بالموت أو النفي مع مصادرة أمواله[85].

لقد أحدث هذا الاضطهاد المفاجئ إضطرابا وقلقا فظيعا في الكنيسة الإفريقية، فمنذ سنوات طويلة تخلى المؤمنون بل ونسوا السلوك في أيام الاضطهاد[86]، وبهذا لم يكونوا مستعدين للتضحية، فتخاذلوا بالجملة وارتدوا عن دينهم[87]، وفي هذا الشأن قال الأسقف كيبريانوس:"لقد فسدت التعاليم الإلهية خلال هذا السلام الطويل، ولهذا كان العقاب الإلهي ضروري لايقاض الايمان الساكن"[88]، وبفضل مراسلات كيبريانوس أمكننا أن نتعرف على الأحداث التي عرفتها قرطاجة جراء هذا الاضطهاد أكثر من المناطق الأخرى، حيث يخبرنا أن مراسيم الإحتفال كانت تجرى في الكابتول والذي كان يشعل فيه كل صباح نار الأضاحي، وهذا إلى غاية انتهاء المهلة المحددة لهذا المرسوم[89]. ولقد استعجل الكثير من المسيحيين في الارتداد ،وهذا تجنبا للعقوبة أو حفاظا على الأموال أو على مكانتهم الاجتماعية[90]، واتخذت عملية انضمامهم إلى الديانة الرسمية عدة صور: فالأثرياء أو المتحمسون أحضروا حيوانا: ماعزا أو شاة(ovem) أو بقرة(bovem) ونتيجة لهذا تم تسميتهم من طرف الكنيسة ب:"sacrificati"، و أما الفقراء فقد اكتفوا بإراقة الخمر أو القيام بإشعال بعض حبات البخور(thus) أمام تمثال الإمبراطور كدلالة على اعترافهم بألوهيته وتم تسميتهم نتيجة لذلك ب" thurificati "، وكل من يقوم بالتضحية يتم تسجيله ويتلقى بطاقة(libellus) التي تثبت خضوعه للمرسوم، ولقد استطاع بعض المسيحيين بسبب مكانتهم أو ثرائهم أن يشتروا هذه البطاقة وبدون أن ينكروا علانية دينهم، فسميوا لذلك ب"

libellatici"[91]. وبهذا اتخذت عملية ارتداد********** المسيحيين ثلاثة أنواع اعتبروا كلهم مذنبين في نظر الكنيسة المسيحية[92]، وعن هذا الموقف نذكر ما قاله كيبريانوس عنهم : "منذ الكلمات التهديدية الأولى المنطوقة من طرف العدو، تخلى عدد كبير من إخواننا عن عقيدتهم، لم يستسلموا بسبب عنف الاضطهاد ، ولكنهم استسلموا بإرادتهم الخاصة...ولم ينتظروا توقيف القاضي لكي يرتدوا عن دينهم ،ولم ينتظروا أيضا أن يكونوا بين يدي الجلادين لكي يقدموا البخور للآلهة ... وهم بأنفسهم ركضوا إلى الساحة العامة واندفعوا نحو الموت ، كما لو أنهم كانوا يتمنونه، وكما ولو أنهم اغتنموا فرصة انتظروها منذ مدة طويلة. ولكن ماذا نقول عن الذين تم إرجاعهم من طرف الحكام إلى الغد و توسلوهم حتى لا يؤجلوا ارتدادهم ؟. ومن أجل الكثير لم يكن كفاية أن يخسروا أنفسهم، فقاموا بالتعاون على التحريض على الإرتداد...و حتى تصل هاته الجريمة إلى ذروتها ، كان الآباء يحملون أو يصطحبون أطفالهم أمام القضاة، وهذا حتى ينتزعوا منهم البراءة الصادقة التي تلقوها أثناء التعميد"[93]. ويبدو أن عدد المرتدين المرتفع لم يكن له أي مبرر مقنع لذلك إلا بسبب الضعف والخوف، حتى الإكليروس والأساقفة قد قاموا بالإرتداد وانظموا إلى جماعة رعاياهم[94].

ولقد رأى كيبريانوس من واجبه كأسقف أن ينسحب أثناء الأزمة من قرطاجة ليلتجئ إلى مكان خفي ، وكان من السهل على البروقنصل أن يتعرف إلى هذا الملجأ الذي كان يتقاطر عليه "الأخوة الذين كانوا يزورونه"، والذي كانت تنطلق منه الرسائل العديدة الموجهة إلى المؤمنين، ولكنه اقتصر على مصادرة أمواله ونفيه.

ورغم الانتقاد اللاذع الذي وجه إليه[95] إلا أن انسحابه من الخطر كان كضرورة ملحة من أجل أن يستطيع مواصلة تحمل منصبه الرعوي، فالنجاة من الاضطهاد كان بالنسبة له الواجب الأول[96] ، ولكن إذا ما تعرض للاضطهاد فإن أعماله لم تكتمل ولم يكن يوجد أي شخص لكي يصلح أضرار الاضطهاد[97] . ومن المؤكد أن خطة السير الحذرة التي اتبعها كيبريانوس لم تكن شاذة، فالعديد من هذه الحالات قد شوهدت سابقا في عهد سبتيميوس سفيروس ، ورغم استنكارها من طرف ترتوليانوس و المونتانية، إلا أنها كانت تتوافق مع تعاليم الانجيل . ومن السوء أن نضع نتيجة مناقضة للأسقف، فإن حياته في ما بعد أثبتت بقدر كاف أنه كان شخصا قادرا على مواجهة المعاناة والموت ، وبالتالي فإن الخوف لا يمكن أن يكون السبب في عزلته الإرادية هذه ، والتي نسبها الكاتب أوغست أودلونت إلى متغيرات سامية، حيث يرى أن كيبريانوس لم يشغل كرسيه الأسقفي إلا منذ حوالي سنة، فلما بدأ اضطهاد المسيحيين اعتقد حسب تفكير هذا الكاتب، أنه يكون أكثر فائدة إلى رعيته باختبائه في هذا الوقت على مهاجمة أعدائه، فقراره هذا حرم الجمهور الوثني من ضحية التي أعلنوا عنها بصوت عال ، والذين لن يرضوا إلا برؤيتها مقطعة من طرف أسود المدرج. ولكن احتفاظه بنفسه يمكن أن يؤكد لنا أنه كان من منفعة الكنيسة كلها والتي كلف بإدارتها[98]. وبالفعل فخلال فترة غيابه فإنه لم يبق مكتوف الأيدي إذ قام بتسيير أسقفيته من مخبئه[99] متصلا مع رجال كنيسته في هذه المهمة، وهذا من أجل توحيد المسيحيين و تنظيم وحماية المقاومين و مراقبة كل الخدمات الاجتماعية[100].

ومهما يكن فرغم النتائج المحزنة للمرتدين والتي كانت بمثابة ضربة قاسية للطائفة المسيحية، إلا أنه علينا أن نسجل أيضا

التصرف البطولي لبعض المؤمنين، والذين بسبب رفضهم للتضحية تعرضوا لطائلة القانون، فتم رميهم في السجون سواء كانوا من الإكليروس أو من العامة أو حتى من النساء والأطفال، ولقد كان العديد من هؤلاء المرشدين ضحايا للتعذيب القاسي بل والموت بسبب الجوع أو التعذيب، مع العلم أن التعذيب لم يكن إلا وسيلة لإنهاك مقاومة المسيحيين وحملهم على الاعتراف بخضوعهم إلى المرسوم، لأن هدف المضطهدين كان البحث عن المرتدين أكثر من الشهداء[101]. وكتب الأسقف كيبريانوس في هذا الشأن قائلا:" هذا التعذيب لا يترك إطلاقا للصابر بأن يتلقى الإكليل بسهولة، وإنما يعذبه فقط من أجل أن يقوم بالإرتداد"[102]، وبهذا فإذا ما رجعنا إلى القوائم الرسمية للكنيسة القرطاجية فيما يخص المسيحيين الذين ماتوا ضحايا هذا الاضطهاد، وعلى الراجح في شهر أفريل 250م لوجدنا عشرين إسما ،حيث توفي بعضهم تحت تأثير التعذيب ولكن أغلبية الموتى كان بسبب الجوع[103]. ولم يتوقف الاضطهاد كلية إلا في ربيع 251م.

ولكن في السنة المقبلة بقيت إفريقيا قلقة من عنف جديد، حيث قام الإمبراطور كالوس********** خليفة الإمبراطور داسيوس، بإصدار مرسوم الذي يأمر بتقديم الأضاحي في كل مكان، ولكن في الواقع يظهر أن هذا المرسوم لم يتبعه أي عنف في إفريقيا.

وأما مع مرسوم الإمبراطور فاليريانوس********** فإن الأمر لم يكن نفسه، إذ أعطى هذا الأخير في كل إفريقيا إشارة حقيقية لاضطهاد المسيحيين، ويبدو أن السبب الحقيقي لهذا التغيير هو خشية فاليريانوس من هاوية الديون العامة، والذي جعله يفكر في مصادرة ثروات الكنيسة المسيحية المغرية. ولهذا قام هذا الأخير

بإصدار مرسومه الأول في أوت 257م[104]، وبالرغم من أن النص لم يصل إلينا إلا أننا يمكننا إعادة تشكيله[105]، حيث كان يقضي الإمبراطور من خلال هذا المرسوم بضرب الديانة العدوة في قادتها وفي تنظيمها ، وبهذا قام بأمر كل من الأساقفة والقساوسة والشمامسة بالمشاركة في احتفالات الديانة الرسمية وإلا يتعرضون لعقوبة النفي[106]. كما أنه عامل المسيحية لأول مرة كتجمع محرم حيث منع كل المسيحيين من القيام بالتجمعات أو الدخول إلى القبور، ومن يخالف هذا الأمر يتعرض لعقوبتين وهي الموت أو الإدانة بالأعمال الشاقة؛ حيث كانت هذه الأخيرة تحتوي على عقوبات أكثر قسوة[107]. ومنذ أن طبق المرسوم في إفريقيا حتى قام البروقنصل باترنوس (Paternus) باستدعاء كيبريانوس أسقف قرطاجة، والذي تم نفيه إلى كوروبيس عندما رفض الخضوع إلى المرسوم. وفي نوميديا على الخصوص تم تنفيذ أوامر الإمبراطور بقسوة شديدة، حيث لم يكتف المفوض بنفي العديد من الأساقفة ،ولكن حكم بالأعمال الشاقة لعدد كبير من المؤمنين ورجال الدين من كل الرتب في مناجم المنطقة، وبدون شك لأنهم خالفوا مرسوم القرار الذي يمنعهم من التجمع. ولقد ساعدتنا العلاقات الرسائلية التي أجريت ما بين كيبريانوس في منفاه مع العديد من هؤلاء المرشدين على التعرف على مدى انتشار الاضطهاد، ومدى قساوة أعوان الإمبراطور، والموقف البطولي للكنائس الإفريقية .

ولقد اعتقد فاليريانوس أنه على وشك أن يتغلب على المسيحية وأنه قادر على إبادة الطوائف، أو على الأقل إضعافها، وهدم كل قوة مقاومة، و قتل كل من يتمتع بسلطة دينية أو بمكانة اجتماعية، ولهذا قام بإصدار مرسومه الثاني في جويلية 258م[108] ، والذي كان

أكثر قسوة، حيث يقوم بإعدام كل من الأساقفة والقساوسة والشمامسة الذين يرفضون التضحية، ويجرد كل من أعضاء مجلس الشيوخ والفرسان من مرتبتهم ويصادر أموالهم في حالة ما إذا ثبت أنهم مسيحيون[109]،بل وشمل هذا المرسوم كل المسيحيين حيث أمر بمصادرة ثروة كل مسيحي و نفيه وفي حالة ما إذا تثبت في رأيه يتعرض للقتل ، وحتى المسنات تعرضن للنفي مع مصادرة ثرواتهن. ولقد تم تطبيق هذا المرسوم في الحال في إفريقيا حيث قام البروقنصل كاليريوس ماكسيموس (Galerius Maximus) الذي كان متواجدا في أوتيكا في نهاية شهر أوت بإعدام المئات من المسيحيين والذين سموا بالجماعة البيضاء(massa candida)، وفي 14 سبتمبر تم إعدام الأسقف كيبريانوس، ولمدة سنة لم يتوقف قتل المسيحيين إطلاقا في إفريقيا، حيث تعرض العديد من المؤمنين والإكليروس منهم أساقفة إلى القتل سواء في البروقنصلية أو في نوميديا التي كان الاضطهاد فيها الأكثر عنفا،ولم تتوقف الاضطهادات إلا في سنة 260م بموجب مرسوم التسامح لكالينوس(Gallienus)**********. فإذا ما احتكمنا إلى عدد الضحايا المعروفين لاعتبرناها المصيبة الأكثر إجراما في إفريقيا المسيحية[110]، ولكن رغم هذا استطاعت الطائفة الإفريقية أن تجتاز هذه المحنة بدون أن تضعف[111].

وهكذا استطاعت الكنيسة الإفريقية بفضل مرسوم التسامح لكالينوس أن تنعم بفترة سلم دامت أربعين سنة. و لم يكن لمرسوم الإمبراطور أوريليانوس********** الذي كان في نهاية سنة 274 م أية أعمال عنف في إفريقيا[112] ، ويبدو أن السبب في هذه الهدنة يعود إلى انشغال أباطرة عهد الفوضى العسكرية بالتطاحن على كرسي

الإمبراطورية الذي كثر المتزاحمون عليه في هذه الفترة من تاريخ الإمبراطورية، غير أنه لما استجمع ديوكليسيانوس********** زمام الإمبراطورية في يده(284- 304 م) ، رأى حتى يضمن تربعه على العرش؛ ضرورة التحكم في القوى المثيرة للقلائل والتي كانت أخطرها حسب رأيه المعتقدات الأجنبية عن الديانة الرومانية والتي من بينها المسيحية، التي تطورت نظرة معتنقيها في إفريقيا إلى السلطة ونزعوا نحو التمرد خصوصا في الجيش. ولهذا أعلن هذا الإمبراطور عن معاقبة كل من يتخلى عن الديانة الإمبراطورية[113]. ويبدو أن الأحداث التي جرت في معسكرات كل من طنجة و تيفاست سنة 295م، كانت بداية مطارداته ضد المسيحيين المجندين والتي امتدت إلى غاية سنة 299م، ورغم أن هذه الإجراءات لم تكن إلا لأسباب نظامية إلا أنها أعلنت عن اضطهاد وشيك، والذي حدث بالفعل خلال سنتي 303 م و304م، وهذا بموجب الأربعة مراسيم التي أصدرها الإمبراطور ديوكليسيانوس[114]، والتي كان يهدف من خلالها القضاء على المسيحية التي خشي من انتشارها. تضمن مرسومه الأول الصادر في 24 فيفري303 م منع الاجتماعات وهدم الكنائس وإتلاف الكتب المقدسة و مصادرة أملاكها. وبعده بشهور قليلة تقريبا في نصف هذه السنة أصدر مرسومه الثاني القاضي بسجن كل قادة الكنائس. أما المرسوم الثالث فقام بإرغامهم على التضحية إلى اللآلهة وإلا يتعرضون للتعذيب. وفي الأخير في ربيع 304م أصدر مرسومه الرابع والذي أمر بقيام كل المسيحيين بالتضحية بدون تمييز وإلا يتعرضون للقتل.

ويبدو أن السلطات الرومانية كانت حريصة على إذاعة هذه المراسيم، وهذا يتضح لنا من خلال الإجراءات التي اتخذتها في سبيل ذلك عبر أرجاء كل الإمبراطورية، كما أنها كانت حريصة كذلك على تنفيذها، حيث رغم أن هذه المهمة كانت متروكة بصفة عامة للسلطات المحلية، إلا أنه شهد في بعض الأحيان وخصوصا في الفترة الأخيرة من الاضطهاد تدخل حكام المقاطعات بأنفسهم في تنفيذها، وهذا ما حدث بالفعل مع البروقنصل********** أنولينوس (Anullinus) والمفوض**********النوميدي فلوروس (Florus) خلال سنة 304م. ورغم وجود أربعة مراسيم إلا أن الأفارقة لم يعرفوا إلا مرسومين، وبالتالي مرحلتين فقط من اضطهاد ديوكليسيانوس، حيث تميزت المرحلة الأولى بالتفتيشات[115] التي قام بها حكام البلديات في كل من البروقنصلية ونوميديا، والتي قاموا فيها بحجز وحرق أثاث الكنائس والأغراض الطقسية والكتب المقدسة كما قاموا أيضا بمصادرة الكنائس وفي بعض الأحيان بتخريبها أما فيما يخص موريطانيا فإننا لا نملك أية معطيات محددة حول آثارها[116].

ولقد استسلم العديد من المسيحيين بسبب العنف الذي مورس خلال هذه التفتيشات في كل المقاطعات الإفريقية ، وسلموا كتبهم المقدسة، ليس فقط من العوام وأعضاء الإكليروس السفليين ولكن أيضا من القساوسة والأساقفة، والذين عرفوا باسم "traditores". ورغم هذا وجدت أيضا بعض النماذج المتحمسة والتي رفضت تسليم الكتب المقدسة ، وتعرضت نتيجة ذلك إلى أنواع مختلفة من التعذيب ، فامتلأت سجون قرطاجة بهم وخاصة من مسيحيي المدن الأخرى حيث كان حكامها يرسلونهم إلى محكمة البروقنصل، وهذا مثلما حدث مع القسيس

ساتورنينوس وخمسين مسيحيا ومسيحية من أبتينا، والذين ماتوا في السجن بسبب الجوع[117].أما المرحلة الثانية التي كانت خاصة بالتضحيات تحت عقوبة الموت،تميزت بقلة حماس الحكام مقارنة مع المرحلة السابقة حيث لم تشهد هذه الفترة إلا بعض الشهداء في كل من تبوربة وتبسة وميلة .

وفيما يخص المرسومين الثاني والثالث فإنهما بقيا رسالة ميتة في إفريقيا، ذلك أنهما أصدارا وطبقا إلا في الشرق، وحتى فيما يخص مطاردة قادة الكنائس، فإنه لم يكن لا بحكم منصبهم الديني ولا رفضهم للتضحية، وإنما كان بسبب رفضهم تسليم الكتب المقدسة[118]، وهذا حسب ما نص عليه المرسوم الأول.

وللتوضيح أكثر عن اضطهاد ديوكليسيانوس في إفريقيا، أعرض الآن الوصف الذي قدمه لنا أوبطا(Optat) :"في تلك الفترة، كان هناك حكام طاغين الذين أعلنوا الحرب على الاسم المسيحي، كان من بينهم أنوليوس في مقاطعة البروقنصلية الذي كان عنده أكثر من ستين سنة، وفي نوميديا فلوروس . كل العالم يعرف جيدا ما قاموا به من قساوة ببراعة. آنذاك عاقبوا بقسوة في الحرب المعلنة على المسيحيين، في معابد الشياطين التي انتصرت ، وتصاعد من المذابح روائح قذرة، و أما الذين لا يستطيعون تناول الأضحية المقدسة فإنه يتم إجبارهم على وضع البخور في كل مكان. كل معبد كان معبدا للجريمة، فالعجزة الذين كانوا تقريبا مشرفين على الموت تم فضحهم،وتم تدنيس الطفولة البريئة حيث تم حمل الأكثر صغرا من طرف أمهاتهم من أجل انتهاك الحرمات، وآباء أرغموا على ارتكاب جريمة القتل بدون دماء، وآخرون أجبروا على هدم معابد الإله الحي،

وآخرون أنكروا المسيح، وآخرون أحرقوا التعاليم الإلهية ، وآخـــرون قدموا البخور"[119]. وهكذا يتضح لنا جليا أن مرسوم ديوكليسيانوس كان مثل مرسوم داسيوس، إذ سبب العديد مـــن الضـــلال فـــي الطائفـــة المسيحية الإفريقية حيث أدى إلى العديد من الارتـــدادات. و لكننـــا نسجل أيضا في نفس الوقت وجود العديد من الشـــهداء وهـــذا عبـــر مختلف المقاطعات الإفريقية. ورغم قصر مدة الاضطهاد نسبيا وهـــذا على حد علمنا ، إذ أنه بدأ في سنة 303م وتوقف نهائيا في الشـــهور الأولى من سنة 305م، إلا أنه كان في إفريقيا الأكثر حيوية والأكثـــر دموية من المناطق الأخرى ومس جميع مقاطعاتها[120].

ومهما يكن فلقد كان اضطهاد ديوكليسيانوس آخر اضـــطهاد تعرض له مسيحيو المغرب القديم حيث عرفت بعده خاصة في ظـــل الإمبراطور قسطنطينوس********** السلام الـــديني، والذي أكد عليه بواسطة مرسوم ميلان سنة 313م الذي وضع حـــدا لاضطهاد السلطة للكنيسة الكاثوليكية، وفتح عصرا جديدا في تـــاريخ العلاقات بينهما، حيث توحدت جهودهما هذه المرة بعـــدما أصـــبحت الكنيسة الكاثوليكية الدين الرسمي للإمبراطورية الرومانية، لينطلق بعده اضطهاد جديد من طرف السلطة ضد أعداء الكنيسة الرسمية وهـــم الوثنيين والهرطوقيين والمنشقين[121].

الهوامش:

[1] Victor Duruy , histoire générale , éd . 8 , librairie Hachette et Cie , Paris , 1910 , P . 198 .

[2] محمد البشير شنيتي ، التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في المغرب أثناء الاحتلال الروماني و دورها في أحداث القرن الرابع ميلادي ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1984، ص . 272

[3] G . Boissier , la fin du paganisme études sur les derniers luttes religieuses en occident au quatrième siécle ,T. I ,libraire Hachette et Cie , Paris, 1891 , PP . 417 – 418 .

[4] Tertullien , apol . , 5, établi et traduit par J. P. Waltzing , les belles lettres ,Paris , 1929.

لم نعثر على هذا القانون بهذا الشكل في مدونة القوانين الرومانية، و لكن رغم هذا لا يمكننا أن نقول أنه لم وجد . أنظر : G . Boissier , loc . cit . Ibid .

[5] رغم أن اليهود يدينون بالوحدانية إلا أنه عفي عنهم فيما بعد لأنهم يشكلون أمة خاصة بهم عكس المسيحية، و التي لم تكن ديانة قومية بل كانت موجهة لجميع الناس ، مع العلم أنها كانت في الأصل موجهة إلى اليهود(أي القومية) ولم تصبح ديانة عالمية إلا بعدما بشر بها الرسول بولس . أنظر: سامي نجيب محمد ، مفاهيم نصرانية خاطئة عن محمد و المسيح عليهما السلام و الرد عليها و إظهارها ، دار الروضة للنشر و التوزيع ، القاهرة ، 2006، صص. 16، 18 ؛ Ibid

* لوسيوس دوميسيوس كلوديوس نيرون (Lucius Domitius Claudius Neron) إمبراطور روماني (54 – 68 م) ، فبفضل أمه وصل إلى السلطة، بعدما تزوجت للمرة الثانية من الإمبراطور كلوديوس ، حيث بعد وفاته أعلن عنه إمبراطورا . تميز عهده بالعنف بعد الحريق الذي تعرضت له روما سنة 64 م ، و حتى يبعد التهمة عنه ، حمل المسيحيين هذه المسؤولية و أعلن ضدهم اضطهاد إجرامي ، و هذا ما زاد الوضع سوءا ، ونتيجة لهذا أعلن بأنه عدوا للعامة و قتل ، تم تنصيب غالبة (Galba) إمبراطورا مكانه . أنظر :
P . Kobert , le petit Robert des noms propres , éd . Revue , Paris ,2000,P .1474.

[6] A . Loisy , la naissance du christianisme , Emile Nourry éditeur , Paris , 1933 , PP . 231 , 235 , 238.

M . Simon , la civilisation de l'antiquité et le christianisme, Arthaud , Paris , 1972. , P . 211 .

[7] C . Lepelley , l'empire romain et le christianisme ,Flammarion , Paris , 1969 , PP . 24 – 25 .

[8] M . Simon , op . cit . , P . 219 .

[9] Tertullien , apol . , 44 .

[10] A . M . Jacquin , histoire e l'église ,T 1 , édition de la revue des jeunes, Paris,1928 , PP . 143 – 144.

[11] A . Loisy , op . cit . , P.238.

[12] ** ماركوس أوليبيوس تراجانوس (Marcus Ulpius Trajanus) إمبراطور روماني (98 –

117 م) ، ابن جندي ، أعلن عنه إمبراطورا في سنة 97م بعد موت الإمبراطور نيرفا (Nerva)، كان رجل حرب ممتاز؛ حيث قاد الإمبراطورية في سياسة فتوحات عظيمة . أنظر : P . Kobert , op . cit . , P . 2079.

[13] M . Simon , op . cit . , P . 214 .

هو كاتب لاتيني (61 – 114 م) ، ابن أخت و الابن المتبني لبلين الكبير ، قضى حياته في طلب العلم و الانشغال بأمور الدنيا، حيث شغل مقعدا في السناتو و تقلد منصب القنصل و عهد إليه تراجانوس بحكم بيثني و نبطس لمدة عشر سنوات انظر : إدوارد جيبون ،اضمحلال الإمبراطورية الرومانية و سقوطها ، (تر . محمد علي أبودرة ، راجعه و قدم له أحمد نجيب هاشم) ، ج . 1، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر ، ص . 432 ؛ P . Kobert , op . cit . , P . 1647

[14] إدوارد جيبون ، نفسه.

[15] M . Simon , loc . cit .

[16] M . Meslin , J – R . Palanque , le christianisme antique , Armand Colin , Paris , 1967 . P . 26. M . Simon , op . cit . , P . 215 , 219 .

[17] .

[18] A . Loisy , op . cit . , P . 244 .

[19] M . Simon , op . cit . , P . 214 - 215.

[20] Dom H . Leclercq , l'Afrique chrétienne , T1 , libraire Victor Lecoffre, Paris, 1904, P . 105.

*** بوبليوس أيليوس هادريانوس (Publius Aelius Hadrianus) إمبراطور روماني (117 – 138م) ، الابن المتبني لتراجانوس ، كان مفوضا للإمبراطور في سوريا لما استدعاه الجيش لكي يخلف تراجانوس ، تخلى عن سياسة خليفته التوسعية واقتصر فقط على الحدود الإستراتيجية للإمبراطورية ، و لكنه في المقابل نظم بطريقة رائعة إدارة الإمبراطورية .

[21] P . Kobert , loc . cit . , P . 9 . M . Meslin , J – R . Palanque , loc . cit .

**** ماركوس أوريليوس أونطونينوس (Marcus Aurélius Antoninus) إمبراطور و فيلسوف روماني (121 – 180 م)، درس البلاغة و الفلسفة ، تبناه الإمبراطور أونطونينوس ، أصبح إمبراطورا خلال (161 – 180 م) ، و قام أثناءها بتجديد الإدارة المالية والتشريعية. رغم إنسانيته إلا أنه لم يحسن من وضع المسيحيين في الإمبراطورية . أنظر : P . Kobert , op . cit . , P . 1312

[22] P . Monceaux , Histoire littéraire de l'Afrique chrétienne , (depuis les origines jusqu'à l'invasion Arabe), T1 , culture et civilisation , Paris, 1963, P . 42 .

[23] إدوارد جيبون ، المصدر السابق ، ص . 435 .

[24] محمد البشير شنيتي ، المصدر نفسه ، ص . 272 .

[25] إدوارد جيبون ، المصدر السابق ، ص . 436 .

[26] B . Aubé , l'église et l'état dans la seconde moitié du III ° siecle (249 - 284) , éd . 2 , librairie Academique Didier , Paris , 1886 , P . VII .

[27] M . Meslin , J – R . Palanque , op . cit . , P . 27 .

[28] A . M . Jacquin , op . cit . , P . 222 .

[29] A . Audollent , Carthage romaine(146 avant jésus- christ) ,ancienne libraire Thorin et fils, Paris, 1901, P . 448.

[30] A . M . Jacquin , op . cit . , P . 112 .

[31] P . Monceaux , op . cit . ,T. I , P . 41 .

[32] محمد البشير شنيتي ، المصدر السابق ، ص . 265 .

[33] P . Monceaux , op . cit . , PP . 37 - 38 .

[34] محمد البشير شنيتي ، االمصدر السابق ، ص . 274 .

[35] P . Monceaux , op . cit . , P. 39.

[36] G . Boissier , op . cit . , I , PP . 276.

[37] P . Monceaux , op . cit . , PP. 38 - 39.

[38] G . Boissier , loc . cit .

[39] P . Monceaux , op . cit . , PP. 39- 40 .

[40] , P . 39 .

Ibid

[41] محمد البشير شنيتي ، المصدر السابق ، ص . 271 . باعتبارهم ليسوا وثنيين و لا يهودا .

[42] Tertullien , apol . , 35 ; 40 ; ad nationes , I , 9,int . et trad. , com ., Schnieder (A.), institut Suisse de Rome , Rome , 1968 .

C . Lepelley , l'empire romain et le christianisme, Flammarion , Paris , 1969 , P . 33

[43] P . Monceaux , op . cit . , P . 41

[44] Tertullien , apol . , 40, 2 .

[45] A . M . Jacquin , op . cit . , P . 112 .

[46] Tertullien , apol . , 37 .

[47] محمد البشير شنيتي ، المصدر السابق ، ص . 270

[48] Tertullien , apol . , 7.

[49] Tertullien , a Scapula , 3 , dans les oeuvres de de Tertullien , trad . de Genoude(M) , 2éme éd. , Libraire de Louis Vivés , Paris , 1852 .

[50]

51

Tertullien , apol . , 37 , 2 . يظهر لنا هذا العمل التخريبي العنيف للمقابر المسيحية جليا من خلال شواهد القبور بمنطقة داموس الكاريتا المكسورة إلى قطع دقيقة تثبت لنا مدى كان غيظ هذه الجماهير أنظر: A . Audollent , op . cit . , P . 448 .

52 .

Tertullien , apolog . , 37.

53

P . Monceaux , op . cit . , P . 28 .

54 محمد البشير شنيتي ، المصدر السابق ، ص . 272 .

55

P . Monceaux , op . cit . , PP . 29 , 42.

56 محمد البشير شنيتي ، المصدرالسابق ، ص . 270 .

57

A . Audollent , op . cit . , P . 450 .

58

A . G . Hamman , la vie quotidiennes des premiers chrétiens (95 - 197) , 3 éme éd . , Hachette , Paris , 1983, P . 109 .

59

Ibid ;

60

A . Audollent , loc cit

A . M . Jacquin , loc . cit .

61

Dom H . Leclercq , op . cit . , PP . 31 – 32 .

62

P . Monceaux , op . cit . ,T. I , P . 28 .

63

A . M . Jacquin , loc . cit .

64

P . Monceaux , op . cit . , P . 42 ; A . G . Hamman , op . cit . P . 22.

***** لوسيوس أيليوس أوريليوس كومودوس (Lucius Aelius Commodus) (161 – 192 م) ، إمبراطور روماني خلال الفترة الممتدة من (180 – 192 م) ، ابن ماركوس أوريليوس . أنظر : A . Audollent , op . cit . , P . 446 . P . Kobert , op . cit . , P . 489 .

65 Tertullien , a Scapula , 3 .

66

67 P . Monceaux .

, op . cit . , PP . 42 – 43

68

A . M . Jacquin , loc . cit .

***** لوسيوس سبتيميوس سيفيروس (Lucius Septimius Severus)

ولد في لبتيس ماغنا في سنة 146 م ، أصبح إمبراطورا رومانيا من سنة 193م إلى 211 م بعد أن تغلب على منافسيه على التتالي : ديديوس جوليانوس (Didius Julianu)، بسكينوس نيجر (Pescennius Niger) ، و ألبينوس (Albinus) ، توفي سنة 211 م تاركا السلطة لطفليه كاركالا (Caracalla) و جيتا (Géta). أنظر :

P . Kobert , op . cit . , P. 1908

Dom H . Leclercq , op . cit . , P . 123 .

69

P . Monceaux , op . cit . , P . 44 .

70

Dom H . Leclercq ,

71

op . cit . , PP . 130 – 131.

F . Decret , M . Fantar ,l' Afrique du Nord dans antiquité(histoire et civilisation des origines au V^e siecle), édition Payot et Rinages , Paris , 1998 , P . 281 .

72

Dom H . - 124

73

Leclercq , op . cit . , PP . 123

A . M . Jacquin , op . cit . , P . 222 .

74

******* و لكن رغم هذا يخبرنا ترتوليانوس عن تعرض الكنائس للنهب والقبور للاجتياح من طرف الوثنين . أنظر :

A . Audollent , op . cit . , P . 457 .

P . Monceaux , op . cit . , PP . 244 – 245 .

75

******** تقع هذه المدينة في غرب قرطاجة ، أنظر : F. Decret , le christianisme en Afrique du Nord ancienne, édition du seuil, Paris,1996 ,P37

F . Decret , op . cit . PP. 45 – 46 .

76

J . Zeiller , l'empire romain et l'église , E . de Boccard éditeur , Paris , 1928 , P. 282 .

77

Dom H . Leclercq , op . cit . , P . 115 .

78

Tertullien , scorpiace , 7 , dans œuvres de Tertullien , T . 3 .

79

P . Monceaux , op . cit . , P . 46 .

80

C . Lepelley , l'empire romain et le christianisme , P . 46.

81

********* كوينتوس تراجانوس داسيوس (Q . Trajanus Decius) (201 – 251 م) ، و هو أول الأباطرة الايليريين الذين أقاموا السلطةالامبراطورية بعد انتهاء الفوضى العسكرية (249 – 251 م) . بدأت عهدته بمرحلة جديدة في العلاقات ما بين الإمبراطورية و الكنيسة ، حيث أقام الاضطهاد العام بواسطة مرسوم أصدره . أنظر :

M . Simon , , la civilisation de l'antiquité et le christianisme , P . 466 .

F . Decret , op . cit . , P . 78 .

82

83 لقد اختلف في تحديد سنة صدوره حيث حدده البعض في بداية سنة 250 م . أنظر :

Dom H . Leclercq , op . cit . , P . 175.

Ibid , PP . 175 – 176 .

F . Decret , op . cit . , PP . 70 – 71 .

84

P . Monceaux , op . cit . ,T. II , P. 21 .

85

Dom H . Leclercq , op . cit . , P . 177 .

86

87 A . M . Jacquin , op . cit . , P . 197 .

St Cyprien , de lapsis , 5 , dans histoire et œuvres complètes de st Cyprien , trad . M . L'Abbé

88 Thibaut , T . 2 , Cattier , Tours , 1869.

89 Dom H . Leclercq , loc . cit .

90 G . G . Lapeyre , A . Pellegrin , Carthage latine et chrétienne , Payot , Paris, 1950, P . 220 .

91 F . Decret , op . cit . , P . 70 .

********** الإرتداد (lapsis) : لغة تعني السقوط ، خائر القوى ، مخطئ ، و عمليا : تتمثل في كل من أنكر عقيدته وضحى سواء بالأضحية أو بالبخور . أنظر : B . Aubé , l'église et l'état dans la seconde moitié du III ° siecle , P . 201 .

92 Ibid , PP . 201 – 202 .

93 St Cyprien , de lapsis , 4 . .

94 Dom H . Leclercq , op . cit . , PP . 178 - 179.

95 شارل أندري جوليان ، تاريخ إفريقيا الشمالية تونس، الجزائر ، المغرب الأقصى ، (تر. محمد مزالي ، البشير بن سلامة) ، الدار التونسية للنشر ، 1969 ، ص . 282 .

96 F . Decret , M . Fantar , op . cit . , PP . 287 – 288 .

97 . P . Monceaux, op. cit . , P. 13.

98 شارل أندري جوليان ، المصدر السابق .

99

100 B . Aubé , loc . cit .

101 F . Decret , . op . cit . , PP . 73 – 74

102 St Cyprien , Epist . , 11 , 1 , 3 , dans Correspondance de Cyprien , ét. Et trad . le Chanoine Bayard T.2 , les belles lettres , Paris , 1925 .

103 F . Decret , op . cit . , P . 74

********** كايوس فيبيوس تربونيانوس كالوس (Caius Vibius Trebonianus Gallus) إمبراطور روماني (251 – 253 م) ، كان جنرال في ميسي (Mesie) و لكنه خان داسيوس و تسبب في مقتله في حملتهم ضد الغوث ، بعدها أعلن عنه إمبراطورا و لكنه قتل لما عارضإميليانوس (Emillianus) الذي نصب مكانه . أنظر : P . Kobert , op . cit . , P. 801 .

********** بوبليوس ليسينيوس فاليريانوس (Publius Licinius Valerianus) إمبراطور روماني (253 – 260 م) قام بتجديد الاضطهادات خلال سنتي (257 – 258 م) ، ساعده في الحكم ابنه كالينوس (Gallienus) ، توفي في الأسر مع حربه، مع الفرس . أنظر : P . Kobert , op . cit . P . 2125 .

104 P . Monceaux , op . cit . , T.II , PP . 23 – 24 .

105 Dom H . Leclercq , op . cit . , P . 216 .

106 P . Monceaux, op . cit . , T.II , P . 24.

107 Dom H . Leclercq , loc . cit .

108 P . Monceaux, op . cit . , T.II , PP . 24 – 25.

109 G . G . Lapeyre , A . Pellegrin , op . cit . , P . 221.

********** بوبليوس ليسينيوس إغناسيوس كالينوس (Publius Licinius Egnatius Gallienus) إمبراطور روماني 253 – 268 م) ، ابن فاليريانوس ، تقاسم في البداية السلطة مع أبيه ، ثم استولى على الحكم بعد وفاة هذا الأخير سنة 260 م . قام بوضع حد للاضطهاد ضد المسيحيين ، و أصلح الجيش، وحكم فقط إيطاليا . أما باقي المقاطعات الأخرى، فحكمها ثلاثون من جنرالاته ، حيث أعلن عنهم كأباطرة للمقاطعات . قتل هذا الإمبراطور من طرف جنوده في ميلان سنة 268 م. أنظر :

P . Kobert , op . cit . , P.801.

110 P . Monceaux, op . cit . , II , PP . 25 – 26.

111 G . G . Lapeyre , A . Pellegrin , op . cit . , P . 222 .

********** أويليانوس لوسيوس دوميسيوس أوريليانوس (Lucius Domitius Aurelianus) إمبراطور روماني (270 – 275 م) ،اعتلى العرش من طرف الجيش بعد وفاة الإمبراطور كلوديوس (Claudius) . أنظر :

P . Kobert , op . cit . P . 147 .

112 P . Monceaux, op . cit . ,T. III , PP . 3 – 4 .

********** كايوس أوريليوس فاليريانوس ديوكليسيانوس (Caius Aurélius Valerianus Diocletianus) المولود سنة 245 م ، من أسرة متواضعة ، و كان إمبراطورا رومانيا خلال (284 – 305 م) ، و تشارك معه في الحكم ماكسيميانوس (Maximienus) سنة 285 م . وفي سنة 293 م أصبح الحكم ولاية رباعية ؛حيث انضم كل من كوستونسيوس شلوروس(Flavius Valerius Constantius Chlorus) إلى ماكسيميانوس و كاليريوس(Galerius) إلى ديوكليسيانوس . و نتيجة لهذا فقد مجلس الشيوخ كل سلطته ، و لم تعد روما عاصمة الإمبراطورية، و أصبح ديوكليسيانوس سيدا على الشرق ؛ يقيم في نيكوميديا ، و ماكسيميانوس سيدا على الغرب ؛ مؤقتا . و رغم هذا التقسيم بقي ديوكليسيانوس الحاكم الأعلى . و لقد سمح هذا التقسيم بين هذين الرجلين بتحقيق نجاحات على كل المستويات ، فداخليا أصلح ديوكليسيانوس الإدارية ، الضرائب و الاقتصادية . و قام أيضا بإصدار مراسيم اضطهادية ضد المسيحيين سنة 303 م ، ربما بإلحاح من كاليريوس . و في سنة 305 م تنحى كل من ديوكليسيانوس و ماكسيميانوس عن السلطة لصالح كل من كاليريوس و كونستونسيوس . أنظر :

P . Kobert , op . cit . , PP. 597- 598 .

113 محمد البشير شنيتي ، المصدر السابق ، ص . 276 .

********** في 12 مارس 295 م أحضر أحد قدماء الجيش في تبسة بابنه مكسيمليانوس لكي يجنده و لكن رفض هذا الأخير و لهذا أعدم. سنتين أو ثلاث سنوات بعدها قام قائد السرية مرسلوس في طنجة برمي سلاحه و لهذا قتل أيضا . أنظر :
P . Monceaux , op . cit . ,T. II , PP . 27 – 28 .
F. Decret , op . cit . , PP . 127 – 128 . [114]

********** قنصل سابق مكلف بادارة مقاطعة مشيخية ذات أهمية كبيرة . أنظر :
André Laronde , l'Afrique antique histoire et monuments , Tallendier , Paris , 2001 , P . 85 .

********** موظف مبعوث ، و المصطلح يمكن ان يدل أيضا على مساعد للبروقنصل ، و يوضع مبعوث الإمبراطور على رأس فيلق أو مقاطعة إمبراطورية. أنظر : Ibid . [115]
P . Monceaux , op . cit . , T.III , PP . 28 - 30 . [116]

F. Decret , op . cit . , P . 129. [117]

A . Audollent , op . cit . , PP . 507 – 508 . [118]

P . Monceaux , op . cit . ,T . III , PP . , 30 - 31 .

Optat , traité contre les donatistes , III , 8 , trad . Labrousse (M) , Cerf , Paris , 1995 . [119]

P . Monceaux , op . cit . ,T . III , PP . 33 - 34 ; 38 . [120]

********** ابن كوستونسيوس شلوروس و هيلان ، إمبراطور روماني (306 – 337 م) ، بعد انتصاره على ماكسونس في جسر ميلة سنة 312 م ، تحصل على لقب أوغسطس . و بواسطة مرسوم ميلان سنة 313 م ضمن للمسيحيين الحرية في العبادة . و في سنة 324 م قام بقتل ليسينيوس ، وبهذا وضع حدا للولاية الرباعية التي أقامها ديوكليسيانوس ، و بقي بهذا السيد الوحيد . أنظر : M . Simon , op. cit . , P . 462 . [121]
P . Monceaux , op . cit . PP . 40 , 42.

جهود السلاجقة في الدفاع عن الخلافة العباسية والمجتمع الإسلامي (431-547 هـ/1039-1152م)

د. مروان بن شوش
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

الكلمات المفتاحية: السلاجقة، الخلافة العباسية، الحياة العلمية، نظام الملك،ثورة البساسيري،معركة ملازكرد

Résumé : Cet article traite le rôle et les opinions des Seldjoukide envers la Khalifa Abbasside durant le sixième siècle d'elhijra. D'âpres les sources historiques concernant l'histoire du Seldjoukide et les sources qui traitent l'histoire du moyen âge islamique, l'etat seldjoukide fut un grand rôle dans la confrontation du péril de l'état Bezantique , dans la bataille du malzikrit, puisque ils ont même réanimé la vie scientifique pour protéger l état abbasside du danger du batinya .cependant les seldjoukide avaient des inconvénients comme la concurrence entre les koulafahs Abbassides dans le pouvoir et la destination des préfets sans la consultation de l état Abbasside et celle a mené un désaccord entre eux.

تقديم:

تعد الدولة السلجوقية من الدول التي ظهرت في المشرق الإسلامي خلال القرن الخامس الهجري الحادي عشر الميلادي الذي تميز بضعف الخلافة العباسية نتيجة الصراعات الداخلية وتصاعد مد الحركات المعارضة التي هددت المجتمع،وتماسكه واستقرار الدولة من جهة، وتداعي القوى الخارجية عليها من جهة أخرى، وأثناء هذه الظروف ظهر السلاجقة، وبسطوا نفوذهم في مختلف أقاليم بلاد المشرق الإسلامي. وفي هذا المقال سنحاول إبراز جهود الدولة السلجوقية في الدفاع عن الخلافة العباسية والمجتمع الإسلامي.

1-ظهور السلاجقة في المشرق الإسلامي:

ينتسب السلاجقة الى مجموعة من القبائل التركية التي عرفت باسم الغز، استقرت بالهضاب القريبة من بحيرة خوارزم (بحر آرال)، ثم

نزلت بالقرب من السواحل الشرقية لبحر قزوين، وفي الهضاب المحيطة بنهر جيحون[1]. وأطلق على هذه القبائل التركية اسم السلاجقة نسبة إلى رجل تزعمها يُدعى سلجوق بن تُقاق،(ق.5ه/11م) ويبدو أنه هو الذي جمع شملها، ووحدها تحت زعامته.[2]

وكان اعتناق الترك للإسلام نقطة تحول في التاريخ الإسلامي، بحيث أخذوا يوطدون نفوذهم في أرجاء العالم الإسلامي حيث بدأت الهجرة التركية الغزية بزعامة سلجوق بن دقاق بالتوجه إلى بلاد ما وراء[3] النهر منذ سنة 375هـ/1095م بسبب ضيق مراعيهم وازدحام ديارهم، والجفاف الذي شهدته المنطقة، فإنهم استقروا قرب نهر جيحون ومدينة جَنْد[4]، ثم انتقلوا في عهد ميكائيل بن سلجوق إلى نور بخارى.[5]

ولما انهارت الدولة السامانية[6] سنة 379هـ/998م توزعت أملاكهم بين القراخانيين[7] والغزنويين،[8] وبذلك يظهر جليا أن السلاجقة قد استفادوا من الوضع السياسي ،[9] إذ بسطوا نفوذهم و تركزوا في بلاد ما وراء النهر، وتمكنوا من جلب سكان المنطقة وهذا لما رأوا منهم من غيرتهم على الإسلام وتقربهم من العلماء. وأمام هذه المستجدات أدرك القرخانيون خطورة السلاجقة عليهم وهذا ماجعلهم يتقربون من الدولة الغزنوية للقضاء عليهم، فأقنعوا السلطان محمود الغزنوي(ت431ه/1030م) بخطورتهم، وأخذ هذا الأخير يفكر في أنجع الطرق للقضاء على السلاجقة.[10]

ومنذ ذلك الحين بدأ السلاجقة مرحلة جديدة في توسعاتهم، إذ انتقلوا من بلاد ما وراء النهر إلى الأقاليم الإيرانية ،وأقاموا إمارة اعترفت

بها السلطة المركزية للخلافة العباسية ،وبعد ذلك استمروا في توسعاتهم تجاه خرسان، فتمكنوا من تثبيت وجودهم.[11]

2 – تأسيس دولة السلاجقة في المشرق الإسلامي :

لقد كانت سنة 429هـ/1037م بداية لقيام دولة السلاجقة، ذلك لأن طغرلبك(ت.455ه/1063م))[12] بدأ مهامه كسلطان فعلي للسلاجقة، ومنذ ذلك التاريخ أصبح لهم كيان سياسي ومجال جغرافي واسع، ولهذا كانت دولة السلاجقة قد استكملت شكلها السياسي ولم يبق إلا إضفاء الصفة الشرعية لهذه الدولة،[13] لكن لم يمر قيام دولة السلاجقة بسهولة إذ أن السلطان مسعود الغزنوي(ق.5ه/11م) لما بلغه توسع السلاجقة على أجزاء من أرضه عزم على أن يضع حدا لتوسعاتهم غيرأن قوات طغرلك انتصرت عليه في معركة داندقان بالقرب من مرو في رجب سنة431ه/1039م و كانت هذه المعركة البداية الحقيقية للسلاجقة[14].وبعد ذلك ركزت الدولة السلجوقية نفوذها في خرسان ،[15] و عمل طغرلبك للقضاء على الدولة البويهية [16]حتى يتمكن من توحيد بلاد المشرق باسم الخلافة العباسية.ودعم السلطان طغرلبك الوجود السلجوقي في العراق بتوثيق صلته بالخليفة العباسي القائم بأمر الله(ت.467ه/1075م) وفي المقابل عملت الخلافة على تمتين الروابط بينها وبين القوة الجديدة بحيث تزوج الخليفة القائم بأمر الله أرسلان خاتون خديجة ابنة جغري بك في448ه/1056م، كما أن الخليفة العباسي أمر بمخاطبة طغرلبك بملك المشرق والمغرب، ويدل هذا التلقيب على أن الخليفة اعترف بالسلطة السلجوقية وبما صار لها من نفوذ في بلاد المشرق، [17] ،وهذه من الشواهد التاريخية التي تؤكد ضعف السلطة المركزية العباسية يومئذ،وعدم قدرتها على التحكم في

كل أقاليم الدولة الإسلامية. ويمكن إبراز جهود السلاجقة في الدفاع عن الخلافة العباسية من خلال مايلي:

1-مواجهة الأخطار التي كانت تهدد الخلافة العباسية:

واجهت الخلافة العباسية خلال القرن الخامس الهجري والحدي عشر الميلادي عدة أخطار وتحديات وكان للسلاجقة دور في التصدي لها وهذا ما سنبينه .

أ- ثورة البساسيري [18]:

ترك الملك الرحيم أبونصر خسرو فيروز(ت.450ه/ 1058م)أمير الأمراء من بني بويه مقاليد الحكم في بغداد لفئة من أعوانه، غير أن أبا الحارث المعروف بالبساسيري(ت.451ه/1059م) كان أكثرهم شأنا، ولم يتورع في تدبير مؤامرة للقضاء على الخلافة العباسية، وإدخال بغداد تحت النفوذ العبيدي (الفاطمي)، فتوجه إلى الموصل وخطب فيها للمستنصر بالله الفاطمي(ت.487ه/1094م) بعد انتصاره في موقعة سنجار 448هـ/1056م، كما أنه توجه إلى بغداد لتقويض نفوذ السلاجقة، واستنجد بالخليفة العبيدي المستنصر فاستجاب له هذا الأخير انتقاما لسقوط الدولة البويهية،[19]وما فتئ يتحين الفرص حتى خرج السلطان طغرلبك (ت.455ه/1063م) من بغداد لمحاربة أخيه إبراهيم ينال في شمال العراق، حينئذ هاجم البساسيري بغداد واستولى عليها وعاث فيها فسادا،وأعلن الخطبة للخليفة الفاطمي المستنصر،ثم استولى على البصرة ،وواسط،وحاول الاستيلاء على الأهواز، وقد ساعده في ذلك شيعة الكرخ سنة 450هـ/1058م، وقام برفع الألوية الفاطمية، وجعل في الأذان حي على خير العمل، وخطب للخليفة المستنصر العبيدي.[20]

وأمام هذه الظروف طلب الخليفة العباسي القائم بأمر الله من السلطان طغرلبك(ت.455ه/1036م) الخروج لمحاربة البساسيري وإعادة هيبة الخلافة العباسية،وحينئذ كان طغرلبك سرعان ما تخلص من خطر أخيه إبراهيم ينال، حتى رجع إلى بغداد وأعاد الخليفة العباسي، ثم قاتل البساسيري إلى أن هزمه وقضى عليه.[21]

ب – الإسماعيلية الباطنية :

تنسب الإسماعيلية إلى إسماعيل ابن جعفر الصادق (ت.143ه760م) ،ظاهرها التشيع لال البيت وحقيقتها هدم عقائد الإسلام وقد دامت عبر الزمان حتى وقتنا الحاضروسميت بالباطنية ؛لأنهم يقولون أن للقرآن ظاهرا وباطنا، ويأخذون بالمعنى الباطن للكتاب جاعلين لكل ترتيل تأويلا،وكانت هذه الطائفة قد استولت على قلعة ألموت[22])في 483هـ/1090م، واتخذها قادتها قاعدة للإسماعيلية.[23]

ومن ثمة أصبح الإسماعليون يمارسون الاغتيالات للتخلص من أعدائهم من الأمراء والسلاطين، وعُرفوا بالحشاشين[24] وهذا ما أثار قلقا في أواسط الدولة السلجوقية ،ومن أبز الأعمال التي تنسب إليهم اغتيالهم للوزير السلجوقي نظام الملك[25]الذي كان له دور في مواجهة الباطنية وذلك بتشيط الحياة العلمية وجلب علماء أهل السنة وهذا ما سنذكره عند حديثنا عن الحياة العلمية.[26]

ج–مواجهة خطر الروم(معركة ملازكرد463ه/1071م):

جهز السلطان ألب أرسلان (ت.465هـ/1072م)[27]خمسة عشر ألف فارس لمواجهة إمبراطور الروم رومانوس RomanosDigoenes الذي توجه إلى الثغور الإسلامية لمهاجمتها على رأس عشرة آلاف مقاتل .ولما وصل إلى ملازكردMalzikart [28]الواقعة شمال بحيرة

وان كان السلطان ألب أرسلان قد بلغ مدينة خوّى أذربيجان ،فحينئذ أرسل إلى الإمبراطور رومانوس يسأله المهادنة غيرأن الامبرطورأصرعلى مواصلة الزحف قائلا:لاهدنة إلا بالرّي الأمر الذي أزعج السلطان ألب أرسلان فقرر مواجهة الروم ،وجهز جيشه واختار لذلك يوم الجمعة.ولما التقى الجمعان قُتل في صفوف الروم عدد كثير ، ووقع الإمبراطور البيزنطي أسيرا، وأفرج عنه بعدما أبرم معاهدة مع السلطان ألب أرسلان.وتشير المصادر التاريخية في هذا المقام إلى حسن معاملة ألب أرسلان لأسير الإمبراطور.أما فيما يخص النتائج الناجمة عن هذه المعركة فهي تعد حدثا له أهمية كبيرة في التاريخ الإسلامي بصف عامة ومنطقة غرب آسيا بصفة خاصة؛لأن السلاجقة استطاعوا بهذا النصر أن يزيلوا خطر الروم البيزنطي الذي مافتئ يصارعهم منذ خروج المسلمين من الجزيرة العربية. وفي الوقت نفسه فتحت الطريق أمامهم في آسيا الصغرى، وأخذ سكانها يدخلون في الإسلام،ويتأثرون بالحضارة الإسلامية.وبالإضافة إلى ذلك كانت هذه المعركة من أسباب ظهور صراع طويل بين الشرق الإسلامي والغرب النصراني الذي اصطلح على تسميته بالحروب الصليبية[29].

2 –تنشيط الحياة العلمية في المشرق الإسلامي

إن الدارس لتاريخ السلاجقة يجد أن دور السلاجقة في الخلافة العباسية لم يكن منحصرا في الجانب السياسي الذي تجلى في الدفاع عنها من الأخطار التي لطالما كانت تهددها، بل كان لهم أيضا دور في الجانب العلمي والحضاري، وقد تبين هذا في الاهتمام بالتعليم، وجلب العلماء وهذا ما سنحاول ابرازه.

1-**إنشاء المدارس والمكتبات:** شهد المشرق الإسلامي خلال العصر السلجوقي ازدهارا في الحياة العلمية وتكر المصادر التاريخية في هذا الصدد أن الوزير السلجوقي نظام المُلك الطوسي(ت.485ه/1092م)[30] كان له دور في تنشيط الحياة العلمية الحياة العلمية لمواجهة، الباطنية لكونها خطرا يهدد الدولة الإسلامية وفضلا عن ذلك فهي خطر على الدين الإسلامي الذي هو أساس الخلافة. [31]

ولم يكن إيقاف هذا الغزو الفكري أمرا هينا؛لأن جذوره تغلغلت في الدولة الإسلامية خاصة في إقليم خُرسان الذي يعد موطنا ومركزا لدعاتها،فمن أجل ذلك اهتم نظام الملك بالتعليم كي يصون عقيدة المجتمع من الفكر الباطني.وفي هذا الصدد يذكر الطُرطوشي(ت.520 /1126م) أن هناك من وشى بنظام الملك عند السطان ملكشاه(ت.485 ه/1092م) قائلا:«إنه ينفق ستمائة ألف دينار سنويا على مريدي التعليم ،وأن هذه الأموال كافية لإقامة جيش تخيم رايته على أسور القسطنطينية» فعابته ملكشاه وطلب إليه أن يعلل تصرفه ذاك فأجابه نظام الملك قائلا:« أنا أقمت لك جيشا يسمى جيش الليل إذا نامت جيوشك ليلا قامت جيوش الليل على أقدامها صفوفا بين يدي ربهم ،فأرسلوا دموعهم وأطألقوا ألسنتهم ، ومدوا إلى الله أكفهم بالدعاء لك ولجيوشك فأنت وجيوشك في حفارتهم تعيشون بدعائهم وبركاتهم تمطرون وترزقون».[32]

وكان هذا الاهتمام أيضا محل استفسار بعض خاصته إذقال أحدهم :«هذه الطائفة قد بسطت لهم مجلسك حتى شغلوك عن مهمات الدولة...فقال: هؤلاء هم أركان الإسلام وهم جمال الدنيا والآخرة ولو أجلستهم على رأسي لاستقللت ذلك لهم» [33]

فمن خلال هذه الروايات التاريخية يتضح لنا أن نظام الملك الطوسي كان يهدف من اهتمامه بالعلماء وإنشائه للمدارس إيجاد طائفة من المتعلمين المؤهلين ،والمتمكنين لنصرة المذهب السني وذلك بتدريسه، ونشره في أقاليم الدولة الإسلامية ،وهذا يعد ضمانة لمنع تغلغل العقائد المخالفة للعقيدة الإسلامية الصحيحة في أواسط العامة.

ومن الشواهد التاريخية التي تنهض دليلا على اهتمامه بالحياة العلمية ماذكره الفقيه تاج الدين السُّبكي الشافعي الدمشقي(ت.771هـ/1369م) حيث قال: «فكانت سوق العلم في أيامه قائمة والعلماء متظللين على الصدور من أبناء الدنيا»[34].كما ذكر ابن الجوزي (ت.597هـ/1200م) أن من مناقبه مراعاة العلماء وبناء المدارس والمساجد[35] والرِّبطات[36]،وسأذكر في الجدول الآتي بعض المدارس التي تم إنشاؤها في العصر السلجوقي بالمشرق الإسلامي :[37]

اسم المدرسة	أشهر المدرسين
نظامية بغداد	-أبوسحاق الشيرازي(ت475هـ/1082م) -أبو نصرالصباغ (ت477 هـ/ 1084م)
نظامية نيسابور	-أبو حامد الغزالي(ت.505هـ/ 1111م)
نظامية أصفهان	-محمد بن ثابت الخوجندي(ت.483هـ/ 1090م) أبوسعيدأحمدأبوالبركات(ت.551هـ/1156م)
نظامية مَرو	أحمد المهيني(ت.527هـ/1132م)
نظامية عسكرمكرم (اقليم خوزستان)	-القاضي أبو الوفاء حمد بن محمد (ت.537هـ/1142م)
نظامية الموصل	كمال الدين الشهرزوري الشافعي (ت.587هـ/1191م)
نظامية هراة	أبو بكر الشاشي(ت.485هـ/1092م)
نظامية بلخ	أبو القاسم عبد الله بن طاهر (ت.488هـ/1095م)
نظامية آمل	أبو المحاسن الريواني)ت.502هـ/ 1108م)

وبناء على المعطيات الواردة في ا لجدول أعلاه يتضح لن جليا أن السلاجقة ساهموا في تنشيط الحياة العلمية في المشرق الإسلامي وذلك بجلب أشهر علماء ذلك العصر للتعليم في تلك المدارس.والملاحظة الأخرى أن للوزير السلجوقي نظام الملك الطوسي دورا بارزا في الحياة العلمية وهذا ما تيين في تأسيسه للمدارس في مختلف مدن وأقاليم المشرق. و كانت هذه السياسة نابعة من إدراكه أن للنشاط والعلمي والتربوي أثرا في مواجهة الشيعة الباطنية،وتحصين المجتمع من الأفكار والعقائد الوافدة التي تهدد الدولة والمجتمع معا. وهذا ما جعل نظام الملك يهتم بالحياة العلمية، ويدرج ذلك ضمن أولى اهتمامات سياسة الدولة. و رغم هذا الجانب المضيء يمكن القول أن هذه المدارس كانت موجهة لخدمة المذهب الشافعي على حساب المذاهب السنية الأخرى.بحيث وُجهت تلك المدارس الموقوفة لأصحاب المذهب الشافعي أصلا وفرعا.[38] ويفهم من هذا الشرط تعصب السلاجقة للمذهب الشافعي ، وجلبهم لعلماء المذهب الشافعي ، وهذا التعصب انعكس سلبا على الحياة العلمية التي أخذت الصبغة المذهبية ، وهذا بدوره أثر سلبا كذلك في الحياة المذهبية .

لكن هذه العلاقة الوطيدة بين السلاجقة والخلافة العباسية التي سبق وأن أشرنا إلى مظاهرها مالبثت أن شابها التوتر والصراعات وهذا بسبب تغير أهداف السلاجقة بحيث أصبحت لهم طموحات في فرض سيطرتهم وتهديد الخلفاء العباسيين.ومن الدلائل التي تبين توتر العلاقات أن السلطة السلجوقية أصبحت لاتستشير الخلافة العباسية في تعيين الولاة . ومن الشواهد التاريخية التي تؤكد ذلك أنه في سنة 458هـ/1066م عيّن ألب أرسلان ابنه ملكشاه وليا للعهد و من بعده

وأمر أن يخطب له في جميع البلاد التي يحكم فيها ومنها بغداد[39].وفي عهد ملكشاه أجبر الخليفة العباسي المقتدي(ت.487ه/1094م) على التنحي عن بغداد، وطلب منه الخليفة أن يمهله عشرة أيام فتوفي السلطان[40].

وهذا ما جعل الخلفاء العباسيين يتحينون الفرص السانحة لإعادة مكانتهم، وقد تحقق لهم ذلك في مرحلة ضعف السلاجقة[41]. ومن الشواهد التاريخية التي تقوم دليلا على ذلك أنه بعد وفاة السلطان ملكشاه انتهز الخليفة العباسي المسترشد (ت.529/1135م) الظروف لاستعادة هيبة الخلافة العباسية إذأضحت السلطة السلجوقية بعيدة عن بغداد. وبالاضافة إلى ذلك أنه لما توفي السلطان السلجوقي مسعود في سنة 547هـ/1152م فقدت الدولة السلجوقية قوتها في العراق فقام الخليفة المقتفي بالاستيلاء على ممتلكات شحنة[42] بغداد، وعزل الموظفين الذين ولاّهم السلطان، وعيّن بدلا عنهم موظفين يثق فيهم،ثم جهز جيشا حارب به شحنة بغداد وهزمه ،واستعاد منه الحلة، والكوفة ،وواسط.وقد استمرا لخلفاء العباسيين في التخلص من سيطرة السلاجقة حتى تحقق لهم الاستقلال التام في عهد الخليفة الناصر (ت622هـ/1225م).[43]

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن في البيت السلجوقي ظهرت فيه عدة صراعات ، أهمها من يتولى الحكم بعد ملكشاه وتجددت الفتن بين بَرْكَيَارُوق الإبن الأكبر(ت.498هـ/1104م) ومحمود ابن ملكشاه (ق.5هـ/11م) وتركان خاتون،وتُتُش(ت.488هـ/1095م) وغيرهم، كما حصل بينهم نزاع حول الوزارة، في وقت عظم فيه نفوذ الإسماعيلية ولم يتمكن السلطان سَنْجَر (ت.522ه/1157م) من

المحافظة على وحدة الدولة، وبذلك انقسم السلاجقة إلى عدة دويلات ،وكانت عاقبة هذا الانقسام والتمزق أن تداعت القوى الغربية على العالم الإسلامي، ذلك أن حالة التدهور هذه جعلت السلاجقة غير قادرين على التصدي لجيوش الحملة الصليبية بالقوة التي تصدوا بها لجيش الدولة البيزنطية في ملازكرد سنة 463ه/1071م. وبذلك تمكن الصليبيون من الاستيلاء على الأراضي الإسلامية في بلاد الشام ،والجزيرة[44] . ولهذا يمكن القول أن نزاعهم كان سببا في ضعفهم، واستنزاف إمكاناتهم، وتمكين عدوهم منهم، وهذه الحقيقة قد ذكرها الله عزّ وجلّ في قوله: ﴿ وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَنَٰزَعُواْ فَتَفْشَلُواْ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ ۖ وَٱصْبِرُوٓاْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿٤٦﴾ ﴾[45]

الخاتمة:

بناء على ما سبق ذكره نستنتج أن السلاجقة كان لهم دور بارز في الدفاع عن الخلافة العباسية و مواجهة الأخطار الخارجية التي كانت تهدد العالم الإسلامي،واتخذوا من النشاط العلمي في مدن وأقاليم المشرق الإسلامي وسيلة لنصرة المذهب السني وحماية الخلافة والمجتمع الإسلامي من الخطر الباطني.وقد ظهر هذا الدور الايجابي في العهد الأول لما كانت السلطة السلجوقية قائمة على مبدأ الولاء، ونصرة الخلافة العباسية السنية،وخدمة الحضارة الإسلامية،لكن سرعان ما أصبح سلاطين السلاجقة يتنافسون على الحكم ويُنازعون أهله كلما سنحت لهم الظروف أخذ دورهم الريادي في التراجع والانحدار، وهذا لاسيما لما حلت بهم الصراعات الداخلية التي فتكت بوحدتهم وقضت على دولتهم.

الهوامش:

1-جَيْحُونْ: نهر ينبع من جبال بايمر (الهند) ،وهو يجتاز آسيا السوفياتية« شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي ، معجم البلدان ،ط.الثانية، دار صادر، بيروت 1995،ج .2،ص.196؛المنجد في في اللغة والأعلام ،ط.23 بيروت1973م ص.65وما بعدها»

2- أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، عز الدين ابن الأثير، الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري ،ط. الأولى، 1417هـ/1997م ،ج.8،ص.5؛الفتح بن محمد ،البنداري، تاريخ آل سلجوق ،مصر1318هـ/1900م،ص.5؛ د.حسن أحمد محمود ود.أحمد إبراهيم، العالم الإسلامي في العصر العباسي ط.2،دار الفكر العربي،1972،ص.551

3-بلاد ماوراء النهر:يقصد بهذا المصطلح البلاد التي توجد ماوراء نهر جيحون بخرسان كما انه تعبير أطلقه الجغرافيون والمؤرخون المسلمون على المنطقة المحصورة بين نهري جيحون أمودايا في الجنوب،وسيحون سرداريا في الشمال.وتقع هذه البلاد في شرق الدولة الفارسية القديمة وأما في الوقت الحاضر فهي تقع في كازاخستان شمالا،وتتميز هذه المنطقة بوفرة المياه واجتذاب السكان« الحموي ،نفسه ،ج.5،ص.45؛طه عبد المقصود أبو عبية،موجز عن الفتوحات الإسلامية،دار النشر للجامعات ،القاهرة،د.ت.ط.ص.7»

4-جند:اسم مدينة تقع في بلاد تركستان«الحموي،نفسه،ج.2،ص.168»

5-حسن أحمد محمود،نفسه ،ص.545

6-الدولة السامانية :تنسب إلى إسماعيل بن أحمد الساماني (ت.295هـ-908م)، وكانت دولة إيرانية وأصحابها يزعمون أنهم من أصل إيراني عريق،وزالت هذه الدولة على يدي الغزنويين « د.حسين مؤنس ،أطلس تاريخ الإسلام،ط.1408،1ه/1987م، ص.232».

7-القراخانيون: ينتسبون إلى العنصر التركي ،استقروا بالمناطق الوسطى من حوض نهر سيحون« عبد الرحمان بن خلدون ،ديوان المبتدأوالخبر في تاريخ

العرب والبربر ،تحقيق،خليل شحادة،ط.2،دار الفكر بيروت ،1408-1988م،ج.4،ص.516؛ د.محمد سهيل طقوش،تاريخ سلاجقة الروم،ط.3،دار النفائس،1430ه/2001،ص.71»

8-الغزنويون:ينتسبون إلى العنصرالتركي -القارلوقي-الذي كان يسكن في بلاد ماوراء النهر.ونشأ الغزنويون في كنف السامانيين ،واعتنقوا الإسلام بعدما كانوا وثنيين،وتخذوا غزنة حاضرة لهم.«ابن الأثير المصدر السابق،ج.7،ص.355-356،طقوش،نفسه ،ص.73»

9- حسن احمد محمود، المرجع السابق ،ص.545

10-ابن الأثير،نفسه،ج.7،ص.505؛ حسن أحمد محمود،نفسه ،ص.546؛

11-حسن أحمد محمود،نفسه،ص.546

12 - طغرلبك : هو محمد بن ميكائيل، السلطان الكبير ركن الدين أبو طالب من أوائل ملوك الدولة السلجوقية. كانت له علاقة وثيقة مع الخليفة العباسي القائم بأمر الله، يذكر المؤرخون وأصحاب السير أن طغر لبك اتصف بالشجاعة والإقدام، والحلم والمحافظة على الصلوات، وكان له دور بارز في تثبيت دعائم دولة السلاجقة «محمد بن أحمد بن عثمان بن قيماز، الذهبي، سير أعلام النبلاء، ط.9، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1413هـ، تحقيق شعيب الأرناؤوط، محمد نعيم العرقسوسي، ج.18، ص.106؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء الزمان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1900،ج.5، ص .ص.64.63 ؛ أبو نصر عبد الوهاب بن علي عبد الكافي السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق، عبد الفتاح محمد الحلو، محمود محمد الطناحي،ط.2 ،1413ه ،دار هجر،ج.3، ص.389-390؛ 26؛خير الدين بن محمود،الزركلي،الأعلام ،ط.5،دار العلم للملايين بيروت 2002ج.7،ص.120».

13-حسن أحمد محمود،نفسه ،ص.551

14-البنداري ،المصدر السابق،ص.8 ؛ ابن الأثير،نفسه ،ج.7،ص.788ومابعدها؛ أبو النصر، محمد عبد العظيم ،السلاجقة تاريخهم السياسي والعسكري، ط.1،

عيــن للدراســات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2001م،ص.51.حسن أحمد محمود،نفسه ،ص.ص.51؛ مؤنس ،نفسه ، ص.235.

15-خُرسان:كلمة مركبة من خور أي الشمس، وسان أي المشرق،وهي بلدة قديمة في آسيا من أهم مدنها نيسابور،وبلخ،وهراة.ومرو.وفي الفترة المعاصرة تمثل:إيران الشرقية،وأفغنستان،وتركمانستان. « شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي ، معجم البلدان ،ط.الثانية، دار صادر، بيروت 1995،ج.2،ص.350 المنجد في في اللغة والأعلام ،ط.23 بيروت1973م ص.267»

16-الدولة البويهية(334ه-447ه/945-1055م) ،تنسب إلى أبي شجاع بويه وكان فيهم ميل الى العلويين ولم تتخلص منهم الخلافة العباسية إلا على يد السلاجقة« ابن الأثير،المصدرالسابق،ج.7 ،ص. 5؛مؤنس،المرجع السابق ، ص.233 »

17-البنداري، المصدر السابق،ص.14؛ حسن أحمد محمود، المرجع السابق،ص.563؛الزركلي،المرجع السابق ،ج.4،ص.66

18- البساسيري (ت.451ه/1059م): هو أبو الحارث عبد الله البساسيري التركي، وقيل هو أبو منصور البساسيري، مقدم الأتراك في بغداد، والبساسيري بفتح السين المهملة نسبة إلى بلدة في فارس اسمها باسا، والعرب أطلقوا عليها (فاسا)، «ابن خلكان، المصدر السابق، ج.1، ص.192»

19البنداري،نفسه،ص.15ومابعدها؛ أحمد مختار العبادي، في التاريخ العباسي والفاطمي، دار النهضة، بيروت، د.ت.ط، ص.190.

20-ابن الأثير،نفسه،ج.8،ص.ص154.153؛حسن أحمد محمود،المرجع السابق،ص.567

21-البنداري،نفسه،ص.15وما بعدها

22-ألموت:قلعة حصينة جنوب بحر قزوين .«الحموي،المصدر السابق،ج.1،ص.301؛ مانع بن حماد الجهني، الموسوعة الميسرة في الأديان

والمذاهب والأحزاب المعاصرة ،ط. الرابعة، 1420 هـ دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع ،ج.1،ص.389»

23-أبو الفتوح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني، الملل والنحل، تحقيق محمد السيد الكيلاني، ج.1، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، ص.192؛- إسماعيل عبد العزيز الخالدي، العالم الإسلامي والغزو المغولي، ط.1، الكويت، 1984، ص.51 وما بعدها؛ شمس الدين بن عثمان بن قَايْماز، الذهبي ،تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام ،تحقيق:عمر عبد السلام التدمري ،ط.الثانية، 1413 هـ - 1993، دار الكتاب العربي، بيروت ،ج.34،ص.33.

24-الحشاشون: طائفة إسماعيلية فاطمية نزارية مشرقية، انشقت عن الفاطميين لتدعو إلى إمامة نزار بن المستنصر بالله ومن جاء من نسله. أسسها الحسن بن الصباح(ت.515ه/1125م) الذي اتخذ من قلعة آلموت من نواحي قزوين مركزًا لنشر دعوته وترسيخ أركان دولته.وتميزت هذه الطائفة باحتراف القتل، والاغتيال لأهداف سياسية ودينية متعصبة. وكلمة **الحشاشين: Assassins** عند الأوروبيين لها معنى القتل خلسة، أو غدراً أو بمعنى القاتل المحترف المأجور.« الجهني، المرجع السابق ،ج.2،ص.403؛ الزر كلي،نفسه،ج. 2، ص.194 »

25-ابن الأثير،المصدر السابق ،ج.8،ص.354،حسن أحمد محمود،المرجع السابق ،ص.596؛ أحمد بن علي بن عبد القادر، أبو العباس الحسيني العبيدي، تقي الدين المقريزي ،اتعاظ الحنفاء بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفاء،حققه :د محمد حلمي محمد أحمد،ا ط.لأولى ،المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي ،د.ت.ط.،ج.2،ص.323.

26- ابن الجوزي ،المصدر السابق ،ج.16 ،ص.303

27- ألب أرسلان : هو محمد بن داود بن جغري بك بن ميكائيل بن سلجوق ولد سنة 424هـ/1032م، وألب بفتح الهمزة وسكون اللام وبعدها الباء اسم تركي معناه شجاع، وأرسلان بمعنى أسد (الأسد الشجاع)، تولى الحكم بعد وفاة عمه طغرلبك. وخطب له على منابر العراق وخراسان، ت.465هـ/1072م ودانت له

الأمم .«ابن الأثير، نفسه، ج.8، ص.8 ؛ عبد الحي بن أحمد العكي، الدمشقي، ابن عماد، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، حققه :محمود الأرناؤوط ،وخرج أحديثه: عبد القادر الأرناؤوط، ط.الأولى، دار ابن كثير، دمشق – بيروت1406 هـ – 1986،ج.5،ص.275؛شمس الدين بن عثمان بن قَايْماز الذهبي سير أعلام النبلاء ط. دار الحديث 1427هـ–2006 القاهرة ،ج.13،ص.49 ؛ابن كثير، المصدر السابق، ج.16 ، ص.37 ؛ »

28–ملازكرد:مدينة في شمال شرق تركيا على مقربة من بحيرة وان.« المنجد في اللغة والأعلام ، ص.682»

29–ابن الأثير،نفسه،ج.8،ص.223؛حسن أحمد محمود،المرجع السابق ،ص.587

30 السبكي،المصدر السابق ،ج.4، ص.319

31–انظر دراستنا الموسومة:الحركة العلمية في عصر السلاجقة وأثارها على المشرق الإسلامي القرن.5–7ه–11–13م مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التاريخ الوسيط. إشراف الدكتور قويدربشار.جامعة بوزريعة . الجزائر كلية العلوم الإنسانية– قسم التاريخ1430هـ – 1431هـ / 2009– 2010م،المقدمة

32––أبو بكر محمد بن محمد ابن الوليد الفهري الطرطوشي المالكي، سراج الملوك، مصر1289هـ، 1872م،ج.1ص.128؛ابن كثير، البداية والنهاية، تحقيق: د.عبد المحسن التركي ط.الأولى، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان 1418 هـ – 1997 م،ج.16،ص.129

33–ابن الجوزي ،المصدر السابق ،ج.16 ،ص.303

34–السبكي،نفسه ،ج.4،ص.319

35–ابن الجوزي،نفسه،ج.16،ص.304

36–يُقصد بهذا المصطلح ملازمة ثغر العدو، فأصله أن يربط كل واحد من الفريقين خيلهم، وصار لزوم الثغور رباطا، ثم أطلق اسم الرباط على المنشآت المعدة للجهاد القريبة من ثغور المسلمين بينهم وبين أعدائهم خلال فترة العصر الإسلامي الوسيط، حينما كان المسلمون يواجهون تحديات الخطر الصليبي، و لم يقتصر دور هذه المنشآت في الجانب العسكري فقط، بل كانت أهميتها لا تقل عن

المراكز العلمية الأخرى من حيث كونها مكانا للدعوة إلى الإسلام، وتعليم القرآن وباقي العلوم «ابن منظور، المصدر السابق، ج. 7، ص. 302 وما بعدها؛د. حسن إبراهيم حسن،تاريخ الإسلام ، ط.14، دار الجيل بيروت،1416ه/1996 ج. 4، ص. 413 وما بعدها».

37-.السبكي ،نفسه،ج.4،ص.312؛ابن كثير،نفسه،ج.16،ص.126؛ أحمد شلبي، تاريخ التربية الإسلامية، ط.4، القاهرة، 1972، ص.249-250

38-ابن الجوزي،المصدر السابق ،ج.16،ص.304

39-ابن الأثير،المصدر السابق،ج.8،ص.288؛البنداري،المصدر السابق ،ص.45

40-ابن الجوزي،نفسه،ج.16،ص.164.ص.313؛البنداري،نفسه،ص.65

41-د.سهيل طقوش،تاريخ الدولة العباسية،ط.6،دار النفائس، بيروت، 1430هـ/2009م، ص.246

42-الشحنة :جماعة من الشرطة يسمى قائدها رئيس الشحنة ،كما يسمو متولي الشرطة صاحب الشحنة محمد دهمان معجم الألفاظ التاريخية في العصر المملوكي .دار الفكر معاصر لبنان ص.ص.96.97

43- ابن الأثير،نفسه،ج.9،ص.187؛الزركلي،المرجع السابق،ج.1،ص.110

44-ابن الأثير،نفسه ،ج.8،ص.362ومابعدها؛ محمد عبد العظيم،المرجع السابق، ص.111؛ حامد زيان غانم زيان، الصراع السياسي والعسكري بين القوى الإسلامية زمن الحروب الصليبية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1403هـ -1983م،ص.13؛الذهبي،المصدرالسابق،ج.14،ص.198،ص.139؛ابن كثير،المصدر السابق ،ج.16،ص.383

45-سورة الأنفال. الآية:46

الاستراتيجية العثمانية في مواجهة التهديد البرتغالي للحرمين الشريفين وللبحر الأحمر في النصف الأول من القرن 10هـ / 16م.

د. عبدالرحمن بن سعد العرابي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الملك عبدالعزيز

التمهيد:

مثلت المقدسات الإسلامية في الحجاز، الحرمين الشريفين في مكة المكرمة والمدينة المنورة، والبحر الأحمر أهمية قصوى للعثمانيين في مطلع القرن العاشر الهجري السادس عشر الميلادي ضمن سياسة السلطان سليم الأول (918-927هـ/1512-1520م) الهادفة لنقل الدولة العثمانية الي دولة عالمية كبري ولتحقيق هذا الهدف كان لا بد من السيطرة على الخليج العربي والبحر الأحمر وهو ما سيمكن العثمانيين من التحكم في الطرق البحرية إلى الهند وفتح الممالك والأمارات القائمة فيها[1].

وبعد أن تمكن العثمانيون من السيطرة على بلاد الشام ومصر والحجاز بهزيمتهم للمماليك في معارك مرج دابق والريدانية وقبول بعثة شريف مكة المكرمة بدخول الحجاز سلمياً تحت الحكم العثماني[2]، لم يعد يقف أمام وصولهم إلى الشواطئ الهندية والسيطرة على المرور البحري لتجارة الشرق سوى البرتغاليين الذين كانوا قد أسسوا لوجودهم القوى في البحار الجنوبية للعالم الإسلامي منذ نهاية القرن الخامس عشر الميلادي بعد اكتشافهم لرأس الرجاء الصالح[3].

ومع بداية القرن السادس عشر الميلادي/ العاشر الهجري ظهر البرتغاليون كقوة سيطرة كبرى في المحيط الهندي حيث تمكنوا من التحكم في ممرات التجارة البحرية وفي خلال أقل من عقد من الزمان أحكموا سيطرتهم الكاملة على موانئ جوا في عام 1510م/915هـ وملقا في عام1511م/916هـ وهرمز في عام 1515م/920ه والعديد من الموانئ الرئيسية في شمال غرب الهند مثل بومباي وديو[4].

وصول البرتغاليين إلى الشرق كان جزءاً من الخطة الأوروبية التي رعتها البابوية بنقل الصراع المسيحي ــ الإسلامي من مسارحه في اوروبا إلى قلب العالم الإسلامي وتطويقه من مناطقه الجنوبية خاصة بعد نجاح البرتغاليين والإسبان من إخراج المسلمين نهائياً من الأندلس. وأصبحت البرتغال تحديداً وريثة تقاليد التوسع والكشوفات في المناطق الجنوبية من العالم ونصيرة المسيحية وراعيتها ضد الإسلام فقد كانوا يرون في الإسلام عدوهم اللدود الذي لا بد من قتاله في كل مكان[5].

و لما كان وصول البرتغاليين إلى البحار الجنوبية تنفيذاً للخطة الاستراتيجية الكبرى المرسومة ضد قوة الإسلام السياسية وللتبشير بالنصرانية واحتكار تجارة الشرق، لهذا شرعوا منذ ظهورهم في الشرق إلى قطع الطريق وتدمير وحرق السفن التجارية وسفن النقل المملوكة من قبل المسلمين[6]واستخدام كافة أشكال الوحشية والهمجية البشعة ضد كل ما هو إسلامي كما حدث مع فاسكو داجاما في حمله الشهيرة في نهاية القرن الخامس عشر الميلادي إذ تصادف أن التقت

الحملة البرتغالية بسفنينة للحجاج قاصدةً مكة المكرمة فأسرتها وإشعلت النيران فيها وحرقت بحارتها وحجاجها[7].

أدرك العثمانيون منذ أن بدأ يظهر وجود البرتغاليين في البحار الجنوبية مدى الخطر الذي يتهدد اقتصاد دولتهم إضافة إلى سمعتها كدولة إسلامية كبرى في رد التهديد البرتغالي للحرمين الشريفين و للبحر الأحمر خاصة بعد أن بدأت بوادر الغزو البرتغالي للبحر الأحمر ومهاجمة ميناء جدة تظهر للعيان ضمن الاستراتيجية الصليبية التي ينفذها البرتغاليون بشقيها الديني والاقتصادي[8].

تمحور تهديد البرتغاليين للحرمين الشريفين و للبحر الأحمر حول ثلاثة أهداف رئيسية:

1) مهاجمة الحرمين الشريفين وهدم الكعبة المشرفة ونبش قبر الرسول صلى الله عليه وسلم في المدينة المنورة[9].

2) إغلاق مدخل البحر الأحمر الجنوبي أمام تجارة الشرق التي كان يسيطر عليها البحارة المسلمون[10].

3) محاصرة العثمانيين من الجنوب وخاصة في البحار الجنوبية وقطع الطريق عليهم لأي توسعات في تلك المناطق[11].

وجميعها تحمل في طياتها مغازي ثلاثة دينية واقتصادية و سياسية[12]. تحالف البرتغاليون مع البابوية فيما عُرف بخطة الهند" من خلال المراسلات التي تمت بين البابا نقولا الخامس وأمير البحر البرتغالي هنري الملاح والتي تتركز حول التحالف مع ملك الحبشة المسيحي لشن حروب صليبية أخيرة ضد المسلمين تقضي عليهم وتعيد

العثمانيين إلى وسط آسيا[13].وضوح العامل الديني كان جزءاً من مباركة البابوية وتأكيدها على أن ذلك قائم بأمر الله وهو ما تضمنته رسالة البابا نقولا الخامس إلى هنري الملاح حيث تنص: "أن سرورنا العظيم أن نعلم أن ولدنا هنري أمير البرتغال قد دفع باسم الله إلى أقصى البلاد وأبعدها عن مجال علمنا كما أدخل في أحضان الكاثوليكية الغادرين من أعداء الله وأعداء المسيح مثل العرب والكفرة... ويدخل اسم المسيح في نطاق عملهم"[14].

وكان للجانب الاقتصادي أيضاً دوره ضمن أهداف البرتغاليين في إغلاق مدخل البحر الأحمر و تهديد الحرمين الشريفين الرئيسية في توسعاتهم في حيث سعوا إلى السيطرة على تجارة الشرق و منع مرورها عبر البحر الأحمر منذ فترة مبكرة في بداية القرن السادس عشر الميلادي (العاشر الهجري) وتحديداً 1505م حينما ارسل البرتغاليون بحريتهم إلى خليج عدن وفي عام 1507م نجحوا في إقامة قلعة حربية في جزيرة سقطرة[15]لمنع التجار المسلمين من أرباح تجارة الشرق وهو ما دفع إلى بدء سلسلة المحاولات البرتغالية للدوران حول فريقيا وتطويق العالم الإسلامي في الجنوب وتحويل طرق التجارة عبر رأس الرجاء الصالح[16].

وأما سياسياً فقد كانت السواحل الغربية للبحر الأحمر والتي تخص مملكة سلمون المسيحية في الحبشة (Solomonic Monarchy) في القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلاديين (9-10هـ)، تعتبر في نظر الأوروبيين مملكة القديس يوحنا والتي يمكن أن تشكل حليفاً

قوياً لهم في صراعهم مع المسلمين في الأراضي المقدسة في بلاد الشام[17]. ولهذا كان من الطبيعي أن يصل البرتغاليون قبل غيرهم من الأوروبيين إلى الحبشة وأن تأخذ اتصالاتهم مع الأحباش دوراً ملموساً في الأحداث السياسية في البحر الأحمر والمحيط الهندي الذي كان مسرحاً لأحداث جسام[18].

كان أول اتصال للبرتغاليين بالبحر الأحمر من خلال بعثة الفونسودا بافيا و بيرو دا جوفيلا (Alfonso da Pavia and Pero da Govilha) وذلك في عام 1487م تحت رعاية ودعم الملك دوم جواو الثاني (1481-1495م) حينما زار الرحالتان مصر وموانئ البحر الأحمر ووصل أحدهم وهو جوفيلا إلى مملكة الحبشة المسيحية حيث استقر. وكان الهدف من هذه الرحلة تزويد الملك البرتغالي بأخبار وأوضاع المشرق الإسلامي والمناطق المحيطة بالمقدسات الإسلامية ومداخل ومخارج البحر الأحمر وحركة التجارة فيه[19].

ومع مطلع القرن السادس عشر الميلادي / العاشر الهجري كانت الحبشة جبهة مهيأة لأي عمل صليبي ضد العالم الإسلامي وعلى استعداد للمشاركة في الحملات التي تستهدف إلحاق الضرر اقتصادياً وسياسياً بالمسلمين، ولهذا فما أن وصلت البعثات البرتغالية إلى ملوك الحبشة حتى اتخذت الأحداث السياسية في البحر الأحمر والمحيط الهندي شكلاً جديداً من الصراع العالمي[20].

ولضمان مخططهم بإغلاق البحر الأحمر وتهديد تجارته سعى البرتغاليون إلى إقامة قواعد بحرية لهم في المحيط الهندي وأخرى

كانوا قد بدأوا السيطرة شبه الكاملة على سواحله الأفريقية والآسيوية، كما سعوا إلى إقامة نقاط ارتكاز عند مداخل البحر الأحمر والخليج العربي لمنع التجارة ومهاجمة المناطق المطلة عليهما[21].

فأثناء حملة فاسكودجاما الثانية إلى الشرق في عام 908هـ/1502م قام البرتغاليون بقطع الطريق الموصل إلى الحرمين الشريفين وتدمير أي سفينة تعثر عليها البحرية البرتغالية متجهة إلى مكة المكرمة بكامل حمولتها وحجاجها مسلحة كانت أو غير مسلحة. كما وضع دي جاما خمس سفن بحرية عند مدخل البحر الأحمر تحت قيادة فينسينت سودر Vincent Sodre تهدف إلى مهاجمة السفن الإسلامية القادمة من الهند وكذلك الخارجة من البحر الأحمر. وقد استخدم البرتغاليون كافة أنواع الوحشية في التعامل مع السفن الإسلامية فقد حدث أن ألقت البحرية البرتغالية القبض على سفينة إسلامية تحمل حجاجاً وبضائع وقد بلغ عدد الحجاج فيها قرابة (260) حاجاً وبعد أن أفرغ البرتغاليون السفينة من البضائع أشعلوا فيها النار بحجاجها[22].

وفي عام 912هـ/1506م أرسلت البرتغال حملة بقيادة ترسيتاودي كونها (Tristao de Cunha) مكونة من أربع عشرة سفينة حربية[23] هدفها تأكيد محاصرة السواحل العربية وإغلاق البحر الأحمر إغلاقاً مباشراً ومنع الدخول والخروج منه والاستيلاء على جزيرة سقطرة وبناء قلعة فيها تكون مستودعاً ومأوى للأسطول البرتغالي في مواجهة الأساطيل الإسلامية عند خروجها من البحر

الأحمر ولاعتراض السفن التجارية المحملة بالتوابل والمتجهة إلى ميناء جدة.

ومع تولي الفونسو دوالبوكيرك السلطة في الشرق كنائب لملك البرتغال وقائد عام القوات البرتغالية أصبح التهديد البرتغالي أكثر جدية وعنفاً فقد وضع البوكيرك نصب عينيه منع تهريب السلع والبضائع التي كانت تقوم به السفن الإسلامية ما بين سواحل البحر الأحمر والهند إضافة إلى الاستيلاء على ميناء عدن لموقعه الإستراتيجي ولضمان عدم مرور السفن الإسلامية الي داخل البحر الأحمر إضافة الي قطع أي اتصالات ما بين مسلمى سواحل الجزيرة العربية ومصر وبين مسلمى شبه القارة الهندية. ولم يخل تفكير البوكيرك من مواصلة التحالف مع الحبشة لضمان مهاجمة موانئ البحر الأحمر وتحقيق الأهداف الصليبية بالاستيلاء على الحرمين الشريفين وتدميرهما[24].

كانت خطة البوكيرك تجهيز (400) فارس برتغالي من بحارة أسطوله وإنزالهم في ميناء ينبع ومن هناك يتجهون علي ظهور الخيل التي تزودهم بها الحبشة الي المدينة المنورة لنبش قبر الرسول صلي الله عليه وسلم و هدم الحرم النبوي الشريف ونقل رفات الرسول عليه السلام الي خارج إقليم الحجاز ليبدأ الملك البرتغالي مساومة المسلمين بإفتداء الرفات فيسلموا له كنيسة القيامة في القدس[25].

أبحر البوكيرك في عام 919هـ/1513م من مقره في جوا بالهند متجهاً إلى البحر الأحمر لتحقيق أهدافه السابق ذكرها وكان قد استقبل

في تلك الأيام مبعوث ملكة الحبشة هيلانة المدعو ما ثيو فاصطحبه معه وكان قوام الأسطول البرتغالي (20) سفينة حربية تقل (2700) رجل. لم تنجح الحملة كثيراً في تحقيق أياً من أهدافها ففشلت في دخول عدن والاستيلاء عليها وذلك لقوة مقاومة حاميتها ولم تكتمل رحلة البوكيرك باتجاهه إلى ميناء جدة أو ينبع عبر مضيق باب المندب بسبب مقاومة الرياح ولم تصل في مسيرها إلى أبعد من جزيرة كمران عند مدخل البحر الأحمر ولكنها وفي طريق عودتها إلى قواعدها في الهند وانتقاماً من الفشل الذي منيت به فقد أحرق البوكيرك وارتكب المجازر بحق أهالي وسكان مينائي زيلع وبربرة[26].

لم ييأس البوكيرك من تحقيق أهدافه خاصة تلك المتعلقة باحتلال جدة وتدمير الحرمين الشريفين ففي رسالته إلى ملك البرتغال عمانويل يقول: "إذا ما كسبنا جدة فلن يبقى بيت أو أحد من سكان مكة وسيكون من المؤكد أن المسلمين سوف يتركونها لأنها لا تبعد عن جدة سوى مسيرة يوم واحد فقط ومن رأيي أن قضية مكة سهلة جداً فإن تدميرها يمكن تحقيقه بسرعة كبيرة"[27].

ومع بداية ظهور العثمانيين علي مسرح الأحداث في البحار الجنوبية للعالم الإسلامي كان البرتغاليون قد نجحوا في توطيد نفوذهم على كامل الساحل الشرقي لأفريقيا وقضوا فيه على المراكز العربية الإسلامية في طول الساحل. ويعود نجاح البرتغاليين إلى استخدامهم للأسلحة النارية الحديثة واستغلالهم المنازعات الداخلية بين الإمارات الإسلامية في شرق أفريقيا[28].

تواصلت الحملات البرتغالية الهادفة إلى إغلاق البحر الأحمر والسيطرة على موانئه وتدمير الحرمين الشريفين. ففي عام 932هـ/1517م وقبيل دخول الحجاز تحت حكم العثمانيين قاد لوبوسواريز (Loposoares de Albergaria) قائد القوات البرتغالية ونائب الملك البرتغالي في الشرق، حملة بحرية كبرى تكونت من سبع و عشرين قطعة بحرية تحمل قرابة الفين مقاتل تهدف إلى السيطرة على عدن وجدة وتدمير مكة المكرمة وإبرام معاهدة مع الحبشة وتقديم المساعدة للأحباش في نزاعهم مع إمارات الطرز الإسلامي[29]. غير أن الحملة فشلت في تحقيق أي مكاسب لها سواء سياسية أو عسكرية. فلم تتمكن من الاستيلاء على عدن أو إجبار حاكمها على الخضوع للبرتغاليين فاتجهت مباشرة إلى جدة، وعند اجتيازها باب المندب واجهتها عواصف بحرية قوية وتوالت عليها ملامح الفشل الواحدة تلو الأخرى رغم استيلائها على قلعة كمران وتدميرها بالكامل . لم ييأس لوبوسواريز من ما واجهه من صعوبات وفقدانه لأهم قادته ومعاناة رجال حملته من نقص المياه وشدة الحرارة والعواصف البحرية المدمرة فوصل بأسطوله إلى مياه جدة والتي كان يتولى حمايتها قوة مملوكية بقيادة سلمان ريس وبمساعدة ومساندة العثمانيين.فشلت الحملة البرتغالية في تحقيق أي انتصار بل أنها فقدت عدداً من سفنها نتيجة المقاومة الإسلامية والعواصف الشديدة فاضطر قائدها إلى الانسحاب[30].

لم يدع سلمان ريس الفرصة فأرسل مجموعة من سفنه لمطاردة الأسطول البرتغالي وضمان إخراجهم من البحر الأحمر وإبعاد تهديدهم عن الحرمين الشريفين، فلحقت القوة المسلمة بالبرتغاليين بالقرب من ميناء اللحية في اليمن وأسرت إحدى السفن وبها مجموعة من المقاتلين ثم عادوا بهم إلى جدة ومنها أرسلوا إلى السلطان العثماني في العاصمة استانبول[31].

لم ييأس البرتغاليون من فشل حملة لوبو سواريز بل تواصلت حملاتهم العسكرية على البحر الأحمر وميناء جدة فأرسلوا خليفة لويوسواريز، لوبودي سيكويرا(Lopode Seaquira) في عام 927هـ/1520م إلى البحر الأحمر حيث أبحر في الثالث عشر من فبراير/22 محرم من نفس العام من ميناء جوا بالهند بأسطول مكون من أربع وعشرين سفينة تحمل قرابة ألف وثمانمائة مقاتل وعند دخوله البحر الأحمر أسر عدداً من السفن الإسلامية وواصل توجهه إلى جدة لكنه اصطدم برياح معاكسة أجبرته على تغيير مساره إلى السواحل الحبشية وهناك أحرق ودمر موانئ دهلك ومصوع وزيلع[32].

الإستراتيجية العثمانية:

تلك التهديدات البرتغالية للبحر الأحمر والمقدسات الإسلامية في الحجاز ألقت بثقلها على كاهل العثمانيين خاصة بعد نجاحهم في إسقاط الدولة المملوكية وضم بلاد الشام ومصر والحجاز والساحل اليمني لأملاكهم. فالدولة العثمانية أصبحت بذلك إمبراطورية إسلامية كبرى وأخذ سلاطينها منذ تلك اللحظة يعتبرون أنفسهم حماة كل العالم

الإسلامي وليسوا حماة لحدودهم فقط كما أن العثمانيين أصبحوا يسيطرون أنذاك على أغنى مراكز طرق عبور التجارة في العالم[33]، مما يحتم عليهم الدفاع عن المقدسات الإسلامية في مكة المكرمة والمدينة المنورة ورد الخطر البرتغالي بعيداً عن سواحل البحر الأحمر وإقامة حزام أمن لحمايتها من التهديدات البرتغالية[34]. كما أدى ذلك إلى تطوير العثمانيين لأسطولهم البحري الذي شهد في القرن العاشر الهجري، السادس عشر الميلادي تضخماً كبيراً في نوعيته وكفاءته وأصبحت الدولة العثمانية من القوى البحرية العالمية الكبرى[35]. ومباشرة وبعد أن تمكن السلطان العثماني سليم الأول من ضم مصر وضع خططاً لغزو المحيط الهندي وأمر ببناء أسطول ضخم في ميناء السويس[36] لردع البرتغاليين وإنهاء تهديداتهم للحرمين الشريفين وللبحر الأحمر.كانت الإستراتيجية العثمانية تتمحور حول نقاط أربعة:

1) إغلاق مداخل البحر الأحمر أمام السفن الأجنبية غير الإسلامية وخاصة البرتغالية.

2) التعاون مع إمارات الطراز الإسلامي في شرق أفريقيا والقرن الأفريقي.

3) مهاجمة السفن البرتغالية في عرض المحيط الهندي والقلاع التي أقامها البرتغاليون في جنوب الجزيرة العربية والسواحل الهندية.

4) اتخاذ السويس وجدة قواعد بحرية متقدمة لحماية الأماكن المقدسة في الحجاز ولضمان إغلاق البحر الأحمر ولمهاجمة السفن والقلاع البرتغالية في المحيط الهندي.

لم تكن الرغبة العثمانية في حماية الحرمين الشريفين وليدة لحظة دخول مصر والحجاز تحت حكمهم بل سبق أن قدم العثمانيون مساعدات ذات قيمة عسكرية وتموينية عالية للمماليك إبان صراع الأخيرين مع البرتغاليين فبعد أن هُزم المماليك في معركة ديو البحرية في عام 914هـ/1509م وتحطم أسطولهم نتيجة لذلك تقدم البرتغاليون صوب البحر الأحمر لمهاجمة ميناء عدن ولاتخاذه قاعدة يدخلون منها إلى عمق البحر الأحمر فأرسل السلطان المملوكي قانصوه الغوري(906-922هـ/1501-1516م) يطلب من السلطان العثماني بايزيد الثاني (886-918هـ/1481-1512م) الإمدادات والخبرات العثمانية لإعادة بناء أسطول مملوكي قادر على دحر البرتغاليين فأرسل العثمانيون سفناً تحمل البارود والمدافع والمجاديف والأخشاب والنحاس والحديد والعجل والحبال والمراسي كما أوفدوا أحد كبار رجال بحريتهم كمال ريس لتنظيم الأسطول المملوكي فوصل إلى مصر ومعه ثلاثمائة مدفع ومائة وخمسون سارية وأهدى إلى البحرية المملوكية ثماني سفن حربية وأشرف على بناء ثلاثين سفينة حربية في ترسانة السويس[37].

وبعد أن دخل الحجاز تحت الحكم العثماني وتنفيذاً للاستراتيجية العثمانية أغلق العثمانيون البحر الأحمر أمام السفن المسيحية وحرموا عليها الإبحار في مياه البحر الأحمر شمالي ميناء المخا في اليمن بحجة أن أهم الأماكن الإسلامية المقدسة في العالم تقع في الحجاز وأن شواطئه تطل على مياه البحر الأحمر ولهذا يجب أن تكون الملاحة فيه

مقصورة على السفن الإسلامية[38]. بل كان العثمانيون يرون أن السماح للسفن الأوربية بالملاحة في البحر الأحمر أو مساعدتها وعدم منعها خيانة للدين والسلطان والمسلمين قاطبة وعقابه الخزي في الدنيا والآخرة[39].

بدأت السفن الحربية العثمانية في تنظيم دوريات تتجول بانتظام داخل البحر الأحمر لمنع السفن البرتغالية من الدخول إليه، وقد بلغ من شدة تغطية تلك الدوريات العثمانية أن نائب ملك البرتغال في الهند قرر مؤقتاً منع كافة المحاولات البرتغالية للاتصال بالأحباش نظراً لكثافة النشاط البحري العثماني أمام السواحل الحبشية[40].

ولزيادة تأمين البحر الأحمر والمقدسات الإسلامية في الحجاز سعى العثمانيون إلى السيطرة على كامل سواحل البحر الأحمر الشرقية منها والغربية كما جعلوا من الاتصال بإمارات الطراز الإسلامي على الساحل الأفريقي واحدة من نقاط استراتيجيتهم في تطويق التهديد البرتغالي وخلخلة التحالف البرتغالي الحبشي خاصة بعد أن ساعدت الحبشة البرتغاليين في بناء قلعة في مصوع وسواكن لمهاجمة السفن الإسلامية في عمق البحر الأحمر وقيامها بإمدادهم بالرجال والمؤن للقضاء على قوة المسلمين. وبإجراء وقائي من قبل العثمانيين للاتصالات البرتغالية الحبشية عمد العثمانيون إلى مراقبة قوافل الحجاج الأحباش إلى بيت المقدس كما أن دورياتهم البحرية في البحر الأحمر أخذت تشدد الرقابة على حركة السفن في الوقت الذي بدأوا

بسط سيطرتهم على ميناء زيلع، وقد وجد فيهم مسلمو الطراز الإسلامي قاعدة يستندون إليها كلما هاجمهم الأحباش[41].

استثمر العثمانيون حالة الصراع الطويل بين مسلمي الطراز والأحباش لدعم المسلمين وتفكيك قوة التحالف الصليبية القائمة بين الأحباش والبرتغاليين والتي تواصلت بأشكال عدة سواءً في دعم مادي أو اتصالات سياسية أو حملات دعائية. فقد أدرك الأحباش منذ فترات تاريخية مبكرة في القرن الرابع عشر الميلادي أن انتشار الإسلام وتطور قوة المسلمين في المناطق الساحلية والشمالية الشرقية من الحبشة يشكل تهديدًا كبيرًا عليهم ولهذا لم يألوا جهدًا في القضاء على تلك الإمارات وإنهاء الوجود الإسلامي في الحبشة بأكملها[42].

سعى العثمانيون إلى تعزيز سلطاتهم ونفوذهم على السواحل الغربية للبحر الأحمر منذ بداية وجودهم في منطقة البحر الأحمر وإلى جعله بحرًا إسلاميًا وإبعاد أي خطر يتهدده أو يتهدد الحرمين الشريفين. ولهذا أرسل السلطان سليم الأول ومباشرة بعد دخوله مصر حملة بقيادة سنان باشا لضم سواكن وزيلع وقد نجحت الحملة في تحقيق مبتغاها وأقامت في ميناء سواكن مكتباً للجمرك وأنشأت أسطولاً صغيرًا لحماية الميناء[43].

كما سعى العثمانيون إلى حصار الأحباش والقضاء على أي محاولة برتغالية لجر الأحباش إلى حرب مشتركة ضد القوى الإسلامية الموجودة على سواحل البحر الأحمر الشرقية والغربية وخاصة بعد أن تمكن العثمانيون من فرض كامل سيطرتهم على سواحل البحر الأحمر

الشرقية. وهو ما ساعدهم كثيراً في مد إمارات الطراز بالأسلحة والرجال في صراعهم مع الأحباش كما حدث مع الإمام أحمد القرين أمير هرر الذي استخدم الدعم العثماني وتحول إلى دور هجوم وشن حملات بعد أن كانت القوات الإسلامية تقف موقف دفاع فقط لا غير.وكان لتلك السياسة دورها الفعال في زيادة التعاون بين العثمانيين ومسلمي الطراز وقد أحدث ذلك تحولاً في استراتيجية الصراع حينما تحولت الكفة إلى صالح إمارات الطراز الذي أخذ يهدد و لأول مرة الهضبة الحبشية والمناطق الداخلية للأحباش، حيث شهد العام 935هـ/1528م أكبر عملية غزو تشهدها الحبشة حينما اندفعت القوى الإسلامية مخترقة هضبة الحبشة فاستولت على مدن هامة مثل شوا وغندار وبالي ووصلت القوات الإسلامية إلى شمال الحبشة وما أتى عام 937هـ/1530م إلا وكانت ثلثي مساحة الحبشة تحت السيطرة الإسلامية للإمام أحمد القرين. وقد ساعد القوى الإسلامية في اندفاعها القوي ذاك تأمين العثمانيين قواعد الإمام القرين البرية من مراكزهم الساحلية ومراقبتهم للوحدات البحرية البرتغالية ومنعها من إمداد الأحباش بالأسلحة والرجال(44).

تضمنت الاستراتيجية العثمانية اتخاذ ميناء السويس في شمال البحر الأحمر قاعدة بحرية رئيسية لمواجهة الأساطيل والتهديدات البرتغالية فلقد أصدر السلطان سليم الأول مباشرة بعد قضائه على الدولة المملوكية أمراً بتوسيع ترسانة (دار الصناعة) بولاق بالقرب من مدينة القاهرة وذلك لتجهيز السفن وإعدادها للعمل ضمن الأسطول

العثماني في البحر الأحمر وعين ، سليمان ريس أميرالاً على الأسطول العثماني في المحيط الهندي وأطلق عليه لقب "قبودان مصر والهند"[45].

كما سعى العثمانيون إلى تحصين وتأمين ميناء جدة من أي اعتداءات محتملة للبرتغاليين فقد أمر السلطان سليم قائد الأسطول العثماني بيري ريس بأن يبقى في جدة لتحصينها وتقوية دفاعاتها على أن يرسل إليه تعزيزات بحرية بلغت ثلاثين قطعة حربية[46]. وأصبحت جدة قاعدة رئيسية للعثمانيين في سعيهم إلى ضم السواحل اليمنية والسواحل الغربية للبحر الأحمر وتجلى ذلك في أوامر الوالي العثماني على مصر خاير بك في عام 926هـ/1520م إلى نائب جدة حسين الرومي بأن يضم إلى صلاحياته ولاية السواحل اليمنية إلى جانب ولايته لجدة.

إندفع العثمانيون إلى تحقيق جزء من استراتيجيتهم في السيطرة الكاملة على شواطئ البحر الأحمر وإبعاد التهديد البرتغالي كلية عنه وقطع كافة الاتصالات بين البرتغاليين والأحباش خاصة بعد أن تمكنوا من ضم ميناء سواكن فقد قاموا بتوسعة الميناء وتحصينه وبناء قلعة صغيرة لحمايته ولإبعاد السفن الحربية البرتغالية ومنعها من الوصول إلى المناطق الشمالية من البحر الأحمر[47].

الإجراءات التي اتخذها العثمانيون في تلك الفترات المبكرة من سيطرتهم على مصر والحجاز دفعت البرتغاليين إلى تغيير سياساتهم في البحر الأحمر خاصة من النواحي الدينية (الصليبية) والاقتصادية

نتيجة للتحصينات العثمانية التي أقامها العثمانيون في جدة والسويس حيث ألغوا مؤقتاً هدفهم النزول في جدة و مهاجمتها، وركزوا على النزول في الساحل الحبشي وتكثيف نشاطهم العسكري ضد القوى الإسلامية في البحر الأحمر[48].

نجحت الاستراتيجية العثمانية في تحويل البحر الأحمر إلى بحيرة عثمانية فمصر والحجاز واليمن تطل على أجزاء كبيرة من ساحليه الغربي والشرقي خاصة في عهد السلطان سليمان القانوني في عام964هـ/ 1557م بعد ضم كل من مصوع وسواكن وتعاونهم مع أمراء الطراز الإسلامي الذين كانوا يصارعون خصومهم من الأحباش المسيحيين وهو ما حقق أيضاً تخفيفاً للضغوط التي كان يمارسها البرتغاليون على التجارة الإسلامية والأمارات الإسلامية الساحلية[49].كما استولى العثمانيون على ميناء زيلع وذلك ضمن الحملة العثمانية التي قادها أوزدمير باشا في عام 964هـ/1557هـ والتي تكونت من (3000) جندي انطلق بها من ميناء جدة بعد أن عينته الدولة العثمانية بك بكوات إياله الحبش. ولم يكتف العثمانيون بذلك بل وتنفيذاً لاستراتيجيتهم في التعاون مع الإمارات الإسلامية في القرن الإفريقي اندفع أوزدمير بقواته إلى داخل الهضبة الحبشية فاستولى على بحر ميدار، Bahr–Midri وعلي دابا ريوا Dabarewa[50].

أدرك العثمانيون إبان فترة حكم السلطان سليمان القانوني فداحة الأضرار الناجمة عن إبعاد التجار المسلمين عن أسواق التجارة في

الشرق نتيجة لاحتكارها من قبل البرتغاليين وسيطرة الأخيرين على الممرات البحرية المؤدية لها، لهذا فتحوا باب المفاوضات مع الأمارات الإسلامية في الهند مثل الزامورين في كاليكوت وملك كامباي المسلم، وقد عقدت اتفاقية تعاون مشترك بينهم للعمل ضد البرتغاليين. فأصدر السلطان القانوني أوامره إلى واليه على مصر سليمان باشا الخادم بتجهيز حملة بحرية كبرى تجهز بكامل أسلحتها واحتياجاتها في ميناء السويس والخروج إلى الهند للاستيلاء عليها وتقوية الوجود العسكري العثماني في المحيط الهندي لحماية الطرق المؤدية إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة ورد خطر البرتغاليين وأفعالهم السيئة وإبعادهم عن تلك البحار[51].

تحركت الحملة بعد أن أتمت استعدادها تحت قيادة سليمان باشا الخادم من ميناء السويس في 945/1/5هـ، 1538/6/13م، وبعد سبعة أيام من الإبحار في البحر الأحمر وصلت إلى ميناء جدة، وبعد أن قام سليمان باشا بتحصينها أكثر ومنع نزول رجال الحملة فيها خوفاً من إحداث اضطرابات مما قد يفعلونه اتجهت الحملة إلى جزيرة كمران فوصلتها في 945/2/23هـ، 1538/7/20م.و من كمران تمكن سليمان باشا من السيطرة على السواحل اليمنية بما فيها ميناء عدن و انطلق بعدها إلى السواحل الهندية فوصل ديو أوائل شهر ربيع الثاني/ سبتمبر من نفس العام و كان مسلمو كجرات يحاصرون القلعة البرتغالية فيها فأنضم لهم سليمان باشا ولكن وبعد حصار طويل استمر قرابة الشهرين ومقاومة عنيفة من قبل البرتغاليين رجعت الحملة

العثمانية إلى اليمن[52] دون أن تحقق انتصارات فعلية تحدث فارقاً في تفكيك الهيمنة البرتغالية على السواحل الهندية أو في المحيط الهندي.

مما سبق يتضح بأن أحداث البحر الأحمر في النصف الأول من القرن العاشر الهجري، السادس عشر الميلادي شاركت في صنعها قوى عديدة تصارعت فيما بينها بهدف السيطرة على حركة السفن به سواءً التجارية أو الحربية كما هدفت إلى الهيمنة على شواطئه في كلا الضفتين الشرقية والغربية. وتكونت تلك القوى من حلفين أساسيين البرتغاليون والأحباش في حلف مسيحي والعثمانيون وأمارات الطراز الإسلامي في حلف إسلامي، وقد نجح العثمانيون في الحد من الوجود البرتغالي داخل البحر الأحمر وعلى سواحله بل ونجحوا إلى حد كبير في إغلاقه أمام أي عبور بحري برتغالي، وأصبح العثمانيون هم المسيطرون كلية على السواحل الشرقية والغربية منه وعجز البرتغاليون عن عمل أي شيء إزاء الهيمنة العثمانية وانتشارها في كامل البحر الأحمر[53].

كما نجح العثمانيون في ضرب قوة الهيمنة البرتغالية على تجارة الشرق ومرورها من خلال البحر الأحمر، ففي عشرينيات القرن السادس عشر الميلادي كانت سفن قليلة جداً من الحاملة لتجارة الشرق تستطيع الوصول إلى البحر الأحمر بعد تخطيها حصار البرتغاليين لكن وفي منتصف القرن أصبح الحصار البرتغالي لباب المندب غير مجدي على الإطلاق حيث كانت تصل من خلاله التوابل ومنتجات

أخرى من الشرق إلى أسواق مصر وبكميات كبيرة واتضح بشكل جلي أن هيمنة البرتغاليين على تجارة الشرق كُسرت من قبل العثمانيين[54].

نجاح العثمانيين في السيطرة على السواحل اليمنية وحملاتهم التي وصلت إلى السواحل الهندية أزعجت البرتغاليين كثيراً وحدت من عملياتهم الحربية وكانت تلك ضربة للبرتغاليين في تجارتهم الشرقية والتي كانوا يحققون منها أرباحاً طائلة. وكانت سيطرة العثمانيين على النقاط المهمة في البحر الأحمر في منتصف القرن 16م قد هيأت السبل من جديد لعودة السفن والقوافل المحملة بالبضائع إلى طرق التجارة القديمة فساد الانتعاش تجارة البحر الأبيض المتوسط وازدهرت موانئ الشام ومصر. كما نجح العثمانيون في منع البرتغاليين من تهديدهم الديني والذي كان يستهدف الأماكن المقدسة للمسلمين في الحجاز[55]، وشكل العثمانيون تغطية إستراتيجية للحفاظ ليس فقط علي امن الحرمين الشريفين والبحر الأحمر بل ومصر عالم البحر البيض المتوسط طوال فترة القرن العاشر الهجري/السادس عشر الميلادي حتي أفل نجم البرتغاليين في البحار الشرقية مع نهاية القرن[56].

الخاتمة

أثبتت الاستراتيجية التي اتبعها العثمانيون لإيقاف تهديد البرتغاليين الاقتصادي والديني والسياسي والعسكري للحرمين الشريفين فعاليتها في كافة محاورها الأربعة والتي تركزت على ضرورة إغلاق مداخل البحر الأحمر أمام السفن البرتغالية وإقامة حلف تعاون مع أمارات

الطراز الإسلامي في القرن الإفريقي إضافة الي اتخاذ مينائي السويس وجدة قاعدتين أساسيتين لشن الحملات البحرية المركزة ضد الأساطيل البرتغالية وضرب الهيمنة البرتغالية في المحيط الهندي ومهاجمتها مباشرة في السواحل الهندية، فعادت حركة التجارة مرة أخرى إلى موانئ البحر الأحمر وأمنت السفن التي تحمل الحجاج من عنف وهمجية البرتغاليين والتي وضحناها سابقاً واتفقت عليها عديد من المصادر التي أشرنا اليها ضمن سطور البحث وتفاصيله. ولم يأتي منتصف القرن العاشر الهجري، السادس عشر الميلادي إلا وقد تحول البحر الأحمر إلى بحيرة عثمانية مغلقة لم يجرؤ البرتغاليون على دخوله كما كانوا يفعلون مع بداية القرن. كما حَرم العثمانيون إبحار أي سفن غير إسلامية إلى أبعد من ميناء مخا اليمني بحجة أن سواحل البحر الأحمر الشرقية تطل على الحرمين الشريفين في مكة المكرمة والمدينة المنورة كما سبق وأن أشرنا في ثنايا البحث.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أباضة، فاروق عثمان، *أثر تحول التجارة العالمية الي رأس الرجاء الصالح علي مصر وعالم البحر المتوسط أثناء القرن السادس عشر*، مطبعة الانتصار، الإسكندرية. 1988م.

إبن إياس، محمد أحمد، *بدائع الزهور في وقائع الدهور*، تحقيق محمد مصطفي. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1984م.

أبو شرب،أحمد، *الخليج العربي والبحر الأحمر من خلال الوثائق البرتغالية 1508-1568م*، ترجمة د، كرسي الأمير سلمان بن عبدالعزيز للدراسات التاريخية والحضارية للجزيرة العربية، الرياض.1433هـ.

أناجيك، خليل *تاريخ الدولة العثمانية*، ترجمة محمد الأرناؤوط، دار المدار الإسلامي، بيروت2002م.

أوغلي، أكمل الدين إحسان *الدولة العثمانية تاريخ وحضارة*، ترجمة صالح سعداوي، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، استانبول1999م.

بانيكار، ك.م آسيا والسيطرة المغربية، ترجمة عبدالعزيز توفيق جاويد، دار المعارف، القاهرة 1962م.

البحراوي، محمد عبداللطيف *فتح العثمانيين عدن*، مكتبة دار التراث، القاهرة 1979م.

حراز، السيد رجب 1974م *ارتيريا الحديثة*، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

الرمال، غسان، *صراع المسلمين مع البرتغاليين في البحر الأحمر في القرن العاشر الهجري-السادس عشر الميلادي*، جدة،1404هـ.

رمضان، محمد رفعت *علي بك الكبير*، دار الفكر العربي، القاهرة 1950م.

سالم، السيد مصطفى *الفتح العثماني لليمن*، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة 1969م.

السلمان، محمد حميد *الغزو البرتغالي للجنوب العربي والخليج في الفترة ما بين 1507 -1535م*، مركز زايد للتراث، أبو ظبي2000م.

سليمان، عبدالحميد حامد، تاريخ الموانئ المصرية في العصر العثماني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1995م.

شاكر، محمود، *الكشوف الجغرافية دوافعها حقيقتها*، المكتب الإسلامي، بيروت،1962م.

الشناوي، عبدالعزيز الدولة العثمانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1980م.

الشيباني، محمد عبدالهادي *أهداف الرحالة الغربيين في الجزيرة العربية*، ندوة الرحلات إلى شبه الجزيرة العربية، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض 1424هـ.

صيرفي، نوال حمزة *الغوز البرتغالي في الخليج العربي في القرن 10هـ/16م*، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض1403هـ.

عبدالحميد حامد سليمان، تاريخ الموانئ المصرية في العصر العثماني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1995م.

العرابي، عبدالرحمن سعد، *محاضرات في التاريخ العثماني*، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة1431هـ.

الفارسي، أسعد عيد *الرحالة الغربيون في شبه الجزيرة العربية*، أهدافهم، غاياتهم، ندرة الرحلات إلى شبه الجزيرة العربية، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض 1424هـ.

النهروالي، قطب الدين، *البرق اليماني في الفتح العثماني*، تحقيق حمد الجاسر، الرياض1967م.

الوذيناني، خلف دبلان، *الدولة العثمانية والغزو الفكري حتي عام 1327هـ/1909م* (رسالة دكتوراه) معهد البحوث العلمية، جامعة أم القري، مكة المكرمة، الطبعة (2)، 1424هـ.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Andreu Martinez d Alos-Moner,Conquistadores,Mercenaries,and Missionaries; The Failed Portugese Dominion of the Red Sea, North African Studies ,Vol.12

Andrew Hess, the Ottoman Conguest of Egypt (1517) and the Beginning of The Sixteenth – Century World War, Int.J. of Middle East Stud. 4(1973).

Hulusi Yavus, Osmanli- Portukiz Mucadelesinin Sebebleri, Marmara Universitesi, Ilahiayat Fakultesi Dergisi, Sayi:3(Istabul-1983).

J.F.E. Bloss, The Story of Suakin, Sudan Notes and Records, Kraur Reprint.Nendel/Liechtenstein,Vol.19(1939).

M.Abir, Ethiopia and The Red Sea, Frank Cass, London, 1980.

M.Longworth Dames, The Portuguese and Turks in the Indian Ocean in the Sixteenth Century-Journal Of The Royal Asiatic Society.PartI.January.

الهوامش:

(1) M.Longworth Dames, The Portuguese and Turks in the Indian Ocean in the Sixteenth Century-Journal Of The Royal Asiatic Society.PartI.January,1921,P.2-4

(2) محمد أحمد إبن إياس، بدائع الزهور في وقائع الدهور،تحقيق محمد مصطفي.الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،1984م،ج 5، ص 193

(3) Longworth,Ibid,p.4

(4) Andreu Martinez d Alos-Moner,Conquistadores,Mercenaries,and Missionaries; The Failed Portugese Dominion of the Red Sea, North African Studies ,Vol.12 ,No.1, 2012,p.2

(5) ك.م. بانيكار، آسيا والسيطرة الغربية، ترجمة عبدالعزيز توفيق جاويد، دار المعارف، القاهرة، 1962م، ص ص: 24–25.

(7) أنطونيو دا فونسيكا الي ملك البرتغال ، كوشي، الهند، أول إبريل 1512م، في، الخليج العربي والبحر الأحمر من خلال الوثائق البرتغالية 1508–1568 م، ترجمة د، أحمد بوشرب، كرسي الأمير سلمان بن عبدالعزيز للدراسات التاريخية والحضارية للجزيرة العربية، الرياض.1433هـو ص ص 62–73.

(7) نوال حمزة صيرفي، النفوذ البرتغالي في الخليج العربي في القرن العاشر الهجري/السادس عشر الميلادي، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض،1403هـ،ص ص 96–97. الرمال مرجع سابق،ص ص 40–41

(8) غسان الرمال، صراع المسلمين مع البرتغاليين في البحر الأحمر في القرن العاشر الهجري–السادس عشر الميلادي، جدة،1404هـ، ص 238.

(9) د. محمد عبدالهادي الشيباني، أهداف الرحالة الغربيين في الجزيرة العربية، ندوة الرحلات إلى شبه الجزيرة العربية، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض 1424هـ، ج1، ص527.

(10) د. محمد عبداللطيف البحراوي، فتح العثمانيين عدن، مكتبة دار التراث، القاهرة، 1979م، ص54.

(11) Andrew Hess, the Ottoman Conguest of Egypt (1517) and the Beginning of The Sixteenth – Century World War, Int.J. of Middle East Stud. 4(1973),p.60

(12) d'Alos-Moner Ibid. p.3

(13) با نيكار، مرجع سابق، ص21.

(14) المرجع نفسه، ص ص: 27–28.

(15) d Alos-Moner,Ibid,p.2

(16) الرمال، مرجع سابق، ص ص: 29–50.

(17) .D. Alos-Moner, 1bid, p3

(18) الرمال، مرجع سابق، ص80.

(19) d Alos- Moner, Ibid, P.3, J.F.E. Bloss, The Story of Suakin, Sudan Notes and Records, Kraur Reprint.Nendel/Liechtenstein,Vol.19(1939),p.287,

(20) الرمال، مرجع سابق، ص80.

(21) المرجع نفسه، ص165.

(22) الصيرفي، مرجع سابق، ص ص 96-98 الرمال مرجع سابق، ص171.

(23) 39 محمد حميد السلمان، الغزو البرتغالي للجنوب العربي والخليج في الفترة مابين 1507-1535، مركز زايد للتراث، أبو ظبي، 2000م،ص57.

(30) الرمال، مرجع سابق، ص 178

(24)Longworth,Ibid,p.11

(32) السلمان،مرجع سابق، ص 269

(26) O.Alos-Moner,Ibid. P.5.

(27) Ibid, P.5

(28) M.Abir, Ethiopia and The Red Sea, Frank Cass, London, 1980,PP 72-74.، الرمال، مرجع سابق. ص ص191-192

(29) الرمال، مرجع سابق، ص ص: 90-91، ص235،

(30) Ibid. P.6.

(31)Serjeant, Ibi.d.P50-.51

(32) الرمال، ص ص: 239-240.

(33) خليل أنا لجيك تاريخ الدولة العثمانية، ترجمة محمد الأرناؤوط، دار المدار الإسلامي، بيروت، 2002م، ص ص 55-56.

(43) د. خلف دبلان الوذيناني، الدولة العثمانية والغزو الفكري حتي عام 1327هـ/1909م (رسالة دكتوراه) معهد البحوث العلمية، جامعة أم القري، مكة المكرمة، الطبعة (2)،1424هـ، ص 146.

(35)Hess,Ibid.p.4

(36) Dames,Ibid.,p.13

(37) عبدالحميد حامد سليمان، تاريخ الموانئ المصرية في العصر العثماني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1995، ص ص: 45-46.

(38) عبدالعزيز الشناوي، الدولة العثمانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1980م، ج1، ص21.

(39) محمد رفعت رمضان، علي بك الكبير، دار الفكر العربي، القاهرة، 1950، ص ص: 116-117.

(40) السيد مصطفى سالم، الفتح العثماني لليمن،معهد البحوث والدراسات العربية،القاهرة،1969م ص 404.

(41) الرمال، مرجع سابق، ص ص: 92–93.

(42) لتفاصيل أكثر عن صراع الأحباش مع أمارات الطراز ارجع إلى الرمال، مرجع سابق، ص ص: 151–160، Abir, Ibid, PP69-92.

(43) Bloss,Ibid,p.289

(44) Abir, Ibid pp. 87-90.

(45) سليمان، مرجع سابق، ص47.

(46) المرجع نفسه، ص47.

(47) Bloss, Ibid, P.289

(48) الرمال،مرجع سابق، ص241.

(49) الشناوي، مرجع سابق،ج 1، ص21.

(50) Abir, bbid, PP. 124-125.

(51) بانيكار، مرجع سابق، ص ص: 50–51، وبه نص كامل للمرسوم السلطاني الذي أرسله القانوني لواليه سليمان باشا الخادم. Hulusi Yavus, Osmanli-Portukiz Mucadelesinin Sebebleri,Marmara Universitesi, Ilahiayat Fakultesi Dergisi, Sayi:3(Istabul-1983),p.70

(52) الرمال، مرجع سابق، ص ص: 222– 229 .Abir , Ibid, PP. 118-119.

(53) من بيدرو دي فريا الي ملك البرتغال، كوشي، في 8 أكتوبر 1545م، في بوشرب، مرجع سابق،ص 471.و الرمال، مرجع سابق، ص ص: 232–234

(54) Abir, Ibid, P122.

(55) أكمل الدين إحسان أوغلي، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، ترجمة صالح سعداوي، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، استانبول، 1999م، ج1، ص43.

(69) د. فاروق عثمان أباضة، أثر تحول التجارة العالمية الي رأس الرجاء الصالح علي مصر وعالم البحر المتوسط أثناء القرن السادس عشر،مطبعة الإنتصار، الإسكندرية.1988م.ص 117.

موقف عمر راسم من الحركة الصهيونية (1908-1916م)

د/ نفيسة دويدة

أستاذة محاضرة

بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة

الكلمات المفتاحية: شخصية عمر راسم، الصحافة الوطنية، الجزائر، الحق الوهراني، ذو الفقار، التقدم، مرشد الأمة، اليهود، الحركة الصهيونية، السياسة الاستعمارية، الاصلاح، العالم الاسلامي.

الملخص: مثل مطلع القرن العشرين تاريخاً لبداية بروز الإشعاع الخافت لحركة النهضة الجزائرية، حيث تدافعت فيه الأحداث بالجزائر، وأهمل الكثير من السياسيين والمصلحين والمنتخبين الجزائريين الشأن اليهودي الذي احتضنته الحركة الصهيونية، بينما استمرت هذه الأخيرة في رسم خطوط سياستها الهدامة بالأقطار الإسلامية، وكان لنشاط **عمر راسم** وجرائده دور في طرح موضوع الحركة الصهيونية في الساحة الصحفية الجزائرية؛ فما موقف عمر راسم من اليهود والحركة الصهيونية؟، والى أي مدى نجحت مساعيه في فضح مخططاتهم؟.

- **مدخل:**

إن الحديث عن شخصية **عمر راسم** (1884- 1959م) يقودنا لبحث مجالات عدة في آن واحد: في الفن والرسم والخط والزخرفة، وفي الكتابة الصحفية، والنضال الاجتماعي والإصلاحي، في الإبداع والطموح والوطنية؛ كيف لا وقد خلف آثارًا فنية لامست فيها ريشته حدود الابداع في اللوحات والإعلانات والواجهات والمناشير، وتألق قلمه في تزيين صفحات الكتب والجرائد، وبرزت عبقريته في بعث صحافة جزائرية ناطقة بالعربية صح أن نسميها بالجرائد "**الراسمية**" كانت أولها "**الجزائر**"

(1908م)، وآخرها "**ذو الفقار**" (1913م- 1914م)، حيث تولى فيها: التحرير والإخراج والخط والزخرفة والطبع والتمويل والتوزيع[1].

وقد أثارني تركيز **عمر راسم** في كتاباته تلك على موضوع اليهود؛ خاصة أن وضع العامة من الجزائريين تحت أغلال السيادة الفرنسية، وبالضبط بعد انحسار وتقلص حيز المقاومات الشعبية أحدث شعورًا بالإحباط والتشاؤم، وكاد يحصر تفكير عامة الجزائريين في كيفية ضمان قوت اليوم فقط. ثم إن معالم الإيديولوجية الصهيونية في الجزائر والعالم الإسلامي لم تكن واضحة المعالم تماما في بدايات القرن العشرين؛ لولا تجدد مشروع التجنيد الإجباري الذي اقرته فرنسا في صفوف المسلمين مقابل إعفاء الجالية اليهودية والأوروبية؛ أو تقليص مدة خدمتها. وبالتالي فاهتمام **عمر راسم** بهذا الموضوع يبعث على التنقيب في مرجعياته المعرفية والتكوينية وحتى في تنشئته الاجتماعية والثقافية، ويعطينا فكرة عن وعيه واستيعابه لتطور الامور بالجزائر وخارجها.

- **التعريف بشخصية عمر راسم (1884- 1959م)[2]:**

هو عمر بن علي راسم ولد بمدينة الجزائر في ربيع الاول من سنة 1302هـ الموافق لسنة 1884م، اختلفت المصادر بشأن أصول اسرته لكن المؤكد انها استقرت بمدينة بجاية قبل قدومها للجزائر العاصمة في القرن التاسع عشر. وعلى غرار أقرانه أُدخل الفتى **عمر** إلى المدرسة القرآنية، ثم التحق بالمدرسة الثعالبية، وسرعان ما طرد منها بعد مضي عام واحد بسبب سلوكه المتمرد؛

خاصة أن الثعالبية كانت مدرسة نظامية تشرف على تسيير شؤونها الإدارة الفرنسية[3].

إلتحق **عمر راسم** سنة 1898م للعمل بالمطبعة الرسمية؛ التي كانت تطبع جريدة "**المبشر**" لسان حال الإدارة الإستعمارية بالجزائر، وكانت تلك فرصته للإحتكاك بعالم الصحافة، واختمرت بذهنه فكرة العمل الصحفي المثير. ونظرًا للمواهب الكثيرة التي امتلكها **راسم** فإنه بادر بتكوين فرقة مسرحية، وشارك في تنشيط بعض المناسبات الموسيقية الأندلسية[4].

وكانت بدايته الصحفية سنة 1907م بتلك الرسالة الشهيرة التي وجهها لرئيس وزراء فرنسا، ووزير حربيتها، ووواليها العام على الجزائر، والتي حملت عنوان " **رأي حر**" بتوقيع **ابن منصور الصنهاجي** اسمه المستعار، وتضمنت الرسالة على إيجازها العديد من القضايا الهامة[5].

وفي أواخر سنة 1908م دخل عالم الصناعة الصحفية بمحاولته إصدار جريدة "**الجزائر**"، وذلك بتاريخ 27 اكتوبر 1908م. وكانت من أربع (04) صفحات، وهي مجلة اجتماعية علمية أدبية تهذيبية، مقرها شارع موقادور رقم 02 بالعاصمة، ولم يصدر منها سوى عددان. وقد طلب مفتي الجزائر حينها الشيخ **محمد السعيد بن زكري** من **عمر راسم** أن يمضي بخطه الجميل منشورًا دعائيًا للجريدة؛ ينشر في المدن، ويشجع الناس على اقتنائها، والاشتراك فيها، وفعلا كتب **عمر راسم** طالبا ".. **الإقبال عليها، والإشتراك فيها للتعاون على خدمة وطننا، وبالتالي نصل**

إلى المقصود"[6]. واعتبرتها **مجلة العالم الاسلامي** "**جريدة علمية أدبية تربوية؛ هدفها تثقيف وتهذيب الجزائريين**"، ووصفتها بأنها "**ذات طابع ديني بالدرجة الاولى**"[7]. وقال عنها **احمد توفيق المدني** أنها "**أول صحيفة شعبية ظهرت بالعاصمة للكاتب الكبير والفنان المبدع السيد عمر راسم سنة 1908م، ولم تعمر طويلاً فماتت بفقر الدم**"[8].

وفي سنة 1909م تواصل **عمر راسم** مع بعض الجرائد التونسية، ونشر مقالات كثيرة بها، ثم كلف سنة 1912م بإدارة القسم العربي لجريدة "**الحق الوهراني**"، وتمكن في بضع أعداد أن يلفت الأنظار إلى موهبته الفنية، وكذا لصراحة مقالاته وحدة لهجتها؛ لاسيما أن تلك الفترة رافقت أحداث في غاية الأهمية كصدور قرار التجنيد الاجباري الخاص بالجزائريين. ومع توقف الجريدة بعد صدور آخر أعدادها العشرة في أوت 1912م؛ توقف نشاط **عمر راسم** مؤقتاً[9].

واتجه سنة 1913م لإصدار جريدته الثانية "**ذو الفقار**" ابتداءً من تاريخ 05 اكتوبر من نفس السنة، وهي جريدة انتقادية؛ قيل أنها "**أول جريدة عربية اكتشفت الخطر الصهيوني، ونبهت اليه**"[10]. واتسمت بالحدة في مقالاتها؛ رغم ان **عمر راسم** اختار لها نهج الإقتداء بفكر الشيخ **محمد عبده**. وقال عنها صاحبها في افتتاحية عددها الأول أنها "**لنصرة السنة المحمدية، ومقاومة البدع الشيطانية التي أوقعت المسلمين والمسلمات في المهالك**"[11].

وتوقفت الجريدة بعد صدور اربعة (04) أعداد مع نشوب الحرب العالمية الأولى.

إن ما ميز شخصية **عمر راسم**؛ لاسيما في الفترة التي سبقت دخوله السجن (ما بين سنتي 1915- 1921م)[12]، وذلك بالمقارنة مع شخصيات معاصرة له بالجزائر وخارجها؛ ميزتها تلك الرسالة الحضارية التي بثها فيمن حوله سواءً من خلال الرسم أو الخط، وخاصة في الصحافة، ونقصد بالرسالة الحضارية حمله هموم مجتمعه، والتعبير عنها بسخط وتذمر أحياناً، أو بتفاؤل واندفاع أحياناً أخرى، بازدواجية مثيرة في الولاء للقيم الجزائرية العربية والإسلامية، وفي نفس الوقت بالتفتح اللامحدود على الإنتاج الإنساني العالمي، واستيقاء كل ما هو مناسب منه[13].

إن **راسم** غذى الموهبة الفنية لديه بسعة الاطلاع، وقبول صداقات كثيرة، وبالتالي تبادل النقاش معها؛ لكن مواهبه تلك انبنت بشكل خاص على قيم الإنطلاق والإبداع والثقة، وتجلت معالم شخصيته في كل المجالات التي طرقها، وقد صحح بعض المفاهيم المسبقة خاصة عن دور الفن والموسيقى والتصوير في نشر الوعي والتواصل الإنساني، وفي تبليغ الرسائل السياسية المشفرة والصريحة، وأعطى للنشاط الصحفي بعدًا وطنيًا واضحًا إن لم نقل أنه بمثابة واضع حجر الأساس لبروز الصحف الوطنية الناطقة باللغة العربية[14].

وبرز **راسم** من خلال كتاباته جزائريًا اشتراكيًا متفتحًا على الآخرين، مسلمًا متدينًا، غيورًا على قيم الإسلام، وهو القائل: "**إن**

الدين هو السعادة بعينها التي لا شقاوة بعدها، [...]، ولو يتبع المسلمون دينهم حسبما أتى به نبي الرحمة وروح الإصلاح عليه الصلاة والسلام؛ لما بقي بشر في البسيطة يحكمه غير المسلمين"[15].

- **الحركة الصهيونية في اهتمامات عمر راسم:**

جدير بالذكر أن **عمر راسم** في المرحلة الاولى من حياته حاول أن يكون ناطقاً بإسم إخوانه في الدين على صفحات الجرائد، وأنه تبنى التعبير عن انشغالاتهم وهمومهم، وناقش كل قضايا وطنه وعصره، وتمثل ذلك في سعيه لرصد الآفات الإجتماعية والإقتصادية والسلوكية المنتشرة على عهده، وبالمقابل بذل جهداً ملموساً في محاولة فضح خبايا المنظومة الاستعمارية، ومن ثمة التنبيه لمتغيرات الساحة السياسية بالجزائر والعالم الإسلامي، وكانت في صدارة تلك الإهتمامات بالداخل والخارج: **الحركة الصهيونية وإرهاصات تأسيس الوطن اليهودي القومي الموعود.**

- **الإطار التاريخي للوجود اليهودي بالجزائر:**

اذا كان تواجد الأقليات اليهودية بالجزائر يعود إلى فترات تاريخية قديمة؛ فإن أصول وجودهم القانوني ترتبط بالأساس بمرسوم **كريميو** (Décret Crémieux) الصادر يوم 10 أكتوبر 1871م، والذي أقر بموجب نصه الصريح: "**أن الإطار الحقيقي والشخصي لليهود بالجزائر ابتداءً من المصادقة على هذا القرار سوف ينظمان بفعل القانون الفرنسي، وأن كل الحقوق التي تحصلوا عليها حتى هذا اليوم سوف لا تخضع للمراجعة أو**

النقض"، وبالتالي فالقانون أقر حق المواطنة الفرنسية لتلك الجاليات اليهودية المستوطنة بالجزائر، ووسع من صلاحياتها وحقوقها؛ بينما أبقى على وضع المسلمين الأهالي بموجب قانون الجنسية المسمى بالقرار المشيخي (Sénatus Consult) الصادر سنة 1865م، ووفقاً للسلسلة التشريعية المرافقة له، والتي عزلت الجزائري المسلم عن الأرض والملكية والعمل والتعلم، وعن كل حقوق الممارسة الوظيفية والإدارية والقضائية.

ويلاحظ تطور **المسألة اليهودية** في الجزائر بعد 1871م من حيث: **المنحى، العدد والأهداف**؛ الأمر الذي حتم بوقوع صراع أوروبي – يهودي في أوساط المعمرين على حساب الجزائريين، من ذلك مثلا ما اصطلح عليه بأحداث 1898م المناهضة للنزعة السامية، غير أن المصالح المشتركة وحدت المطامع المتعددة للمعمرين.

وتؤكد المصادر التاريخية على أن ميلاد **الحركة الصهيونية** المنظمة الحديثة كان في مؤتمرها التأسيسي بمدينة بال السويسرية سنة 1897م، وقد رسمت فيه الإستراتيجية الصهيونية، وحددت معالم ومجال نشاطها الذي لابد أن يمس ويشمل كل أقطار العالم، ولم تكن الجزائر بعيدة عن نشاط الحركة فشهد مطلع القرن 20م (إن لم يكن قبل ذلك) بدايات الإتصال الصهيوني بزعامات اليهود الفرنسيي الجنسية الجزائريي المولد[16].

وقد حاولت **الحركة الصهيونية** منذ البداية السعي لاحتواء نشاط يهود الجزائر، وتولي الإشراف على شؤونهم تحت غطاء

العمل المشترك والأمل المرتقب لإقامة الوطن المنشود؛ غير أن عوائق كثيرة حالت دون التسريع بحدوث ذلك، وان استثنينا منها التدخل الفرنسي والأوروبي أي الرأي العام الاستعماري بالجزائر؛ فإن مسألة الولاء تعد النقطة الجوهرية في الموضوع. وبينما ركزت الصهيونية في خطابها على وحدة الهدف والمرجعية الدينية (التوراة والتلمود)؛ فإن مجموعة يهود الجزائر تدين بمصالحها وامتيازاتها المرموقة للسلطة الاستعمارية، خاصة أن نجاح سياسة الإدماج التام قد أفادتها مبكرًا بكامل حقوق المواطنة الفرنسية، وما تبعها من صلاحيات مختلفة أهلتها لأن تحتل الصدارة بين الفئات "الأجنبية" المستأثرة بتسيير الجزائر[17].

ورغم أن التعايش بين الجزائريين المسلمين واليهود كان ممتدًا من حيث الزمان إلى قرون بعيدة قد يؤسسها دخول الإسلام للمنطقة قبل 14 قرناً، إلا أن هذا التعايش كثيرا ما شابه الحذر من كلا الطرفين، والخبث والخداع من جهة اليهود بمنطق خوف الأقلية الوافدة من الأغلبية الأصيلة[18]، ولهذا نجد أنه في عدة مناسبات سياسية أو اجتماعية وثقافية بالجزائر شهدت نشوب أزمات حادة؛ بسبب صعوبة تحقيق وفاق وانسجام دائم وأبدي، وشمل الأمر أيضاً ظهور أزمات أوروبية مسيحية – يهودية[19].

وفي ظل هذه المعطيات وما قابلها من تحولات عميقة على مستوى الأفكار والنهج لدى الطبقة القليلة العدد من المثقفين والمتعلمين الجزائريين المسلمين بمختلف مشاربهم ومدارسهم، ومرجعياتهم الفكرية والثقافية والاجتماعية، ولم تسمح – إلى حد

ما- تغيرات العقد الأول من القرن 20م بفتح نقاش جاد بخصوص موضوع **الصهيونية واليهود** بالجزائر، ومتابعة دورهم ضمن الأطراف الفاعلة في السياسة الاستعمارية[20]، ولهذا يمكننا إعتبار إنفراد **عمر راسم** بمعالجة الموضوع يعد مبادرة رائدة وغير مسبوقة على الأقل بين معاصريه.

- **تحليل عمر راسم لأبعاد المشروع الصهيوني:**

افتتح **راسم** الخوض في موضوع تداعيات خطر **المشروع الصهيوني** بتحديد الإطار العام لواقع الأمة الإسلامية، وذلك في مقال من جزأين نشره في جريدته "**الجزائر**" حمل عنوان: "**المسألة الشرقية**"[21]، حلل فيه أبعاد تقهقر الوضع بالولايات والأقاليم العثمانية، وعرض الفتن وبؤر التوتر التي نشبت على أراضيها، وحاول من خلال ذلك تصور مآل الخلافة والبلاد العربية والإسلامية في ظل الأحداث المتسارعة المنبئة بوقوع انفجار محتمل، وكأن **راسم** أراد في افتتاحيته تلك تحديد مكامن الداء المستشري في الجسد الإسلامي؛ ألا وهو الخطر اليهودي الصهيوني، ومدى إرتباطه بالإستعمار الأوروبي[22].

وكانت بداية **راسم** في فك خيوط **المسألة اليهودية** بسلسلة من المقالات نشرتها جريدة "**مرشد الأمة**" التونسية؛ تضمن أولها ردًا على خطاب يهودي تداولته بعض الصحف العربية، وعقب عليه **راسم** بكثير من الإستنكار، ومما ورد في كلمة اليهودي ما يلي: "... **بات إستعمار فلسطين أمرًا واجبًا على اليهود لكي يلموا شتاتهم، ويوثقوا عرى ارتباطهم فيها؛ لاسيما وأن حبهم لها**

غريزي فيهم، لا يفترون عن ذكرها ليلاً ولا نهارًا، فهي بيت قصيدهم وقبلة صلاتهم، [...]، وبلغ حبها منهم.. أن يقضي فيها الواحد بقية عمره". وواصل صاحب الكلمة شرح قصده ".. **فالحال الآن تستوجب حزمًا وعزمًا لا تراخيًا وإهمالًا، فعلى قادة الأفكار وكبار رجال الطائفة الإسرائيلية أن لا يعتريهم فتور ولا كلل [..] فالمسألة اليوم باتت قريبة الحل، ولكن حلها يتوقف على مال ومداخلة، وكلاهما ميسور إذا طلبناه بالتعقل والحكمة، وما على الإسرائيليين (ملوك العالم بلا نزاع) والحالة هذه إلا بسط كف السخاء... وقد قررت [الجمعيات الإسرائيلية] أن يدفع كل إسرائيلي خمس قروش كل شهر، ثم يرسل المبلغ إلى البنك الموحد. فالرجاء على كل إسرائيلي مهما كانت جهته ان يمد يد المساعدة لهذا العمل العظيم الشريف، فالفرصة سانحة، والأحوال مساعدة، والأنصار أقوياء..**" [23].

ولاشك أن هذه الكلمة المقتضبة في سطورها؛ الخبيثة في نواياها قد استفزت حمية **عمر راسم** لذلك هب لإعادة بعض فقراتها يحذوه الأمل أن تكون الأكثرية من القراء قد انتبهت لخطورتها، وتساءل **راسم** بإستغراب عن صمت المسلمين تجاه ذلك: "**أرَضوا باستقلال فلسطين؟؟، أم خافوا من سطوة اليهود؟؟، أم طمعوا في بعض مالهم من المال الذي سلب إليهم ولأجدادهم غدرًا ومكرًا؟؟**". وأكد **راسم** على أصحاب الجريدة (مرشد الأمة) أن يحيطوا مقاله بالعناية، وأن ينشروا ما سيأتيهم بعده من ردود فعل توقعها، كما أمل في أن لا يُنسى الأمر، وبأن تحظى أسئلته بإجابة وافية من بني

دينه وجلدته، أو أن يبرروا موقف الصمت ذاك، وربما هو في ذلك حريص على إتاحة الوقت الكافي لاستبيان الآراء بخصوص دعوته تلك، ومعرفة سبب الشجاعة التي أبداها اليهودي الإسرائيلي في كلمته، والتي نشرتها الصحف دون التدقيق فيها، أو حتى مجرد النظر في مضمونها.

ومن جهة أخرى يبدو أن **عمر راسم** لم يستوضح موقفه النهائي، أو بالأحرى لم يصرح به في حينه؛ على غير عادته المندفعة والمتحمسة، وربما يعود تبرير ذلك التريث إلى أن المعركة الكلامية المتوقعة ستكون على أرض غير بلده (بتونس)، والعواقب قد تنحو باتجاهات عدة.

واستكمل **عمر راسم** نقده لمنظومة بني صهيون فنشر مقالًا ثانيًا إستوحى موضوعه بعد حادث اعتداء مجموعة من اليهود، وتحاملهم على أحد الجزائريين المسلمين بالجزائر العاصمة، حيث جردوه من ماله؛ ما جعل **راسم** يسمي ما حدث بـــ "**صناعة السلب**"، ومما جاء في المقال: "**كان من عادة اليهود ان يسلبوا وينهبوا، ويأكلوا أموال الناس بالذل والمسكنة، والربا والخديعة حسب ما أحل لهم تلمودهم [..]، واليوم صاروا لصوص الشوارع والأزقة، كما أنهم لصوص الحيلة والغدر والذل والضحك**"[24]. وفي هذا بالتأكيد إدراك لصفات اليهود التي لا تخفى على عاقل، لكن **راسم** أشار أيضًا إلى تغير الطبع اليهودي، وبعدما كان يعتمد على الخداع والتآمر؛ تقلب سلوكه، وانتهى إلى ممارساته المذلة في العلن ودونما خشية.

وأضاف راسم في نقطة أخرى: "**إن اليهود لم يكفهم أن أخذوا الممالك من أصحابها، وباعوا منها ما شاءوا، وأوعزوا فيها من شاءوا، وذلوا ما شاءوا، بل قام منهم الآن من يقطع الطريق، ويقتل الحر والرقيق**"، وواضح أن راسم بات ناقمًا على ضعف وتخلف المسلمين، واستسلامهم لسلطة اليهود؛ فتحولت النقمة عنده من الطرف اليهودي المعتدي إلى الطرف المسلم الخاضع والصامت.

وتواصلت مقالات راسم عن الموضوع في الأعداد الموالية من الجريدة، وفي مقال مطول آخر تناول "**استعمار اليهود لفلسطين**" عاد في بدايته إلى تساؤلاته السابقة والمستنكرة لردود فعل المثقفين العرب والمسلمين بشأن ما تداولته الصحف من الإستفزاز الصهيوني الذي تناوله سابقا، وعبر عن ذلك مثلا في قوله: "**إننا ألقينا سؤالًا في هذه الجريدة عن تقاعد المسلمين وصمتهم؛ لعل بعض الغيورين يعملون بغيرتهم، وينجزوا ما عاهدوا الله عليه؛ ألقينا لهم سؤالًا فلم يجيبوا، ودعوناهم فلم يسمعوا كأن في آذانهم وقر، وعلى قلوبهم أكنة وغشاوة [..] دعوناهم لمسألة مهمة ليداركوها، وسألناهم عن تقاعدهم ليهتموا بها؛ فما زادهم إلا غباوة وتكاسلًا**"[25].

وأشار أيضًا لأهمية موضوع استعمار اليهود لفلسطين، والذي يبدو واضح الهدف بالنسبة لعمر راسم، والمتمثل في تأسيس دولة صهيونية قائمة بذاتها، واستدل على ذلك بعقدهم للمؤتمرات والندوات الدورية، وفي إنشائهم الجمعيات والروابط في كل أصقاع

العالم، في مسعى حثيث، وبجد متواصل، وتوصل إلى القول: "**إنه ولاشك إذا دام الحال على ما هو عليه سيفوزون، وينالون ما يشتهون**"[26].

وعرج **راسم** قليلاً إلى **إستحضار التاريخ** ليعبر عن حسرة اليهود بشتاتهم، وعن حنين نفوسهم إلى فترات أنبيائهم، ولسان حالهم يقول: "**رب ارجع لنا بيت داود، وابقي ملك سليمان**"، أو: "**رب أنقذ مملكة هوده، وابعث عبدك المنقذ لتخليص أورشليم من أيدي الكفار**". وقد أورد **راسم** تفصيلاً عن وسائل اليهود في استمالة الرأي العام، وتجنيد إمكانياتهم للظفر بالمساعدة المالية وغيرها. وأعطى فكرة عن سياسة **الهجرة اليهودية** المنظمة، وأثرها في تعمير أرض فلسطين، وفي لم شمل أولئك المضطهدين الذين ينتظرهم مستقبل مجيد فيها.وهذه الرؤية التاريخية الوصفية والتحليلية تدل على إهتمام راسم بعلم التاريخ، وخاصة فيما تعلق بقضايا ومجالات الصراع الموجه ضد المسلمين.

وانتقل نقد **راسم** في موضع آخر من المقال لإحتضان الصحف العربية مساعي اليهود، وغفلتها عن تغير أحوالهم، ولفت انتباه هؤلاء لدور الصحف في التعليم والتربية والتقدم؛ فقال: "**الصحف ليست لتعليم الشعب، وبث روح الفضيلة بين أفراده؛ بل هي لأن تخدم أشخاصًا مبتاعين لتقرير أناس غافلين بأحوالهم، جاهلين بمصالحهم، تدب عن الأباطيل، وتستر بأسوار شهامة عنكبوتية توهم الحق، والحق برئ منهن، وماله منهن من نصير**"[27].

وصنف **راسم** خماسية: الدولة، الشعب، الصحف، الكتاب والشعراء ضمن "**من نهتدي بهديهم، وهم بخلوا فيما يهمنا ويهمهم بفضلهم، وأظهروا جبناً حط بشرف آبائهم**"، وهو بذلك حملهم إلى حد ما مسؤولية تخلف المجتمع، وخلص بأسى إلى وضع المسلمين، وبالأخص عندما كتب: "**هل يوجد من بين هؤلاء من قال كلمة في استعمار فلسطين العائدة على المسلمين بالخسران المبين، أماتوا؟، أم تبرموا من كل شرف؟، إن هذا لشيء عجاب!!**". ولا يخفى تشاؤم **راسم** إزاء فقدان أرض فلسطين، ووعيه بخطورة الأمر على كامل البلاد الإسلامية، وذلك حتى قبل توقيع اتفاقيات سايكس – بيكو (1916م)، وصدور وعد بلفور (1917م)، وما تلاهما من إتفاقات دولية تقر بوجود وشرعية الوطن القومي اليهودي.

وفي المقال الموالي[28] عاد **راسم** إلى وصف **أخلاق اليهود وسلوكاتهم**، وحلل نفسياتهم، واهتم بإماطة اللثام عن مدى تغلغل نفوذهم وسط الحياة السياسية والإقتصادية والإجتماعية، وقد أشار في البداية إلى ما وقع بتونس في الأيام الماضية (بعد نشر مقاله الأول)، وذلك حين "**إتفق عقلاء مسلمي تونس على مقاطعة اليهود في جميع الأحوال والأعمال جزاءً للعداوة التي أظهرها سفهاء العالم ضد سيادة الباي والأمة الإسلامية؛ التي حمتهم منذ كانت أوروبا تذبحهم كما يذبح الخنزير قرباناً لآلهتهم**"، وأبدى **راسم** سروره البالغ بهذا التحرك؛ بل وأثنى على أولئك الغيورين قائلاً: "**حق لي ولجميع المنصفين أن يشكروا همة الذين أحدثوا**

هذا الفكر الجليل، ونشروه بين طبقات الأمة التي كادت تندثر وتفنى، أو تجنس كاليهود بغير جنسيتهم لا قدر الله"[29].

وانتقل **راسم** ثانية لتشريح **وضع اليهود** بأوروبا، وبالأخص في فرنسا، وفسر قبولهم بالجنسية الفرنسية "**لا حبًا في فرنسا، ولا شكرًا لما عملته معهم من الإحسان والعناية، وإنما اتكاءً على قوتها، وتمسكًا بسطوتها لينالوا بذلك مبتغاهم، ويبلغوا مناهم حسب ما هو جار في كثير من الأقطار؛مما لا يخفى على المطالعين**"[30]، وذكَر القرَاء بأزمات اليهود داخل الدولة الفرنسية، وعلى رأسها قضية دريفوس.

ونبه **راسم** إلى **خطر الغفلة** في ظل الأوضاع الحالية – لاسيما بتونس –، وببعد نظر وحكمة متناهية أشار إلى نتائج مقاطعة اليهود، وذلك في قوله: "**من الواجب على التونسيين أن لا يغفلوا عن مقاطعة التعامل مع اليهود؛ خصوصًا في البيع والشراء لأن عمر اليهود في قبضة التجارة، فإن قاطعوهم فقد باتوا عبرةً لليهود الذين لا يزالوا إلى الآن يهلكون المسلمين في غير تونس؛ لعلهم يرجعون عبرة للمسلمين الغافلين الذين عاملوا اليهود بالإحسان إلى أن ماتوا عن آخرهم ولم يشعروا [..] عبرة للذين يظنون أن المسلمين أمواتًا غير أحياء، لا يحسون، ولا يعملون، ولا يظلمون، ولا ينتصرون**"[31].

وعدد بعد ذلك الاستفادة البالغة من بعد إحداث **القطيعة مع اليهود**، ففيها "**خير للوطن من جمع الكلمة، وارتباط القلوب، والحث على المعرفة، والتعاون على البر ما بين المسلمين، وأي**

فضيلة أعظم من ان يستعلى المسلم بأخيه، وينتصر لأبناء جنسه في جميع أموره، فهذا فرض واجب على كل تونسي؛ بل على كل مسلم ان يقوم به نصرة للحق، وهداية إلى الصراط المستقيم"[32].

وختم **راسم** الجزء الأخير من مقاله بتوجيه رد لأحد اليهود (بتوقيع نعمان) عن مقال نشرته جريدة "**بريد المساء**" مضمونه تمحور حول "**الدعوة إلى مساعدة اليهود في طلبهم الإلحاق بالمحاكم الفرنسية [..]، وهي الوسيلة الوحيدة التي توصل المسلمين إلى القوة، والحصول على الغاية المقصودة التي أقلها تجديد نظام العدلية الفرنسية..**"، واستنكر **راسم** جرأتهم في طلب "مزيف" للمساعدة؛ بل إنه وصف الأمر بالمكيدة التي يجب التفطن لها، والحذر منها، وبأن أعمالهم "**جناية نحو الإنسانية، وخيانة للوطنية**". وهكذا أبان **راسم** عن عمق تحليله لسياسة اليهود تجاه العديد من المسائل؛ بكثير من التركيز وبعد النظر.

وعندما نشر الشيخ محمد **رشيد رضا** مقالًا في مجلة "**المنار**"[33] تضمن تنديدًا بمحاولة تأسيس اليهود لدولتهم القومية على الأراضي الإسلامية، وطلب إلى الحكام العرب أحد الخيارين: إما الاتفاق مع زعماء الصهيونية على التعايش والمسلمين قدر الإمكان، وإما مقاومة وجودهم بكل الطرق؛ انتفض **راسم** معارضا لرأي الشيخ رشيد رضا، وكتب بشأن ذلك مقالًا حمل عنوان: "**المسألة الصهيونية**"؛ مما جاء فيه قوله: "**هذا خطأ فاحش من صاحب المنار، لأنه يريد أن يرضي الدخلاء بتنازل أهل البلاد إليهم حتى يعترفوا لهم بالمساواة [..]. إن اتفاق زعماء العرب أبناء الفاتحين**

وأهل البلاد مع زعماء اليهود مستحيل، لأنه اعتراف بزعامة اليهود، ورضى منهم بمشاركة هؤلاء الأجانب في بلاد اشتراها آباؤهم بدمائهم الطاهرة، [..] فلا يحق لغير العرب، وهم أبناء إبراهيم الأصفياء الازكياء الموعودون بتلك البقعة الطاهرة، أن يملك تلك الأرض، ولا لغير راية الإسلام أن تخفق عليها؛ مادام في عروبة العرب دم، وفي أجسام المسلمين روح"[34].

ولم يتوقف **عمر راسم** بالمقابل عن توجيه بعض المضامين غير المباشرة لزملائه وأصدقائه، فمثلا في تهنئته للشيخ **الطيب بن عيسى** بمناسبة إصداره جريدته "**المشير**" بتونس؛ كتب له **راسم** من باب النصيحة ما يلي: "**أرجوكم نعم الاخ ان تجعل مشرب الجريدة انتقاديًا، وخادمة للدولة العلية (العثمانية)، وأن تنتقد عليها كل ما لا تراه حسنًا، واعلم أنك جزائري الجد؛فلا تغفل عن وطنك، ودافع عنه بقدر الطاقة، ولا تخشى في الله لومة لائم، وكن مع نصر الله يكن معك، وعلى الوطن يعينك، وحب الوطن من الإيمان**"[35].

واستمرت كتابات **راسم** عن **المسألة اليهودية**، ولم يفته ذلك حتى وهو قابع في السجن؛ إذ أفادنا الأستاذ **محمد ناصر**[36] عن مخطوط استلمه من قبل احد أقارب **راسم (جمال الدين سفينجة)**، تضمن شرحًا وتحليلًا عميقًا وتفصيلًا عن دهاء ومكر اليهود، وبالأخص عن أثرهم في الخلافة العثمانية موضوع الساعة حينها (1916م)؛ فكتب يقول: ".. **أردت أن اكتب فصلًا فيما أعلمه من حركة اليهود في تركيا ليعلم القارئ الحاذق أن ذلك السلطان الملقب بالخليفة ما هو إلا آلة يحركها اليهود وعبيدهم**". وأشار

لنقطة دقيقة عن **تغلغل اليهود** في أرجاء الدولة العثمانية، وأنهم "**إن لم يكن لهم ملك ولا ملك في الظاهر؛ ففي الباطن لهم دولة مشيدة وملك معروف مطاع مسموع الكلمة وسكناه بالأستانة... فإن وارث ملكهم يسكنها وأرباب دولته من أشراف بني إسرائيل، كي لا تفوتهم الحركات التي يصادفونها لاستقلال وطنهم، ومنذ قرون وهم يسعون ويتحيلون بجميع الوسائل هذه الغاية المقصودة وضالتهم المنشودة**"[37].

وأفاض راسم في وصف **طبيعة اليهود وأهدافهم**،فهم "**يعملون إلى ما يقوي شوكتهم، ويعظم سلطتهم، وينقذ مظلومهم، ويخلص ضعيفهم، ويغني فقيرهم، ويؤيد كلمتهم، ويصحح رابطتهم، ولهذا فمع كونهم يظهرون التجنس والوطنية الحادة في الممالك المختلفة التي يسكنونها؛فإنهم يهود قبل كل شيء[..] كأنهم سلك تلغرافي مشبك في العالم يهزه حيث شاء وكيف شاء**"[38]،وهذا الوصف ينم عن عميق إدراكه لهذا الصنف من البشر.

وحذر **راسم** أيضا من تلك المذاهب المستحدثة باسم نصرة الضعيف، وسماها "**مذاهب الأوهام**"، وذكر منها الاشتراكي والفوضوي والعدمي "**ممن ينتمون لانتصار الضعيف ضد القوي باسم الإنسانية**"[39]، ولسان حال أولئك المتمذهبين يقول: "**إن اليهود أمة ضعيفة حقيرة مسكينة، لا ينبغي الإلتفات إليها لأنها لا تعمل شيئا..، لأنها طائفة قليلة العدد، مشتتة الأطراف، منفصلة الأعضاء**"، لكنه صحح للمعتقدين بضعف اليهود بأنهم "**أمة قوية لكثرة أموالها، وقلة عددها التي كانت سببًا في قوة رابطتها**

ووثوقها، فلا يغفل يهود المشرق عن يهود المغرب..".وتحدث عن دورهم في إثارة الفتن قائلًا: "**وقد رأينا بعد البحث أن كل حركة وقفت ضد الإنسانية من حروب وفتن؛إلا وأعينهم شاخصة نحوها، وبعد البحث أثبتنا أنهم هم المتسببون فيها [..]،لأنهم يريدون أن تبقى الأمم في شقاق واختلاف ليتمكن لهم جمع المال، ونيل الأغراض في الغفلة**"،وأنهم يغتنمون فرص العداوة لينالوا سعادتهم، ومبدؤهم في الحياة السعي للفساد كما أخبرنا عنهم رب العباد[40].

وبعد سرد بعض الأمثلة الواقعية عن تعامل **اليهود في مدينة الجزائر**، وعن بعض الفتن التي ثارت بسببهم في المغرب الأقصى؛ استخلص **راسم** أنهم "**أمة قاسية القلب، لا يلذ لها عيش، ولا تطيب لها الحياة إلا بإذايتها لغيرها فعلًا؛ فإن لم تستطع فلسانًا**".وعاد مرة أخرى لتركيا،وما حدث فيها منذ الإنقلاب الدستوري (1908م)، ولام المسلمين على تساهلهم وجهلهم، خاصة "**أن العامة منهم تحب كل من يتظاهر بالسفسطة، يتكلم بأعلى صوت،ولو لم يفعل مما وعد به،وتحب الفخفخة، ولا تنظر في عواقب الأمور**"[41].

وبثقافة تاريخية متأملة تعرض **راسم** لأمثلة تثبت صدق أحكامه؛ منها علاقة اليهود بالحرب الروسية – اليابانية في بداية القرن 20م، وعن دورهم في إثارة الوضع بروسيا (قبيل الثورة البلشفية 1917م)، وقبل ذلك ما أحدثوه من قلاقل في فرنسا، وفي تحديدهم وتوجيههم لسياسة أمريكا، بالإضافة لتشجيعهم للثورات الانفصالية بالبلقان، وغيرها من الأحداث التي أثبتها التاريخ، والتي أبدى فيها الكاتب تحليلًا سياسيًا موضوعيًا رائدًا.

• **خاتمـــــــة**: كان **عمر راسم رائدًا** في مجالات الفن المختلفة من خط ورسم وزخرفة وتصوير، و**وطنيًا** ثائرًا في مجال الكتابة الصحفية، كما كان **عصاميًا** في تكوينه، لكنه حرص على توسيع خلفيته التاريخية؛ لاسيما المرتبطة بوطنه وبأمته الإسلامية، الأمر الذي مكنه فيما بعد من إتقان الوصف والتحليل، وتوجيه النقد للمنظومة الصهيونية بكثير من الدعائم والدلائل التاريخية والواقعية التي قد يلتبس مضمونها لدى البعض.

وقد انفتح **راسم** على مختلف التيارات الفكرية والسياسية الناشئة منها والعتيقة، ودعا من خلال تفحصه مبادئها وأهدافها إلى تبني نوع من الاشتراكية الإسلامية التي تحقق العدالة، وتقضي على الفوارق الطبقية، وتشجع على محاربة الربا وتكديس رأس المال. أما بخصوص **تفتحه الديني** فبالرغم من أن تدينه وارتباطه بالإسلام كان واضحًا، وتمكنه من تفسير القرآن كاملًا عند قبوعه في السجن؛ إلا أنه تعرف أيضاً على المسيحية، ونسخ بعض الأناجيل بخطه الجميل وزخرفته المتقنة.

ويبدو أن هجوم **راسم** على **الصهيونية** جاء من كونها محركًا دافعًا ومستفيدًا من الاستعمار، وعداؤه لها من منطلق رفضه للوجود الاستعماري نفسه. وقد فسر أسباب كل ما كان يقع من أزمات وكوارث بالعالم الإسلامي لتسرب اليهود وعملائهم لأجهزة الحكم، وسيطرتهم على المناصب الحساسة فيه.

إن يقظة **راسم** بخصوص **المخطط الصهيوني** لم تكن مجرد نزعة آنية مبعثها الإنتماء العربي الإسلامي؛ إنما هي إلمام بمحتوى

وأهداف الوجود اليهودي الذي أعلن جهرًا بوجوده، ونادى بقبول العالم له؛ بعدما كان متخفيًا يصعب تلمس خيوطه، وتبرز في الوقت نفسه وطنية **راسم**، وإحساسه العميق بجزائريته، وتنم أيضاً عن استشرافه للمستقبل.

- **الهوامش والاحالات:**

[1] من المؤكد أن مواهب وأنشطة **عمر راسم** امتدت إلى جوانب أخرى، ندرج منها هذا النص الدعائي الذي نشرته جريدته "**ذو الفقار**"، والمتعلق بإنشائه مكتبة متعددة الخدمات، وهذا نص الإعلان: "**مكتبة ذو الفقار مستعدة لنسخ الكتب باللغتين العربية والفرنساوية، وبخطوط مختلفة، كما هي مستعدة لصناعة المحافظ، وتزويقها بالألوان، وكذا تشتغل بالترجمة من العربية إلى الفرنساوية، أو بالخلاف. فمن له حاجة فليقصدنا، أو يكاتبنا بعنوان الجريدة**". نقلا عن:

ذو الفقار، العدد 02 (1913/10/26م). وانظر أيضا:

ابو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2005، م4، ج7، ص 44.

[2] نظم مخبر البناء الحضاري للمغرب الأوسط (جامعة الجزائر) في الفترة ما بين 14 و 15 فيفري 2009م ملتقى دولي عن **عمر راسم** (1884– 1959م)، حضره بعض أفراد عائلته،وتم التطرق فيه لأهم جوانب هذه الشخصية، ونشرت بعض تلك المداخلات عن دار هومة 2012م.

[3] زهير احدادن: **أعلام الصحافة الجزائرية**، منشورات احدادن، الجزائر، 2002، ج2، ص 42– 43.

[4] احدادن، نفس المرجع، ص 43.

[5] انظر نص الرسالة في: **التقدم** التونسية، 1907/12/26م.

ويذكر أيضًا أن **راسم** راسل جرائد أوروبية مثل جريدة "**الترجمان**" الروسية (1908م). انظر:

الزبير سيف الإسلام، **تاريخ الصحافة في الجزائر**، ENAL، الجزائر، 1985، ج4، ص 221. وكذا:

Ali Merad : **Le reformisme musulman en Algerie de 1925 a 1940**, Essai d'histoire religieuse et sociale, Paris, p 312.

[6] نقلا عن: العدد الاول من الجريدة، 27/ 10/ 1908م. وانظر:
مفدي زكريا: **تاريخ الصحافة الجزائرية**، جمع وتقديم. احمد حمدي، مؤسسة مفدي زكريا، الجزائر، 2003، ص 54- 55.

[7] انظر: ابو القاسم سعد الله، المرجع السابق، م3، ج5، ص 285. نقلا عن:
Revue du Monde musulman ;
octobre 1908, p 341.

[8] نقلاً عن: احمد توفيق المدني: **كتاب الجزائر**، دار الكتاب، الجزائر، 1931، ط1، ص344.

[9] زهير احدادن، المرجع السابق، ص 43.

[10] انظر: الزبير سيف الاسلام، المرجع السابق، ص 102.

[11] نقلاً عن العدد **الاول** 05/ 10/ 1913م.

[12] وجهت السلطات الفرنسية لراسم تهمة الخيانة والاتصال بالعدو، وذلك بعد ضبط مصالح البريد الانجليزي بمصر رسالة قادمة من الجزائر حث صاحبها على الوحدة العربية والإسلامية، ودعا فيها إلى عدم إعانة العدو، وقورن خطها بخط **راسم**، وبناءً على ذلك صدر ضده حكم بالأشغال الشاقة في 13 أوت 1915م، ثم حكم آخر بالنفي المؤبد في 06 نوفمبر من نفس السنة، إلا أن براءته ثبتت، وأطلق سراحه سنة 1921م.

[13] تقاطعت رؤى **عمر راسم** بخصوص الإستفادة من الرصيد الحضاري الإنساني؛ وتوجهات شيوخ الإصلاح المحافظين، ومما يؤكد ذلك مثلاً إعجابه اللامحدود بالشيخ **محمد عبده**، وتسميته هذا الأخير مديرًا شرفيًا لجريدته، لكن مع مخالفة بعض آرائه السياسية؛ خاصة عن قبول الوجود الانجليزي بمصر والبلاد العربية. انظر: **ذو الفقار**، العدد 03 (1914/06/14م).

[14] بفضل سياسة التجهيل التي اتبعها الاستعمار، ونتيجة لعمل الطرقيين الضلاليين؛ سادت عقول الجزائريين البدع والأباطيل، ومنها تحريم فنون الرسم والتصوير والموسيقى، والرضا بالقدر المكتوب وغيرها.. وقد رهن **عمر راسم** حياته في سبيل تغيير تلك المفاهيم البالية. انظر:

محمد ناصر: **عمر راسم المصلح الثائر**، مطبعة لافوميك، الجزائر، 1984، ص 56- 57.

[15] **الحق الوهراني**، العدد 40، (1912/07/13م).

[16] يذكر أن أشغال مؤتمر بال شهدت حضور احد يهود قسنطينة المدعو أ. عطالي (E. Attali) ، كما اقر المؤتمر الصهيوني الخامس المنعقد سنة 1901م بوجود جماعات صهيونية بمدينتي قسنطينة والجزائر. انظر:

ناصر الدين سعيدوني: **الجزائر: منطلقات وآفاق**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2000، ط1، ص 378.

[17] يضاف إلى ذلك التخوف الواضح من التهميش لصالح يهود الشرق (شرق أوروبا)، أو حدوث ولاء مزدوج لدى مواطنيهم: ما بين ضرورة الحفاظ على الثروة والجاه والمنصب، وبين العمل على إقامة الوطن المزعوم.

[18] لأكثر تفصيل في هذا لموضوع انظر:

عبد الرحمان بشير: **اليهود في المغرب العربي**، منشورات روتربرينت، مصر، 2001، 185 ص.

[19] نذكر مثلا أزمة أوت 1921م، وأزمة أوت 1934م الشهيرتين وغيرهما. انظر لأكثر تفصيل:

Rabeh Zenati : La question juive, In : **Revue de l'Afrique française**, juin 1938, p 122- 123.

[20] خاصة بعد الشروع في إنشاء بعض فروع الفديرالية الصهيونية الفرنسية ببعض المدن الجزائرية كمستغانم والجزائر وتلمسان والمدية، وفروعا أخرى للاتحاد العام للشبيبة الصهيونية بوهران وغيرها، ومن ثمة جمع المساعدات المالية والعينية لصالح تلك الفروع. انظر: ناصر الدين سعيدوني، المرجع السابق، ص 378.

[21] انظر: **الجزائر**، العدد 01 (1908/10/27م)، والعدد 02 (1908/11/15م) على التوالي.

[22] للاطلاع على مواضيع أخرى ذات صلة بما كتبه **راسم**؛ انظر:

زهير احدادن، المرجع السابق، ج2، ص 47.

[23] **مرشد الأمة**، العدد 04 (1909/07/23م). وانظر نصه في:

محمد ناصر، المرجع السابق، ص 82- 83.

[24] **مرشد الأمة**، العدد 06 (1909/08/06م).

[25] **مرشد الأمة**، العدد 08 (1909/08/27م). وأعقب هذه المقدمة بالبيتين التاليين:

لقد أسمعت لو ناديت حيا ولكن لا حياة لمن تنادي.

فيا ليتهم من المقابر دسوا ويا ليت تلك العظام موالي.

[26] نفس المصدر.

[27] نفس المصدر.

[28] **مرشد الأمة**، العدد 14، (1909/12/05م).

[29] نفس المصدر.

[30] نفس المصدر.

[31] نفس المصدر.

[32] نفس المصدر.

[33] **المنار**، م17، ج 04 (1914/03/27م).

[34] **ذو الفقار**، العدد 04 (1914/06/28م).

[35] **المشير**، العدد 01 (1911/08/01م)، وانظر أيضا:

محمد صالح الجابري: **النشاط العلمي والفكري للمهاجرين الجزائريين بتونس (1900- 1962م)**، دار الحكمة، الجزائر، 2007، ط2، ص 160.

[36] انظر: محمد ناصر، المرجع السابق، ص ص 67- 80.

[37] نفس المرجع.

[38] نفس المرجع.

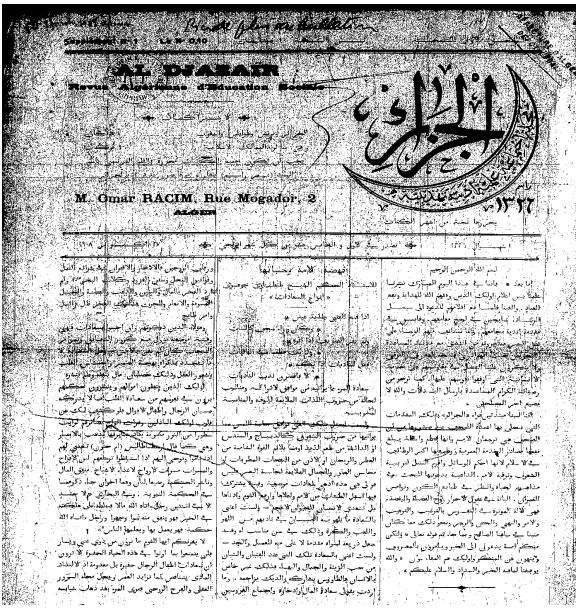
[39] وأضاف في موضع آخر: "**كم من مرة كتب عنهم "جوريس" [الزعيم الاشتراكي] نفسه مما بلغه عما تقاسيه الأمة الجزائرية من مكرهم وادعائهم**". انظر: نفس المرجع.

[40] نفس المرجع.

[41] نفس المرجع.

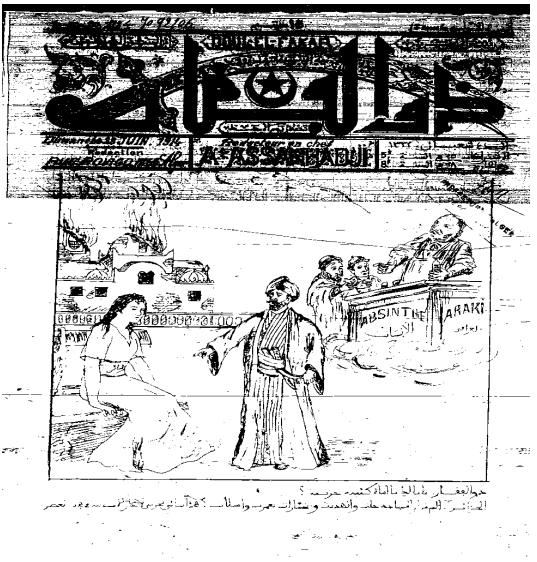
- **<u>الملاحـــق</u>:**

  - الملحق رقم 01: واجهة العدد الاول من مجلة "الجزائر" 27/ 10/ 1908م[1].


AL DJAZAIR
Revue Algérienne d'Education Sociale
M. Omar RACIM, Rue Mogador, 2
ALGER
الجزائر

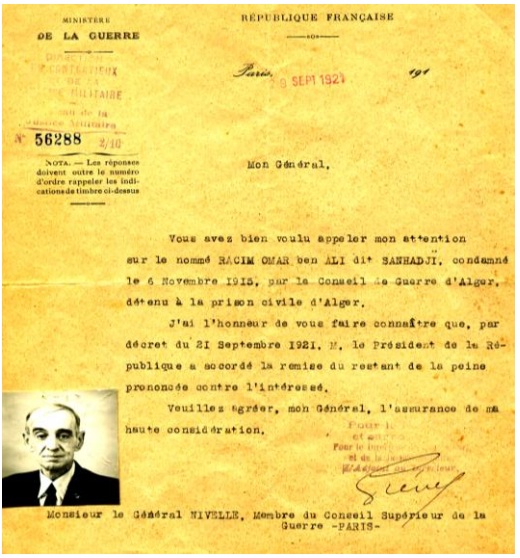
[1] **المصدر: شريط ميكروفيلم بالمكتبة الوطنية الحامة.**

- الملحق رقم 02: واجهة العدد الأول من جريدة "ذو الفقار" 05/ 10/ 1913م[2].


ذو الفقار
ABSINTHE
ARAKI

[2] المصدر: شريط ميكروفيلم بالمكتبة الوطنية الحامة.

الملحق رقم 03: رسالة رسمية موجهة للسلطات الحربية الفرنسية بالجزائر بخصوص وضعية **عمر راسم** بن علي الملقب بالصنهاجي، والمسجون منذ 1915/11/06م[3].



MINISTERE DE LA GUERRE

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Paris, 9 SEPT 1921 191

N° 56288 2/10

NOTA. — Les réponses doivent outre le numéro d'ordre rappeler les indications de timbre ci-dessus

Mon Général,

Vous avez bien voulu appeler mon attention sur le nommé RACIM OMAR ben ALI dit SAHHADJI, condamné le 6 Novembre 1915, par le Conseil de Guerre d'Alger, détenu à la prison civile d'Alger.

J'ai l'honneur de vous faire connaître que, par décret du 21 Septembre 1921, M. le Président de la République a accordé la remise du restant de la peine prononcée contre l'intéressé.

Veuillez agréer, mon Général, l'assurance de ma haute considération.

Monsieur le Général NIVELLE, Membre du Conseil Supérieur de la Guerre -PARIS-

[3] عن اشغال الملتقى الدولي المنظم بالجزائر: عمر راسم 14-2009/02/15م. [وثيقة غير منشورة].

- **<u>قائمة المصادر والمراجع المعتمدة:</u>**

أ/ **<u>المصادر:</u>**

1- **التقدم** التونسية (1907-1908م).

2- **الجزائر** (1908م).

3- **مرشد الأمة** التونسية (1909م).

4- **المشير** التونسية (1911م).

5- **الحق الوهراني** (1912م).

6- **ذو الفقار** (1913-1914م).

7- **المنار** (1914م).

8- **Revue de l'afrique francaise, Juin 1938.**

ب/ المراجع:

1-الجابري محمد صالح: **النشاط العلمي والفكري للمهاجرين الجزائريين بتونس** (1900- 1962م)، دار الحكمة، الجزائر، 2007، ط2.

2-احدادن زهير: **أعلام الصحافة الجزائرية**، منشورات احدادن، الجزائر، 2002، ج2.

3-المدني احمد توفيق: **كتاب الجزائر**، دار الكتاب، الجزائر، 1931، ط1.

4-بشير عبد الرحمان: **اليهود في المغرب العربي**، منشورات روتربرينت، مصر، 2001.

5-سعد الله ابو القاسم: **تاريخ الجزائر الثقافي**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2005، م3، ج5.

6-سعد الله ابو القاسم: **تاريخ الجزائر الثقافي**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2005، م4، ج7.

7-سعيدوني ناصر الدين: **الجزائر: منطلقات وآفاق**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2000، ط1.

8-سيف الإسلام الزبير: **تاريخ الصحافة في الجزائر**، ENAL، الجزائر، 1985، ج4.

9-زكريا مفدي: **تاريخ الصحافة الجزائرية**، جمع وتقديم. احمد حمدي، مؤسسة مفدي زكريا، الجزائر، 2003.

10- ناصر محمد: **عمر راسم المصلح الثائر**، مطبعة لافوميك، الجزائر، 1984، ص 56- 57.

11- Merad Ali: **Le reformisme musulman en Algerie de 1925 a 1940**, Essai d'histoire religieuse et sociale, Paris.

البعد الإقليمي للتنمية المحلية حالة ولاية الاغواط

أ/ - ريان ريان عبد السلام

جامعة الأغواط

كلمات مفتاحية: تنمية محلية،تخطيط إقليمي ،ولاية الأغواط،البرامج البلدية للتنميةP.C.D

Résumé : Le développement local et sa relation avec la planification régionale c'est l'un des thèmes qui ont été examinés à plusieurs reprises, mais l'accent est mis essentiellement sur le plan juridique et réglementaire.

Avec cet article j'ai essayé d'intégrer ou d'insérer d'autres dimensions qui sont les dimensions économique, financière et sociale, parce que les lois seules, quelle que soit leur importance ne suffissent pas à apporter un changement considérable, si on ne prend pas en compte les relations et les interactions économiques et sociales locales.

L'aménagement régional consiste à élaborer et exécuter un plan ou un schéma au niveau de l'une des unités administratives tel que une wilaya ou groupe de wilayas, comme c'est le cas pour le schéma régional de l'aménagement du territoire (S.R.A.T), qui divise le pays en neuf unités régionales telles que le schéma régional de l'aménagement du territoire (S.R.A.T) des hauts plateaux Centre (H.P.C) qui comprend les wilayates de M'sila, Laghouat et Djelfa.D'autre part la planification locale c'est l'activité pour développer une unité administrative au niveau locale qui peut être une commune ou une ville .

Aussi la planification régionale et locale peuvent être indépendante ou autonome, ou bien faire partie d'un schéma national comme le S.N.A.T.

L'aménagement régional vise à promouvoir une région spécifique (région administrative ou naturel ...), il est plus proche de la gestion locale ou du système de gestion décentralisée, les autorités locales compétentes maitrises mieux les ressources qui sont à leur disposition ainsi que les problèmes et les difficultés qui peuvent être rencontrées pendant la mise en œuvre du plan, puisque les propositions et la mise en œuvre du programme sont planifiés par les autorités locales elles-mêmes. Pour cette raison, on dit qu'une planification nationale centralisée est fortement liée à la décentralisation des propositions et de leurs mise en œuvre locale, ou en d'autres termes, le succès de la planification nationale repose sur une planification des niveaux régionaux et locaux décentralisés.

مقدمـــة:

يشكل التخطيط الإقليمي حلقة وصل بين هيئات التخطيط المحلية والإقليمية وهيئات التخطيط المركزية فوقوع التخطيط الإقليمي بين تخطيط الإدارة المحلية في الأسفل والتخطيط التنموي الوطني في الأعلى جعله بمثابة قناة اتصال من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل وبالتالي فان احد أهم وظائف التخطيط الإقليمي هو تحقيق التنسيق الرأسي بين هيئات التخطيط والنشاطات والبرامج والمشاريع التنموية على المستوى الإقليمي والمحلي من جهة ومثيلاتها على المستوى الوطني من جهة أخرى.

كذلك يعمل التخطيط الإقليمي كوسيلة تنسيق أفقي بين مختلف القطاعات وهيئات وبرامج ومشاريع التنمية في الأقاليم المختلفة ، و بين الوحدات التنموية في الإقليم الواحد.

إن هذه الوظيفة المزدوجة للتخطيط الإقليمي قد ظهرت فاعليتها وتأثيرها في العديد من برامج ومشاريع التنمية المحلية وبالذات بواسطة البرامج التنموية المطبقة في الجزائر.

إن السعي لتحقيق التنمية المحلية يمر لا محالة عن طريق ما تقوم به البلدية و الولاية من دور فعال على المستوى المحلي اقتصاديا و اجتماعيا زيادة على الدور الإداري، ولكي تقوم الجماعات المحلية بهذه المهام الملقاة على عاتقها قد خول لها المشرع بواسطة عدة نصوص تشريعية و تنظيمية الحق بل الواجب في المساهمة في تصميم و تنفيذ استراتيجية التنمية على المستوى المحلي و الإقليمي (الجهوي).

والملاحظ في إطار سياسة تنفيذ ميزانية التجهيز أن الجزائر اتبعت مبدأ البرمجة Programmation السنوية للاستثمارات العمومية بدلا عن التخطيط وذلك منذ مطلع التسعينيات.

والبرامج البلدية للتنمية P.C.D هي إحدى الوسائل المالية التي يمكن أخذها كمثال نموذجي لدراسة فعاليتها في تحقيق التنمية المحلية، علما أن هناك برامج تمويلية أخرى كالبرامج القطاعية غير الممركزة P.S.Dوصندوق الجنوبF.S.D.R.S والصندوق المشترك للجماعات المحلية F.C.C.L،بالإضافة إلى ميزانية البلدية.

وفي هذا الإطار نشير إلى أن المواد رقم 86 إلى رقم 189 من قانون البلدية [2] نصت على أن يضع المجلس الشعبي البلدي المخطط الخاص بالتنمية المحلية في حدود مواردها والوسائل الموجودة تحت تصرفها و تنفيذها.

سوف نركز في هذه المقالة على البرامج البلدية للتنمية و فعاليتها كأداة من أدوات التنمية المحلية، وماهية البرامج التنموية البلدية وكيفية إعدادها ومجالات تدخلها وتسييرها وتنفيذها، وتوزيعها الجغرافي على مستوى ولاية الأغواط والمشاكل التي تعاني منها، والتطورات التي طرأت عليها من خلال الإجابة على عدة تساؤلات حول موضوع البعد الاقليمي للتنمية المحلية، و ذلك من خلال دراسة مدى فعالية البرامج التنموية العمومية الجزائرية في تحقيق التنمية المحلية .

1-مفهوم البرامـــج البلديـــة للتنميـــة وظروف ظهـــورها:

1-1- **مفهوم البرامـــج البلديـــة للتنميـــة :** تعتبر البرامج البلدية للتنمية إحدى الأعمدة الأساسية للبلديات من أجل إنجاز منشآت اقتصادية واجتماعية وثقافية لتطوير التنمية المحلية بصفة عامة في البلدية، فهي التي تعطي دفعا قويا للتنمية الشاملة وتلبي رغبات الفئات السكانية عن طريق توفير الوسائل والهياكل و المنشآت القاعدية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و الإدارية.

1-2- **تعريف البرامـــج البلديـــة للتنميـــة :** هو عبارة عن برنامج شامل للتنمية في البلدية ويعتبر أنه أكثر تجسيدا للامركزية على مستوى الجماعات المحلية ومهمته توفير الحاجيات الضرورية للمواطنين ودعما للقاعدة الاقتصادية.

محتوى المخطط عادة ما يشمل التجهيزات الفلاحية والقاعدية وتجهيزات الإنجاز والتجهيزات الصحية والرياضية وتنص المادة 86 من قانون البلدية رقم 08/90 على انه على البلدية إعداد مخططاتها والسهر على تنفيذها وتسجيل البرنامج البلدي للتنمية يكون باسم الوالي بينما يتولى رئيس المجلس الشعبي البلدي السهر على تنفيذه و يشترط في هذا البرنامج أن يكون متماشيا مع البرنامج القطاعي للتنمية و كذا المخطط الجهوي والوطني للتنمية.

1-3- **ظروف ظهـــور البرامـــج البلديـــة للتنميـــة:** ان ظهور البرامج البلدية للتنمية يشكل بداية لامركزية التخطيط نسبيا على المستوى المحلي، والتي تعطي للبلدية الأولوية في المساهمة في وضع وتنشيط وبعث تنميتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كونها أقرب ما تكون من معرفة و إحصاء متطلبات السكان بحيث

يمكنها إبراز النقائص والمتطلبات بصفة دقيقة للجانب المادي والبشري.

وحسب ما نصت به المادة 05 من المرسوم رقم 380/81 هناك نوعين من البرامج التنموية تقوم بها الجماعات المحلية في مجال التنمية احدهما بلدي يتم على مستوى البلدية P.C.D والآخر قطاعي P.S.D[3] يتم على مستوى الولاية أي المديريات التنفيذية التابعة لمختلف الوزارات.

قد عرفت الجزائر غداة الاستقلال أول برنامج لتمويل التنمية المحلية يدعى بمخطط أو برنامج التجهيز المحلي P.E.L[4] على مستوى البلديات خلال العشرية الأولى لما بعد الاستقلال، و كون هذه البرامج التي انطلقت في فترة الستينات لصالح المناطق الفقيرة والمحرومة، لم تحقق مجموع الأهداف التي وضعت من أجلها و المتمثلة أساسا في القضاء على الاختلال الجهوي و تهيئة الإطار المناسب لبعث تنمية محلية منسجمة ، ويعود تقصير برامج التجهيزات المحلية للبلديات بدرجة الأولى إلى :

- غياب نظرة شاملة لتنمية البلديات مع تحديد هدف واضح وملموس.
- مركزية وتعدد مصادر التمويل بحيث كانت اعتمادات الدفع مسيرة من طرف وزارة الداخلية مع مراقبة تقنية لوزارات أخرى معنية .
- اختلاف في طبيعة البلديات مهما كانت صفتها غنية أم فقيرة، حضرية أم ريفية مما يستلزم تدخلات ومعالجة خاصة لكل منها على حدى .

- عدم التنسيق بين مختلف القطاعات على المستوى المحلي.
- قلة وعدم مصداقية المعلومات الإحصائية في بعض القطاعات وانعدامها أحيانا.
- عدم ملاءمة المشاريع المسجلة للظروف المحلية وغياب مبدأ الأولوية بالنسبة للاحتياجات المحلية للسكان.
- عدم إشراك المجموعات المحلية في اقتراح المشاريع وضعف وسائل الإنجاز المحلية.

نظرا لعدم فعالية وجدية تجربة برامج التجهيز المحلي فان القائمين على جهاز التخطيط ارتأوا إنشاء نوعا آخر من المخططات للتنمية المحلية، والمتمثل في البرامج البلدية للتنميةP.C.D وذلك في إطار المخطط الرباعي الأول 1970- 1973 حيث صدر مرسومان تنفيذيان رقم 73-135 و73-136 المؤرخان في 09 أوت 1973 اللذان يتضمنان لامركزية إعتمادات الدولة الخاصة بالتجهيز والاستثمار لفائدة الولايات، و شروط تسيير و تنفيذ مخططات البلدية الخاصة بالتنمية. الا أن الانطلاقة الحقيقية للبرامج البلدية للتنمية كانت خلال سنة 1975 أي أثناء المخطط الرباعي الثاني 1974-1977.

2- أهداف البرامج البلدية للتنميـــة:

ان وضع البرامج البلدية للتنمية منذ المخطط الرباعي الثاني(74-1977) كان منطلق سياسة لا مركزية التخطيط على المستوى المحلي وجاء هذا الإجراء بناءا على عاملين أساسيين:

- تدعيم تنظيم سياسة التخطيط في مجملها، من حيث الملائمة والتكامل بين مختلف برامج القطاعات، والاستعمال العقلاني

للإمكانيات والموارد المالية والمادية والبشرية والطبيعية، والمطابقة بين الأهداف المرجوة لمختلف القطاعات محليا، وتوجيهات وأهداف المخطط الوطني للتنمية.

- تطور أو تزايد متطلبات التنمية المحلية في مختلف جوانبها.

ومن منطلق لا مركزية التخطيط، يجب أن يعطي المسؤولون المحليون معنى حقيقي لسلم الأهداف المنشودة و هذا بناءا على تقييم صحيح للحاجيات الأساسية للسكان وتقوية الإمكانيات المحلية في ميدان الدراسات التقنية الاقتصادية، وكذلك إمكانيات التحقيقات الميدانية لحصر الاحتياجات الضرورية والعاجلة للسكان المحليين مع العلم أن تنمية الأشغال المحلية يجب أن تكون مدرجة في إطار مخطط التهيئة الولائيP.A.W[5] ومطابقا للأهداف والتوجيهات المحددة من خلال المخطط الإقليمي والوطني للتهيئة.

2-1-الأهداف الاقتصادية والاجتماعية لبرامج البلدية للتنمية :

ان البرامج البلدية للتنمية أداة من أدوات التنمية المحلية وتدخل في إطار الاستثمار العمومي المخطط أين تسجل جميع مشاريع الاستثمارات والتجهيزات في الميادين الاقتصادية والاجتماعية لصالح معظم بلديات الوطن قصد تحقيق ما يلي:

- المطابقة بين الأعمال المحلية وأهداف وتوجيهات المخطط الوطني للتنمية؛
- القضاء على الفوارق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين مختلف المناطق؛

- خلق تكامل بين الأعمال المسجلة في الجدول البلدي للتجهيز والاستثمار والأعمال المبرمجة في إطار المخطط القطاعي الولائي؛
- تحقيق الانسجام بين مختلف القطاعات و إلغاء عدم التوازن الهيكلي فيما بينها.
- ان تحقيق هذه الأهداف يشترط أن نأخذ بعين الاعتبار عدة إجراءات ومقاييس، والتي تشكل الأساس في إقامة مشاريع التجهيزات و الاستثمارات غير المنتجة و منها :
- القيام بدراسة الجدوى التقنية الاقتصادية لكل عملية استثمار و تجهيز.
- ترتيب الأهداف حسب الأولويات وحسب الإمكانيات المتاحة، و حسب الحاجيات الاجتماعية للسكان.
- تدعيم وتقوية إمكانيات التنفيذ والتي منها أدوات الانجاز والتجهيزات والإطارات التقنية والإدارية.
- تسيير وتشجيع سبل التموين بالآلات و مواد البناء.

زيادة على هذا فإن طريقة مراقبة تنفيذ الأشغال، واستهلاك الاعتمادات المالية الممثلة في القروض الخاصة بالمشاريع يجب أن تكون فعّالة لتفادي التأخر في الإنجاز و بالتالي عدم الاستغلال الأمثل للقروض المالية أي الاعتمادات المالية الممنوحة.

وفيما يخص وسائل الإنجاز التي تشكل هدفا رئيسيا و إحدى الانشغالات الكبرى لكل البلديات فان المخطط الرباعي الثاني(74-1977)، والمخطط الخماسي الأول (80-1984)، و المخطط الخماسي الثاني (85-1989) أعطيت لها أهمية كبرى.

في إطار التهيئة العمرانية تم استعمال البرامج البلدية للتنمية كوسيلة فعّالة تهدف إلى إقامة تقسيم عقلاني لمختلف النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لتحقيق توازن تنموي في إقليم البلدية ثم الولاية، قصد الاستغلال الجيد للطاقات والإمكانيات المادية والبشرية والطبيعية وهذا لتوقيف ظاهرة النزوح الريفي، والحد من تفاقم ظاهرة التوسع العمراني الفوضوي.

هنا يجب أن نشير أنه تم إدماج مخطط التحديث العمراني P.M.U ضمن أعمال البرامج البلدية للتنمية، وذلك خلال المخطط الخماسي الثاني (85-1989) والهدف من ذلك توحيد وتدعيم البرامج البلدية للتنمية حتى تتمكن من تلبية حاجيات السكان وتحسين مستوى معيشتهم.

2-2- مجالات تدخل البرامج البلدية للتنمية و تنظيمها الهيكلي:

ان هدف البرامج البلدية للتنمية هو النهوض بالتنمية المحلية وتلبية حاجيات السكان المحليين في مجالات حيوية كالصحة والتموين بالمياه الصالحة للشرب والكهرباء والتهيئة الحضرية إلى غيرها من المحاور حتى يكون هذا المخطط وسيلة فعالة لتطبيق سياسة التهيئة العمرانية على المستوى المحلي.

3- وضع برامج جديدة لبعث التنمية المحلية و أهدافها :

بفضل تطور السوق البترولية الدولية تستفيد الجزائر من ظرف مالي مناسب يتميز بفائض في التوازنات المالية الخارجية وكذا انخفاض خدمة المديونية إلى أدنى مستوياتها حيث كانت في وقت سابق تمثل 47,5 % من خدمة المديونية (سنة 1998). ولمواجهة نتائج إعادة هيكلة الاقتصاد الوطني المتمثلة في تسريح

العمال وتقهقر اجتماعي واتساع رقعة الفقر وعدم الاستقرار التي شكلت مصدرا لفوارق اجتماعية كبرى،ارتأت الدولة إنشاء برامج تكميلية جديدة للرفع من مستوى معيشة السكان وتتمثل هذه البرامج فيما يلي :

3-1- البرنامج التكميلي لدعم النمو للفترة 2005-2009:

ان برامج التعديل المطبقة من أجل استرجاع التوازنات الاقتصادية الكبرى، أدت إلى تقليص معدل مستوى معيشة السكان، وبالتالي تركز عمل الحكومة على تكثيف مسار الإصلاح ليشمل جميع الجوانب الاجتماعية الاقتصادية و تحرير الاقتصاد الوطني من أجل تمكين المؤسسة الجزائرية العمومية و الخاصة من أن تصبح المصدر الرئيسي للثروة.

و يتكفل هذا التدخل بثلاثة أهداف ذات أهمية عالية:

- مكافحة الفقر؛
- توفير فرص العمل و خاصة بالمناطق الفقيرة.
- تحقيق التوازن الجهوي و إنعاش المجال الاجتماعي في إطار التنمية الجهوية الخاصة بمنطقة الهضاب العليا وسط التي تضم كل من ولايات الأغواط والجلفة والمسيلة.

ان هذا البرنامج تضمن غلافا ماليا قدره **4.202,7** مليار دج يتوزع حسب القطاعات الكبرى الآتية:

جدول رقم (01) توزيع الأغلفة المالية حسب القطاعات البرنامج التكميلي لدعم النمو للفترة 2005-2009

المصدر: المديرية العامة للميزانية بوزارة المالية

تعتبر مشاركة المؤسسات الوطنية الخاصة و العمومية في إنجاز مختلف المشاريع شرطا لإنجاح برنامج دعم النمو، علما بأن حجم الاستثمارات يجب أن تستفيد منه بالدرجة الأولى القدرات غير المستعملة أو المستعملة بصفة جزئية بسبب مرحلة الركود الطويل

القطاعات	الغلاف المالي (بالملايير دج)	النسبة %
أولا – برنامج تحسين ظروف معيشة السكان منها: تنمية مناطق الهضاب العليا، برامج بلدية للتنمية، تنمية مناطق الجنوب، عمليات تهيئة الإقليم	1.908,5	45,5
ثانيا –برنامج تطوير المنشآت الأساسية منها: قطاع النقل، قطاع الأشغال العمومية، قطاع الماء(السدود والتحويلات)...	1.703,1	40,5
ثالثا – برنامج دعم التنمية الاقتصادية منها: الفلاحة والتنمية الريفية، الصناعة، الصيد البحري، ترقية الاستثمار، المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والصناعة التقليدية...	337,2	8
رابعا – تطوير الخدمة العمومية وتحديثها منها: العدالة، الداخلية، المالية، التجارة...	203,9	4,9
خامسا – برنامج تطوير التكنولوجيات الجديدة للاتصال	50,0	1,1
المجموع المالي للبرنامج	4.202,7	100

الذي عرفته البلاد. ومن أجل تعزيز هدف الإنعاش الاقتصادي ينبغي تحفيز المهن المعنية بإنجاز المشاريع العمومية.

تقوم معايير انتقاء الأنشطة و المشاريع على ما يلي:

- إنهاء العمليات التي هي في طور الإنجاز،
- إعادة تأهيل وصيانة المنشآت القاعدية المتضررة نتيجة التقادم والكوارث الطبيعية،
- مدى نضج دراسة المشاريع أي المشاريع المدروسة و هي في انتظار الغلاف المالي الذي يجسدها في أرض الواقع.
- توفر وسائل وقدرات الإنجاز خاصة منها الوطنية،
- العمليات الجديدة التي تتطابق وأهداف البرنامج و القابلة للانطلاق الفوري.

كما تهدف الخطة المعتمدة في إطار برنامج دعم النمو الاقتصادي إلى تحسين محيط المؤسسات وتوفير شروط الإنجاز الفعالة للاستثمارات المقررة أي الممنوحة للجهات المحل

3-2- البرامج الخاصة لمساعـــدة البلديات المحرومـــة أو الفقيـــرة:

إن الإنعاش الاقتصادي وما يجب أن يعطيه من دفع للانطلاقة في تنمية البلاد يجب أن يستند إلى سياسة تنموية خاصة سواء لضمان فعاليتها الكاملة أو من أجل تكاملهما مع استراتيجية التهيئة العمرانية ، و تتصل هذه السياسات بما يلي:

- النهوض بالاستثمارات الاقتصادية عموما وضمان فعاليتها.
- إنعاش الجهاز الصناعي بصفته المحرك القوي للاقتصاد الشامل وللتنمية المحلية والجهوية المتوازنة.

– ترقية ظروف إعادة التنمية في جميع المناطق من خلال إعادة التوزيع الصناعي خاصة.

4– دراسة تحليلية لوضعية البرامج البلدية للتنمية بولاية الأغواط:

ان البرامج البلدية للتنمية أدخلت عدة تعديلات هامة في طرق إعداد وتسيير ومراقبة ومتابعة وتنفيذ مشاريع الاستثمارات والتجهيزات العمومية الموجهة للمناطق الحضرية والريفية ومن خلال هذه الدراسة التحليلية لولاية الأغواط سوف نبين دور هذه البرامج ومساهمتها في عملية التهيئة الإقليمية من خلال التنمية المحلية.

4–1– التوزيع الجغرافي لاستثمارات البرامج البلدية للتنمية على بلديات الولاية:

استفادت ولاية الأغواط في إطار البرامج البلدية للتنمية خلال البرنامج الخماسي التكميلي 2005 – 2009 من إعتمادات مالية بلغت 7.518 مليون دج موزعة على بلدياتها الأربع و العشرين (24) . الملاحظ أنه خلال هذه الفترة شهدت تطورا ملحوظا في زيادة الغلاف المالي حيث كان نصيب الولاية لا يتعدى 4.892 مليون دج خلال عشرية كاملة 1994–2004، فأرتفع إلى 7.518 مليون دج أي زيادة بقيمة 2.626 مليون دج ما يمثل نسبة زيادة بـــ 35 % و هذا التطور المسجل يعود بالدرجة أولى إلى بعث البرنامج التكميلي لدعم النمو 2005 – 2009.

الملاحظ في إنجاز برامج البلدية للتنمية P.C.D، أن الاعتمادات المالية تستهلك سنويا في معظمها، اذ تفوق نسبة

الاستهلاك المالي الـــ 98 % و يعود ذلك بطبيعة الحال إلى كون مشاريع هذه البرامج متوسطة وصغيرة الحجم.

4-1-1- توزيع الغلاف المالي على البلديات حسب المساحة :

لتوضيح الرؤية أكثر حول التوزيع الجغرافي للمشاريع على مختلف بلديات الولاية قمنا بتوزيع استثمارات البرنامج التكميلي لدعم النمو 2005-2009 الخاصة ببرنامج التنمية البلدية P.C.D على مجموع بلديات الولاية (انظر الجدول رقم 02) مع الأخذ بعين الاعتبار مساحة مختلف البلديات.

الجدول رقم(02) توزيع الغلاف المالي للبرامج البلدية للتنمية (2005-2009) على البلديات حسب المساحة

البلـــديـــات	مجموع الاستثمارات (10^3 د.ج)	المساحة (كلم^2)	استثمار (10^3د.ج)/ كلم^2	الرتبـــة
الأغـــواط	646.805	400	1.617	01
أفـــلـــو	509.250	405	1.257	02
حاج المشـــري	455.722	375	1.215	03
تاويالـــة	197.814	255	776	04
بريـــدة	269.730	355	760	05
وادي مـــرة	273.020	360	758	06
عين سيدي علي	242.149	410	591	07
سبقـــاق	214.000	385	556	08
وادي مـــزي	229.813	425	541	09
الحويطـــة	217.655	450	484	10

العسافيـــة	200.374	420	477	11
تاجمـــوت	273.236	620	441	12
الغيـــشـــة	299.251	730	410	13
ابن ناصر بن شهرة	478.581	1.460	328	14
قلتة سيدي سعـــد	306.400	1.040	295	15
تاجرونـــة	329.939	1.130	292	16
البيـــضاء	223.567	780	287	17
قصر الحيـــران	316.555	1.240	255	18
سيدي مخلـــوف	354.841	1.420	250	19
سيدي بوزيـــد	190.350	860	221	20
حاسي الرمـــل	408.664	1.957	209	21
الخنـــق	295.510	1.790	165	22
عيـــن ماضي	313.000	3.830	82	23
حاسي الدلاعـــة	271.779	3.955	69	24
مجموع الولايـــة	7.518.005	25.052	300	-

المصدر:إعداد الباحث + مديرية التخطيط والتهيئة العمرانية بالأغواط

من خلال معطيات الجدول رقم 02 يتبين لنا أن البلديات ذات المساحة الصغيرة نسبيا كبلدية الأغواط (مقر الولاية) 400 كلم^2 و بلدية أفلـــو بـــ 405 كلم^2، وحاج المشري بـــ 375 كلم^2 وتاويالة بـــ 255 كلم^2 أي البلديات التي تتراوح مساحتها ما بين

255 كلم^2 و 730 كلم^2 وعددها 14 بلدية يزيد بها معدل الاستثمار للكلم مربع الواحد عن المعدل الولائي الذي يصل إلى 300.000 دج/كلم^2 الواحد مع الإشارة أن هذه البلديات الأربع عشر (14) منها عشرة (10) بلديات مصنفة ضمن البلديات الواجب ترقيتها. الا أن هذا المؤشر المتمثل في مساحة البلدية لم يؤخذ بعين الاعتبار أساسا في التوزيع الجغرافي والاجتماعي–الاقتصادي للمشاريع.

4-1-2- توزيع الغلاف المالي على البلديات حسب نصيب الفرد:

أما اذا أخذنا المعيار البشري المتمثل في متوسط نصيب الفرد من استثمارات التجهيـــز العمومية الخاصة ببرامج التنمية البلدية فقط على مستوى الولاية ككل، فنسجل متوسط ولائي في حدود 2.750 دج/للفرد الواحد لسنة 2008، بينما يتوزع هذا المتوسط على كل البلديات بقيمة تتراوح ما بين 524 دج و 16.942 دج للفرد الواحد، ويعود سبب ذلك إلى أهمية حجم سكان البلدية وكذلك لقيمة الغلاف المالي الممنوح للبلدية.

الجدول رقم (03) توزيع الغلاف المالي للبرامج البلدية للتنمية على بلديات الولاية حسب نصيب الفرد لسنة 2008

البلـــديـــات	الغلاف المالي (10^3 د.ج)	عدد السكان 2008 (ن)	نصيب الفرد (د.ج)	الرتبـــة
الحويطـــة	47.251	2.789	16.942	01
تاويالـــة	53.551	3.172	16.882	02
تاجرونـــة	71.525	4.306	16.611	03
وادي مـــزي	48.023	3.129	15.348	04
وادي مـــرة	54.889	5.700	9.630	05
ابن ناصر بن	81.622	9.621	8.484	06

شهرة				
حاج المشـــري	52.410	6.357	8.244	07
الغيـــشـــة	45.800	6.079	7.534	08
سبقـــاق	43.000	5.981	7.189	09
العسافيـــة	39.909	5.618	7.104	10
بريـــدة	43.000	6.395	6.724	11
سيدي بوزيـــد	34.000	5.191	6.550	12
عيـــن ماضي	46.939	8.101	5.794	13
سيدي مخلـــوف	66.500	12.292	5.410	14
الخنـــق	48.809	10.787	4.525	15
حاسي الدلاعـــة	50.129	11.204	4.474	16
قلتة سيدي سعـــد	55.500	12.567	4.416	17
البيـــضاء	36.500	8.761	4.166	18
قصر الحيـــران	80.248	23.841	3.366	19
عين سيدي علي	31.449	10.486	2.999	20
حاسي الرمـــل	46.418	22.133	2.097	21
تاجمـــوت	36.500	24.320	1.501	22
الأغـــواط	86.251	144.747	596	23
أفـــلـــو	53.500	102.025	524	24
مجموع الولايـــة	1.253.000	455.602	2.750	-

المصدر:إعداد الباحث + RGPH 2008 ومديرية التخطيط والتهيئة العمرانية بالأغواط

من خلال الجدول أعلاه يتبين ان هناك 20 بلدية من مجموع 24 بلدية يفوق بها متوسط الاستثمار عن المتوسط الولائي2.750 دج/للفرد الواحد وهي البلديات التي لا يتعدى عدد سكانها 24.000 نسمة بالإضافة انها من ضمن المناطق الواجب ترقيتها بالولاية (انظر الجدول رقم 03). أما الأربع (04) بلديات المتبقية فيقل بها نصيب الفرد من الاستثمار عن المتوسط العام

للولاية، وهذه البلديات هي الأضخم من حيث عدد السكان والمتمثلة في بلدية الأغــواط ، أفلــو، تاجمــوت و حاسي الرمل.

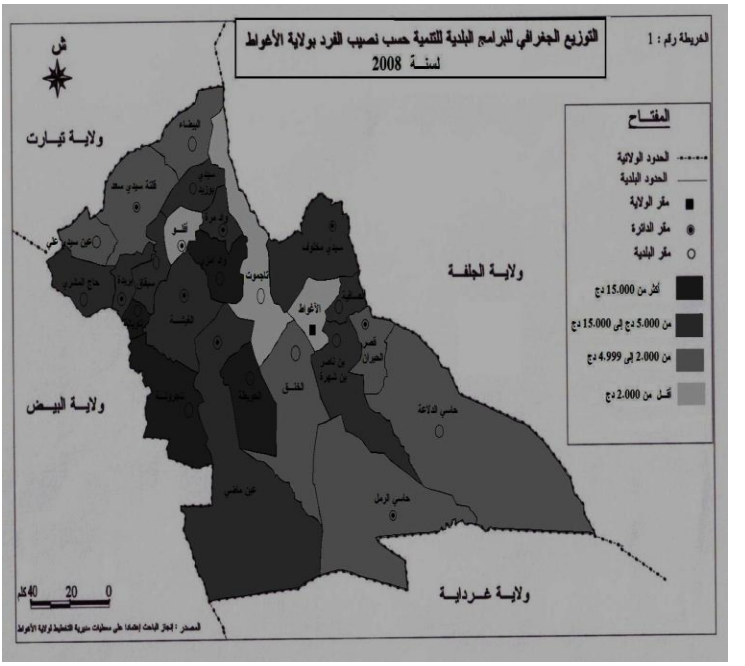
الجدول رقم (04) المتوسط الولائي السنوي لنصيب الفرد من استثمارات البرامج البلدية للتنمية 2005-2008-2009 بولاية الأغواط

سنة 2005	الغلاف المالي الممنوح (دج)	1.117.941.000
	عدد السكان (نسمة)	381.535
	نصيب الفرد السنوي (دج)	2.930
سنة 2008	الغلاف المالي الممنوح (دج)	1.253.000.000
	عدد السكان (نسمة)	455.602
	نصيب الفرد السنوي (دج)	2.750
سنة 2009	الغلاف المالي الممنوح (دج)	1.400.000.000
	عدد السكان (نسمة)	501.145
	نصيب الفرد السنوي (دج)	2.794

المصدر:

إعداد الباحث + مديرية التخطيط والتهيئة العمرانية بالأغواط

وعلى سبيل المقارنة بين سنة 2005 و 2008 و 2009 نسجل ان نصيب الفرد السنوي من الاستثمارات العمومية بولاية الأغواط في تذبذب لكنه متقارب جدا إذ يتراوح ما بين 2.750 دج و 2.930 دج و هذا التغير يعود إلى عاملين هما الزيادة السكانية المستمرة و تذبذب قيمة الأغلفة المالية الممنوحة من سنة لأخرى كما هو مبين في الجدول رقم 04 أعلاه.



4-1-3- نصيـــب بلديات الولاية من مجموع الاستثمارات العمومية للفترة 2005 - 2009

أما من حيث توزيع رخص برامج الاستثمارات العمومية على مختلف بلديات الولاية، يمكن ترتيبها إلى أربع فئات هي كالآتي : الفئة الأولى ما بين 6,7 % و 5,4 % من مجموع الغلاف المالي الممنوح بخمس بلديات، الفئة الثانية ما بين 4,7 % و 4,0 % بخمس بلديات كذلك، الفئة الثالثة محصورة ما بين 3,9% و3,0% بثمان بلديات،وأما الفئة الأخيرة تمثل أقل من 2,9 % بست بلديات،مع وجود استثناء لمقر الولاية (بلدية الأغواط) بنسبة8,6%.

الجدول رقم (05)

نصيـــب بلديات الولاية من مجموع الاستثمارات العمومية للتجهيز للفترة 2005 – 2009 / الوحدة: 10^3 د.ج

البلـــديـــات	الغلاف المالي الممنوح	النسبـــة %	الرتبـــة
الأغـــواط	646.805	8,60	01
أفـــلـــو	509.250	6,77	02
ابن ناصر بن شهرة	478.581	6,37	03
حاج المشـــري	455.722	6,06	04
حاسي الرمـــل	408.664	5,43	05
سيدي مخلـــوف	354.841	4,72	06
تاجرونـــة	329.939	4,39	07
قصر الحيـــران	316.555	4,21	08
عيـــن ماضي	313.000	4,16	09
قلتة سيدي سعـــد	306.400	4,08	10
الغيـــشـــة	299.251	3,98	11
الخنـــق	295.510	3,93	12
تاجمـــوت	273.236	3,63	13
وادي مـــرة	273.020	3,63	14
حاسي الدلاعـــة	271.779	3,62	15
بريـــدة	269.730	3,59	16
عين سيدي علي	242.149	3,22	17
وادي مـــزي	229.813	3,06	18
البيـــضاء	223.567	2,97	19
الحويطـــة	217.655	2,90	20
سبقـــاق	214.000	2,85	21
العسافيـــة	200.374	2,66	22
تاويالـــة	197.814	2,63	23
سيدي بوزيـــد	190.350	2,53	24
مجموع الولايـــة	7.518.005	100	-

المصدر :إعداد الباحث+مديرية التخطيط والتهيئة العمرانية بالأغواط

يتبين من الجدول أعلاه أن الرتبة الأولى والثانية في توزيع الأغلفة المالية تعود لبلدية الأغواط (مقر الولاية) بمبلغ 646,8 مليون دج ثم بلدية أفلو بـــ 509,2 مليون دج أي بنسبة 15,3 % من مجموع استثمارات البرنامج التكميلي لدعم النمو 2005 – 2009 ، كما أن هناك سبع (07) بلديات من المناطق الواجب ترقيتها تدخل ضمن البلديات الثلاث عشر الأولى في الترتيب حسب الاستفادة.

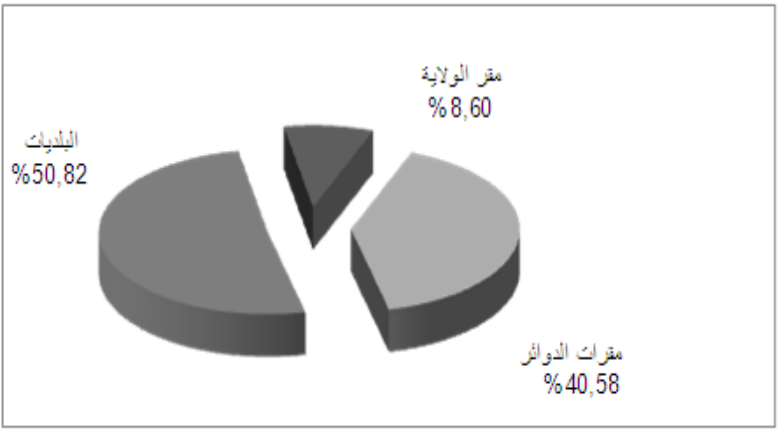
الجدول رقم (06) التوزيع الجغرافي للغلاف المالي الممنوح للدوائر والبلديات 2009/2005 / الوحدة : 10^3 دج

الغلاف المالي الاجمالي	الغلاف المالي الممنوح لبلدية الاغواط (مقر الولاية)	النسبة %	الغلاف المالي الممنوح لمقرات الدوائر	النسبة %	الغلاف المالي الممنوح لباقي البلديات	النسبة %
7.518.005	646.805	8,60	3.050.711	40,58	3.820.489	50,82

المصدر: إعداد الباحث+ مديرية التخطيط والتهيئة العمرانية بالأغواط

والملاحظ من خلال الجدول رقم06 أن بلدية مقر الولاية و بلديات مقرات الدوائر العشر تتقاسم الحصة الممنوحة من الغلاف المالي بنسبة 49,1 % وأما الباقي يعود لفائدة البلديات الأخرى بنسبة 50,9 % من إجمالي الاستثمارات خلال الفترة 2005– 2009 .

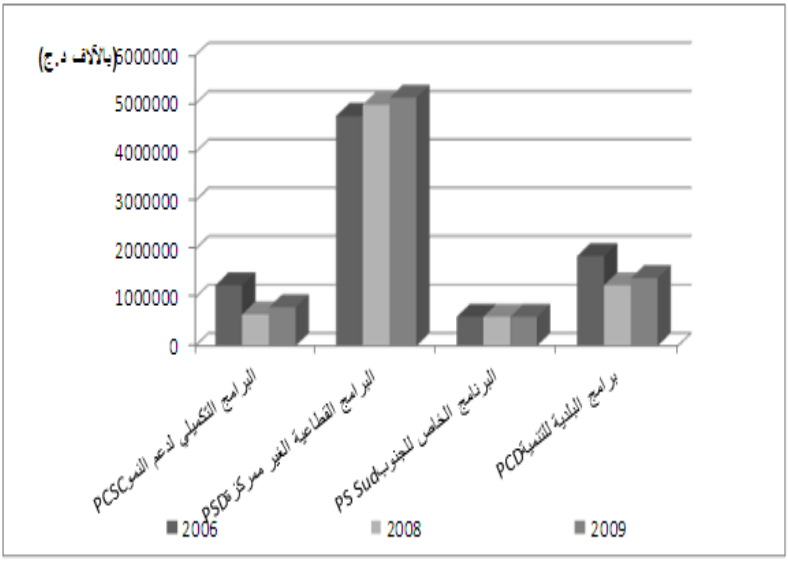
الشكل(01): **توزيع الغلاف المالي الممنوح للدوائر والبلديات**



5- فعالية البرامج البلدية للتنمية في تمويل التنمية المحلية مقارنة بالبرامج الاخرى:

كما هو معلوم أن عملية التنمية المحلية في الجزائر وعلى مستوى مختلف الأقاليم الإدارية تتم عبر قنوات تمويل مختلفة، ففي دراستنا هذه اخترنا جانب البرامج البلدية للتنمية P.C.D كونها أكثر فعالية وتشمل مجموع بلديات الولاية، فإلى جانب هذه البرامج هناك برامج أخرى تؤدي دورا لا يستهان به في عملية التنمية المحلية بصفة عامة و في توفير مناصب الشغل المؤقتة و الدائمة بصفة خاصة على مستوى الولاية ، هذا ما يوضحه الشكل رقم (02) الآتي:

شكل (02) الاستثمارات العمومية لمختلف البرامج التنموية بولاية الأغواط 2006 – 2009



يتبين من خلال الشكل رقم (02) أن هنالك برامج أخرى لها دورها الفعال في دفع عجلة التنمية المحلية كالبرامج القطاعية غير الممركزة (P.S.D) والبرنامج الخاص للجنوب (PS.Sud.) وغيرها من البرامج الأخرى.

أما فيما يخص الغلاف المالي الذي يساهم به برنامج البلدية للتنمية في بعث عجلت التنمية المحلية فهو يمثل 16,51 % من إجمالي الاستثمارات العمومية إلا أن هناك تفاوتا من سنة لأخرى حيث نجده بنسبة 39,0 % من إجمالي الاستثمارات خلال سنة 2006 لينخفض إلى حدود 25,14 % سنة 2008، ليرتفع في 2009 إلى 27,30 % .

5-1- دور البرامج البلدية للتنمية PCD في توفير مناصب الشغل :

بالنسبة لمناصب الشغل التي استحدثها برنامج (P.C.D) يمكن القول أنه قد وفر حوالي 29 % إلى 22 % من مناصب الشغل (الدائمة والمؤقتة) للفترة 2006-2009 مع الإشارة أن النسبة الباقية تتوزع على البرامج الأخرى كالبرامج القطاعية غير الممركزة (P.S.D)،والبرنامج الخاص للجنوب(PS.Sud) وغيرها.

الجدول رقم (07) فعالية البرامج البلدية للتنمية PCD للتمويل المحلي ومناصب الشغل المستحدثة 2009/2006

السنوات	الغلاف المالي (10^3 دج)		مناصب الشغل المستحدثة		
	الإجمالي	منها برامج البلدية للتنمية	المجموع	برامج البلدية للتنمية	
				مؤقتة	دائمة	النسبة %
2006	6.603.325	**1.855.952**	2.201	618	31	29
2008	6.237.741	**1.253.000**	2.079	417	21	21
2009	6.527.162	**1.400.000**	2.175	466	23	22
المجمـــوع			**6.455**	**1.501**	**75**	**24**

1-ب.ب.ت= البرامج البلدية للتنمية PCD

لمصدر: إعداد الباحث بعد تحقيق مكتبي بمديرية التخطيط و التهيئة العمرانية بالاغواط

الجدول رقم (07) يبين دور البرامج البلدية للتنمية PCD في توفير مناصب الشغل. لقد ساهمت البرامج البلدية للتنمية خلال السنوات 2006-2009 وبشقيها العادي و دعم النمو في توفير 1.501 منصب شغل دائم و مؤقة أي ما يعادل 24 % من مجموع المناصب التي استحدثت في نفس الفترة ، وذلك بغلاف مالي

متواضع نسبيا إذ يمثل 16,51 % من مجموع الغلاف المالي لمختلف البرامج المذكورة آنفا، وهذا ما يؤكد نجاعة البرامج البلدية للتنمية في التخفيف من شبح البطالة و هذا رغم النقائص التي يتسم بها هذه البرامج بالإضافة إلى بعض الصعوبات والمعوقات التي تواجهه.

الخـــاتمـــة:

نستخلص مما سبق أن البرامج البلدية للتنمية التي عوضت مخططات التجهيز المحلي خلال المخطط الرباعي الثاني (74-1977) مهيأة و مجهزة لإيجاد حلول للمشاكل المتراكمة التي تعاني منها المجتمعات المحلية على مستوى البلديات و ريفها.

فقد قدمت هذه البرامج الشيء الكثير للتخفيف من عبء المشاكل اليومية التي يعاني منها السكان في الريف والحضر، فكانت أداة فعالة سمحت للجماعات المحلية بتحقيق الأهداف المرجوة، وهو ما لحظناه من خلال ما قدمته هذه البرامج من مناصب شغل، رغم قلة غلافها المالي مقارنة مع البرامج الأخرى، كونها تتسم بالسرعة في التسجيل المشاريع و انخفاض مدة انجازها، بالإضافة إلى أنها تشمل قطاعات حساسة تمس الحياة اليومية للمواطن كتوفير ماء الشرب وتصريف المياه المستعملة وتهيئة المناطق العمرانية والصحة والشباب والرياضة و فتح المسالك و تعبيد الطرقات لفك العزلة عن المناطق النائية.

الشيء الأكيد أنه إذا تم استغلال هذه البرامج بصفة حسنة فإنها ستؤدي الدور المسطر لها في دفع عجلة التنمية المحلية وبالتالي المساهمة في تقليص من حدة الفوارق الجهوية بين مختلف الجهات داخل نفس الاقليم وكذلك بين مختلف أقاليم الوطن.

ان البعد الاقليمي للتنمية المحلية جلي وواضح من خلال الدور الفعال الذي تلعبه البرامج المحلية المتعددة المجسدة في مخططات التنمية البلدية PCD والمخطط القطاعي غير الممركز PSD، أساسا وغيرها من البرامج التنموية المحلية.

وأمام هذا الوضع فإن الدولة، أكثر من ذي وقت مضى، أصبحت هي الطرف الوحيد الذي يستطيع توجيه العملية الاستثمارية وتعديل التوزيع المكاني للاستثما رات حسب ما يقتضيه التوازن الإقليمي والتنمية المحلية وكذلك الاندماج في الاقتصاد العالمي بشكل يجعل المجال له من قدرة المنافسة ما يمكنه من التأقلم مع منظومة العولمة الاقتصادية المفروضة بقوة من طرف النظام الدولي الجديد.

فالوحدات الإدارية المحلية والإقليمية (البلدية والولاية) لا تحتاج للقيام بمهامها الإدارية والتنموية إلى قوانين لتتبعها فقط، بل تحتاج أيضاً إلى موارد مالية وصلاحيات تمكنها من تأدية واجباتها على أكمل وجه ؛

إن توزيع سلطة صنع القرار الإداري والتنموي بين هيئات التخطيط المركزية والإقليميةو المحلية يسهم في بلورة عمل إداري وتنموي ناجح، حتى وإن كانت الإمكانيات المالية متواضعة، كذلك فإن إيجاد تخطيط لامركزي ناجح يتطلب أن تتم عملية نقل الصلاحيات من المركز إلى الوحدات الإدارية الإقليمية بشكل تدريجي و مستمر، وإذا توفرت هذه العناصر جميعها فإن ذلك سيؤدي بلا شك إلى تحقيق تنمية إقليمية ناجحة وفعّالة.

الهوامش :

1- S.R.A.T : Schéma Régional de l'Aménagement du Territoire.

2- الجريدة الرسمية ج.ج.د.ش.لقانون البلدية و الولاية لسنة 1990

3- P.S.D : Programme Sectoriel Déconcentré

هو برنامج ذو طابع وطني حيث تدخل ضمنه كل استثمارات الولاية و المؤسسات العمومية التي تكون وصية عليها و يتم تسجيل هذا البرنامج باسم الوالي وهو الذي يسهر على تنفيذه كذلك.

يكون تحضير البرنامج القطاعي للتنمية بدراسة اقتراحات مشاريعه في المجلس الشعبي الولائي و الذي يصادق عليه بعد ذلك ثم تكون دراسة الجوانب التقنية من طرف الهيئة التقنية بعد إرسال البرامج إليها.

4- P.E.L : Programme d'Equipement Local.

5- P.A.W. : Plan d'Aménagement de Wilaya.

المراجع:

- أحمد رشيد : التنمية المحلية ، دار النهضة العربية، القاهرة، 1986 .

- بشير تيجاني: التحضر والتهيئة العمرانية في الجزائر، الديـــوان الوطني للمطبوعـــات الجامعية، الجزائر، 2002.

- جعفر أنس قاسم : أسس التنظيم الاداري و الادارة المحلية بالجزائر- ديوان المطبوعات الجامعية- الطبعة 2، الجزائر - 1988-

- خيري خليل الجميلي: التنمية الادارية في الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية، 1989.

- عمر التومي الشيباني : التنمية الاجتماعية و الاقتصادية واقع وآفاق. الهيئة القومية للبحث العلمي- بنغازي 1997.

- عمر بالهادي : 1996 – التنمية : الإقليمية والمحلية والريفية .ك ا رسات مركز الد ا رسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية .عدد 17 / 1996.

- عمر بالهادي :التنمية والمجال والمجتمع .منشورارت كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1992

- عمر صدوق:دروس في الهيئات المحلية المقارنة،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،1988.

- فؤاد محمد الصقار:التخطيط الاقليمي،الطبعة الثالثة،منشآت المعارف الاسكندرية،1994.

- محمد خميس الزوكـــة: التخطيط الاقليمي و أبعاده الجغرافية، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية ، مصر، 1995.

- محمد عباس محرزي،اقتصاديات المالية العامة، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، الطبعة الثانية 2005 .
- محمد محمد سطيحة، الجغرافيا الإقليمية، دراسة لمناطق العالم الكبرى، دار النهضة العربية، مصر، 1974.
- مصطفى الجندي: التنمية المحلية واستراتجيتها، منشأة المعارف الاسكندرية، مصر.
- موريس شيف: التكامل الاقليمي والتنمية، ترجمة: كوميت للتصميم الفني، مركز معلومات قراء الشرق الأوسط، القاهرة، 2003.
- يسري الجوهير : جغرافية التنمية ، مطبعة الاشعاع الفنية ، مصر، 1999

تقارير ودوريات وملتقيات :

- تقارير النشاطات السنوية لمختلف المديريات القطاعية لولاية الأغواط2005 و2009.
- مجلس الأمة،الإصلاحات المالية والجباية المحلية،ص21-27،منشورات مجلس الأمة، الجزائر
- ادارة ، مجلة المدرسة الوطنية للادارة ، مركز التوثيق و البحوث الادارية ، العدد 22 ، الجزائر 2001.
- وزارة المالية: تقريرالبرنامج التكميلي لدعم النمو 2005 -2009

الجرائد الرسمية:

- الجريدة الرسمية ج.ج.د.ش. المرسوم رقم 86-30 المؤرخ في18 فيفري 1986.
- الجريدة الرسميةج.ج.د.ش.العدد06،الأمر رقم 67-24المؤرخ في18جانفي1967.
- الجريدة الرسمية ج.ج.د.ش. المرسوم الرئاسي رقم 1973/163.
- الجريدة الرسمية ج.ج.د.ش.القانون رقم 80-272 المؤرخ في 22 سبتمبر 1980.
- الجريدة الرسمية ج.ج.د.ش. المادة 2 من المرسوم رقم 87-266 المؤرخ في08 ديسمبر 1987.
- الجريدة الرسمية ج.ج.د.ش،القانون رقم90-08 المتعلق بالبلدية،المواد86 إلى89.
- الجريدة الرسمية ج.ج.د.ش. العدد 52، القانون رقم 90-29 المؤرخ في 01 ديسمبر سنة 1990 والمتعلق بالتهيئة والتعمير.
- الجريدة الرسمية ج.ج.د.ش.لقانون البلدية و الولاية لسنة 1990.
- الجريدة الرسمية ج.ج.د.ش.المرسوم التنفيذي رقم91-321 المؤرخ في 14 سبتمبر 1991 المتضمن كيفيات تحديد المناطق الواجب ترقيتها.

– الجريدة الرسمية ج.ج.د.ش. العدد 67، المرسوم التنفيذي رقم 94–321 المؤرخ في 1994/10/17 المتضمن تطبيق المادة 24 من المرسوم التشريعي 93–12 المؤرخ في 1993/10/05 المتعلق بترقية الاستثمار.

المراجع باللغة الفرنسية:

- BAZIODOLY Sophie, Que sais-je ? Les finances locales.
- Dahmani (M) : Planification et Aménagement du territoire, O.P.U Alger, 1984.
- GRABA Med , les ressources fiscales des collectivités locales, EMAG éditions – Alger – 2001 .
- Khaladi Mokhtar, Urbanisme et Système Sociaux, La Planification Urbaine en Algérie, OPU. 1993.
- SERIAK Lahcène:L'organisation et le fonctionnement de la communes,ENAG/éditions, Alger 1998.
- SERIAK Lahcène:Décentralisation et animation des collectivités locales,ENAG/éditions,Alger 1998.

تقارير ومجلات وملتقيات:

- A. HADJIEJ et M. CHADLI , développement local entre croissance des besoins et limites des capacités, Acte du colloque international, Alger face aux nouveaux défis de l'urbanisation, Alger, 2004.

Banque Mondiale- Acte de la table ronde Hammamet (tunisie) 12-14 Juin 1995 sur le financement des investissements Municipaux dans les pays du Maghreb- éd. Ministère de l'intérieur de la Tunisie.

- Bilan d'execution du budget d'équipement années 2005 / 2009. D.P.A.T de Laghouat.
-CENEAP : Typologie des collectivités locales- les mutations locales- enjeux et débats- actes des journées d'études -05 Novembre 1996 , Alger.
- CENEAP : Finance locale et développement, n°12, Alger, 1998.
- Conseil National de la Planification : Analyse du cadre d'élaboration et de mise en œuvre des procèdures de réalisations des budgets d'équipement (P.C.D. – P.S.D) , C.N.A.T , Alger.
- Conseil National de la Planification : Journée d'étude régionale sur le thème : La banque de donnée et développement local- Saida le 09 Novembre 1992.
- D.P.A.T de Laghouat, Monographie de la Wilaya de Laghouat 2005 – 2009, Impr. de Wilaya – Laghouat.
- INEAP : Institut national d'étude et d'analyse pour la planification : Les plans communaux de développement (P.C.D - Bilan général et conditions de réalisation 1979).
- MATE : Rapport sur le projet d'aménagement et de développement durable de la région programme (Hauts plateaux centre), Laghouat, Djelfa, M'sila. 2003.

دراسة أشكال التعمير وآثارها على المجال الزراعي في بلديتي باب الزوار وحمادي بالضواحي الشرقية للجزائر العاصمة خلال الفترة (1987-2012) اعتمادا على بيانات صور الاقمار الصناعية.

د/ بلقاسم بلال

أستاذ محاضر (ب)

المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

Résumé : La ville d'Alger a connu une croissance urbaine sans précédent après l'indépendance. La maîtrise de cette extension constitue un enjeu majeur pour les autorités publiques. Depuis la fin des années 1980, cette croissance urbaine prend la forme d'un étalement linéaire suivant les grands axes routiers qui s'est traduit par une consommation excessive des terres à hautes potentialités agricoles en dépit d'un dispositif législatif mis en place après l'indépendance pour préserver le patrimoine agricole. L'objectif de cette étude est de déterminer les grands axes d'urbanisation et leurs impacts sur l'espace agricole dans les municipalités de Hammadi et Bab Ezzouar dans la banlieue est d'Alger,en utilisant les systèmes d'information géographique et la télédétection.

المقدمة:

اتخذ التوسع العمراني أشكالا مختلفة مما جعل الباحثين في هذا المجال يدققون في المصطلحات لدراسة هذه الظاهرة من جميع جوانبها وتتبع تطورها و معرفة آثارها واستخدام الوسائل المناسبة لقياسها ، حيث أصبحوا يميزون بين الامتداد العمراني (l'étalement urbain) والتوسع على أطراف المدن (Périurbanisation) وتكثيف البناء داخل المدن).

أصبح الامتداد العمراني (l'étalement urbain) هو المصطلح الشائع عند الباحثين في الوقت الحاضر للتعبير عن التوسع الذي يحدث فيه زيادة في مساحة التعمير واستهلاك للمجال في أطراف المدينة بدلا عن التوسع العمراني الذي يعتبر مصطلح عام (يشمل التوسع الداخلي للمدينة-بتكثيف نسيجها العمراني الداخلي دون استهلاك للمجال الخارجي-كما يشمل الامتداد الحضري خارج حدود المدينة) (Robert Laugier,2012)[1]، ومع ذلك لا يوجد في وقتنا الحالي تعريف أكاديمي موحد للامتداد العمراني على مستوى العالم يمكن الاستناد عليه ، حيث يرى بعض الباحثين أنه يعبر عن الاستهلاك المفرط للمجال مع تقطع النسيج العمراني وقلة الكثافة السكانية عند الأطراف ((Squires,2002)[2] و(2001) Peiser[3]. أما الباحث (Robert Laugier) فيعرف الامتداد العمراني بأنه كل شكل من أشكال توسع محيط المـــــــــدن واستهلاكها لمجالات جديدة عند الأطراف حيث يمتد العمران ويتوغل داخل النطاق الريفي المحيط بالمدينة. وعلى العموم يمكن التمييز بين نوعين رئيسيين من التوسع العمراني :

التوسع المخطط: الذي يتم وفق خطة عمرانية مدروسة (شبكية ، دائرية أو شريطية) وهو تعمير ترعاه الدولة حتى يتجاوب مع أهداف التهيئة العمرانية كما يتم فيه الموازنة في استعمال الأرض لأغراض السكن والهياكل القاعدية والخدمات والمرافق الرئيسية للسكان[4] (ع.عطوي،2003) .

التوسع العشوائي: وفيه يمتد العمران فوضويا دون الخضوع لمخططات البناء والتعمير في غياب الرقابة الصارمة للدولة. وتفتقر الأحياء السكنية في هذا النوع من التعمير الى المرافق العامة

والتجهيزات الرئيسة التي تضمن العيش الكريم للمواطنين ، ويلقى النمو العشوائي للمدن رواجا كبيرا في الدول النامية التي تفتقر الى الوسائل اللازمة للتحكم في التعمير .[5]

لكن التوسع العمراني لا يقتصر على هذين النمطين الأساسيين بل يأخذ أشكالا متنوعة تعكس إلى حد كبير درجة التحكم في حركة التعمير وتوجيهها لخدمة الأهداف الاقتصادية والاجتماعية لمختلف الدول.

I- أشكال الامتداد العمراني

نظرا لتعدد أشكال الامتداد العمراني (étalement urbain) حاول بعض الباحثين حصر الأنواع الرئيسية منها لرصد الطريقة التي تتطور وفقها المدن فالدراسة التي قام بها غالستر (Galster G.et al , 2001) مكنته من تحديد 5 أشكال لنمو المدن[6] تعبر عن أهم أنواع الامتداد العمراني شيوعا في وقتنا الحالي ويمكن من خلالها تحديد مدى استهلاك العمران للمجال ويمكن إيجاز ما توصل إليه (غالستر) في النقاط التالية :

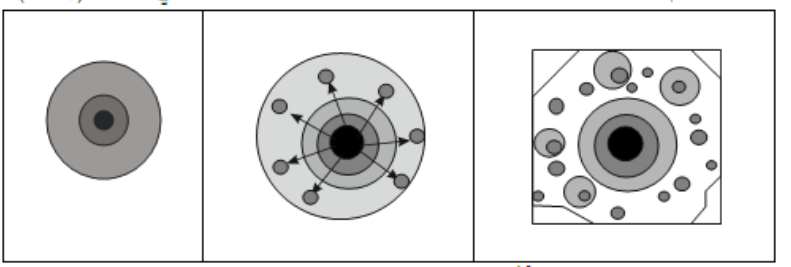
- يمكن أن تتوسع المدينة أفقيا أو عموديا أو وفق النمطين معا .
- تنمو المدينة انطلاقا من نواة مركزية نحو الأطراف كما يمكن أن تتوسع عبر عدة مراكز حضرية أو أنوية (étalement polycentrique) عند الأطراف تفصلها الأراضي الزراعية أو الغابات عن المدينة المركزية ويمكن أن يشمل التوسع الحالتين مع بعض في المدن الكبرى7 (Donadieu,2004).
- الامتداد العمراني للمدينة قد يأخذ شكلا دائريا حلقيا أو يساير شبكة الطرقات وفق نموذج خطي كما يأخذ في كثير من الحالات شكلا شجريا شديد التفرع (dendritique).

- الامتداد الدائري (الحلقي) (radiocentrique) هو الشكل المفضل لتوسع المدن باعتباره أقل استهلاك للمجال مقارنة بالأشكال الأخرى لكنه أصبح نادرا في معظم دول العالم فاسحا المجال للأشكال الأخرى كالامتداد المتعدد النوى (polycentrique)أو الامتداد الشريطي والمحوري (axial)، أو الامتداد المتقطع والمبعثر (sporadique) الذي يعبر عن انفجار المدن و زحف عمرانها على الأراضي الزراعية فحسب إنولت (Enault,2003) يمر توسع المدينة على حساب المجال الريفي المحيط بها بثلاثة مراحل[8] :

1. مرحلة الاتصال بالمجال الريفي
2. مرحلة تكون المراكز الحضرية الثانوية على أطراف المدينة (مرحلة الانفجار).
3. مرحلة التوسع في اتجاهات مختلفة على حساب المجال الريفي انطلاقا من المراكز الثانوية.

وشبه (إنولت) هذا الامتداد بالنار المشتعلة وسط الغابة حيث تبدأ في استهلاك المناطق القريبة منها ثم تتطاير منها شظايا وألسنة نارية لمسافات بعيدة تلتهم ما حولها من أشجار وفق مبدأ العدوى والانتشار[9] لاحظ الشكل رقم : 1

الشكل رقم : 1 مراحل الامتداد العمراني حسب (إنولت)



Source : Enault, 2003[10]

II-أسباب التوسع العمراني على الأراضي الزراعية

يمكن إيجاز أسباب التوسع العمراني على حساب الأراضي الزراعية في النقاط التالية

II-1 العوامل الديموغرافية

للعوامل الديموغرافية دور كبير في تضخيم حجم السكان إذا كانت معدلات النمو الطبيعي مرتفعة أو كان الإقليم جاذبا للسكان، فيزداد بذلك استهلاك المجال لتلبية حاجيات السكان من المرافق الضرورية المختلفة .

II-1 العوامل السياسية

أما العوامل السياسية وعلى رأسها سياسات التخطيط والتهيئة العمرانية فمن شأنها تحديد محاور التوسع العمـــراني وأساليب الاستغلال الرشيد للمجال لحماية الأراضي الزراعية ومن جهة أخرى تؤدي الخيارات الاقتصادية وسياسات التنمية الاقتصادية دور جد مهم في تشجيع القطاع الزراعي وتوفير المناخ المناسب لانتعاشه وتطوره وحماية أراضيه من الزحف العمراني. أما في حالة فشل سياسات التهيئة العمرانية في توزيع الأنشطة والسكان بشكل متوازن على مستوى القطر فسيؤدي ذلك حتما إلى تركز السكان حول المناطق التي تتوفر فيها فرص العمل أكثر فتنمو التجمعات الحضرية بسرعة ويتوسع نسيجها العمراني على حساب مجالها الريفي وهذا ما حدث فعلا في الضاحية الشرقية للعاصمة . فسياسة التهيئة العمرانية التي كانت تهدف منذ البداية إلى الحد من توسع العاصمة وتوقيف النزوح الريفي نحو سهل متيجة وإعادة توزيع النشاطات والسكان خارج المجال الميتروبولي للجزائر لم توفق في تحقيق أهدافها لذلك استمر

تدفق السكان نحو السهل الذي أصبح فيه النشاط الصناعي أكبر منافس للنشاط الفلاحي وأشد استقطاب لليد العاملة من مختلف أنحاء الوطـــــن و أمام الضغط السكاني وعجز السلطات عن تلبية احتياجات السكان المتزايدة في مجال السكن – رغم البرامج السكنية العديدة المسخرة لهذا الغرض– ظهر التعمير الموازي الذي لا يخضع لقواعد البناء ومخططات التعمير وكانت المحصلة هي استهلاك مساحات واسعة من الأراضي الزراعية العالية الجودة من سهل متيجة، وفي هذا الإطار تندرج هذه الدراسة التي أجرينا فيها مقارنة بين أشكال التوسع العمراني في بلديتين تقعان في الضاحية الشرقية للعاصمة هما بلدية باب الزوار التي يغلب فيها التوسع الإرادي المخطط وبلدية حمادي التي يسود فيها التوسع العمراني التلقائي والعشوائي لمعرفة أثر النمطين من التوسع على الأراضي الزراعية.

III– الدراسات السابقة

لوضع حد للاستنزاف الإرادي واللاإرادي للعقار الفلاحي والتحكم في التعمير أجريت عدة دراسات على المستوى العالمي لرصد التوسع العمراني وقياس وتيرته السنوية وتحديد أشكاله ومحاوره الرئيسية اعتمادا على بيانات صور الأقمار الصناعية حيث أصبح بإمكان المتخصصين في هذا المجال استخدام عدة تقنيات لرصد التوسع العمراني ومعرفة أشكاله وأساليب تطوره اعتمادا على التحليل البصري للصور الجوية أو المرئيات الفضائية ثم تتبع تطوره عبر فترة زمنية معينة أو باستخدام التقنيات الحديثة و إجراء تصنيـــف مراقب أو غير مراقب للمرئيات الفضائية اعتمادا على برامج الحاسوب التي تعطي

نتائج سريعة وتمكن من المقارنة بين عدة سنوات من حيث استهلاك المجال و أشكال الامتداد العمرانـــــــــي.

و الدراسات التي ركزت على أشكال الامتداد العمراني على وجه الخصوص مازجت بين معطيات المرئيات الفضائية واستخدام الطرق الكمية والمؤشرات الديموغرافية المختلفة في تحديد شدة الامتداد العمراني ويمكن تقسيمها الى صنفين :

III .1- الدراسات التي اعتمدت على المؤشرات الديموغرافية

استخدم فريق من الباحثين المؤشرات الديموغرافية لتقييم توسع المدن ومدى استهلاكها للمجال وفي هذا الصدد قام مركز الدراسات للشبكات والنقل والعمران والبنايات العمومية الفرنسي (CERTU) بإنجاز حوالي 82 مؤشرا تم تلخيصها في عشر مؤشرات رئيسية كخطوة أولية موزعة على ثلاث محاور رئيسية على النحو التالي :

ا – رصد مساحة الأراضي المعمرة سنويا ومعرفة نصيب كل ساكن من المساحة المعمرة

ب– ديناميكية التعمير: وفيه يتم التركيز على: (نسبة المباني الجديدة الى المباني الإجمالية واستخدامات الأرض الإجمالية).

ج– الخصائص الاقتصادية الاجتماعية للمجالات التي تم تعميرها وتشمل(نسبة السكان الوافدين الى المدينة ، معدل نمو السكان ، تطور مسافة التنقلات..الخ)

ومن الدراسات التي استخدمت المقاييس الديموغرافية نذكر النماذج التالية :

– الدراسة التي قام بها (Pascale Bessy-Pietri 2000) على 11 مجال حضري في فرنسا استنتج من خلالها أن الامتداد العمراني في هذه المجالات

يمكن تقسيمه الى ثلاثة أقسام من حيث الخصائص الديموغرافية: امتداد شديد ، معتدل ،ضعيف[10].

– أما الدراسة التي أنجزها الباحث الصيني (Liu J)[11] سنة 2005 فقد شملت13 مدينة كبرى في الصين اعتمد فيها على المرئيات الفضائية لاندست لسنتي 1989 و2000 حيث قام بتحليل العوامل الديموغرافية والاقتصادية وسياسات استخدام الأرض ليخلص في النهاية إلى تحديد 4 أشكال من الامتداد العمراني، حلقي، متعدد النوى خطي وامتداد عمراني متقطع.

III .2- الدراسات التي استخدمت الطرق الكمية ومؤشرات الامتداد

نورد فيما يلي بعض النماذج منها:

– اعتمد الباحث الصيني (جيانغ)[12] (Jiang F) سنة 2007)على 13 مؤشر لدراسة خصائص الامتداد العمراني في مدينة بكين طبقها على معطيات المرئيات الفضائية ليستنتج في النهاية أن المدينة تنمو وفق 4 أشكال : توسع تلقائي غير منظم على الأطراف ، خطي على محاور الطرقات ، مبعثر أو متقطع في الأراضي الزراعية وانتشار أحياء سكنية على شكل مستطيلات ملتصقة بالنسيج العمراني القديم في ضواحي المدينة

– لقياس شدة الامتداد استخدم الباحث (جيل مانيون)[13](Gilles MAIGNANT) ثلاثة مؤشرات لقياس الامتداد هي مؤشر(ميلر ومورتون وغرافيليوس).

مؤشر ميلر	مؤشر مورتن	مؤشر غرافيليوس
$I\ Miller = \frac{4\pi S}{P^2}$	$I\ Morton = \frac{S}{\pi(0.5T)^2}$	$I\ Gravélius = \frac{P}{2\sqrt{\pi S}}$

حيث (s) تمثل مساحة التوسع و (p) محيط التوسع انطلاقا من نواة العمران الأولى

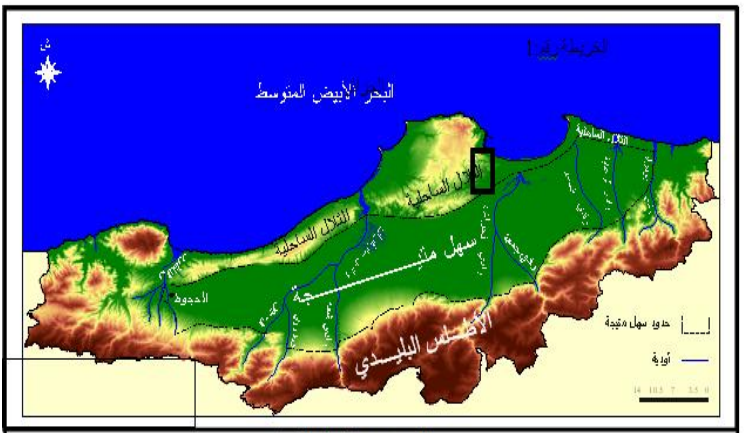
واعتمد الباحث التونسي (علي بناصر)[14] على مؤشر(ميلر) في تحليل الامتداد العمراني لمدينة سفاقص واستنتج عدة أشكال لهذا الامتداد (خطي ، متقطع وعشوائي).

ونظرا لقلة البحوث المتعلقة بهذا المجال في الجزائر ارتأيت التطرق لهذا الموضوع الذي اعتمدت فيه على أسلوب المقارنة بين التوسع المخطط والتوسع العشوائي في بلديتي باب الزوار وحمادي شرق العاصمة اعتمادا على بيانيات المرئيات الفضائية للفترة الممتدة بين (2012-1987).

IV - تقديم منطقة الدراسة :

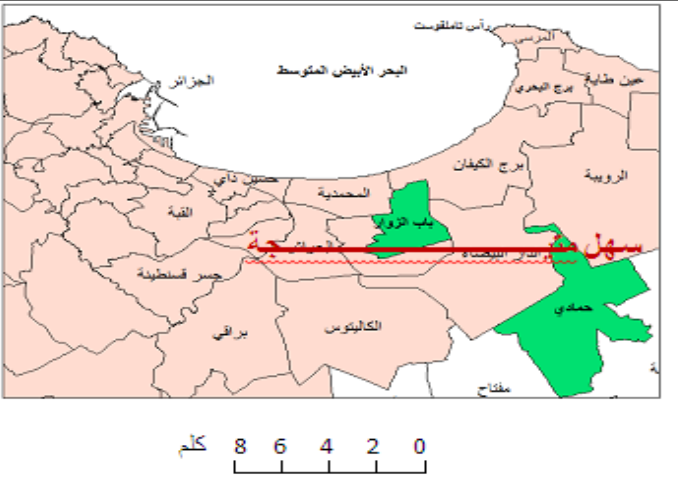
تشمل هذه الدراسة بلديتين من بلديات الضاحية الشرقية للجزائر العاصمة هما بلديتي باب الزوار وحمادي نظرا لما شهدته هذه المناطق من توسع عمراني كبير استهلك معظم أراضيها الزراعية العالية الجودة الواقعة في القسم الشرقي من سهل متيجة المصنف من ضمن أخصب السهول الجزائرية.

(الخريطة رقم1).



المصدر: من إنجاز الباحث

الخريطة رقم :2 الموقع الإداري لبلديتي باب الزوار وحمادي



المصدر: الخريطة الإدارية لولايتي الجزائر وبومرداس

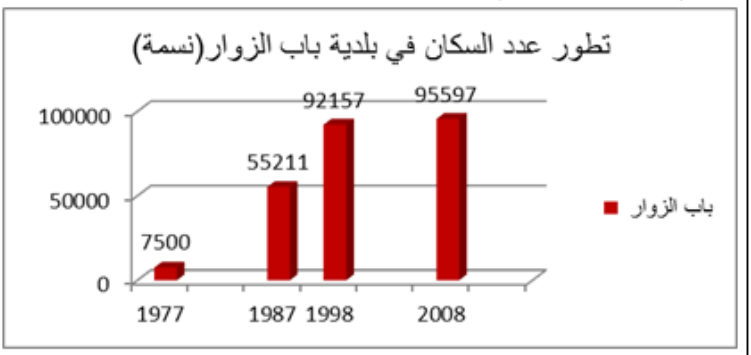
IV .1- بلدية باب الزوار:

لا تبعد عن العاصمة سوى ب 12 كلم فقط وتعد أحسن نموذج للتوسع العمراني المخطط الذي تم وفقا لتوجيهات أول مخطط لتوسيع مدينة الجزائر نحو ضاحيتها الشرقية سنة 1975م حيث تم تخصيص هذه البلدية لبناء عدة مشاريع سكنية لامتصاص الفائض السكاني

لمركز العاصمة وتوفير السكن لليد العاملة بالمركبات الصناعية المجاورة في كل من الرويبة ووادي السمار–الحراش(الخريطة رقم:2)

منحت الدولة الأولوية للسكن الجماعي في السبعينيات والثمانينيات باعتباره أقل استهلاك للمجال وأكثر استيعاب للسكان حيث بلغ عدد الأحياء السكنية التي شيدت في باب الزوار تسعة أحياء استوعبت حوالي 80000 نسمة وبذلك ارتفع عدد السكان بهذه البلدية بشكل سريع ليتضاعف 7 مرات خلال عشر سنوات ويتطور من 7500 ن سنة 1977 إلى 55211 ن سنة 1987 ليصل في آخر إحصاء سنة 2008 إلى ما يقارب 100 ألف نسمة.[15] **(لاحظ الشكل رقم:2)**

الشكل رقم:2 تطور عدد السكان في بلدية باب الزوار (2008-1977)



المصدر: الديوان الوطني للإحصاء

لكن مناطق السكن الحضري التي أنشئت في كل من بلديتي باب الزوار وبرج الكيفان تمّ إنجازها فوق أراضي زراعية خصبة و استهلكت مساحات هامة من المجال الزراعي فالأحياء السكنية لبلدية

باب الزوار شغلت أزيد من 340 هكتارا من الأراضي الفلاحية في نهاية الثمانينيات من القرن المنصرم.

IV .2- بلدية حمادي :

تقع جنوب شرق بلدية باب الزوار وجنوب المنطقة الصناعية (الرويبة – الرغاية) كما لا تبعد عن مركز العاصمة سوى ب 20 كلم (الخريطة رقم : 2)، وقد ساهم هذا الموقع في اجتذاب السكان من المركز المكتظ للجزائر العاصمة وشهدت البلدية نموا عمرانيا سريعا نظرا لوفرة العقار وتدني أسعاره لدى الخواص في بداية التسعينيات من القرن الماضي مما شجع المتطلعين للسكن الفردي والحرف التجارية الحرة إلى الهجرة نحو المنطقة ليرتفع عدد السكان بها من حوالي 17000ن فقط سنة 1977 إلى 40546 ن سنة 2008 بنسبة 138 % في ظرف 31 سنة. لكن التوسع العمراني كان في الغالب يسير بشكل تلقائي و لا يخضع لأي تخطيط أو تنظيم لذلك كان أكثر استهلاك للعقار الفلاحي .

V- أهداف الدراسة: الهدف من هذه الدراسة هو إجراء مقارنة بين التوسع المخطط في بلدية باب الزوار والتوسع غير المخطط في بلدية حمادي ومعرفة درجة استهلاك كلا النمطين من الامتداد العمراني من الأراضي الزراعية ذات الجودة العالية اعتمادا على بيانات المرئيات الفضائية وتقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية.

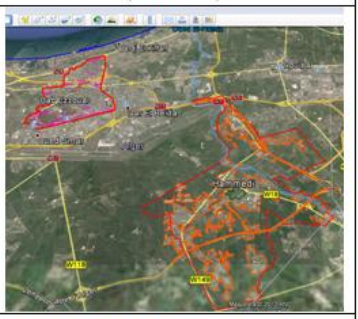
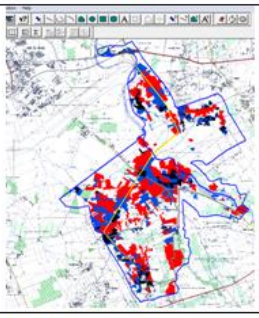
VI- الأدوات والمنهجية المستخدمة: لدراسة أشكال الامتداد العمراني في سهل متيجة تم استخدام الوسائل التالية:- المرئيات الفضائية لاندست لسنتي 1987 و2005 و20.12.

- الصور الفضائية ذات الدقة العالية لقوقل أرث 2012 و2013

- الخرائط الطبوغرافية التي تغطي منطقة الدراسة بسلم 25000/1 والخريطة الإدارية لولايات الجزائر،بومرداس.

-معطيات إحصائية للديوان الوطني للإحصاء للسنوات (1966- 1977- 1987 - 1998 - 2008).

1.VI- المرحلة الأولى : تم فيها تحديد حدود العمران على الخرائط الطبوغرافية ذات الإحداثيات المصححة لسنة 1987 كما قمنا برسم حدود العمران لسنتي 2005 و 2012 مباشرة على صور الأقمار الصناعية العالية الدقة المتوفرة في "قوقل أورث" (Google earth) الخاصة بهذه السنوات كما هو موضح في الشكل رقم:3، وقبل إجراء التصنيف المراقب للمرئيات الفضائية لسنوات (1987، 2005، 2012) قمنا بحجب العمران عن باقي استخدامات الأرض تحريا للدقة في حساب المساحات العمرانية في برنامج (ENVI) (الشكل رقم: 4).

الشكل رقم :3 رسم حدود العمران فوق مرئية " قوقل أورث" (سنة 2012)	الشكل رقم :4 حجب العمران على المرئية الفضائية لاندست 1987 لبلدية حمادي	الشكل رقم : 5 تركيب العمران فوق الخريطة الطوبوغرافية
		
المصدر: من إنجاز الباحث اعتمادا على المرئيات الفضائية " قوقل أورث" 2012-2013	المصدر: من إنجاز الباحث اعتمادا على المرئية الفضائية لسنة 1987	المصدر: من إنجاز الباحث اعتمادا على الخرائط الطبوغرافية سنة 1987

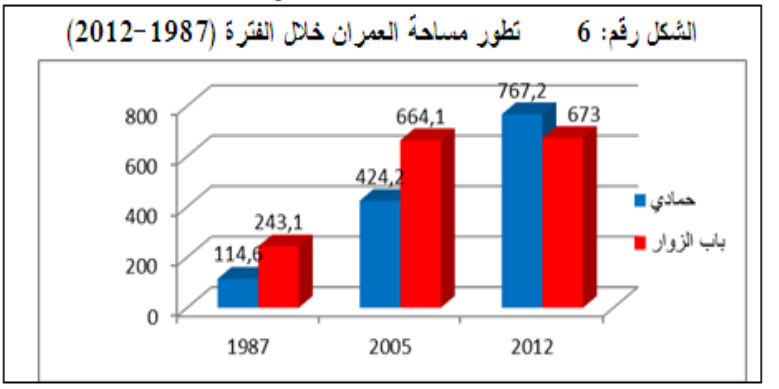
2.VI المرحلة الثانية : هنا تم نقل حدود العمران في شكل طبقة خطية (vecteur) الى برنامج (مابنفو) مع شبكة الطرقات لمعرفة شكل التوسع واتجاهه

اعتمادا على الخريطة الطبوغرافية (الشكل رقم : 5) بعد إجراء المقارنة بين التوسع في سنوات 2005 ، 2012 بالنسبة للسنة المرجعية 1987 .

أما من حيث المؤشرات فقد اعتمدنا على المؤشرات الخاصة بتوزيع السكان و الكثافة والمعطيات المتعلقة باستهلاك المجال الشيء الذي مكننا من تحديد الأشكال الرئيسة للتوسع العمراني في منطقة الدراسة وعلاقتها باستهلاك المجال.

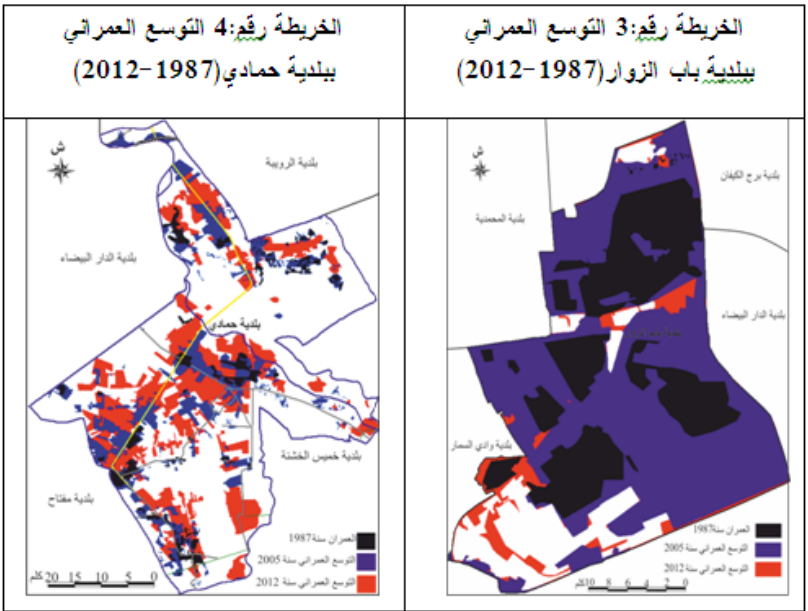
VII- النتائج المتحصل عليها بعد معالجة بيانات المرئيات الفضائية

تشير معطيات المرئيات الفضائية أن مساحة العمران تطورت بشكل أسرع في بلدية حمادي حيث تضاعفت 7 مرات خلال الفترة (1987- 2012) أي خلال 25 سنة بزيادة قدرها 652.6 هـ وبوتيرة سنوية مقدارها 26 هـ / السنة ، أما في بلدية باب الزوار فقد تضاعفت مساحة العمران حوالي ثلاث مرات لترتفع من 243.1 هـ إلى 673 هـ بزيادة مقدارها 429.9 هـ خلال الفترة السالفة الذكر بوتيرة سنوية مقدارها 17 هـ / السنة كما هو موضح في الشكل رقم:6



والخرائط التالية رقم :4،3 و تبين التوسع العمراني في بلديتي حمادي وباب الزوار حيث يتضح أن معظم

التوسع في بلدية باب الزوار قد تم خلال المرحلة الأولى من الفترة (1987-2012) أي ما بيـــن 1987 و 2005 (وهو ما يظهر باللون الأزرق في الخريطة رقم:3)لأن معظم البرامج السكنية بها تم إنجازها في الثمانينيات والتسعينيات من القرن المنصرم في حين يلاحظ أن التعمير في بلدية حمادي حديث ولا يزال يزحف باستمرار على الأراضي الزراعية العالية الجودة لسهل متيجة كما هو مبين في الخريطة رقم:4 باللونين الأزرق والأحمر .

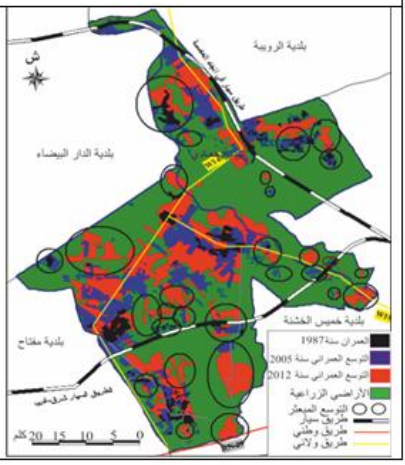


VIII- أشكال الامتداد العمراني في البلديتين

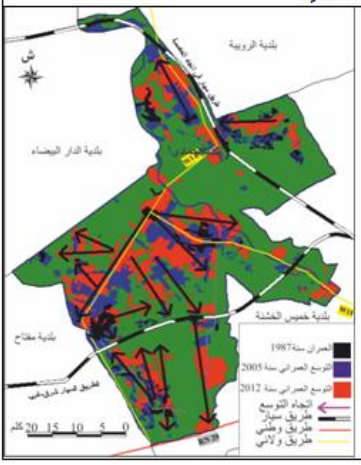
يتبع الامتداد العمراني في بلدية حمادي المحاور الرئيسية لخطوط المواصلات وهو يساير هذه الطرق بشكل خطي ثم تمتد أذرع منه في اتجاهات مختلفة بشكل عشوائي لتستهلك مساحات هامة من الأراضي الزراعية ويحاصر العمران المبعثر

العقار الفلاحي من جميع الجهات ليمهد السبيل لتوسع جديد يأتي على ما تبقى من مساحات زراعية في البلدية كما هو مبين في الخرائط رقم :5 و6.

الخريطة رقم:5 الامتداد العمراني المبعثر في حمادي



الخريطة رقم:6 محاور التوسع العمراني في حمادي



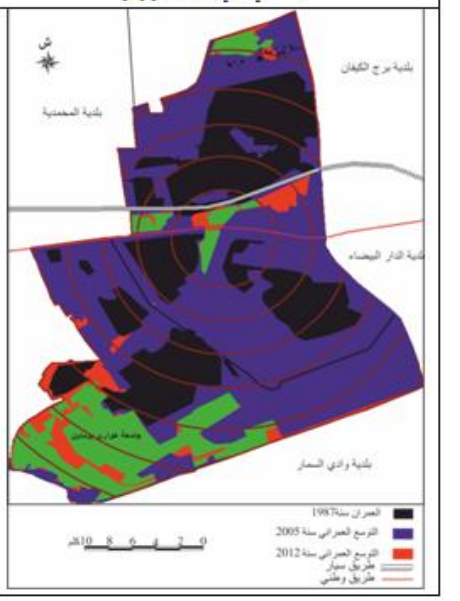
ويتضح من الخريطة رقم:6 أن العمران يزحف في اتجاه الطريق السيار (شرق– غرب) وهو ما يعكس رغبة الطبقات المتوسطة من تجار وحرفيين في الاستحواذ على الأراضي المجاورة لهذا الطريق لاستغلالها في النشاطات التجارية والصناعية (لاحظ الصورة رقم : 1) .

	الصورة رقم: 1 امتداد العمران في اتجاه الطريق السيار جنوب حمادي
التقطت الصورة بتاريخ 2012/07/18	

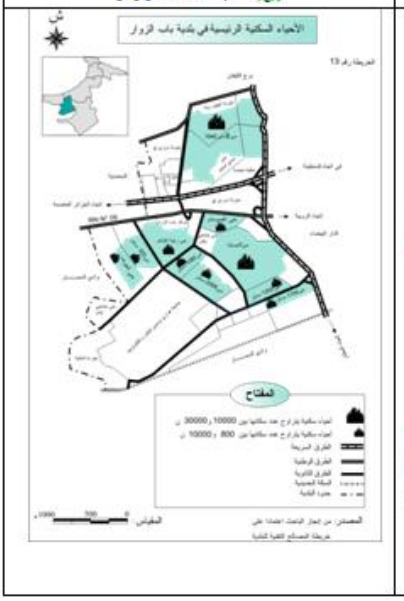
كما تبين الخريطة رقم :5 التوسع المبعثر ببلدية حمادي في شكل بقع الزيت (En taches d'huile) المتناثرة وهذا الشكل من الامتداد هو الأكثر استهلاك للمجال حيث يكون النسيج العمراني متقطع وتظهر الفراغات الكبرى بين البنايات وهو شكل يعكس التوسع العمراني الفوضوي الذي لا يخضع لتوجيهات المخططات العمرانية ورغم ذلك فقد أصبح هو الشكل الغالب وسط سهل متيجة وجنوبه وخاصة في بلديات (اولاد موسى، خميس الخشنة ، حمادي ، بن شوبان ، اولاد هداج ،..الخ في متيجة الشرقية)[16] .

أما في بلدية باب الزوار فيسود التوسع المخطط الذي تم فيه استغلال كل المساحات حيث يأخذ الامتداد العمراني شكلا حلقيا لا يدع مجالا للفراغات كما أن معظم الأحياء السكنية صممت لاستيعاب عددا كبيرا من السكان لكون المساكن عمومية وذات طوابق عديدة تم استغلال المساحة المعمرة فيها بشكل عمودي بحيث يتم الاقتصاد في استهلاك المجال إلى أبعد الحدود كما هو مبين في الخرائط التالية:(7،8).

الخريطة رقم:7 الامتداد العمراني الحلقي في باب الزوار

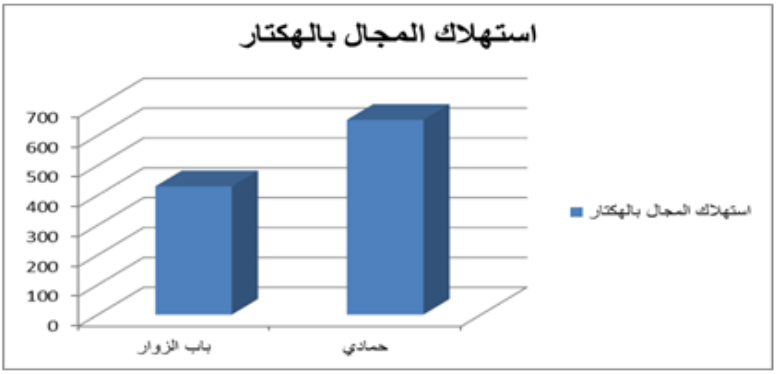


الخريطة رقم:8 الأحياء السكنية في بلدية باب الزوار



ورغم أن الأحياء السكنية في هذه البلدية استهلكت مساحات هامة من الأراضي الزراعية الخصبة فإن التوسع المخطط يبقى الأقل استهلاك للمجال من التوسع التلقائي باعتباره توسعا إراديا يخضع للدراسة و التخطيط ومن ثم يتم التحكم فيه بدرجة كبيرة عكس التوسع غير المخطط الذي لا يخضع لأي خطة مسبقة و يتسم في الغالب بالعشوائية والفوضوية ولا يحترم أدنى قواعد البناء والتعمير كما يتميز بقلة الكثافة السكانية والاستهلاك المفرط للمجال ، وهو ما ينطبق تماما على بلدية حمادي التي لا تزيد فيها الكثافة السكانية عن 15 نسمة في الهكتار غير أن حركة التعمير فيها استهلكت ما يزيد عن 653 هـ أما بلدية باب الزوار فتقارب الكثافة بها 120 ن/هـ (أي حوالي 8 أضعاف الكثافة الأولى)غير أن التعمير فيها لم يستهلك أكثر من 430 هـ كما هو موضح في الجدول التالي رقم:1 .

الجدول رقم :1 استهلاك المجال نتيجة التوسع العمراني في بلديتي باب الزوار وحمادي خلال الفترة (1987-2012)					
البلدية	استهلاك المجال بالهكتار	عدد السكان سنة 2008	المساحة بالهكتار	الكثافة (هـ)	الكثافة في الكيلومتر مربع
باب الزوار	429.9	96597	881	119.55	11954
حمادي	652.6	40546	2659	15.25	1525



وللتأكد من صحة النتائج التي تم التوصل إليها اعتمادا على هذه المؤشرات الديموغرافية يمكن تطبيق مؤشر الاستهلاك الذي يعبر عن نصيب الفرد من المساحة التي تم تعميرها ، وكلما ارتفعت قيمة هذا المؤشر كلما كان معبرا عن الاستهلاك المفرط للمجال و يحسب وفق المعادلة التالية: **IC= S/P** حيث IC هو مؤشر الاستهلاك S مساحة العمران P عدد السكان

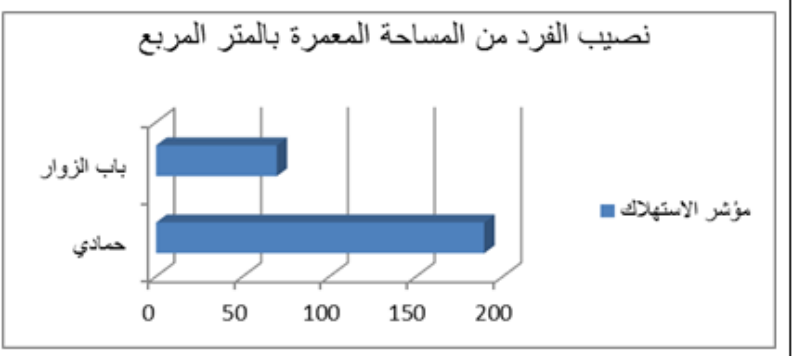
وباستخدام هذا المؤشر اتضح أن بلدية حمادي تأتي في المرتبة الأولى من حيث استهلاك المجال لأن مساحة التعمير تفوق بشكل كبير حاجة السكان الفعلية وهي تتفوق على مثيلتها في بلدية باب الزوار

بحوالي 3 أضعاف(189 م^2 للفرد في حمادي مقابل حوالي70 م^2 في باب الزوار) كما هو مبين في الجدول رقم:2 والشكل المرافق له رقم:7

الجدول رقم:2 نصيب الفرد من المساحة المعمرة في بلديتي باب الزوار وحمادي (1987-2012)

البلديات	نصيب الفرد من المساحة المعمرة (هـ/ للفرد)	(م^2/ للفرد)
باب الزوار	0,00696709	69,67
حمادي	0,018921719	189,22

الشكل رقم:7



المصدر : الجدول رقم:2

XI - التوصيات والحلول المقترحة على الأمد القريب

XI .1- توجيه التعمير نحو المناطق الأقل جودة زراعيا:

توجيه التعمير نحو التلال الساحلية وأقدام الأطلس البليدي المصنفة في مراتب الأراضي الأقل جودة من حيث المردود الزراعي ، نظرا لانحداراتها الشديدة التي تجعل الترب أكثر عرضة للانجراف – مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير السيول المنحدرة من الجبال وسبل تصريف مياهها عند إنجاز مخططات التعمير .وقد تم إحصاء حوالي

48000 هـ من الأراضي من هذا النوع التي يمكن الاستفادة منها في التعمير حسب الدراسة الخاصة بتهيئة الساحل PAC .

XI .2- تفعيل مشروع المدن الجديدة: تمثل هذه المدن (كمدينة بوعينان ، العفرون سيدي عبد الله والناصرية) ركائز هامة من شأنها هيكلة هذا مجال مدينة الجزائر وضواحيها و إيجاد مراكز ثانوية تحقق التوازن في الأنشطة داخل هذا الفضاء وتحد من التوسع الحضري والاستهلاك المفرط للعقار الفلاحي كما يمكن أن تساهم في إيجاد حل لأزمة السكن وتخفيف الضغط على العاصمة إذ تبلغ طاقة استيعابها حوالي(450000 ن).

XI .3- تأهيل الإطارات الفاعلة في مجال التهيئة العمرانية والقطاع الفلاحي:

لتتمكن من رصد التوسع العمراني على الأراضي الزراعية اعتمادا على تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية وتوفير قاعدة بيانات تعين المسئولين على التحكم في استخدام المجال ، وترشيد استهلاك الموارد الطبيعية.

XI .4- تعزيز جهاز الرقابة وسلطة الردع للتحكم في التعمير:

وذلك بتفعيل دور شرطة العمران ومفتشي التعمير للقيـــــام بمهامهم على الوجه الأكمل وممارسة الرقابة الفعالة للحدّ من انتشار البناء غير القانوني وتطبيق القوانين بكل صرامة.

XI .5- تنمية الحس البيئي في أوساط المجتمع بجميع شرائحه:

نشاط التحسيس والتربية البيئية يعتبر الإطار الأمثل لتغيير ذهنية المواطنين تجاه البيئة لذلك ينبغي تجنيد كل الطاقات (من وسائل الإعلام وبرامج مدرسية و مجتمع مدني) للقيام بهذا النشاط مع إشراك

المواطن في الحفاظ على البيئة من خلال العمل التطوعي في حملات التشجير و تنظيف الأحياء مع التركيز على إيجاد فضاءات يحتك فيها المواطن بالطبيعة مباشرة ليستشعر أهمية المساحات الخضراء .

X- الحلول على الأمد البعيد : تطوير المناطق الداخلية للوطن لتحقيق التوازن الإقليمي

سياسة التهيئة العمرانية في الجزائر ينبغي أن تبنى على ركيزتين : التوازن الإقليمي والبعد البيئي فلا يمكن التحكم في التعمير في المناطق التلية والساحلية دون إيقاف الهجرة من المناطق الداخلية نحو الساحل وتثبيت السكان في مناطقهم كمرحلة أولى ثم العمل على تنمية الأقاليم الداخلية من الوطن (الهضاب العليا والصحراء) لتصبح مراكز جذب للسكان من مختلف جهات الوطن وخاصة من المناطق الساحلية المكتظة كمرحلـــــــة ثانيـــــة و بذلك يمكن تحقيق التوازن الإقليمي على مستوى القطر وحماية الموارد الطبيعية في إطار التنمية المستدامة التي ينبغي أن تحظى بالأولوية عند تسطير البرامج التنموية.

الخاتمة: لقد مكنتنا هذه الدراسة من تحديد المحاور الرئيسة للتوسع العمراني في البلديتين حيث تتميز بلدية باب الزوار بالتعمير المخطط الكثيف الذي بنيت فيه أحياء سكنية عمومية ذات طاقة استيعاب كبيرة للسكان وتم فيها استغلال معظم الأوعية العقارية بشكل رأسي (عمارات ذات طوابق متعددة) لمواجهة الضغط السكاني الكبير، واستهلك التعمير فيها مساحة أقل من بلدية حمادي (430 هـ في الأولى مقابل 653 هـ في هذه الأخيرة).

أما في بلدية حمادي فيلاحظ الامتداد العمراني الخطي على طول محاور شبكة المواصلات حيث تسود المساكن الفردية التي

خصصت طوابقها الأولى في الغالب للنشاط التجاري ثم يمتد العمران شمال وجنوب هذا الامتداد المحوري ليتوغل داخل الأراضي الزراعية ويحاصرها من جميع الجهات ، و هذا النوع من التعمير لا يخضع لأي خطة ولا رقابة لذلك أصبح يستهلك العقار الفلاحي بشكل مفرط رغم قلة الكثافة السكانية به والتي لا تتجاوز 15 ن/ هـ في بلدية حمادي. وعليه يمكن القول أن أسوأ أنواع الاستهلاك للمجال هو الذي يحدث في البلديات التي لا تخضع لأي ضغط ديموغرافي ومع ذلك فهي ذات استهلاك مفرط للمجال حيث اتضح من خلال هذه الدراسة أن نصيب الفرد من الأراضي المعمرة في بلدية حمادي يفوق مثيله في بلدية باب الزوار بحوالي 3 أضعاف (198 $م^2$ في البلدية الأولى مقابل حوالي(70 $م^2$) فقط في الثانية مع العلم أن عدد السكان في بلدية باب الزوار يقارب (100000 ن) مقابل (40000ن) فقط في حمادي.

هذا الامتداد العمراني اللامتناهي جعل المجالات الحضرية داخل السهل تقترب من بعضها البعض حتى تكاد تندمج في مجال حضري واحد كما هو الحال على محور(بودواو–اولاد موسى) أو (الحراش – الرغاية) مما يدل على غياب أي سلطة رادعة تضبط هذا التوسع وتوجهه لوضع حد لهذا الاستهلاك المفرط للعقار الفلاحي.

وسيستمر هذا التعدي على الأراضي الزراعية ذات الجودة العالية في ظل غياب استراتيجية فعالة في مجال التهيئة العمرانية تحقق التوازن الجهوي فيما يتعلّق بتوزيع الأنشطة والسكان وتعمل على تخفيف الضغط على المناطق الزراعية و تحدد المعالم الرئيسية للتحكم في التوسع العمراني والاستغلال الأمثل للمجال.

الهوامش:

1Robert Laugier, Synthèse L'étalement urbain en France Synthèse documentaire établie pour le compte du Centre de Ressources Documentaires Aménagement Logement Nature (CRDALN). Février 2012.

2 - Squires G.D.,. Urban sprawl:Causes, Consequences and Policy Responses. The urban institute press,Washington DC. 2002.

3 Peiser R.,. Decomposing urban sprawl. Town planning review 2001, 76,3 p 275-298

4- عبد الله عطوي ، ، جغرافية المدن الجزء الثالث، ، دار النهضة العربية بيروت، 2003 ، صفحة 111-115

- عبد الفتاح محمد وهيبة ، 1972، في جغرافية العمران ، دار النهضة العربية 5بيروت ص 146-155

6 - Galster G., Hanson R., Ratcliffe M.R., Wolman H., Coleman S. and Freihage J., 2001. Wrestling sprawl to the ground: Defining and measuring an elusive concept. Housing Policy Debate, 12(4), pp. 681-717.

7 - Donadieu P., 2004. La construction de la ville-campagne. http://urbaplus.org.

8 - Enault C., 2003. Vitesse, accessibilité et étalement urbain : analyse et application à l'aire urbaine dijonnaise. Laboratoire de Géographie THEMA – CNRS, UFR Sciences Humaines, Département de Géographie, Université de Bourgogne – Dijon.

9 - Rahim Aguejdad , Etalement urbain et évaluation de son impact sur la biodiversité, de la reconstitution des trajectoires à la modélisation prospective. Application à une agglomération de taille moyenne : Rennes Métropole, Thèse soutenue le 11 Décembre 2009 p24

10- Pascale Bessy-Pietri Les formes récentes de la croissance urbaine * ÉCONOMIE ET STATISTIQUE N° 336, 2000 - 6

11 - Liu J., Zhan J. Deng X., 2005. Spatiotemporal Patterns and Driving Forces of Urban Land Expansion in China during the Economic Reform Era. AMBIO, vol. 34, n° 6, p. 450-455

12 - Jiang F., Liu S., Yuan H., Zhang Q.,2007. Measuring urban sprawl in Beijing with geo-spatial indices. Journal of Geographical Sciences (DOI: 10.1007/s11442-0469-z)
13 - Gilles MAIGNANT, Compacité et forme urbaine, une analyse environnementale dans la perspective d'un développement urbain durable http://www.unil.ch/
14 - ALI BENNASR ,L'ETALEMENT URBAIN DE SFAX , revue tunisienne de geographie 36 (2003) 49-58 halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00588300
15- بلغ عدد سكان بلدية باب الزوار 95597 سنة 2008
16- بلقاسم بلال ، تسيير المجال الزراعي لسهل متيجة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وتقنيات الاستشعار عن بعد ، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر.