

أعضاء إدارة المجلة

المدير الشرفي: أ.د نور الدين غوالي ، رئيس جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

مدير المجلة: أ.د محمد سعيدي عميد كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

رئيس التحرير: أ.د عبد الحق زريوح

اللجنة العلمية:

أ.د مصطفى أوشاطر أ.د محمد بشير أ.د خير الدين سيب

أ.د معروف بلحاج أ.د. مبخوت بودواية د. غوثي بسنوسي

أ.د عبدلي لخضر د. مقنوني شعيب د. العربي بوحسون

د. فقيه العيد د. يحي بشلاغم د. عبد القادر بودومة

أ. نقادي سيدي محمد أ. بلخير عثمان أ.ملياني محمد

الهيئة الاستشارية:

أ. د. أبو عمشة نبيل (جامعة سوريا) أ. د. وجيه حمد (جامعة الأردن)

أ.د. عبد الحميد بورايو (جامعة الجزائر) أ.د. بلحاج كاملي (جامعة سيدي بلعباس)

أ.د. بول بوندلفي (مونبيلييه - فرنسا) أ.د عبد الهادي بن منصور (باريس - فرنسا)

د. جيلالي حاج سماحة (جامعة مستغانم) د. محمد بن سعيد (جامعة وهران)

أ.طيب ولد عروسي (باريس - فرنسا) د.محسن البوعزيزي (تونس)

أ.د. علي حرب (لبنان) د. (المغرب)

الأمانة العلمية و التقنية:

د. الغالي بن لباد د. عبد الله بن معمر أ. زازوي موفق

أ. بن معمر بوخضرة أ. بلبشير محمد أ. عطار عبد المجيد أ. مونس بخضرة

أ. كبار عبد العزيز أ. لحلاح حسين أ. بلقرنين عبد القادر ت.س. وشاني أمين مصطفى

قواعد و شروط النشر

1. أن تتوفر في البحوث الأصالة العلمية الجادة و الجيدة.
2. أن تحترم الشروط العلمية و المنهجية و التقنية من حيث الإحالات و الهوامش و المراجع و المصادر و العناوين و الإخراج.
3. يجب أن يستعمل الكاتب مقياس الكتابة Arial 16 و توضع الإحالات في آخر المقال مع مراعاة الترقيم.
4. تقدم الأبحاث في نسخة مطبوعة و أخرى على قرص CD.
5. أن يرفق مع المقال ملخص باللغات العربية و الفرنسية و الإنجليزية.
6. أن يرفق صاحب المقال تعريفا مختصرا بنفسه و نشاطه العلمي و الثقافي.
7. تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للجنة القراءة و التحكيم.
8. لا تعاد الأبحاث التي لم تنشر في المجلة إلى أصحابها.
9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.
10. تحتفظ المجلة بحق نشر البحوث وفق برنامجها الخاص و حسب الأوليات العلمية.
11. ترسل المجلة نسخة واحدة لكل باحث قد نشرت له بحثه.

الأبحاث المنشورة لا تعبر عن رأي المجلة
و إنما تعبر عن آراء الباحثين أنفسهم.

كلمة العدد

يُطلّ علينا العدد الرابع من مجلة "الإنسان والمجتمع" خاصّاً بمجموعة من الدراسات والأبحاث لأساتذة أجنب ومحيين. وقد جاء هذا العدد متنوعا بتنوع محاوره التي مسّت قضايا عديدة من هذا الميدان المعرفي الكبير. وبهذه المناسبة، نُجدّد دعوتنا إلى جميع الدّارسين المهتمّين بحقل الدّراسات الإنسانية والاجتماعية أن يُفيدونا بما لديهم من دراسات وبحوث لإثراء هذه المجلّة الفتيّة.

رئيس التحرير/ أ.د. عبد الحقّ زريوح

"التعليم العالي في الوطن العربي و هوية الانتماء" الهوية الدينية والهوية المعرفية مقاربة تكاملية العلوم الاجتماعية في الجزائر نموذجا

أ.د سعيدي محمد

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية

جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان- الجزائر

المقدمة :

نسعى في هذه الدراسة لمساءلة الواقع المعرفي و الديني لقطاع التعليم العالي في الوطن العربي من حيث هوية الانتماء.

وللضرورة المنهجية نلخص المساحة اللغوية لهذا القطاع في لفظة الجامعة التي تبقى بدون أدنى شك وجها من أوجه الإنسان العربي والمجتمع العربي بكل مظاهره،

فهي ليست "إلا الوجه الذهني للمجتمع بكل ما فيه من خير و شر ، ومن تقدم أو تخلف، و أن تشخيصنا لحالة التعليم إنما هو في واقع الأمر تشخيص لحالة مجتمعنا منعكسة على مرآة هذا المرفق الحساس¹.

نشير منذ البداية، إلى أنه لا يمكن بأية حال من الأحوال أن ننكر مجهودات الحكومات العربية و اهتماماتها الكبيرة و المتواصلة بهذا القطاع من حيث البناءات و التجهيزات والتدعيمات المادية و المعنوية ... فالمشهد الجامعي العربي هو مشهد حي متحرك باستمرار من حيث التدشينات اليومية هنا و هناك من مساحة الوطن العربي لعدد من الجامعات والمراكز التعليمية العالية ... ناهيك بعدد الطلبة العرب الذين يتخرجون سنويا حاملين شهادات علمية في اختصاصات مختلفة ...

1- د. فؤاد زكريا : آراء نقدية في مشكلات الفكر و الثقافة .

دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر- الإسكندرية .ط- 2004 ص 195

غير أن الواقع المعرفي و الديني لهذا القطاع لا ييشر بالخير و التفاؤل ، فالجامعات العديدة و الأموال الضخمة التي تصرف سنويا في هذا القطاع ، لم تنتج إلا المزيد من الإخفاقات و الانتكاسات و الهزائم و الأزمات و التخلف المعرفي و غرابة الانتماء .

لقد أصبح الطالب العربي الحامل لهذه الشهادة العلمية شبيها بحامل شيك بدون رصيد، فهو حامل لشهادة – ورقة – لا تعادل أي شيء من المعرفة العلمية و الوعي الحضاري... عاش مدة من الزمن في رحاب الجامعة و بين جدرانها ليغادرها بعدما صنعت منه وعاء جامدا تكدست فيه معلومات و أفكار و نظريات و أطروحات تم تفريغها يوم الامتحان مقابل علامة و شهادة .

أما ما احتفظت به ذاكرته المعرفية و ما تبقى له من أخلاق علمية و من قيم معرفية ، فلا يؤهله لمواجهة الحياة و مشاكلها المادية و المعنوية و السلوكية ... و في اعتقادنا، فإن لهذا الواقع التعيس المتدهور و المتخلف للجامعة العربية أسبابا مختلفة، بعضها داخلي أي من صنع المجتمع العربي نفسه و ثقافة أهم أقطابه السياسيين الفاعلين فيه، و البعض الآخر خارجي من صنع المؤامرات الأجنبية المتكاملة على الأمة العربية و الإسلامية .

كانت الجامعة العربية عبر مسيرتها التاريخية و المعرفية والإيديولوجية ضحية مؤامرات داخلية و خارجية، عبثت بها منذ أكثر من نصف قرن من الزمن إيديولوجيات و أنظمة سياسية عربية مزيفة ، فقدت طابعها المعرفي والتربوي والتعليمي واجتثت من كيانها الروحي

و الحضاري و التراثي لتصبح جامعة شكلية فارغة و غريبة لا تربطها بالأمة العربية والإسلامية أية علاقة ... فهي جامعات في أوطان عربية، وتحمل أسماء عربية بارزة ولكنها بمضمون فكري و ثقافي و سياسي

غربي و غريب... لقد سافرت الإيديولوجيات العربية بالجامعة العربية يمينا و يسارا دون أن تصنع لها اتجاهها معرفيا عريقا و أصيلا ... تم تكديس برامجها و مناهجها بنظريات و أطروحات مستوردة و في أحيان كثيرة مناقضة ومدمرة للكيان الروحي العربي الإسلامي ... تم تطبيق هذه البرامج و هذه المناهج بطريقة قيصرية تعسفية دون مراعاة خصوصيات وهوية الواقع العربي وتاريخه و حضارته ودينه .

نشير إلى أنه ليس من هدفنا في هذه الدراسة المتابعة التاريخية و النقدية لنجاح أو فشل هذه البرامج و

هذه المناهج التعليمية التي تبنتها المنظومة الجامعية العربية منذ أكثر من نصف قرن ولكننا سوف نسعى لإثارة بعض الإشكاليات التي ظلت ولا تزال تضغط علينا في كل مرة حاولنا فيها معرفة هوية انتماء الجامعة العربية .

إن الحديث عن هوية انتماء هذه الجامعة يمر عبر محورين أساسيين و هما :

أ- الهوية الدينية.

ب- الهوية المعرفية.

شكّل المحوران المادة الخصبه لمسألة المسيرة الدينية و المعرفية للجامعة العربية من حيث مضمون برامجها التعليمية، عدد التخصصات و>-أنواعها، و كذا المناهج المتبعة و الأهداف المرجوة و التصورات المستقبلية

1-الهوية الدينية

إنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بمدى استثمار الجامعة للدين الإسلامي في برامجها التعليمية وفي جميع التخصصات وبدون أي استثناء .

فإن نحن استثنينا بعض التخصصات الجامعية المرتبطة أصلا بموضوع الدين الإسلامي بمفهومها الواسع كعقيدة و سلوك و ثقافة و علم (الشريعة – الفقه – الحديث...)، فإن الفكر الديني الإسلامي يكاد يكون غائبا من مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية وأن حضوره إن هو كتب له بعض الحضور، فيبقى حضورا ثانويا... أما في مجال الدراسات الطبية و العلمية و التكنولوجية، فالدين الإسلامي غائب تماما و لا وجود للوازع الديني في مثل هذه التخصصات العلمية .

و يتجلى شبه الحضور هذا و هذا الغياب في سلوك الطالب العربي و في ثقافته و في أخلاقه العلمية حيث يظهر أنه مصاب بهاجس النظريات الفلسفية و لأطروحات العلمية الأطروحات و السياسية التي ظل روادها الغربيون يسعون فصل الدين عن المؤسسات العلمية دون معرفة العواقب النفسية و الروحية السلبية التي قد يحدثها هذا السلوك المعرفي و الإيديولوجي العلماني الذي كاد أن يحول العلم من وسيلة

سعادة الإنسان إلى وسيلة تدميره و تدمير كيانه الإنساني و الروحي ... و قد تفتن للنتائج السلبية لهذه الثقافة السياسية العلمية عدد من المفكرين و الفلاسفة الغربيين الذين لم يترثوا في كشف عيوبها و الثورة عليها و خير من يمثل هذا الموقف الرفض المفكر الفرنسي روجيه غارودي الذي قال : " ما زلنا لا نعرف أن نحدد بأنفسنا غايات حقيقية و لا أن نسيطر على وسائلنا . إن حضارة تقوم على هذه الموضوعات ... تحيل الإنسان إلى العمل والاستهلاك، وتحيل الفكر إلى الذكاء، وتحيل اللاهائي إلى الحكم إنها حضارة مؤهلة للانتحار، انتحار لفقدان الهدف ، يشهد على ذلك ضروب الفرار إلى المخدرات و انتحار المراهقين بأعداد أكبر في الأصقاع الأغنى ، انتحار لإفراط الوسائل ، يبرهن على ذلك مثلاً المنظور الجائر لنضوب المصادر الطبيعية

و التلوث ، وذلك نتيجة لازمة لتصور لا يرى في الطبيعة شيئاً آخر سوى أنها مستودع ومعمل لمعالجة القمامة ، والمنظور بتصرف بوسائل هدم الحضارة بهذين الاعتبارين"¹

لقد اجتهدت الجامعة العربية من أجل التكفل بمشوم الإنسان العربي ، فجعلت منه موضوعاً خصباً لدراساتها وأبحاثها ، وأنتج الجامعيون العرب مذكرات وأطروحات كان محورها الإنسان والمجتمع العربي عبر عدد من المظاهر الاجتماعية والاقتصادية ... غير أن هذه الدراسات ظلت محدودة الأفق الروحي ولم تشبع دوافع الإنسان الجوهرية ، وبقيت مساحات مهمة منها فارغة فراغاً مخيفاً ، لأن الحاجات الإنسانية ليست مادية فحسب ، بل هي حاجات شاملة شمول دوافع الإنسان المتنوعة ، منها المادية و منها المعنوية التي تمثل أخص خصائصه التي تميزه عن عالم الحيوان و المخلوقات الأخرى ."²

1 روجيه غارودي : حوار الحضارات – ترجمة د. عادل العوا

دار عويدات للنشر والطباعة – بيروت – لبنان ط 4 1999 ص 37

2 د. محسن عبد الحميد : الإسلام و التنمية الاجتماعية .

الدار العالمية للكتاب الإسلامي – ط 3- 1995 . ص 6.

لقد تفتن لهذا الواقع المعرفي المادي المخفي وغير المصرح به للجامعة العربية عدد من المثقفين الإصلاحيين الذين انتقدوا الغياب شبه المطلق لعنصر الدين الإسلامي وتربية الضمير و التوجيه الأخلاقي الروحي للمنظومة المعرفية و التعليمية و التربوية لهذه الجامعة... غير أن دعوتهم و انتقاداتهم و صيحاتهم ظلت محدودة و لم يأبه بها أحد و لم تصل إلى مقاصدها أمام جبروت السلطة السياسية التي حولت الجامعة الى منبر للنشر وللدفاع عن كيانها الإيديولوجي على حساب المعرفة و العلم و الثقافة و التعليم والتكوين والتربية. لقد حاول الكثير من المهتمين بالثقافة الإسلامية و المصير الإسلامي في العصر الأخير أن يقدموا دراسات متنوعة في تعديل الاتجاهات المنحرفة أو الخاطئة، منطلقين من مبادئ الإسلام و أصول شريعته و مواطن الإشراف في الفكر الإسلامي عبر التاريخ.¹ و في هذا الصدد، نذكر أنموذجين رائدين لا يمكن لأي أحد أن ينكر المجهودات التي يبذلانها و هما :

- جمعية العلماء المسلمين الجزائريين عبر تاريخها النضالي و الإصلاحي .
- المعهد العالمي للفكر الإسلامي و العناية الكبيرة التي يوليها للتربية و الثقافة و للتعليم وفق أسس معرفية و منهجية مستمدة معطياتها أصلا من العقيدة الإسلامية السمحاء .

2-الهوية المعرفية :

منذ البداية، نشير إلى أن المعرفة قاسم مشترك بين الإنسانية جمعاء، فلا تحدها حدود جغرافية أو أثنية . فلا لون لها و لا جنسية و لا سلطة أي أحد عليها، فهي وليدة تفاعل فكري جماعي و تراكم معرفي ممتد في الزمن و في المكان... غير أن الذي قد يعرقل مسيرة المعرفة الإنسانية هي تلك العصبية المعرفية الطائشة التي تفرض و تدعم غلبة و سيطرة اتجاه معرفي على حساب اتجاه آخر بدون حوار معرفي متكامل و متزن.

لقد أصيبت الجامعة العربية في كيانها المعرفي، ولم تقدر على بناء نظام معرفي عربي أصيل ونزيه و موضوعي يتماشى و أصالة الأمة و خصوصياتها الدينية و التراثية و الحضارية والاجتماعية و الثقافية

1 د. محسن عيد الحميد : م.س. ص. 8

... لقد تم استيراد برامج جاهزة من جامعات و مراكز بحثية غربية حيث اكتسحت المساحة المعرفية العربية التي أصيبت بعجز كبير، ولم تستطع أن تناقش أو أن تختار ما يلائم الإنسان العربي الذي ضاعت منه خصوصياته المعرفية والحضارية و أصبح مشلولاً فكرياً و ثقافة و فاقدًا لوعيه الحضاري و التاريخي و الذي كان بإمكانه أن يصونه و يصون ذاته المعرفية و ذلك بما تزخر به من قيم و علوم و أفكار ونظريات أطروحات في مجالات معرفية مختلفة و في وقت من الأوقات تهافت عليها الفكر الغربي فنهبها و سرقها من أصحابها و من مكتباتهم و سارع إلى ترجمتها و إلى تدوينها و إلى تحقيقها و طبعها و إخراجها في كتب جديدة استغلها و استثمار معطياتها في مجالاته المعرفية و الاجتماعية و الاقتصادية و الطبية و العسكرية و الثقافية و السياسية .

لقد تفتن الفكر الغربي لقيمة التراث المعرفي العربي الإسلامي مبكراً، فأهتم به اهتماماً كبيراً و قد قابل الاهتمام الغربي به عدم اكتراث الفكر العربي المعاصر بتراثه، بل أدهى من هذا ، أنه وقف إزاءه الموقف الغريب الجاهل المتنكر و أن تعامله معه كان تعاملًا من الدرجة الثانية، أي أن المنظومة الفكرية العربية المعاصرة لم تأخذ من تراثها الأصيل إلا بعض الفتات الذي سقط من المائدة المعرفية الغربية... فلم تستطع الجامعة العربية بعدتها وعددها أن تسافر نحو تراثها العربي الإسلامي الأصيل الذي بهر العالم منذ العصر الأموي و العباسي و الأندلسي حتى يومنا هذا ... حيث بلغت المعرفة العربية الإسلامية ذروتها في جميع الميادين من طب و فلك و كيمياء و رياضيات و هندسة و لغة و أدب و تاريخ و جغرافيا و اقتصاد و غيرها من أنواع المعرفة ... و يكفي أن نذكر بعض الأسماء البارزة وما أحدثته في عالم المعرفة من إبداعات و نظريات لا زال صداها قويا في الجامعات و المعاهد الأوروبية حتى اليوم مثل ابن رشد وابن سينا و ابن الهيثم و ابن نفيس و ابن جابر والخوارزمي و ابن بطوطة و الفارابي

و الغزالي و التوحيدي و الجاحظ و ابن خلدون و ابن طفيل . إن تاريخ المعرفة العربية الإسلامية تاريخ حافل استفادت منه الإنسانية جمعاء وذلك بشهادة عظماء ومؤرخي ومفكري أوروبا قديماً وحديثاً حيث تقول في هذا الصدد المستشرقة الألمانية زيغريد هونكة في كتابها الشهير "شمس العرب تستطع على الغرب : " إن هذه القفزة السريعة المدهشة في سلم الحضارة التي قفزها أبناء

الصحراء والتي بدأت من اللاشئ لهي جدية بالاعتبار في تاريخ الفكر الإنساني . وإن انتصاراتهم العلمية المتلاحقة التي جعلت منهم سادة للشعوب المتحضرة في هذا العصر لفريدة من نوعها لدرجة تجعلها أعظم من أن تقارن بغيرها إن ما حققه العرب لم تستطع أن تحققة شعوب كثيرة أخرى كانت تمتلك من مقومات الحضارة ما قد كان يؤهلها لهذا... أو ليس في انتصاراتهم السريعة المتلاحقة أكبر دليل على أثر ذلك الروح الجديد الذي سرى بينهم ، أو ليس في هذا الأيمان تفسير لذلك البعث الجديد "1

أين الجامعة العربية من كل هذا؟

لقد أصيبت بمحاجس متتابعة ومحاكاة الجامعات الغربية... ولم تكثرث بنفسها ولا بماضيها العلمي العريق الذي شهد بعظمته الأعداء قبل الأصدقاء والذي لم يضاهه ولم ينافس الرومان ولا الإغريق ولا الهند ولا الفرس... لم تستثمر الجامعة العربية تراثها المعرفي والحضاري... عاشت منذ أكثر من نصف قرن من زمنها التعليمي والتربوي مبتورة من جذورها ومن أصالتها.. الأمر الذي منعها أن تؤسس لنفسها كيانا خاصا ومستقلا عن التيارات الفكرية الأوروبية ، فهي لم تستطع أن تصنع لنفسها أرضية معرفية قوية تؤهلها للانطلاق نحو عالم المعرفة انطلاقة قوية ومتكاملة وأصيلة تضمن لها السلامة العلمية وسلامة الانتماء.

إن الجامعة العربية مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بالتمسك بأصالتها المعرفية والتفتح على ما بيدع في عالم المعرفة الأجنبية من أفكار وأطروحات ونظريات ، والعمل على التلقيح والتطعيم المعرفي السليم ، فتأخذ ما يناسبها وما يتمشى والواقع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي والحضاري للإنسان العربي ، وتساهم أيضا في التفعيل المعرفي الإنساني الشامل ، فهي تعطي وتأخذ وفق علاقة تحاورية تكاملية بين ماهو أصيل وما هو مستعار ومستورد دون الانكماش أو الانغلاق على الذات

1 زغريد هونكه: شمس العرب تستطع على الغرب أثر الحضارة العربية في أوروبا ترجمة فاروق بيضون وجمال دسوقي منشورات دار الافاق الجديدة -بيروت ط5-1981.ص354

،دون الانغماس في ذات الآخر ، فهي لاترفض الآخر المختلف رفضا مطلقا ، حيث إنها قد تستفيد منه، كما أنها لا تذوب فيه ذوبانا مطلقا قد تفقد هويتها... فهي مطالبة بالتفاعل تفاعلا تكامليا بين الأنا والآخر ، وبين الأصالة والمعاصرة. وهي بهذا الموقف تضمن لنفسها وللمعرفة العربية الإسلامية وللمثقف العربي المسلم وللمجتمع العربي الإسلامي صفتين اثنتين غير متناقضتين:

أ- صفة الانتماء إلى التراث العربي الإسلامي الأصيل والاستفادة مما حققه العلماء العرب المسلمون في مجال المعرفة.

ب- صفة الانفتاح على التراث الإنساني العالمي والاستفادة مما حققه العلماء الأجانب في مجال المعرفة من ابتكارات تتماشى ومتطلبات العصر الجديد والإنسان الجديد .

أما من الناحية المعرفية التطبيقية ، فإن الاتجاه المادي الغريزي والاتجاه المعنوي الروحي وهذا تماشيا مع متطلبات الحياة وقضاياها المادية والمعنوية وأحوال الإنسان العقلية والنفسية والاجتماعية... فهو...ثنائي التكوين، له جانبه التكويني المادي الغريزي الذي يشده إلى عالم الحيوان، وجانبه المعنوي الرحماني الذي يذكره بخالقه، وبعنصر الخير والمعاني الفطرية السامية فيه"¹.

فلا يمكن للجامعة العربية أن تصون إنسانية الإنسان العربي المسلم بانتزاعه من تراثه وحضارته وتاريخه وذاتيته، والتنكر لعبقريته العلمية الخاصة وقدرته على الإبداع والتفكير وسجنه في قوالب ونظريات وإيديولوجيات لا تتماشى وهويته وتكوينه النفسي والاجتماعي والثقافي.

إن المجتمعات العربية الإسلامية شأنها شأن كل المجتمعات الإنسانية المعاصرة ، فهي تتطور بصورة سريعة ومذهلة، الأمر الذي يفرض على العلماء العرب المسلمين أن يواكبوا هذا التطور وأن يتكفلوا بما يحدثه من قضايا ومشاكل متعددة قد لا تستطيع النظريات الغربية معالجتها ولا حتى إدراك كنهها... فالمجتمع العربي الإسلامي يختلف من حيث تكوينه البشري والعقائدي والاجتماعي والنفسي والسياسي والاقتصادي عن المجتمعات الغربية ، وأن ما يفرزه من قضايا وخصوصيات تختلف عن تلك التي تفرزها المجتمعات الغربية ، فلكل مجتمع ميزات وخصوصيات. ومن هذا المنطلق، أصبح لزاما على

1 د.محسن عبد الحميد: م.س.ص.139

العلماء العرب المسلمين التفكير في علوم خاصة تتماشى وخصوصيات مجتمعاتهم وخصوصيات أبناء جلدتهم وعقيدتهم... ول هؤلاء العلماء ول مجتمعاتهم ما يؤهلهم لإبداع أفكار ونظريات خاصة ومميزة... فهم مطالبون بضرورة المعرفة "أن المفاهيم الجاهزة سواء أتت من فلسفة النظام الرأسمالي أو فلسفة النظام الماركسي لا يمكن أن تسير سبيل نهضتنا، أو تفجر فينا طاقة إبداعية حضارية مادامت لم تعط شعوبنا القدر الكافي من الاهتمام والدراسة"¹، غير أن هذا لا يعني الانغلاق ورفض كل هذه الأفكار والمفاهيم، وإنما التعامل معها في إطار المنهج التكاملي الأصيل المتفتح على الآخر... فهي دعوة تعني إبراز التحدي الذي يجب على علمائنا أن يواجهوه بالاهتمام المتزايد بخصوصيتنا الاجتماعية بهدف إبداع علوم اجتماعية تحمل هويتنا، وتبلور مكاشفتنا لأنفسنا وهمومنا ومشكلاتنا وطموحاتنا، دون أن يعني ذلك الانغلاق والتفوق بعيدا عن إنجازات الآخرين في ميادين العلوم الإنسانية، لأن الشرط الأساسي في الإبداع الحضاري هو أن نعي أنفسنا كما نعي غيرنا، وأن يتم التفاعل الواعي بالأخذ والعطاء، دون عقد ودون استلاب أو غيبوبة²

فالعلماء العرب المسلمون أو ما يمكن تسميتهم بالنخبة العربية الإسلامية العاملة مطالبة وبإلحاح كبير في البحث عن الآليات المعرفية والمنهجية والموضوعات التي يرونها كفيلة بتحقيق تعليم متكامل يجمع الأصالة والمعاصرة والتقليد والتجديد والتراث والحداثة والأنا والآخر.

1 أبو المجد أحمد : علم الاجتماع الإسلامي - بين الحاجة والإمكان - دار البعث للطباعة والنشر - قسنطينة - الجزائر - 1982 ص. 24

2 أبو المجد أحمد : م.س.ص. 33

3- العلوم الاجتماعية في الجزائر: المسار المعرفي والإيديولوجي

نخصص هذا القسم لدراسة هوية انتماء العلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية وإشكالية الحضور أو الغياب، والتجلي أو الخفاء، والتكامل أو التنافر للهويتين : الهوية المعرفية و الهوية الدينية .
نعتمد في دراستنا هذه على مدونتين اثنتين :

1-المدونة الأولى : البرامج التعليمية للعلوم الاجتماعية و خاصة علم الاجتماع و علم النفس و الأنثروبولوجيا .

2-المدونة الثانية: النصوص الرسمية التنظيمية لتدريس العلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية.

و قبل الخوض في تفاصيل التساؤلات المعرفية و العقائدية للعلوم الاجتماعية، لا بد من الإشارة إلى أن مسارها التعليمي و التنظيمي في المرحلة التاريخية ما بعد استقلال الجزائر (1962/07/05) قد مر بثلاث مراحل متباينة، و امتازت كل مرحلة بمنطق معرفي وإيديولوجي خاص من حيث الصيرورة السياسية و الاجتماعية و الإيديولوجية.
أ- المرحلة الأولى: و هي المرحلة التي تزامنت مع السنوات الأولى من الاستقلال. و قد امتدت من السنوات 1962 حتى السنوات 1970. شكلت العلوم الاجتماعية في هذه المرحلة امتدادا معرفيا و إيديولوجيا للإرث الاجتماعي و السياسي الكولونيالي المتعارض وهوية الانتماء الوطني العربي الإسلامي . و قد امتازت عملية تدريس العلوم الاجتماعية وقتئذ بما يلي :

- التكريس النظري
- جمود الفكر الاجتماعي
- اغتراب الممارسات المعرفية الاجتماعية
- التقليد المنهجي
- غلبة النظريات الفكرية والفلسفية التقليدية المادية
- غياب الإبداع وروح المبادرة الوطنية في اقتراح وتأسيس البرامج

ب- المرحلة الثانية: وهي المرحلة التي امتدت من السنوات 1970 حتى السنوات 1980. وعرفت
بمرحلة الإصلاحات والمتمثلة في الثورات الثلاث: الثورة الزراعية والثورة الصناعية والثورة الثقافية. ومست
حركة الإصلاحات كل القطاعات الثقافية والتربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية . وقد تفتن في
هذه المرحلة بالذات صانعو القرار أن الاستقلال السياسي يبقى ناقصا وبدون جدوى مالم يقتزن
باستقلال معرفي وثقافي وتربوي وتعليمي وخاصة في مجالي العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية .

وقد تميزت عملية تدريس العلوم الاجتماعية في هذه المرحلة بما يلي :

- إعادة النظر في مضامين العلوم الاجتماعية تماشيا ومتطلبات التنمية الوطنية الشاملة.
- توجيه العلوم الاجتماعية توجيهها يتمشى والخط السياسي والإيديولوجي للدولة الجزائرية وطموحات
الحركات الوطنية ومبادئها العقائدية والتاريخية والحضارية .
- تعريب العلوم الاجتماعية وإعادة الاعتبار للغة العربية كعنصر أساسي مرتبط ارتباطا وثيقا وعضويا
بهوية الانتماء العقائدي والحضاري للشعب .
- تحرير العلوم الاجتماعية من الرؤية المعرفية والمنهجية والإيديولوجية الاستعمارية
- التنوع في مجال التخصصات
- العمل من أجل تكوين إطارات وطنية قادرة على التكفل بالعلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية بحثا
وتدريسا وتأطيرا.

ج- المرحلة الثالثة : وهي المرحلة التي بدأت مع بداية السنوات 1980م واستمرت حتى يومنا هذا.
تزامنت هذه المرحلة مع تلك الهزات العنيفة التي عرفها المجتمع الجزائري، والتي كادت تعصف بكيانه
العقائدي والمعرفي والثقافي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي.
وقد مست هذه الهزات المشهد المعرفي الاجتماعي الذي عرف تحولات عميقة من حيث الاختصاصات
والمضامين وكذا المناهج وتميزت عملية تدريس العلوم الاجتماعية بما يلي :
-استفادة العلوم الاجتماعية من حيث البعد السياسي والإيديولوجي والثقافية التي عرفها المجتمع
الجزائري.

- انفتاح العلوم الاجتماعية في الجزائر على مثيلاتها في الجامعات الغربية والشرقية
- تأثير المشهد المعرفي الاجتماعي بما أفرزته تلك الصحوة الدينية التي عرفها المجتمع الجزائري وما نتج عنها من حركات وجمعيات وتنظيمات دينية .
- عودة الوعي المعرفي الاجتماعي وتثمينه وعنايته بالتراث الاجتماعي العربي الإسلامي والعمل على صيانتها والتكفل به واستثماره وفق أسس معرفية معاصرة وجديدة
- التعدد والتنوع والاختلاف المنهجي
- تحرير الفكر الاجتماعي التربوي والتعليمي من قبول إيديولوجيات المرحلة السابقة
- التعددية اللغوية في مجال تدريس العلوم الاجتماعية
- التنوع في المرجعيات المعرفية
- الاستفادة من تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتوظيف بعض آلياتها العلمية والتقنية في مجال تدريس العلوم الاجتماعية
- تشجيع البحث الميداني التطبيقي
- سوف نسعى في هذه الدراسة لمتابعة المسار المعرفي والعقائدي لمسيرة العلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية .
- إن السؤال الذي ظل يضغط علينا يبقى مرتبطا بمدى تفاعل وتكامل أو تناقض وتنافر للهويتين المعرفية والدينية في مجال العلوم الاجتماعية.
- في اعتقادنا، إن الواقع المعرفي والعقائدي لهذه العلوم لا يزال واقعا هشاً، ولا يزال في مرحلة الشك والبحث عن كيان وعن انتماء .. فهو واقع بنتائج معرفية هزيلة وبوعي حضاري وعقائدي مغترب .
- لقد اقتصر صانعو القرار عبر المراحل الثلاث من حياة الجامعة وما أنتجته في مادة العلوم الاجتماعية على التباهي بعدد المنشآت وضخامة عدد الطلبة وشعبية التعليم دون أن يكون لذلك انعكاس حقيقي في ميدان المعرفة الاجتماعية وفي الميدان الواقعي من حيث الوعي والإبداع والالتزام والانخراط المسئول .

من هذا المنطلق، سوف ندرس الواقع المعرفي والعقائدي للعلوم الاجتماعية في الجزائر ومدى مساهمة أو عدم مساهمة الفكر الاجتماعي في التكفل بقضايا المجتمع وفق آليات معرفية نزيهة وشريفة تضمن للمفكر الاجتماعي وللمجتمع هوية معرفية وعقائدية تصونه من الإنزلاقات ومن الانحرافات وتفتح له سبل العصرية والمساهمة في بناء حضارة وطنية وقومية وإنسانية شاملة.

4 - العلوم الاجتماعية والسلطة السياسية والمجتمع

إن المجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات العربية والإسلامية تنخر جسده أزمات أخلاقية واجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية، فكل أزمة تخفي بين طياتها بذور أزمة أخرى... فالدولة الجزائرية ومنذ الاستقلال تسعى دوما لمواجهة هذه الأزمات، كما أنها لم تدخر أي جهد من أجل التصدي لها سواء بصرف أموال باهظة أو بوضع برامج تنمية عديدة ومتنوعة... غير أن حجم هذه الأزمات ومساحاتها الاجتماعية تزداد اتساعا يوما بعد يوم وبصورة أكثر خطورة وأكثر شراسة، حيث إنها كم من مرة كادت أن تعصف بالكيان الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي الجزائري دولة ومؤسسات وشعبا.

وأمام هذا الواقع المتأزم الذي يزداد تدهورا أكثر فأكثر، يلح علينا السؤال التاليان:

- أين علماء الاجتماع من كل هذه الأزمات؟

- وهل استفادت السلطة من خدمات العلوم الاجتماعية؟

قد تبدو وللوهلة الأولى أن علاقة العلوم الاجتماعية وعلماءها والسلطة والمجتمع علاقة منسجمة متكاملة ومتفاعلة تفاعلا إيجابيا مفيدا ومثمرا...

غير أن الواقع المعرفي والاجتماعي والسياسي لا يعكس هذه الفرضية لعلاقة ممكنة، فكل قطب يتحرك مستقلا عن القطب الآخر استقلالا تعسفيا وغير مرغوب فيه، الأمر الذي قد يفتح المجال واسعا للغربة وللغربة وللتناقض والتنافر، بل حتى للصراع وللتطاحن في بعض الأحيان... فالعلوم الاجتماعية تعيش حالة من النفي والاغتراب والتغريب والتهميش والاحتقار، على الرغم من

نشاطها المعرفي ووعيتها الاجتماعي واستثماراتها العلمية الاجتماعية والثقافية والتحامها العضوي بالإنسان الجزائري وبالمجتمع الجزائري وقضاياها المادية والمعنوية والسلوكية.

إن الاستثمار المعرفي الاجتماعي الجزائري لم يتوقف عن البحث والدراسة الاجتماعية، ولا يمكن بأي حال من الأحوال التنكر للدور الأكاديمي للفكر الاجتماعي الجزائري في التكفل بهذه الأزمات والبحث فيها وعنها ودراستها وتحليلها ومناقشة أسبابها ومسبباتها وآثارها السلبية سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

لم تعش العلوم الاجتماعية في الجزائر بعيدة عن المجتمع الذي ألهمها المادة والمنهجية والروح والرؤية الواقعية والحس الاجتماعي الجماعي الصادق والأصيل، لقد اتجه العلماء الاجتماعيون بكل أصنافهم وتخصصاتهم من علماء اجتماع وعلماء نفس، وفلاسفة وأنثروبولوجيين واثولوجيين وديموغرافيين... نحو المجتمع بكل مظاهره وشرائحه ومؤسساته فصنعوا منه موضوعات خصبة لأبحاثهم ولدراساتهم، وكم هي كثيرة ومتعددة ومتنوعة هذه الدراسات من حيث الرؤية المعرفية والمنهجية والموضوعاتية، وكم هي رائدة وجيدة وصادقة وذات حس معرفي واجتماعي ووطني، وكم كانت صعبة وشاقة ومعقدة، وكم كانت طويلة مدة إنجازها، وكم صرف من أجل إنجازها أصحابها من أموال...

نال هؤلاء الباحثون أكبر وأعلى الشهادات والتتويجات الأكاديمية مقابل هذه الدراسات التي أنجزت أغلبها في إطار أكاديمي جامعي (ماجستير أو دكتوراه).

ولعل السؤال القلق والجريح والمتكرر الذي يفرض نفسه هو: ما مدى استفادة المجتمع من هذه الدراسات؟ وبلغة أخرى ما هي الخدمات التي قدمتها العلوم الاجتماعية للوطن وللتنمية الوطنية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية؟

لقد أنجز الباحثون الاجتماعيون الجزائريون دراسات مهمة ومفيدة، بل أصبحت مصادر ومراجع أساسية في دراسة وفهم المجتمع الجزائري وفهم آلياته المعنوية والمادية والسلوكية، غير أنها انتهت بنهاية المناقشات والامتحانات البيداغوجية والعلمية التي أنجزت من أجلها وفي

إطارها...انتهت وانتهى صداها بنهاية المناقشة وحصول أصحابها على الشهادات المستحقة، انتهت ولم يأبه بها ولا بأصحابها أي واحد من أصحاب القرار السياسي وصانعي البرامج التنموية، فلم يأنحوا بهذه الدراسات ولم يهتموا بها ولم يولوها أي اهتمام أو عناية أو الاستفادة منها من أجل استثمار نتائجها في التكفل بهذه الأزمات وإيجاد حلول لها وفق أسس علمية ثابتة.

ومن هذا المنطلق، فإن العلوم الاجتماعية وما أنجزه علماءها من دراسات وما توصلوا إليه من نتائج، أصبحت غير مستغلة وغير مستثمرة، الأمر الذي فتح المجال واسعا للقطيعة بين السلطة والعلوم الاجتماعية في مجال التنمية الوطنية.

لقد تعامل صانعو القرار السياسي والتخطيط الاجتماعي في الجزائر مع الأزمات تعاملًا سياسيًا إيديولوجيًا، وكم من مرة أثبت هذا التعامل عجزه وقصور رؤيته وظرفية مفعوله في التصدي لهذه الأزمات. إن الخطابات السياسية والإيديولوجية لا تعالج الأزمات، وإن صرف الأموال الباهظة في غياب الدراسة العلمية أيضا لا يعالج الأزمات، وإنما السياسية والأموال قد تؤجل الانفجارات حتى وقت لاحق.

إن التصدي لهذه الأزمات ومعالجتها والتكفل بها تتعدى صلاحية الرجل السياسي، فهي في حاجة ماسة إلى الدراسة العلمية وفق أطر معرفية ومنهجية سليمة تبقى في اعتقادنا، على الأقل من صلاحية العالم الاجتماعي وذلك لما يملك من قدرات وطاقات علمية ومناهج قوية ورؤية ثاقبة تؤهله إلى اقتحام عمق الأزمة واكتشاف وتفتيت عناصرها البنيوية ودراستها من الداخل، ومعرفة الآليات المتحكممة فيها والأسباب المؤدية إليها، ومعالجتها أو اقتراح علاج لها يقوم أصلا على المعرفة الدقيقة لها بعيدا عن السطحية والأطروحات السياسية والإيديولوجية والديماغوجية الضيقة.

ولعلّ ما قد يشير الدهشة والغربة، أن أصحاب القرار السياسي وصانعي القرار التنموي، لم يقف بهم الأمر عند حدود اللامبالاة والتهميش والاحتقار للباحثين الاجتماعيين الوطنيين وما يقومون به من دراسات اجتماعية وفق رؤية معرفية وطنية واقعية، فإنهم —أي أصحاب القرار— وإن قدر لهم الإحساس بالأزمة والوعي بخطورتها ومحاولة التصدي لها، فإنهم سرعان ما يستنجدون

بمكاتب الدراسات الاجتماعية الأجنبية مقابل أموال باهظة بالعملة الصعبة، فهم يطلبون خبرات ودراسات من هذه المكاتب دون أدنى استشارة أو طلب نفس الخبرة من العلماء الاجتماعيين المحليين.

وقد أثبتت التجارب أن هذه المكاتب والمخابر والمراكز الأجنبية قد لا تعرف الميدان ولم تنزل إليه أبداً، وإنما تنجز خبراتها ودراساتها من بعيد ومن مكاتبها كما يقول الباحث الأنثروبولوجي الشهير مالفينوفسكي متحدثاً عن بعض الأنثروبولوجيين الذين درسوا ثقافة بعض الشعوب دون معرفتها ودون معرفة مجتمعاتها ميدانياً أي من مكاتبهم في باريس وفي لندن وفي بروكسيل وفي نيويورك.... فأصدروا أحكاماً جد خاطئة خطيرة جداً عن هذه الشعوب وفي حق ثقافتها.

هذا ونشير إلى أن هذه المكاتب التي استنجد بها صانعو القرار كثيراً ما اقترحت حلولاً فاشلة وغريبة عن حقيقة الأزمات المحلية لأنها تنطلق من تصورات خاصة بمجتمعاتها وما تعرفه من أزمات تختلف طبيعتها عن أزماتنا المحلية.

وفي هذا الصدد، نقول إن صدمة العلوم الاجتماعية صدمة مزدوجة، فالصدمة الأولى هي ولادة الإهمال والتهميش والاحتقار الصادر عن أصحاب القرار السياسي والتنموي، أما الصدمة الثانية، فهي ولادة تهافت السلطة جارية وراء مكاتب الخبرات والدراسات الأجنبية من أجل التكفل بالأزمات الوطنية دون استشارة المحليين الذين هم أولى بهذه المهمة وذلك لما يملكون من طاقات ومعارف قد تتعدى مستوى أصحاب هذه المكاتب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لمعرفتهم بالميدان الذي هم جزء منه فاعلين ومتفاعلين معه.

5- اقتراحات وآفاق مستقبلية

يترجم المشهد المعرفي والسياسي للعلوم الاجتماعية واقعا مأساويا، فهي تعيش غربة مهمشة لم يأبه بها أحد، وفي اعتقادنا أن لهذه الحالة مجموعة من الأسباب، بعضها داخلي وخاص بالعلوم الاجتماعية نفسها وبأصحابها من علماء وباحثين اجتماعيين، والبعض الآخر من هذه الأسباب خارجي أي من فعل الإطار السياسي والإيديولوجي الذي يحتضنها وطبيعة تعامله معها.

ومن هذا المنطلق، نقترح ما يلي:

1. ضرورة تحرير العلوم الاجتماعية من قبضة السلطة السياسية وإيديولوجيتها، وفتح المجال للعلماء والباحثين والخبراء الاجتماعيين التكفل بالفكر الاجتماعي درسا وتدريسا وبجثا من جهة ، و اختيار واقتراح البرامج الجديدة تماشيا ومتطلبات المجتمع الجديد والإنسان الجزائري الجديد من جهة أخرى.
2. تحرير الفكر الاجتماعي من الرؤية المركزية التحقيرية والتهميشية والنظر إليه بتلك النظرة التفضيلية والتفاضلية للوهم التكنولوجي والعلوم التقنية التي تتمتع بأولوية مطلقة من حيث العناية والتكفل المادي والمعنوي.
3. العمل على استثمار وتوظيف الدراسات الاجتماعية في العملية التنموية والاستفادة من خبرات وتجارب العلماء الاجتماعيين وتوظيفهم ضمن الهيئات الحكومية الرسمية التشريعية منها والتنفيذية المحلية والجهوية والوطنية.
4. ضرورة التشجيع المادي المالي للبحث الاجتماعي وتوفير الأموال اللازمة له من أجل إنجاز الدراسات الاجتماعية الكبرى.
5. توفير الوسائل التقنية الحديثة من آلات التصوير والتسجيل والتنقل للقيام بالبحث الاجتماعي الميداني التطبيقي.

6. التكفل السليم والصحيح بالتكوين الاجتماعي ومساعدة المدرسين والباحثين الاجتماعيين على الاستفادة من خبرات وتجارب بحثية عالمية بالزيارات والتربصات والمشاركة في الندوات والمؤتمرات في الجامعات والمخابر ومراكز البحث العالمية.
7. تزويد البحث الاجتماعي الوطني بالكتب والمجلات والدوريات والوثائق العلمية الجديدة التي تصدر يوميا في العالم حتى يستطيع الباحث الاجتماعي تحديد معلوماته وتطويرها ومسايرة ما يجري في عالم المعرفة الاجتماعية العالمية.
8. العناية بتعلم اللغات، وتحرير البحث والدرس الاجتماعي من سلطة اللغة الواحدة والفكر الواحد.
9. تشجيع ترجمة الأبحاث الاجتماعية العالمية وتخصيص أموال لهذه العملية مكافأة للمترجمين الاجتماعيين.
10. التشجيع على طبع ونشر وتوزيع وتسويق الإنتاج الاجتماعي الوطني، وتخصيص جوائز تحفيزية للأبحاث المتفوقة.
11. العمل على إشراك الهيئات غير الحكومية والمؤسسات الخاصة في عملية تمويل البحث الاجتماعي الجامعي، وفي بناء واقتراح برامج تعليمية وبحثية تتماشى ومتطلبات الواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي للبلاد.
12. خلق بنك المعلومات الاجتماعية وشبكات علمية وطنية ودولية تضمن للباحث الاجتماعي الوطني الحضور المعرفي قصد الإفادة والاستفادة المستمرتين.
13. إنشاء أقطاب امتياز في العلوم الاجتماعية تكون مصدر توجيه وعناية في بناء استراتيجيات معرفية واجتماعية ممتازة ومفيدة.
14. بناء مؤسسات تعليمية وبحثية وتزويدها بالوسائل التقنية والتكنولوجية الحديثة والمتطورة تتماشى ومتطلبات الواقع البيداغوجي والعلمي الجديد.

15. تكوين إطار إداري جديد ومعاصر وحدائي يتماشى والمرحلة التعليمية والبحثية الجديدة من حيث التسيير والمتابعة وتوفير الجو السليم والمناسب.
16. تحرير البرامج التعليمية والتكوينية الاجتماعية من سلطة البرامج التقليدية الجاهزة والجامدة والعامة والشاملة التي قد تعمر طويلا دون أن يمسه أي تغيير أو تجديد.
17. اقتراح برامج تعليمية وتكوينية اجتماعية محلية وظيفية استجابة لواقع اجتماعي وثقافي واقتصادي محلي وخاص بجهة معينة وفي ظروف تاريخية معينة.
18. العمل وبإلحاح كبير على نشر ثقافة الحوار المعرفي داخل المؤسسات التعليمية والبحثية الاجتماعية.

الخاتمة:

إن هذه الاقتراحات، قد تبدو خيالية بالنسبة للبعض ومهمة للبعض الآخر، ولكنها، وذلك في اعتقادنا على الأقل، قد تضمن للعلوم الاجتماعية بعضا من التحرر وبعضا من التجديد والسلامة المعرفية والحس الحداثي والعصرية، والتدعيم المادي والمعنوي، والاعتراف السياسي والاجتماعي والثقافي وحتى النفسي... فهي مهمة من أجل بناء الكيان العلمي لهذه العلوم واكتسابها الشرعية المعرفية والانتماء الوطني... ولكنها قد تبقى شبه مبتورة إن لم تضمن لنفسها بعضا من الانتماء الروحي والديني والأخلاقي الذي يبقى السبيل الوحيد والضابط الثابت الذي يصونها ويحميها من الانحرافات والانزلاقات... فلا بد وأن يؤسس الفكر الاجتماعي وفق أسس علمية وأخلاقية مستمدة معطياتها من الفكر الديني التنويري وما يزرع به من قيم تدعو إلى العلم وإلى الحوار والمجادلة وإلى الاحترام والتسامح وتوجيه البحث خدمة للإنسان في جانبيه المادي والروحي دون تحجر ودون عصبية ودون عنف.

ومن هذا المنطلق، لا بد من تدعيم الهويتين المعرفية والدينية للباحث الاجتماعي وتفاعله مع الزمن الجديد ووضع خبرته وأبحاثه وتجاربه خدمة لوطنه ولأبناء وطنه وأبناء جنسه متفتحا ومتحاورا ومحترما للآخرين المختلفين عنه ثقافة وفكرا وعقيدة.

مراجع البحث

✓ أحمد أبو المجد: علم الاجتماع الإسلامي، بين الحاجة والإمكان - دار البعث للطباعة والنشر - قسنطينة - الجزائر 1982.

✓ زكريا فؤاد: آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر - الإسكندرية، ط.4 - 2004.

✓ عبد الحميد محسن: الإسلام والتنمية الاجتماعية، الدار العالمية للكتاب الإسلامي - ط.3 - 1995.

✓ فاروقي روجيه: حوار الحضارات - ترجمة د. عادل العوا، دار عويدات للنشر والطباعة - بيروت - لبنان - ط.4 - 1999.

✓ هونكه زيغريد: شمس العرب تسطع على الغرب - أثر الحضارة العربية في أوروبا - ترجمة فاروق بوضون وجمال دسوقي منشورات دار الآفاق الجديدة - بيروت . ط.5 . 1981.

- ✓ L'Algérie 50 ans après : Etat des savoirs en Sciences sociales et Humaines 1954- 2004 , Ed. CRASC. Oran- Algérie 2008.
- ✓ Arkoun Mohamed : Pour une critique de la raison Islamique ; Ed. Maisonneuve – Larose . 1984.
- ✓ Boudon Raymond : La crise de la sociologie : questions d'épistémologie sociologique- Genève 1971.
- ✓ Colloque sur les sciences sociales aujourd'hui (Ouvrage Collectif) Ed. O.P.V Alger 1986.
- ✓ Durkheim Emile : La science sociale et l'action, Ed. P.V.F Paris.
- ✓ Laroui Abdellah : L'idéologie arabe contemporaine ; Ed. Maspéro. Paris 1970.

الجهاد البحري الإسلامي

في البحر المتوسط

الأستاذ الدكتور رأفت غنيمي الشيخ

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر

عميد كلية الآداب جامعة الزقازيق سابقاً

مؤسس معهد الدراسات الآسيوية – جامعة الزقازيق

مؤسس كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة قناة السويس

مستشار رابطة الجامعات الإسلامية

مقدمة

أطلق المؤرخون الأوروبيون لفظة قرصنة على العمليات البحرية الحربية العربية الموجهة بالدرجة الأولى ضد سفن الدول الأوروبية وغير الأوروبية التي تخالف العرب في عقيدتهم الدينية، وقد تابع بعض المؤرخين العرب زملائهم الأوروبيون في هذه التسمية حتى اختلط الأمر على المواطن العربي وأخذ يتساءل:

هل كل عمل بحري حربي تقوم به سفن عربية ضد أخرى إسلامية وفي البحار العربية من أعمال القرصنة ؟

وما الفرق بين القرصنة والجهاد الإسلامي في مجال الحروب البحرية التي شارك فيها المسلمون ضد أعداء الإسلام؟

وهل للقرصنة الأوروبية التي اتخذت من مياه المحيطين الأطلنطي والهندي بصفة خاصة مجالاً لنشاطها، مثيلاً بين سفن العرب المسلمين؟

وماذا يمكن أن نسمي الصدام بين سفن العرب المسلمين بعضهم البعض، هل هي قرصنة أم حرب؟

وبالتالي ما هي مواصفات القرصنة والحرب، والجهاد البحري الإسلامي، والمغامرات البحرية؟

وأخيراً ما دور الاستعمار في تشويه صورة النشاط البحري العربي الإسلامي ومحاربة هذا النشاط؟

ونحن من جانبنا نحاول الإجابة على هذه التساؤلات حتى نستجلى حقائق تصحيح وجه التاريخ الإسلامي ونعطيه صورته الحقيقية، موضحين الفرق بين نشاط العرب المسلمين الحربي في البحار، وقرصنة الأوروبيين سواء ضد بعضهم البعض أو ضد غيرهم ممن أوقعهم حظهم في طريق القراصنة الأوروبيين⁽¹⁾.

(1) د. رأفت غنيمي الشيوخ: العرب دراسات في التاريخ الحديث والمعاصر، القاهرة، 1983، ص 11.

لتحديد معني لفظه القرصنة بالطريقة العلمية الإجرائية يمكن القول بأن كلمة القرصنة تطلق علي كل عمل يقوم به فرد أو جماعة محدودة العدد بهجوم مسلح في البحر مستخدمين السفن المسلحة لسلب ما تحمله سفن الغير دون أن تكون هناك عداوة سابقة أو حروب معلنة بين الطرفين.

وبمعني آخر يمكن القول أن قيام سفينة مسلحة أو أكثر باعتراض سفن تابعة لدولة أخرى أو بلد آخر أو جماعة ما في البحر وسلب ما تحمله تلك السفن بدون وجه حق، ودون أن يكون هناك ادعاء سابق بأن هذا الهجوم رد لعدوان أو ثأر لعمل سابق، كل ذلك يعطي مفهوم القرصنة بالطريقة الإجرائية، وأعني بالطريقة الإجرائية ارتباط الصفة بالموصوف أي توصيف العمل بطريقة محددة لا زيادة فيها ولا نقصان، فإذا حدث فعل تنطبق عليه تلك المواصفات أطلقت عليه نفس التسمية... هذا هو المقصود بالطريقة الإجرائية علميا.

وبنفس التوصيف العلمي يمكن القول بأن كل عمل حربي تقوم به سفينة أو مجموعة سفن تابعة لدولة ما بهدف الأضرار بسفن تابعة لدولة أخرى أو بلد آخر معادية عند مرورها في المياه الإقليمية أو هجوما علي سواحل البلد المعادي، صار ذلك العمل حربا بين دولتين أو بلدين بحكم وجود عدا و حالة حرب قائمة، ولا يمكن إطلاق تعبير قرصنة علي مثل هذا العمل.

كذلك يمكن القول – استنادا إلي نفس التوصيف العلمي – بأنه إذا حدث صدام بين سفينة أو عدة سفن تابعة لحاكم أو لقبيلة وأخرى تابعة لحاكم آخر أو قبيلة أخرى ترتبط مع القبيلة المهاجمة بروابط معينة كالجنس واللغة والدين مثلا، فإن هذا العمل الحربي لا يمكن اعتباره قرصنة، ولا يمكن اعتباره حربا بالمعني الصحيح، وإنما يمكن تسميته باسم المغامرات البحرية بحكم التنافس بين الأطراف ذات الارتباطات الاجتماعية الواحدة، كما كان يحدث بين بعض القبائل العربية في الخليج العربي.

كما يمكن القول أيضا – استنادا إلي نفس التوصيف العلمي – بأن هجوم السفن الإسلامية ضد السفن المسيحية جهادا بحريا إسلاميا بامتداد الجهاد الإسلامي من الأرض إلي البحر، لأن المسلمين استندوا إلي مبدأ الجهاد الإسلامي في محاربة أعداء الإسلام سواء علي الأرض أو في البحر، ورد اعتداءاتهم.

وبهذا فأننا نطلق علي العمليات البحرية التي قام بها المسلمون في مياه البحر المتوسط ضد سفن أسبانيا والبرتغال وفرسان القديس يوحنا طوال القرون الخامس عشر والسادس عشر والسابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر جهادا بحريا إسلاميا جاءت بدايته ردا علي اعتداءات تلك القوي المسيحية الصليبية علي المسلمين في أسبانيا وملاحقتهم في أثناء فرارهم من الاضطهاد إلي أقطار شمال أفريقيا العربية الإسلامية.

ويجب من البداية أن نلاحظ ملاحظة هامة أن تلك العمليات بين البحرية العربية الإسلامية والبحرية الأوروبية إنما حدثت من منطلق دفاع العرب المسلمين ضد أطماع الأوربيين الصليبية وروحهم العدائية لكل ما هو إسلامي، تلك الأطماع التي صورها أصحابها بأنها ثأر من العرب المسلمين الذين تجرؤوا يوما ما فغزوا الأرض الأوربية، ومن ثم لا نعجب أن نسمع الملكة إيزابلا ملكة أسبانيا تقول لشعبها أواخر القرن الخامس عشر: أن تحرير أسبانيا (تعني إخراج المسلمين منها) لا يتم إلا بفتح أفريقيا (أي الاستيلاء علي أقطار المغرب العربية الإسلامية) وجهاد أبنائها الكافرين (أي المسلمين) في سبيل العقيدة المسيحية.

ومن هذا المنطلق يمكن لنا استعراض بداية الصدام بين العرب المسلمين في شمال أفريقيا والقوي الأوروبية المعادية في البحر المتوسط، ذلك الصدام الذي أطلق علي الدور العربي الإسلامي فيه من جانب المؤرخين الأوروبيين لفظة قرصنة ، بينما أطلق عليه العرب المسلمون المعاصرون لتلك الأحداث تعبير الجهاد الإسلامي ضد أعداء الإسلام من الأوروبيين.

كانت أقطار المغرب العربي (المعروفة الآن وهي ليبيا، تونس ، الجزائر والمغرب) تعيش عصر وحدة وقوة تحت قيادة دولة الموحدين حتى القرن الثالث عشر الميلادي، وانضم إليها في هذه الفترة إقليم الأندلس الذي كان يعتبر من أكبر الدرر الموجودة في العالم العربي والإسلامي في ذلك الوقت.

وعندما انهارت دولة الموحدين ظهرت ثلاث إمارات في أقطار الشمال الأفريقي تنافست فيما بينها مما أدي إلي ضعفها، هذه الإمارات هي سلطنة بني مرين في إقليم المغرب الأقصى التي تحملت أكثر من غيرها عبء الدفاع عن العروبة والإسلام ضد هجمات الأسبانيين والبرتغاليين، وإمارة بني

حفص في إقليم تونس، وإمارة بني عبد الواد في الجزائر (المغرب الأوسط) واتخذت من تلمسان عاصمة لها. (1)

وفي الوقت الذي ضعف فيه المسلمون بشمال أفريقيا نتيجة تفكك وحدتهم منذ القرن الثالث عشر الميلادي، فقد بدأت شبه الجزيرة الأيبيرية مرحلة تكوينها السياسي، فأسبانيا توصلت في النصف الثاني من القرن الخامس عشر إلى وحدتها الوطنية في عهد " فرديناند " و " إيزابلا " ملكا أسبانيا علي أسس دينية كاثوليكية معادية للمسلمين في الأندلس والمغرب ، كما حققت البرتغال وحدتها الوطنية وقيام حكومة مركزية قوية في لشبونة معادية هي الأخرى للمسلمين، وعملت الدولتان – أسبانيا والبرتغال – علي بناء السفن والاهتمام بشئون الملاحة، ومن ثم قامت حركة الكشوف الجغرافية منذ أوائل القرن الخامس عشر علي أكتاف البرتغاليين ثم أعقبهم الأسبان، تلك الكشوف التي كان من دوافع القيام بها محاربة الإسلام والمسلمين في أفريقيا وفي البحار الهندية.

ظهر الصراع واضحاً بين الأسبان والبرتغاليين من ناحية وأقطار شمال أفريقيا العربية الإسلامية من ناحية أخرى، باحتلال " هنري الملاح " ابن ملك البرتغال مدينة " سبتة " المغربية عام 1415 م، ثم احتل الأسبانيون " المرسى الكبير " عام 1505 م تقع هذه المدينة بالجزائر الحالية وفي عام 1508 م استولوا علي مدن " حجر باديس " و " وهران " و " بجاية " وفي عام 1510 م احتلوا مدينة " طرابلس الغرب " ثم تنازلوا عنها عام 1535 م لفرسان القديس يوحنا المغامرين القراصنة الذين اتخذوا من جزيرة " مالطة " مركزاً لهم بعد أن طردهم الأتراك العثمانيون من جزيرة " رودس " وهم في الأصل من بقايا الصليبيين الذين طردهم المماليك من فلسطين.

لم يكن استيلاء البرتغاليين والأسبان علي المدن العربية بشمال أفريقيا في القرنين الخامس عشر والسادس عشر بالأمر السهل والدائم، ذلك أنه رغم تفكك وحدة المسلمين في هذه الأقطار المغربية إلا أنهم تذرعو بمبدأ الجهاد الإسلامي في مقاومة القوي المسيحية الغازية، بل وفي مهاجمة سفن الدول الأوروبية في البحر المتوسط، واستمر هذا الهجوم حتى ظهرت قوة الدولة العثمانية باستيلائها علي القسطنطينية عام 1453 م ، ثم استيلائها علي العراق والشام ومصر عامي 1514 ، 1517 م،

(1) د. رأفت غنيمي الشيخ: المرجع السابق ص 13.

فاستعان المغاربة (عرب شمال أفريقيا) بالدولة العثمانية " الإسلامية القوية " للوقوف أمام القوي المعادية للمسلمين.

كان دخول الدولة العثمانية إلى ميدان الصراع الديني بين العرب المسلمين بشمال أفريقيا من ناحية وتحالف البرتغاليين والأسبان وفرسان القديس يوحنا من ناحية أخرى منذ عام 1518 م ، حلقة أخرى في سلسلة الجهاد الإسلامي ضد أعداء الإسلام، كان ميدانه الأكبر الحوض الغربي للبحر المتوسط عدته وعتاده السفن المسلحة للقوي العربية الإسلامية بأقطار شمال أفريقيا وسفن الأسطول العثماني من جهة في مواجهة سفن القوي الأوروبية المتحالفة من جهة أخرى.

والغريب في الأمر أنه مع تسجيل الحقائق التاريخية بأن أرض العرب المسلمين في أقطار الشمال الأفريقي أرض محتلة من جانب القوي الأوروبية المسيحية المتحالفة إلا أن المؤرخين الأوربيين أطلقوا علي دفاع العرب المسلمين عن أرضهم وحياتهم ضد أعدائهم بأنها عمليات قرصنة، وامتألت كتبهم بتعبيرات هجمات القراصنة العرب المسلمين من أقطار الشمال الأفريقي بينما هي في الواقع دفاع مشروع عن الأرض والعرض، وحرب وجهاد إسلامي كما أطلق عليها مؤرخو ذلك الزمان من العرب المسلمين.

وكان ذلك الصدام البحري بين سفن المسلمين المغاربة و سفن القوي الأوروبية المتحالفة صداما طويلا استغرق طوال القرون الخامس عشر والسادس عشر والسابع عشر والثامن عشر، ولم ينته إلا بوقوع أقطار الشمال الأفريقي تحت الاحتلال الفرنسي (في الجزائر وتونس والمغرب) والاحتلال الايطالي (في ليبيا).

ورغم وقوع كل من الجزائر وطرابلس الغرب ثم تونس تحت الحكم العثماني خلال القرن السادس عشر، فإن الصراع البحري بين المغاربة المسلمين من ناحية والقوى الأوروبية " المتحالفة " المعادية من ناحية أخرى استمر بقوة، هذا علي الرغم من اعتبار كل قطر من أقطار المغرب العربي ولاية عثمانية تخضع للإمبراطورية العثمانية ويتم تعيين الوالي من عاصمة الإمبراطورية استانبول (أو إسلام بول).

وانطلاقاً من هذه الحقيقة فسوف نستعرض مراحل الكفاح البحري للمسلمين المغاربة ضد المسيحيين الأوروبيين في الحوض الغربي للبحر المتوسط، من خلال نشاط كل ولاية في هذا المجال طوال القرون الخمسة من القرن الخامس عشر إلى القرن التاسع عشر، أي من وقت نزول البرتغاليين والأسبان علي الشواطئ المغربية حتى وقوع الاحتلال الفرنسي ثم الإيطالي للأقطار المغربية بكاملها.

ومما تجب ملاحظته في هذا المجال أن حكام الأسبان والبرتغاليين أصروا في معاداتهم للمسلمين في الأندلس و شمال أفريقيا علي التدرع باللون المسيحي حتى يضمنوا الحماس الشعبي، وأن هذا اللون الديني كان يخفي وراءه صراعاً علي السلطة وبالتالي صراعاً للسيطرة علي الموارد الاقتصادية، ومن ثم وجه هؤلاء الحكام أنظار شعوبهم نحو الخارج، وإلى إخضاع بقايا المسلمين واليهود في شبه جزيرة أيبيريا لمحاكم التفتيش مما اضطر أعداداً كبيرة منهم إلى الهجرة إلى المغرب الكبير فراراً بأرواحهم وأعراضهم وأموالهم.

وحينما تعقبت سفن الأسبانيين الفارين من المسلمين كان من الطبيعي أن يخرج رجال البحر المغاربة لتأمين المسلمين النازحين من الأندلس والدفاع عنهم ضد سفن المتعقبين لهم من الأسبان الذين اتخذوا أسلوباً وحشياً في التعامل مع المسلمين الذين يقعون في أيديهم مما أدى إلى صدام بحري بين سفن المغاربة المسلمين والسفن الأسبانية، وقد أدى ذلك الصدام إلى ظهور قيادات بحرية إسلامية قوية عندها القدرة علي منازلة الأعداء والقيام بعمليات الجهاد الإسلامي البحري.

وكان رجال الجهاد الإسلامي البحري يخرجون علي سفنهم المسلحة لاستقبال سفن المسلمين الفارين من شبه جزيرة أيبيريا والدفاع عنها، وكانت سفن المسلمين مجهزة بالتسليح الذي يمكنها منازلة الأعداء في البحر، ولكنها كانت خاضعة لسلطة القيادات التي تحكم أجزاء من ساحل المغرب الكبير، أو خاضعة لسلطة الإمارات القائمة في الاقاليم المغربية.

لذلك فلا يمكن أن نساير المؤرخين الأوروبيين المغرضين في إطلاق لفظ قرصنة علي عمليات الجهاد البحري الإسلامي هذه، فإن سفن القراصنة كانت تخضع لبعض رؤساء البحر الذين يشبهون في عملياتهم إلى حد بعيد عمليات قطاع الطرق ولا يتراجعون عن مهاجمة أي سفينة، حتى وإن كانت تابعة لجيرانهم أو لحكومتهم، حتى يتمكنوا من أسرها أو الاستيلاء عليها أو علي حمولتها علي الأقل.

ومن ثم فإننا لا يمكن إلا أن نطلق علي العمليات البحرية للسفن المغربية لفظ عمليات جهاد إسلامي بحري من أجل الإسلام وضد قوي معادية متربصة بأرض المسلمين ودفاعا عن حرية موالي المغرب العربي وأبنائه وأرزاقهم، وقد عملت هذه الحركة – حركة الجهاد البحري الإسلامي – علي ظهور قيادات جديدة أثرت في تاريخ المغرب الكبير.⁽¹⁾

رجال البحر الجزائريون

لمعت أسماء لرجال الجهاد البحري الإسلامي وارتبطت بالجزائر في القرن السادس عشر مثل " بابا عروج " وأخيه خير الدين الذي عرف باسم " باربا روسا " (أي صاحب اللحية الحمراء) وغيرهم ممن دافعوا عن الأسلام في الحوض الغربي للبحر المتوسط ضد أعداء الإسلام من الأسبان والبرتغاليين وفرسان القديس يوحنا.

ومنذ عام 1510 م ذاع اسم " بابا عروج " كمُدافع عن المسلمين بالمغرب الكبير(تونس – الجزائر – المغرب) حتى قتل عام 1518 م ؛ عاش خلال الثماني سنوات هذه محاربا ضد الأسبان في البر والبحر مستخدما سفنه السريعة في تعقب ومهاجمة سفن أعدائه المسيحيين بمساعدة رجاله النظاميين والمتطوعين الجزائريين الراغبين في الجهاد ضد أعداء الإسلام وقد نجح " بابا عروج " في ضم صفوف الشعب الجزائري وقرب بينه وبين غيره من الشعوب العربية والإسلامية في وحدتها أمام العدو المشترك.

جاء بعد " بابا عروج " أخوه (خير الدين) الذي واصل قيادة عملية الجهاد البحري ضد الأسبان وحلفائهم، وطلب من الدولة العثمانية – القوة الفتية الإسلامية التي ضمت الشام والعراق ومصر إلي ممتلكاتها – مساعدته في محاربة أعداء الإسلام واستجاب السلطان سليم لطلب خير الدين عام 1518 م فأمدّه بألفي جندي من الانكشارية وساعده علي تجميع المتطوعين من البلاد الإسلامية

(1) د. رأفت غنيمي الشيخ: تاريخ العرب الحديث والقاهرة 2000 م ص 32.

للدفاع عن إسلام أقطار شمال أفريقيا، منذ ذلك الوقت صارت الجزائر تابعة اسمية للإمبراطورية العثمانية (1).

صرف خير الدين معظم جهوده في مباشرة عمليات الجهاد البحري ضد الأسبان الذين كانوا تحت قيادة ملكهم شارل الخامس يعادون بصفة مستمرة الدولة العثمانية لذلك اعتبر العثمانيون خير الدين الحارس الأمامي لإمبراطوريتهم في الحوض الغربي للبحر المتوسط، ومن ثم منحه السلطان العثماني لقب " بيكلىر بك أفريقية " أي بك بكوات المغرب ومنحه لقب قبودان باشا أي قبطان البحر – وأعطاه القيادة العامة للأساطيل العثمانية ، فصار منذ ذلك الوقت – في العشرينيات من القرن السادس عشر – أكثر من مجرد أمير للبحر بل أصبح رئيسا لدولة وإن كانت غير تامة السيادة.

وقد أثبت خير الدين بالفعل أنه المجاهد البحري الأول في الحوض الغربي للبحر المتوسط ضد القوي المتربصة بالإسلام والمسلمين، ومن ثم دخل في صراع بحري وأرضي مع هذه القوى استطاع خلاله من استعادة الأراضي المغربية من أيدي الأسبان وأنشأ مدينة الجزائر عام 1529 م ، واتخذها عاصمة لإمارته المجاهدة، ثم رد علي غزو الأسبان لتونس عام 1535م بغارة مفاجئة علي جزر البليار الأسبانية استولي خلالها علي ستة آلاف أسير عاد بهم إلي الجزائر، كما تعاهد مع الفرنسيين ضد أعدائه وساعد علي التقريب بين العثمانيين والفرنسيين مستغلا العداء القائم بين الأسبان والفرنسيين ، بل أنه ساعد الفرنسيين عام 1543م علي استخلاص مدينة نيس من أيدي الأسبان.

وقد استمر كفاح رجال البحر بعد خير الدين وظلوا يسمون بلقب بكلىرك ويتولون قيادة الأسطول العثماني في الحوض الغربي للبحر المتوسط، واشتهر فيهم حسن باشا ابن خير الدين و " صالح ريس " و " العلي علي " وقد نجح الأخير في تصفية القواعد الاسبانية في تونس عام 1569 م مما أقلق العالم المسيحي ودفع البابا إلي إصدار نداء لتكوين حلف مسيحي ضد محاولات المسلمين إجلاء القواعد الأوروبية المسيحية في أراضي المغرب، ومن ثم دارت معركة بحرية قرب سواحل جزيرة مالطة عام 1571 م بين المسلمين بقيادة " العلي علي " وبين التحالف الأوروبي المسيحي كانت

(1) د. جلال يحيى: المغرب الكبير (العصور الحديثة).

نتائجها انتصار التحالف المسيحي وعمجز المسلمين عن الاستيلاء علي جزيرة مالطة وعن تحرير القواعد التي احتلتها أسبانيا والبرتغال علي سواحل المغرب الأقصى وحتى وهران بالجزائر التي بقيت في أيدي الأسبان حتى قرب نهاية القرن الثامن عشر.

ومما تجب ملاحظته أن رجال البحر الجزائريين وجدوا معاونة أثناء صدامهم مع القوي الأوربية المسيحية المعادية، من جانب عدد من الرؤساء وقادة البحر الموجودين في موالي المغرب الأقصى ، أمثال " يحيي ريس " الذي اتخذ من أحد خلجان شواطئ المغرب الشمالية قاعدة له، وكون أسطولا سمح له بأن يفرض سيطرته علي الملاحة حتي عرف باسم " سيد المضيق".

وعندما ضعف رجال البحر بالجزائر أخذت الحكومة العثمانية ترسل باشوات لحكم الجزائر منذ عام 1578 م كما هو الحال في باشوات القاهرة ودمشق وغيرها، حتي إذا كان عام 1659 م صار أولئك الولاة يختارهم الجند وعرفوا بالأغاوات واستمروا يحكمون حتي عام 1671 م ومن ثم عاد رؤساء البحر من جديد لحكم الجزائر نتيجة استمرار العداء بين الجزائر التي تمثل الجناح الاسلامي القوي بشمال أفريقيا وأسبانيا التي تمثل الجناح المسيحي المتعصب الصليبي في أوروبا، وعرف رؤساء البحر الذين امتد حكمهم من عام 1671م حتى عام 1830 م – عام الاحتلال الفرنسي للجزائر – باسم الدايات.

ومنذ إنشاء مدينة الجزائر صارت مركزا لعمليات الجهاد البحري ضد سفن الدول الأوروبية المعادية، وكثر فيها بالتالي عدد الأسري المسيحيين، وزادت فيها كمية الغنائم كما كانت عملية الجهاد البحري والتعرض للسفن أو للموالي الأوروبية في جنوب أوروبا وفي الحوض الغربي للبحر المتوسط تمون المجتمع الجزائري بعدد من الأسري من النساء ينهي بأغلبهن المطاف في حريم الرؤساء (رؤساء البحر) والقادة.

ومنذ أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر وحتى الاحتلال الفرنسي للجزائر تعرضت عملية الجهاد البحري الإسلامي لضغوط انتهت دورها في النهاية فقد ضغطت فرنسا أثناء الثورة وفي عهد نابليون بونابرت من أجل إيقاف تلك العمليات ضد السفن الأوروبية وشعر الجزائريون

بالارتياح عندما استولي نابليون علي جزيرة مالطة مقر فرسان القديس يوحنا عام 1798 م وهو في طريقه إلى مصر، ثم استيلائه علي أسبانيا ذاتها عام 1807 م وحتى عام 1813.

إلا أن مؤتمر التسوية الأوروبية في فينا عام 1815م قد أظهر روحا صليبية عدائية ضد عمليات الجهاد البحري الإسلامية، والادعاء بأن المسلمين يأسرون مسيحيين ويستخدمونهم في التجديف في السفن وفي الأعمال الدنيا، ومن ثم خرجت دعوات لتحطيم سفن رجال البحر المسلمين في شمال أفريقيا وضرورة حراسة دولية لمياه البحر المتوسط ضد " القرصنة الإسلامية". وغير ذلك من الدعوات، ونظرا لتضارب مصالح الدول الأوروبية خرج المؤتمر بدعوة لتحريم القرصنة والرق، وإن كانت قد تشكلت في إنجلترا جمعيات تحت أسماء براقة تخفي عدااء لعملية الجهاد البحري الإسلامي، فوجدنا ما عرف باسم " جمعية محاربة القرصنة" و " جمعية الفرسان محري الرقيق الأبيض في أفريقيا".

إلا أن بعض الدول الأجنبية لجأت إلى العدوان علي الجزائر بدعوي وقف عمليات " القرصنة" ، ففي عام 1815م أرسلت الولايات المتحدة الأمريكية إلى الجزائر عدة سفن حربية لكي تجبر الداى علي وقف المطالبة بالجزية السنوية المفروضة علي سفنها في البحر المتوسط ووقف عملية زيارة وتفتيش السفن، وقد نجحت الولايات المتحدة في عقد معاهدة مع الجزائر حققت فيها الشروط الأمريكية بعد أن قامت السفن الحربية الأمريكية بالاعتداء، علي سفن الجزائر بل وعاصمة الولاية نفسها.

وفي عام 1816 م حاولت بريطانيا إخضاع الداى لشروطها وهي فك الأسري الأوروبيين واحترام قوانين الملاحة وإلغاء " القرصنة" ، وانضم الأسطول الهولندي إلى الأسطول البريطاني في تهديد الجزائر لتوافق علي تلك الشروط، ونتيجة لرفض الداى هذه الشروط دارت معركة انتهت لغير صاح الجزائر حيث تم إغراق معظم قطع الأسطول الجزائري وتدمير جزء من تحصينات مدينة الجزائر، فاضطر الداى تحت الضغط الحربي إلى إطلاق سراح الأسري المسيحيين وكانوا من الأسبان والطيالان وعددهم حوالي 1200 أسير.⁽¹⁾

(1) د. رأفت غنيمي الشيوخ: العرب دراسات في التاريخ الحديث والمعاصر، المرجع السابق ص 25.

رجال البحر المراكشيون

مراكش القطر العربي الإسلامي الذي يحرس الجناح العربي في الغرب من الوطن العربي، تسلمت زمام الحكم فيه أسرة شريفة هي الأسرة السعدية منذ أوائل القرن السادس عشر واستمرت تحكم المغرب حتى منتصف القرن السابع عشر، ودخلت أثناء هذه الفترة في صراع مع الأسبان والبرتغاليين من أجل طرد هذه القوي المعادية من المدن والأراضي المغربية.

ورغم حدوث بعض الخلافات بين أفراد الأسرة السعدية وبين أمراء الأسرة وحكام الجزائر، وكذلك بين أمراء الأسرة والدولة العثمانية، فإن السعديين حرصوا على مواصلة الجهاد البحري ضد القوى الأوروبية المتحالفة المعادية، وكان استرداد المدن المغربية من تلك القوى المعادية هي بداية حركة الجهاد، حتى لم يعد للبرتغاليين في المغرب في منتصف القرن السادس عشر سوى مدن " طنجة " و " سبتة " و " مزاغان " مما دفعهم إلى الدخول في معركة فاصلة ضد جيش السعديين بقيادة المتوكل عرفت بمعركة وادي المخازن في أغسطس 1578م م انتهت بهزيمة البرتغاليين هزيمة منكرة، وانتهت محاولات البرتغال للتدخل في شئون المغرب بعد ذلك.

واتبع أحمد المنصور، الذي حكم المغرب في الفترة من عام 1578م إلى عام 1603م سياسة الجهاد الإسلامي بمواجهة تقدم البرتغاليين على الشواطئ الإفريقية بنشر الإسلام بين الأفارقة ومد نفوذ دولته في حوض نهر السنغال حتى نهر النيجر، وقد نشأت في تلك الجهات حكومة تحتفظ بالولاء الاسمي لسلطان المغرب استمرت مدة قرنين من الزمان، كما أن استمرار الجنود المغاربة في هذه الجهات - السودان الغربي - وتزاوجهم مع الأهالي أنشأ مجموعة من المولدين ظلت مرتبطة بالمغرب ، وكانت تلك أول الحقوق التاريخية التي استندت إليها الحكومة المغربية الحالية للتحدث عن سيادتها على موريتانيا والصحراء المغربية وحتى السنغال والنيجر.

وقد حاول أحمد المنصور في حركة الجهاد البحري ضد القوى الأوروبية المعادية أن يهادن ويتحالف مع قوي أوروبية أخرى وخاصة إنجلترا وهولندا وهما الدولتان المعاديتان لأسبانيا آنذاك، وإن كانت إنجلترا قد حرصت على عدم التحالف مع أحمد المنصور السلطان المسلم ضد أسبانيا المسيحية،

فقد دخلت هولندا في معاهدات مع السلطان لتنظيم الملاحة والتجارة، وإن بقيت للبرتغاليين والأسبان قواعد في الأرض المغربية تدعمت نتيجة خلافات المغاربة فيما بينهم بين رجال الجهاد البحري، وبين أنصار الحق الشرعي أو التاريخي وبين من يجعلون السلطة والحكم هدفا لهم، مما سيؤدي إلى انتهاء حكم الأسرة السعدية الشريفة لتحل محلها أسرة شريفة أخرى هي الأسرة العلوية التي لا تزال تحكم المغرب حتى الآن.

وفي عهد أسرة الأشراف العلويين بالمغرب الذي بدأ عام 1666م علي يد المولي الرشيد أستمّر الجهاد الإسلامي ضد قواعد الدول الأوروبية المعادية – اسبانيا والبرتغال – في الأراضي المغربية، فتم استرداد مدن " المهديّة " و " العرائش " و " أصيلة " أواخر القرن السابع عشر، واسترداد ميناء " طنجة " ومدينة " مزّاغان " من يد البرتغاليين، وحاول المولي إسماعيل سلطان المغرب إقامة علاقات متحالفة مع الملك لويس الرابع عشر ملك فرنسا من أجل الوقوف ضد الأسبان أعداء الطرفين.

ومما تجب ملاحظته أنه حتى مع لجوء سلاطين المغرب إلى مهادنة القوي الأوروبية سواء المعادية أو غير المعادية وعقد معاهدات تجارية مع هذه القوي، فإن بعض المجاهدين المغاربة من أنصار الجهاد الإسلامي ما كانوا يلتزمون بهذه المعاهدات ومن ثم كانوا يقومون بعمليات بحرية ضد سفن القوي الأوروبية دون أوامر من السلاطين وفي شكل يتضارب مع المصالح العامة للسلطنة المغربية.

وحرص المولي محمد بن عبد الله الذي استمر حكمه للمغرب من عام 1757م إلى عام 1793م علي عقد معاهدات تجارية وصداقة مع القوي الأجنبية التي لا تجاهر بعداها للمسلمين، ومن ثم رأيناه يتعاهد مع دول شمال أوربا ومع الولايات المتحدة الأمريكية عام 1786م – بعد إعلان استقلالها بعشر سنوات – بل أنه توسط لدي حكام تونس وطرابلس الغرب حتى تمتنع سفنها عن مهاجمة سفن الولايات المتحدة الأمريكية، وتبادل الرسائل مع الرئيس الأمريكي جورج واشنطن مما اعتبر كأول اعتراف دولي بحكومة الولايات المتحدة الأمريكية التي لم تنس للمغرب هذه المبادرة وستكون قنصليتها في طنجة التي أنشئت عام 1820م أول قنصلية أجنبية في المغرب⁽¹⁾.

(1) د. جلال يحيى: المغرب الكبير (العصور الحديثة) ص 74.

ويبدو أن حدوث الثورة الفرنسية وانشغال أوروبا بإحداثها وتأثيراتها قد دفع بالمغرب – علي غير المتوقع – إلي سياسة العزلة، فلم تهاجم سفن الأسبان أو البرتغاليين بل لم تهاجم سفن الدول الأوروبية الأخرى، وكان الاحتلال الفرنسي للجزائر عام 1830م نذيرا بالتفوق الفرنسي في الحوض الغربي للبحر المتوسط وعدم إتاحة الفرصة أمام أنصار الجهاد البحري الإسلامي المغاربة ليمارسوا نشاطهم ضد سفن القوى الأوروبية المعادية والتي صارت فرنسا إحداها.

ورغم أن السلطان سليمان قام عام 1816 م بتحرير بقية الأسري المسيحيين الموجودين في المغرب نتيجة لعمليات الجهاد البحري الإسلامي، وألغي رسميا في العام التالي (1817م) عمليات الجهاد البحري الإسلامي، حتى لا يثير عدااء الدول الأوروبية، إلا أن الأزمة المالية التي مرت بالمغرب جعلت السلطان عبد الرحمن منذ عام 1825 م يعيد التفكير في إحياء عمليات الجهاد البحري الإسلامي، مما جعل بلاده هدفا لاعتداءات من جانب الانجليز والنمساويين والأسبان ثم الفرنسيين، وهي الدول التي مست سفنها عمليات الجهاد البحري الإسلامي المغربية.

كان احتلال فرنسا للجزائر عام 1830م دافعا لعزلة المغرب، وإن استمرت محاولات السلطنة المغربية لإقامة علاقات تجارية ودبلوماسية مع الدول الأوروبية غير المعادية واهتمت حكومة المغرب بالأمور الداخلية، بينما كان البحارة الأوروبيون مازالوا يخشون سواحل المغرب ومياهه الإقليمية، كما كانوا يخشون النزول في المواني نظرا لأن أنصار حركة الجهاد البحري الإسلامي مازالت لهم قواعدهم في المغرب وعملياتهم التي تزداد حيناً وتتناقص أحيانا أخرى، خاصة أن المغاربة شعروا بعد احتلال فرنسا للجزائر، بارتفاع الشعور بالتضامن الإسلامي لديهم إلي مستوى واضح.

ونتيجة لاهتمام إنجلترا بصفة خاصة ودول غرب أوروبا عامة بالملاحة في البحر المتوسط كطريق يوصل عبر الإسكندرية والسويس إلي الهند في الثلاثينيات من القرن التاسع عشر فقد حرصت تلك الدول علي تأمين الملاحة في هذا البحر ومن ثم جاء في نصوص معاهدة عام 1856م بين إنجلترا والمغرب ما يدعو إلي حرية الملاحة والتجارة والقضاء علي عمليات الجهاد البحري المغربي التي كانت تركز نشاطها عند سواحل الريف.

إلا أن العداء القديم بين أسبانيا والمغرب ما لبث أن أحيتته روح التعصب المسيحية في عهد الملكة إيزابلا الثانية التي انتشرت في كل أسبانيا ضد المسلمين في الوقت الذي كان فيه المغاربة يتطلعون إلى تحرير مدنهم من يد الأسبان وانتهى الأمر بصدام بين الطرفين استمر من أواخر عام 1859 م إلى أواخر عام 1861 م ، كانت نتيجته في غير صالح المغاربة حيث فرضت معاهدة علي المغرب ظهرت من نصوصها روح التعصب المسيحية ضد المغرب الإسلامية، كدفع غرامة حربية كبيرة قبل أن تجلو القوات الأسبانية عن مدينة " تطوان " التي كانت مركزا للإشعاع الإسلامي، إلى جانب إجبار المغرب علي السماح لرجال بعثات التبشير الأسبانيين بالعمل في الأراضي المغربية.

وزاد الأمر سوءا أن البحرية الأسبانية المؤيدة بسفن انجليزية وفرنسية نجحت في القضاء علي سفن حكومة المغرب وسفن رجال الجهاد البحري الإسلامي في وقت واحد وقامت قوات الاحتلال الأسباني في مدينة " تطوان " بتحويل أحد مساجدها إلى كنيسة وبطريقة تعطي للاحتلال الأسباني المؤقت شكلا دائما. فانتهت بذلك الفكرة الموحدة في أوروبا عن حصانة المغرب وهيبة رجال البحر المغاربة، وبعد هزائم المغاربة أمام الفرنسيين عام 1844م جاءت انتصارات الأسبان الذين تحدثوا عنها في كل مكان وشرحوا كيف أنهم حملوا الأعلام الأوربية المسيحية إلى قلب المغرب وأفريقيا.

ومنذ ذلك الوقت أي منذ أوائل الستينات من القرن التاسع عشر حتى حدوث الاحتلال الفرنسي للمغرب عام 1912م زادت المصالح الأوروبية في المغرب وقدمت أعداد متزايدة من الأجانب يقيمون فيه يمثلون جاليات أجنبية لها قناصلها وقساوستها وأطبائها وكل مقومات حياتها الاجتماعية، وهذه القوى أخذت في الضغط على المغرب الذي عجزت حكومته عن وقف هذا التيار كما عجزت عن العودة إلى حياة البلاد السابقة، واعتمد الأوروبيون على العملاء من اليهود وعلى المتمتعين بالحماية، من أجل زيادة مصالحهم ونفوذهم في المغرب.

وفي وسط هذه الصورة الجديدة اختفت صورة الجهاد البحري الإسلامي في المغرب أمام القوة القاهرة للدول الأوروبية الطامعة في استغلال إمكانيات المغرب، تلك القوة التي تسلحت بما أنتجته

المصانع المتزايدة من أسلحة ومن ترسانات بحرية تفرض بها سطوتها وتهدد بها القوى الوطنية المدافعة عن حقها في أرضها وفي مياهها الإقليمية.

وبدأت المؤتمرات الأوروبية تناقش اتخاذ إجراءً موحد ضد عمليات الجهاد البحري الإسلامي المنطلقة من الجزائر ومراكش بصفة خاصة وأساسية، وأطلق عليها الأوربيون اسم القرصنة فتمت مناقشة الموضوع في مؤتمر لندن عام 1816م ومؤتمر «أكس لاشابل» عام 1818م، ولكن الدول الأوروبية التي لم تتفق على عمل موحد اكتفت بإنذار الجزائر ومراكش للكف عن «القرصنة» واسترقاق الأوربيين الأسرى مع التهديد باستخدام القوة.

رجال البحر التونسيون

وأما نشاط تونس في عملية الجهاد الإسلامي فقد قام على أكتاف قادة الدولة العثمانية أمثال «درغوت باشا» وإلى ولاية طرابلس الغرب منذ عام 1553م والذي شارك في الدفاع عن تونس ضد الأسبان وضد فرسان القديس يوحنا واستخلص منهم مدينة قفصة عام 1556م وبعدها بعامين استخلص مدينة القيروان، ودخل في صراع بحري ضد الأسبان وفرسان القديس يوحنا انتهى باستشهاده أثناء حصاره لجزيرة مالطة.

ولكن عملية الجهاد البحري الإسلامي الفعلية تحملها رجال البحر الجزائريون، فقد تحمل هؤلاء مسؤولية طرد الأسبان من الأراضي التونسية ومهاجمة السفن المعادية المقترية من السواحل العربية بشمال أفريقيا، حتى إذا انضمت تونس إلى الممتلكات العثمانية عام 1574م اعتبرت بكونية تابعة لبك البكوات المقيم في الجزائر حتى اختار التونسيون أحد رجالهم العسكريين حاكماً لولايتهم باسم «الداي» منذ عام 1590م بموافقة الحكومة العثمانية، ما لبث اللقب أن تغير ليصبح «الباي» تمييزاً عن لقب حاكم الجزائر.

وقد حكمت تونس بايات من الأسرة المرادية منذ أواسط القرن السابع عشر تلتها الأسرة الحسينية منذ عام 1704م والتي ظلت حتى إعلان الجمهورية التونسية المعاصرة عام 1957م، ومما يلاحظ على هؤلاء الحكام إهمالهم لسياسة الجهاد البحري الإسلامي، خاصة وأنهم كانوا من رجال

البرلا من رجال البحر، هذا على الرغم من قيام حكام الجزائر وطرابلس الغرب بعمليات جهاد بحري ضد سفن الدول المسيحية المعادية، بينما اتخذت الدول المسيحية موقفاً عدائياً ضد عمليات الجهاد البحري الإسلامي وخاصة في وقت نما فيه القانون الدولي العام مستنداً إلى مجتمع الدول الأوروبية المسيحية.

ورغم أن موقع تونس الجغرافي وطبيعة سواحلها على البحر المتوسط تتيح لها مباشرة عمليات الجهاد البحري، إلا أن نشاط التونسيين في هذا المجال كان ضئيلاً ومن ثم فقدت تونس أسطولها الذي أنشئ في أول عهد الأسرة الحسينية، حيث بقيت سفن الأسطول راسية في المواني التونسية دون حركة حتى تلفت، وما ذلك إلا نتيجة لاستجابة حكام تونس لضغط الدول الأوروبية المستمر على تونس بدعوى أن الأسطول يعمل في «القرصنة».

وكما قامت الدول الأوروبية عام 1815م بالضغط على الجزائر لإيقاف عمليات الجهاد البحري ضغطت نفس الدول على تونس التي كانت أكثر استجابة من الجزائر لهذا الضغط كما أن الأسطول البريطاني الذي قام بحملة تأديبية على الجزائر عام 1816م قد وصل إلى تونس ووجه إليها نفس التهديدات التي وجهها إلى الجزائر، مع فارق أن الجزائر لم تستسلم للإنذار البريطاني وعمليات الأسطول البريطاني العدائية ضد مدينة الجزائر واستمرت سفن الجزائر تباشر عمليات الجهاد البحري، بينما نجد أن باي تونس كان أسرع استجابة من داي الجزائر في الرضوخ للضغط الأوروبي، فسارع بالتعهد للدول الأوروبية بمنع سفن التونسيين من فرض الإناوة على سفن الأوروبيين ومنعهم من أسر المسيحيين في عرض البحر أو حتى في مياهه الإقليمية⁽¹⁾.

وكان لاستسلام باي تونس هذا نتائج سيئة على تونس وعلى علاقتها بالدولة العثمانية صاحبة السيادة الشرعية على تونس، ذلك أن قوة تونس البحرية ضعفت بل تدهورت بسرعة حتى أنه عندما طالب السلطان العثماني مساعدة الأسطول التونسي في حرب اليونان مع سفن مصر والجزائر وطرابلس

(1) د. جلال يحيى: المرجع السابق، ص 93.

الغرب، لم يجد خسروا باشا قبطان الأسطول العثماني كثيراً من السفن التونسية التي يمكنها مساعدة الدولة في أزمتها مع اليونان.

كما أثر هذا الموقف المتخاذل لباي تونس على موقف تونس من احتلال فرنسا للجزائر عام 1830م، بل خضع الباي بسرعة للشروط التي أملتها السلطات الفرنسية البحرية عليه، وتعهد بوقف التعرض للسفن الأوروبية وإلغاء عمليات الجهاد البحري وحماية السفن الأوروبية في المياه الإقليمية لتونس ومنع أسر الأوربيين واسترقاقهم، وكان خضوعه هذا في رأيه حماية لتونس من غزو فرنسي مرتقب، ومع ذلك لم يمنع هذا الخضوع من دخول القوات الفرنسية تونس عام 1881م وفرض الحماية عليها في عام 1883م.

رجال البحر الطرابلسيون

عاشت طرابلس الغرب قبل مجيء العثمانيين إليها عام 1551م في جهاد بحري ضد القوى الأوروبية المعادية، وقد شهد الحوض الغربي للبحر المتوسط في القرنين الرابع عشر والخامس عشر نشاطاً بحرياً لسفن الدويلات التي تعاقبت على الحكم في طرابلس الغرب، وكان الصدام الرئيسي مع الأسبان الذين قادوا الحركة الصليبية ضد المسلمين في شمال أفريقيا وانتهى الأمر باستيلائهم على مدينة طرابلس الغرب عام 1510م ثم أهدوها لزملائهم في التعصب فرسان القديس يوحنا عام 1535م، الذين بقوا بها حتى انتزعها منهم الأتراك العثمانيون عام 1551م.

تولى العثمانيون مسئولية قيادة الجهاد البحري بعد احتلالهم طرابلس الغرب وجعلها ولاية عثمانية، ومن ثم رأينا ولاية طرابلس العثمانيون يقودون أساطيلهم ضد تحالف الأسبان وفرسان القديس يوحنا، وقد رأينا أن «درغوت باشا» ثاني الولاة العثمانيين يستشهد أثناء حصار أسطوله الذي قاده بنفسه من طرابلس لحصار جزيرة مالطة، وكانت غزواته ضد السفن الأوروبية تأتي له بمغانم كثيرة استخدمها في إنعاش حياة الطرابلسيين، وفي بناء المزيد من السفن حتى صار له أسطول ضخم، وعندما كان يتهيأ للولاية باشا قوى تستمر عمليات الجهاد البحري ذات المردود المشجع للاستمرار في هذه العمليات.

حتى إذا استولى «أحمد القرماني» على الحكم في ولاية طرابلس الغرب عام 1711م وجعل الحكم فيها وراثياً لمدة 124 سنة تحت السيادة العثمانية اتخذت عمليات الجهاد البحري سياسة ثابتة عند كل أمير من أمراء الأسرة القرمانية، فوجد «أحمد القرماني» مؤسس هذا الحكم الأسري الوراثي يهتم بالأسطول ويعيد له شهرته التي كانت له أيام «درغوت باشا» ويعلن الجهاد البحري ضد السفن المسيحية الأوروبية، وقد كسب من وراء مهاجمته لتلك السفن الأموال والغنائم الكثيرة، وقد أدى تهديده المستمر لسفن الدول الأوروبية إلى إلقاء الرعب في قلوب الأوربيين من القوة البحرية الإسلامية القرمانية في عهده، كما ضمن عدم مهاجمة الشواطئ الطرابلسية من جانب السفن الأوروبية.

وكانت علاقات «أحمد القرماني» مع الدول الأوروبية تتسم بالعداء بسبب سياسة الجهاد البحري القائمة على توجيه سفن الأسطول التي بناها لمهاجمة سفن الدول الأوروبية في عرض البحر المتوسط، وفرض على هذه الدول دفع أتاوات تنظمها معاهدات نظير عدم تعرض سفن أسطوله لسفنهم وتجارتهم، وكانت معظم الدول الأوروبية تخضع لشروطه ضماناً لسلامة سفنهم وكانت كل من إنجلترا وهولندا من أوائل الدول الأوروبية التي سارعت إلى دفع الجزية المعتادة لقاء عدم مهاجمة سفنها العاملة في البحر المتوسط.

وجاء بعد أحمد باشا ابنه محمد الذي حرص علي تحسين علاقاته مع كل من فرنسا وإنجلترا لأخهما لم تجاها بالعداء للمسلمين كما فعلت كل من أسبانيا والبرتغال، ورغم ذلك فقد استمر نشاط أسطوله ضد سفن الدول الأوروبية التي ليس بينه وبينها اتفاقات، فأقلق ذلك الدول البحرية وأسرعت إلى عقد المعاهدات معه لتأمين مهاجمة سفنه، فتم عقد معاهدة مع حكومة النمسا عام 1749م ومع الدانمرك في نفس السنة ومع إنجلترا عام 1751م ومع فرنسا عام 1752م وكانت المعاهدات بين ولاية طرابلس الغرب والدول الضعيفة بحريا مثل النمسا والدانمرك تنص علي أن تدفع هذه الدول جزية معلومة للباشا، وأما الدول القوية مثل إنجلترا وفرنسا فكانت تمارس الضغط علي باشا طرابلس وتقوم بتظاهرت عنيفة في ميناء المدينة، وأما الباشا فكان يعرف كيف يفرق بين هذين النوعين من الدول فيقبل هدايا النوع الأول بثقة ويقدم الترضيات للنوع الثاني.

ويصف المؤرخ الطرابلسي المعاصر لتلك الأحداث أحمد النائب الأنصاري عمليات الجهاد البحري التي قام بها أسطول محمد باشا القرماني بقوله: وكان أمراء الأساطيل – يقصد السفن – أصحاب شجاعة وأقدام، وكانوا يهجمون بمراكبهم علي الأعداء بسواحل البحر الأبيض فيقتلون ويسلبون. ويعلل النائب عقد الباشا معاهدة مع إنجلترا بأنه جاء بعد ضغط من إنجلترا نتيجة استمرار الغزوات التي قام بها أسطول طرابلس في تلك الفترة⁽¹⁾.

وكان محمد باشا القرماني حريصاً كما ذكرت منذ ولايته علي استمرار العلاقات الطيبة بين الولاية والدول الأوروبية واحترام المعاهدات المبرمة بين الطرفين فأعلن ذلك أمام قناصل الدول الأوروبية

(1) أحمد النائب: المنهل العذب ص 331.

الذين توجهوا لتهنته بالولاية حاملين الهدايا في أيام حكمه الأولى خوفاً من نتائج الصدام، إلا أن أعضاء الديوان مارسوا علي باشا ضغطاً لكلي يستجيب لاستمرار أعمال الجهاد البحري ضد السفن الأوروبية انطلاقاً من أن تلك الأعمال جهاد إسلامي ضد المسيحيين، وقد استطاع الباشا بصعوبة وبعد معارضة شديدة الحصول من الديوان علي استثناء لسفن فرنسا وإنجلترا، وأن كان هذا الاستثناء لم يتحقق بالكامل بسبب قيام قادة السفن الطرابلسية بمهاجمة السفن الفرنسية مما أوقع الباشا في خلاف مع فرنسا، وعندما حاول استرضاءها ثار عليه جند الانكشارية وخاصة من الألبان والأرناؤط المغامرين. وتولي بعد محمد باشا ابنه علي باشا الأول وله من العمر ثلاث وعشرون سنة وقد أدرك قادة الانكشارية حداثة سن الوالي الجديد فالتفوا حوله وأمسكوا بزمام السلطة الفعلية في البلاد ومارسوا سياسة مهاجمة السفن الأوروبية مما أفسد العلاقات بين الولاية والدول الأوروبية، ونتج عن ذلك تعرض مدينة طرابلس لقصف من مدافع السفن الأوروبية.

كما نتج عن الصدام بين الولاية والدول الأوروبية حدوث احتكاك بين سفن الولاية وبين سفن جمهورية البندقية المؤيدة من جانب إنجلترا وفرنسا، كان سببه أن سفن الانكشارية الطرابلسية استولت علي سفينتين من سفن تجار البندقية فطلب قنصلها في طرابلس استردادها من علي باشا، ولم يستطع الباشا تحقيق هذا المطلب لإصرار الجند ولضعفه بينهم، حتى إذا قدم أحد ضباط طرابلس بأسطوله إلي موالي البندقية غازيا خرج إليه أسطولها واستولي علي أسطول طرابلس بعد مقتل قائده ومجموعة من رفاقه، ومن ثم قبل قادة الانكشارية الإفراج عن سفيتي البندقية لقاء أفراج البندقية عن سفن طرابلس. ومع ذلك لم تتوقف عمليات الجهاد البحري التي قامت بها سفن ولاية طرابلس الغرب في عهد علي باشا الأول الذي حكم الولاية حوالي أربعين سنة، ورغم المعاهدات بين الولاية والدول الأوروبية وذلك لأسباب كانت انتشار المجاعة والقحط منذ عام 1767م أو تحت ضغط جند الانكشارية.

وكان يوسف باشا القرماني آخر باشوات الأسرة القرمانية إتباعاً لسياسة الجهاد البحري ضد السفن الأوروبية فأجبر كلا من إنجلترا وفرنسا وأسبانيا علي دفع الإتاوات اللازمة لسلامة سفنها في البحر المتوسط، إلا أنه لم يستطع أن يجبر الولايات المتحدة الأمريكية علي دفع إتاوة له مما أدي إلي

حدوث صدام بين الطرفين اضطر بعده يوسف باشا إلى مسالمة الولايات المتحدة مما أطمع الدول الأخرى فتعرضت طرابلس الغرب لهجمات أساطيلها.

ولأهمية الصدام البحري بين يوسف باشا القرمانلي والولايات المتحدة الأمريكية وأثره في انتهاء عمليات الجهاد البحري علي يد القرمانليين في طرابلس الغرب نسوق القصة من بدايتها.... ذلك أن يوسف باشا أنذر الولايات المتحدة الأمريكية عام 1800م بأنه ما لم تدفع السفن الأمريكية المارة في البحر المتوسط مقابل الشواطئ الطرابلسية جزية سنوية وهدية سنوية أيضاً لحكومته فإن أسطوله سوف يهاجمها ويسلبها ما تحمله، ولكن الحكومة الأمريكية رفضت الخضوع لتهديدات الباشا.

أمر يوسف باشا أسطوله باعتراض سفن الولايات المتحدة الأمريكية وسلبها ما تحمله وعندما قام الأسطول الطرابلسي بتنفيذ أوامر سيده وتعرضت المصالح الرأسمالية الأمريكية للخطر، وتكرر اعتراض أسطول يوسف باشا للسفن الأمريكية أمر الرئيس الأمريكي بعض قطع الأسطول الأمريكي الحربي بمهاجمة ميناء طرابلس الغرب عقاباً للباشا، وبالفعل قامت هذه القطع بما أمرت به وضربت الميناء بالقنابل ودمرت بعض سفن أسطول يوسف باشا.

ولكن حدث أن جنحت سفينة من سفن الأسطول الأمريكي تدعي "فيلادلفيا" علي شاطئ الولاية قرب ميناء طرابلس في 31 أكتوبر 1803م فأحاط بها جند يوسف باشا وأخذوا بجارتها البالغ عددهم ثلاثمائة (300) أسرى، كما أخذوا ما تحمله من عتاد ومؤن، وحاولت الولايات المتحدة التفاهم مع الباشا حتى يطلق سراح البحارة والسفينة خوفاً من استرقاق هؤلاء الأسرى وتشغيلهم في أعمال دنيا لا تناسب الجندي البحري إلا أن يوسف باشا رفض مطالب الولايات المتحدة ما لم تتعهد بالاستجابة لمطالبه وتنصاع كغيرها في دفع الإتاوات.

اتجهت الولايات المتحدة الأمريكية إلى أسلوب آخر تجبر به يوسف باشا علي إطلاق سراح السفينة وجارتها، وتولى هذه العملية القنصل الأمريكي في تونس ويدعي "أيتون" الذي استطاع إقناع أحمد القرمانلي المقيم بمصر منذ أن فر من طرابلس الغرب أمام بطش أخيه الأصغر يوسف باشا، أقنعه بأن يرافق حملة عسكرية قوامها البدو والمرتزة المالطيين واليونانيين لكي يستعيد حكم الولاية من يوسف، باعتبار أن يوسف مغتصب للحكم منه أي من أحمد.

وعندما تقدمت الحملة في إقليم برقة – وهو الإقليم الشرقي من الولاية – باتجاه الغرب أي نحو العاصمة طرابلس، وتمكنت الحملة من احتلال مدينة "درنة" في 26 أبريل 1804م، أضطر يوسف باشا إلى طلب فتح باب المفاوضات مع الأمريكيين وقد انتهت المفاوضات باتفاقية نصت علي تعهد يوسف باشا بعدم التعرض للسفن الأمريكية في البحر المتوسط، وإطلاق سراح السفينة الأمريكية المحتجزة فيلادلفيا وبجارتها، وفي مقابل ذلك دفعت الحكومة الأمريكية مبالغ 60 ألف قرش ليوسف باشا علي سبيل الهدية، وأعاد القنصل "أيتون" أحمد القرماني إلى مصر ثانية وأنهاى الحملة العسكرية ضد يوسف باشا.

استمر حكم القرمانيين إلى عام 1835م عندما عاد الحكم العثماني المباشر إلى ولاية طرابلس الغرب، والذي استمر حتى جاء الاحتلال الايطالي عام 1911م، وفي خلال تلك الفترة خبا الجهاد البحري من طرابلس الغرب نظراً لأن الدولة العثمانية التي شاخت في القرن التاسع عشر حرصت علي عدم الاصطدام بالدول الأوروبية بل وعدم الدخول في حروب معها حتى إذا اعتدت إحدى الدول الأوروبية علي جزء من ممتلكات الدولة العثمانية، كما حدث عندما احتلت فرنسا الجزائر عام 1830م إذ اكتفت الدولة بالاحتجاج⁽¹⁾.

(1) د. جلال يحيى: المغرب الكبير.. المرجع السابق.

أهم مصادر البحث

- (1) أحمد النائب الأنصاري: المنهل العذب في تاريخ طرابلس الغرب.
- (2) د. جلال يحيى: المغرب الكبير.
- (3) د. رأفت غنيمي الشيوخ: تاريخ العرب الحديث.
- (4) د. رأفت غنيمي الشيوخ: العرب دراسات في تاريخ العرب الحديث والمعاصر.

المنهج الإسلامي في حماية البيئة والمحافظة عليها في السنة النبوية

الدكتور علي مصطفى علي القضاة

أستاذ مساعد / جامعة البلقاء التطبيقية / كلية عجلون / الأردن

مقدمة:

تعد قضية البيئة ومشكلة تلوثها، من أعقد المشاكل التي تواجه البشرية في زماننا، فالاهتمام العالمي بالبيئة، قد ظهر حديثاً في المؤتمرات والندوات، في الوقت الذي اهتم المنهج الإسلامي برعاية البيئة وحمايتها بكافة أشكالها، وجاءت الدراسة لبيان هذا المنهج، إذ من الواجب على علماء الشريعة أن يهتموا بمثل هذه القضايا التي تهم العالم اليوم، لما لها من أهمية في معالجة القضايا المعاصرة، ووضع الإسلام القواعد والتشريعات استناداً إلى القرآن والسنة. ترجع في أساسها إلى مقاصد الشريعة. لضمان استقرار وسلامة البيئة، والمحافظة على مواردها المختلفة.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة في فهم المنهج الإسلامي في المحافظة على البيئة وفي جعله المرتكز الأساس، نبحث من خلاله أن يكون لدى الإنسان وعياً بيئياً، وبيان التوجيهات والتعاليم الإسلامية من سوء استغلال البيئة والإخلال بتوازنها وظهور مشكلات عديدة باتت تهدد البشرية.

أهداف الدراسة: بيان منهج الإسلام في معالجة هذه القضية التي أشغلت البشرية، ووجوب المحافظة على البيئة، في جميع عناصرها وجعلها من الواجبات الشرعية، وتحريم الإفساد في الأرض بكل صوره.

خطة البحث: اشتمل البحث على مقدمة، تشمل أهمية الدراسة وأهدافها، وتتضمن المباحث الآتية:

المبحث الأول: معنى البيئة وحمايتها، وأهمية الاهتمام بها في المنهج الإسلامي. ويشمل:

المطلب الأول: مفهوم البيئة وحمايتها من التلوث لغة واصطلاحاً.

المطلب الثاني: أهمية الاهتمام بالبيئة في المنهج الإسلامي وحكمه الشرعي.

المبحث الثاني: المنهج الإسلامي في الحفاظ على البيئة وحمايتها. ويشمل

المطلب الأول: التذكير بنعم الله بأن الإنسان مستخلف في الأرض التي سخرها الله له.

المطلب الثاني: الربط بين الإيمان والعبادة، وسلامة البيئة.

المطلب الثالث: تحريم الإفساد في الأرض والاعتداء على البيئة.

المطلب الرابع: الدعوة إلى النظافة والطهارة بجميع أشكالها.

- المطلب الخامس: إرساء قواعد الطب الوقائي منهجاً للوقاية من الفساد البيئي.
- المطلب السادس: الدعوة إلى المحافظة على التوازن البيئي من خلال ترشيد الاستهلاك.
- المطلب السابع: الأمر بالعناية بالزراعة (جمال الطبيعة) والترهيب من إتلاف النبات.
- المطلب الثامن: تقعيد القواعد الفقهية
- الخاتمة والنتائج والتوصيات

المبحث الأول

معنى البيئة وحمايتها ، وأهمية الاهتمام بها في المنهج الإسلامي.

المطلب الأول : مفهوم البيئة وحمايتها من التلوث.

مفهوم البيئة : لغة : تدل كلمة البيئة على النزول والحلول في المكان، ثم أطلقت الكلمة مجازاً على المكان الذي يتخذه الإنسان مستقراً لنزوله وحلوله، وهي : من باء: أي رجع إليه. فهي مشتقة من الفعل الثلاثي بَوَّأ، ونقول تبوأ المكان أي نزل وأقام به. والبيئة هي المنزل، أو الحال .⁽¹⁾

اصطلاحاً: الوسط أو المجال المكاني الذي يعيش فيه الإنسان، بما يضم من ظاهرات طبيعية وبشرية يتأثر بها ويؤثر فيها.⁽²⁾ و بأنها : رصيد الموارد المادية و الاجتماعية المتاحة في وقت ما، وفي مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته⁽³⁾

مفهوم الحماية : لغة : المنع والدفع. يقال: حمى فلانا، أي: منعه ودفع عنه.⁽⁴⁾

اصطلاحاً : المحافظة على البيئة من كل ما يفسدها أو يضر بها ويمنع تلويثها .

مفهوم التلوث البيئي: لغة: مأخوذ من مادة لوث، ولوث ثيابه بالطين أي لطّخها، ولوث الماء كدّره .⁽⁵⁾

(1) ينظر: لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر ج 37/1، بيروت، الصحاح إسماعيل بن حماد الجوهري ، تحقيق أحمد عد الغفور عطار ، 37/2 . طبعة الشريتلي، 1982م ، الرياض .

(2) البيئة، مشاكلها وقضاياها وحمايتها من التلوث (رؤية إسلامية)، محمد عبد القادر الفقي، مكتبة ابن سينا 10، القاهرة .

(3) ينظر: المصدر السابق ص 18 ، الإنسان وتلوث البيئة ، محمد السيد أرناؤوط، ص 22، الدار المصرية. ط 3 1996م .

(4) المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ص 173، 1422هـ / 2002م.

(5) لسان العرب 185/2 .

واصطلاحاً: كل تغير كمي أو كيفي في مكونات البيئة الحية وغير الحية ، لا تقدر الأنظمة البيئية على استيعابه دون خلل فبالبيئة ومشكلاتها. (6)

المطلب الثاني : أهمية الاهتمام بالبيئة في المنهج الإسلامي وحكمه الشرعي

يتميز مفهوم البيئة في الإسلام بشموليته، فهو يضم لكل مخلوقات الله من الإنس والجان والبحار والأنهار والجبال والنبات والحيوان والحشرات، وهذه المخلوقات سخرها الله للإنسان. ولأهمية حماية البيئة، فإن مقاصد الشريعة تهدف إلى الحفاظ على صحة الإنسان، وبالتالي فإن أي عمل أو خلل في عناصر البيئة يعود ضرره على صحة الإنسان ويتنافى مع هذه المقاصد، لأن فكل ماثبت ضرره ثبتت حرمة، والتلوث البيئي يتسبب في حالات كثيرة في إزهاق الأرواح، وقتل الأحياء، ونشر الأوبئة والأمراض التنفسية وأمراض القلب، وسرطان الرئة، إضافة إلى انتشار الأمراض المعدية والفتاكة، وقد شهد العالم ويلات نتجت عن تلوث الهواء، التي تهدد المناخ على كرتنا الأرضية مما نجم عنها آثار لا تحمد عقباه، ولذا فإن درء هذا التلوث واجب شرعي .

والمتبع لما جاء في النصوص الكثيرة التي تدعو إلى رعاية البيئة وسلامتها، أو التحذير من إفسادها بالإساءة إليها وتلويثها. لأنها أساس الحياة للإنسان، واعتبر الإسلام حماية البيئة ورعايتها مسؤولية الجميع.

وتعد حماية البيئة وصيانة مواردها والحفاظ عليها واجباً شرعياً، من خلال ما جاء من أحكام وتشريعات تتعلق بتحقيق الأمن البيئي، والحفاظ على عناصره، كما حرم الإفساد في الأرض بعد إصلاحها، قال تعالى: ﴿وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا﴾ سورة الأعراف 56 ونهى النبي ﷺ عن التسبب في وقوع الضرر بالنفس الإنسانية، التي سخرت لها مكونات البيئة، أو إلحاقه بالآخرين، ففي الحديث قوله ﷺ: (لا ضرر ولا ضرار)⁽¹⁾. إسناده صحيح .

(6) التربية البيئية، رشيد الحميد ومحمد سعيد صباريني، ص 156 ط ، الفلاح الكويت 1986 وينظر . الصحة العامة وحماية البيئة، ص 651 . ربيع عطا الله وآخرون، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن .

(1) سنن ابن ماجه، كتاب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره، 2 / 784 ح 2340، مسند أحمد 314/1، موطأ مالك، مالك ابن أنس الأصبحي، كتاب الأقضية، باب القضاء في أمهات الأولاد، 2 / 745 ح 1429، دار إحياء التراث العربي، القاهرة.

ولا شك أن التلوث بكافة صورته ضرر يصيب كل الكائنات الحية ، وجاء النهي عنه ، والنهي للتحريم،

ويلزم الشرع الجهة التي قامت بالتلوث تعويض ذلك الضرر، وضمان المتلفات من الأنفس والأموال، التي كان ذلك التلوث سبباً في إتلافها، وعلى الحاكم تطبيق العقوبات الرادعة على محدثي التلوث⁽²⁾. وقد صدر قرار رقم 185 (19/11) عن مجلس مجمع الفقه الإسلامي الدولي المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي المنعقد في دورته التاسعة عشرة في إمارة الشارقة (دولة الإمارات العربية المتحدة) جمادى الأولى 1430هـ، نيسان 2009م بشأن البيئة والحفاظ عليها من منظور إسلامي بتحريم إلقاء أية نفايات ضارة وإلزام الدول المنتجة لهذه النفايات بالتصرف بها في بلادها ، تحريم كافة الأفعال والتصرفات التي تحمل أية أضرار بالبيئة أو إساءة إليها ، عملاً بالقواعد الشرعية الخاصة بضرورة إزالة الضرر .

ومن هنا ، فإن حماية البيئة واجب شرعي ، والإفساد في الأرض محرم شرعاً، و التلوث يؤدي إلى المفاسد والمضار المحرمة .

المبحث الثاني

المنهج الإسلامي في الحفاظ على البيئة وحمايتها

إنَّ المتتبع للمنهج الإسلامي يجد أن عناصر البيئة ، قد وردت في النصوص بوسائل متعددة كثيرة من خلال الدعوة إلى رعايتها وسلامتها، والتحذير من إفسادها بالإساءة إليها وتلويثها. وبأنها مسؤولية مشتركة بين أفراد المجتمع . وقد وضع المنهج الإسلامي الضوابط الشرعية لحماية البيئة، والمحافظة عليها ، من خلال المطالب التالية :

المطلب الأول: التذكير بنعم الله وبأن الإنسان مستخلف في الأرض التي سخرها الله له .

إن الله خلق الإنسان وجعله خليفة له في أرضه، فكرمه، وسخر ما في الكون له، وأنعم عليه بنعم وخيرات لا تعد ولا تحصى ، وأمره بالمحافظة عليها ، إذ بشكر الله تدوم،

إن القرآن الكريم والسنة أوليا اهتماماً للبيئة في جميع حالاتها ، وأرشد الإنسان إلى المحافظة عليها، باعتبارها نعماً إلهية ، وحذرا من سوء استغلالها ، ودعا إلى الانتفاع بها، والتمتع بطبيعتها في حدود

(2) أحكام البيئة في الفقه الإسلامي ، د. عبد الله بن عمر بن محمد السحيباني ، ص 295. طبعة دار ابن الجوزي.

الحاجة ، وذكر بنعيمها . قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً﴾ . سورة لقمان 20 وفي مظاهر التسخير قوله تعالى: ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمْ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمْ الْأَنْهَارَ* وَسَخَّرَ لَكُمْ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَائِبَيْنِ وَسَخَّرَ لَكُمْ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ﴾ . سورة إبراهيم. 32- 34 وبالتالي فعلى عاتق الإنسان يقع مسؤولية استثمار البيئة وحمايتها لأن فيها حماية للنعم.

المطلب الثاني: الربط بين الإيمان والعبادة، وسلامة البيئة .

اهتم الإسلام بالبيئة بكل مجالاتها، وجعل حمايتها عبادة وقرى وربط ذلك بالعقيدة ، وذلك لما له أثر واضح في حياة الفرد وسلوكه، كما اقترنت النظافة والطهارة بالإيمان والعبادة . فالعبادة بمعناها الشامل لا تقتصر على أداء الشعائر من صلاة وزكاة ، بل حماية البيئة عبادة وقرى ، فحسن استغلال البيئة عبادة ، والمحافظة عليها وصيانتها ، وإمالة الأذى عن الطريق عبادة وعدم تلويث الماء والهواء عبادة (1) .

إنّ حماية البيئة في الإسلام أمانة ومسئولية يتطلبها الإيمان ومرتبطة به وتقتضيها عقيدة الاستخلاف ، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (الإيمان بضع وسبعون أو بضع وستون شعبة، فأفضلها قول لا إله إلا الله، وأدناها إمالة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان). (2) قال الإمام النووي النوي . رحمه الله . هذه الأحاديث المذكورة في الباب ظاهرة في فضل إزالة الأذى عن الطري ، سواء كان الأذى شجرة تؤذي، أو غصن شوك، أو حجرا يعثر به ، أو وغير ذلك، وإمالة الأذى عن الطريق من شعب الإيمان فنظافة الثوب والبدن والمكان من علامات الإيمان. (3) كما أن إمالة الأذى سبب في دخول الجنة. قال النبي ﷺ: "من أمارأ أذى عن طريق المسلمين كتبت له حسنة، ومن تقبلت له حسنة دخل الجنة". (1) ، وجعل الاعتناء بالنظافة سبباً في

(1) دراسة عن حماية البيئة في الإسلام أبو بكر باقادر وزملاؤه. مجلة البيئة، 33، جمعية حماية البيئة الكويتية 1985م.

(2) صحيح مسلم ، كتاب الإيمان، باب بيان عدد شعب الإيمان وأفضلها وأدناها وفضيلة الحياء، 1/ 63 ، ح 58.

(3) صحيح مسلم بشرح النووي 218/1.

(1) ينظر: الأدب المفرد، محمد بن إسماعيل البخاري، باب البغي، ص 306 ، ح 593، المعجم الكبير ، سليمان بن أحمد الطبراني تحقيق حمدي السلفي نشر مطبعة الأمة بغداد. 20 / 216 ، ح 502.

الرحمة، فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن امرأة سوداء كانت تقم المسجد "تنظفه" ففقدتها رسول الله ﷺ فسأل عنها بعد أيام ف قيل له: إنها ماتت، فقال: هلا آذنتموني ؟ فأتى قبرها، فصلى عليها. ⁽²⁾ إسناده حسن. وفي حديث أنس قوله ﷺ: "البصق على الأرض خطيئة وكفارتها دفنها". ⁽³⁾ فالمحافظة على البيئة مرتبطة بالعقيدة ليكون

دافعاً وباعثاً للنفس الإنسانية على الاستجابة.

المطلب الثالث : تحريم الإفساد في الأرض والاعتداء على البيئة.

وردت آيات تدعو إلى المحافظة على عناصر البيئة وصيانتها، وتبين أن أسباب فساد البيئة ترجع إلى الإنسان نفسه ، وإلى تصرفاته وسلوكاته السلبية. وجاء النهي عن فساده، قال تعالى: ﴿ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها وأدعوه خوفاً وطمعاً إن رحمة الله قريب من المحسنين﴾ الأعراف: 56، كما بين سبحانه أن الاعتداء على البيئة بما تكسبه أيدي الناس. قال تعالى: ﴿ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ الروم: 41. ولفظ الإفساد ابلغ من لفظ التلوث، وأعم، وأقدر على المواجهة ، وهذا التعبير يشمل ما يصيب الأرض من تلوث وخلل، والفساد في الآيات القرآنية له معان واسعة، حيث يشمل كل اضطراب وخلل يدخل على الشيء فيغيّر من خواصّه وطبيعته، ويجعله غير صالح لأداء وظيفته التي خلّق لها، ومن ثمّ يكون الفساد شاملاً لكل أنواع التعدي على البيئة بكل قطاعاتها المائية والجويّة والبريّة. ⁽⁴⁾

وللفساد صور وأشكال، تكون بإهلاك عناصر البيئة الطبيعية إهلاكاً عبثياً، وتلويث البيئة بما يقذف فيها من عناصر مسمومة، أو تدميرها، أو الإساءة بالإسراف في استخدام عناصرها، كما وردت أحاديث فيها بيان وتأكيد عن أن يعتدى على مكونات البيئة، حتى في حالة الحرب، كما يستحق الإنسان اللعن فف حديث أبي هريرة قوله . صلى الله عليه وسلم .: " اتقوا اللعانين " قالوا وما اللعانان يا رسول

(2) سنن ابن ماجه الجنايز، كتاب الصلاة، باب الصلاة على القبر، 485/1، ح 1027.

(3) صحيح مسلم، كتاب الطهارة 390/1، ح 552.

(4) مواجهة الإسلام للتحديات المتصلة بالبيئة، أحمد ضياء الدين عطية، ص 20. جامعة الأزهر - رابطة الجامعات الإسلامية، 1999 ص 20.

الله؟ قال: "الذي يتخلى في طريق الناس أو في ظلهم".⁽⁵⁾ وفي حديث معاذ . رضي الله عنه : " اتقوا الملاعن الثلاثة: البراز في الموارد، وقارعة الطريق، والظل".⁽⁶⁾

وله شاهد من رواية ابن عباس . رضي الله عنهما . زاد: " (أو في نقع ماء) ⁽¹⁾ . والحديث بمجموع طرقه يرتقي إلى درجة الحديث الحسن .

و(الملاعن): جمع ملعنة، وهي مواضع اللعن. وهما الأمران الجالبان للعن، الموارد الذي يرد عليه الإنسان المجاري، والطرق. والورد: الماء الذي ترد عليه. ⁽²⁾ . فالمطلوب اجتناب الأفعال التي تُسبب لعن الناس لفاعلها وسببهم له ، لأنها سبب في ظهور المكروه الصحية وانتشار الأمراض والأوبئة ، والظل يشمل ما ينزل به الإنسان من أجل الراحة والتنزه ، كالحدايق والغابات ، وهي تحتاج إلى نظافة دائمة لكثرة من يرتاد هذه الأماكن ، ويقاس على ذلك كل ما يلقي في الأماكن العامة من قاذورات وأوساخ تلوث البيئة، فإذا كان من يؤذي الناس في تبوله وتغوطه، يوجب له اللعن بهذا الفعل ، فكيف بمن يحاول أن يتسبب في رمي النفايات السامة والقاذورات وغيرها في البيئة.

وروى أبو هريرة رضي الله عنه سمع رسول الله ﷺ يقول: " لا يبولن أحدكم في الماء الدائم، ثم يغتسل منه"، وفي رواية بلفظ "الماء الذي لا يجري".⁽³⁾ وذكر العلماء أن سبب تحريم البول في الماء الراكد، لأنه ينجسه، ويتلف مائته، ويغزر غيره باستعماله.⁽⁴⁾

(5) صحيح مسلم، كتاب الطهارة، باب النهي عن التخلي في الطرق والظلال 226/1 ، ح 219 ، سنن أبي داود ، كتاب الطهارة ، باب المواضع التي نهى ﷺ عن البول فيها 7/1 ، ح 25 .
(6) سنن أبي داود ، باب المواضع التي نهى النبي ﷺ عن البول فيها ، 7/1 ، ح 26 .

(1) مسند أحمد 299/1 .

(2) لسان العرب، ابن منظور 456/3 .

(3) صحيح البخاري ، كتاب الوضوء باب البول في الماء الدائم ح 232 ، كتاب الغسل ، باب البول في الماء الدائم ، 236 ، صحيح مسلم ، كتاب الطهارة ، باب النهي عن البول في الماء الراكد برقم 235/1 .

(4) شرح النووي على مسلم ج 3، ص 188 .

(5) سنن ابن ماجه الطهارة وسننها ، باب ما جاء في القصر وكراهية التعدي . 147/1 .

(6) المعجم الأوسط، سليمان بن أحمد الطبراني تحقيقه . محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض 1405 هـ 1985 م ح 135 .

وورد التحريم بالاعتداء على عناصر البيئة حتى في حالة الحرب، فعن علي بن أبي طالب عليه السلام قال: كان نبي الله صلى الله عليه وآله إذا بعث جيشاً من المسلمين إلى المشركين، قال انطلقوا باسم الله. وفيه: ولا تقتلوا وليداً طفلاً، ولا امرأة، ولا شيخاً كبيراً، ولا تغورن عينا، ولا تعقرن شجرة، إلا شجراً يمنعكم قتلاً أو يحجز بينكم وبين المشركين).⁽⁵⁾ وله شاهد من حديث بريدة رضي الله عنه.⁽⁶⁾ بإسناد ضعيف. وله شاهد آخر أيضاً من حديث أبي موسى الأشعري رضي الله عنه.⁽⁷⁾ والحديث إسناده حسن لغيره بالمتابعات والشواهد.

وعلى هذا سار المسلمون في فتوحاتهم في تحريم الاعتداء على عناصر البيئة. وحرّم الاعتداء على البيئة النباتية من خلال النهي عن قطع شجرة السدر.

قال صلى الله عليه وآله: "من قطع سدره صوب الله رأسه في النار" ⁽¹⁾ ولشجر السدر من الفوائد البيئية الكثيرة، إذ يعيش في الصحارى ويتحمل العطش والحر، وبه يستظل الناس، والاعتداء على مثل ذلك، اعتداء على الإنسان، وما ينتفع به من البيئة.

وكتب ابن قيم الجوزية رحمه الله . في كتابه الطب النبوي، فصلاً عن الأوبئة التي تنتشر بسبب التلوث الهوائي، والاحتباس منها، أنّ فساد الهواء جزء من أجزاء السبب التام والعلّة الفاعلة للطاعون، وأنّ فساد جوهر الهواء هو الموجب لحدوث الوباء، وفساده يكون لاستحالة جوهره إلى الرداءة.⁽²⁾

المطلب الرابع : الدعوة إلى النظافة والطهارة بجميع أشكالها .

حث الإسلام على الطهارة والنظافة وجعلها شرطاً لصحة العبادة، واقتربت بالإيمان، واعتبر التلوث نجاسة ، فالطهور شرط الإيمان، وسبباً لمحبة الله تعالى، قال تعالى : ﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ﴾ سورة البقرة / الآية 222

وفي المنهج الإسلامي وجوب المحافظة على البيئة، لتكون نظيفة طاهرة من كل تلوث وإفساد ، ولو تتبعنا الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، لوجدنا أن طهارة الثياب ونظافة المكان شرطان لقبول

(7) المعجم الصغير، الروض الداني إلى المعجم الصغير، تحقيق محمد شكور ص 311 رقم الحديث المكتب الإسلامي، بيروت ط 1405، 1985م

(1) سنن أبي داود، كتاب الأدب، باب: في قطع السدر، 141/4، ح 5239 .

(2) الطب النبوي، محمد بن أيوب الحنبلي، ابن قيم الجوزية ، تحقيق سيد إسماعيل ط 1، دار المنار، القاهرة 1992م

العبادة ،قال تعالى : ﴿وَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً طَهُورًا﴾ وقد ورد لفظ "طهر" ومشتقاته في القرآن الكريم أكثر من ثلاثين مرة، وذلك بما شرع الله من أحكام متعلقة بصيانة البيئة من التلوث ما يوجب على الإنسان الطهارة في حياته كلها،ابتداءً من طهارة الجسم إلى طهارة الثوب والآنية والمنزل والأواني والأثاث ، وانتهاءً بطهارة الشارع والحي والأماكن العامة وكل عناصر البيئة . بل إن من أوائل ما نزل على قلب النبي ﷺ قوله تعالى : ﴿وَيَا بَنِي إِسْرَءِيلَ فَطَهِّرُوا﴾ سورة المدثر الآية 4 .

فالأمر بالنظافة والترغيب فيها ،واضح في شريعة الله ،لا يمكن حصرها في مثل هذه الجزئية ، إذ فيها سلامة الإنسان من الأمراض والأسقام ، فعن نظافة الجسد في حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: خمس من الفطرة الختان،⁽³⁾ والاستحداد،⁽⁴⁾ ونسف الإبط، وتقليم الأظافر، وقص الشارب.⁽⁵⁾

وفي الحث على النظافة العامة ،من الروائح الكريهة التي تؤذي الآخرين ،حديث عائشة رضي الله عنها . أنها قالت: " كان الناس ينتابون الجمعة من منازلهم من العوالي، فيأتون في العباء، ويصيبهم الغبار، فتخرج منهم الرياح، فأتى رسول الله ﷺ إنسان منهم ،وهو عندي، فقال رسول الله ﷺ: لو أنكم

تطهرتم ليومكم هذا" ،وفي رواية: "لو اغتسلتم يوم الجمعة".⁽¹⁾ وعن ابن عمر - رضي الله عنهما - أن النبي ﷺ قال: (مَنْ أَكَلَ مِنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ - يَعْنِي الثُّومَ - فَلَا يَقْرَأَنَّ مَسْجِدَنَا).⁽²⁾

قال الإمام النووي :يستفاد من هذه النازلة، أنه يستحب لمن قصد المسجد أن يجتنب . ما استطاع . الروائح الكريهة في بدنه وثوبه، وهو ما ينطبق، أيضا على كل من يريد مجالسة الناس، فإنه يتنزل منزلة من أراد المسجد.⁽³⁾

(3) قطع قلفة الذكر وهي القطعة التي تكون على أعلى الذكر عند الولاة. لسان العرب 13/ 137 .

(4) حلق شعر العانة وهو الشعر الذي يكون حول الذكر أو الفرج. لسان العرب 3/140.

(5) صحيح البخاري، كتاب اللباس، اب قص الشارب 347/10 ح 5889 ،صحيح مسلم، كتاب الطهارة، باب خصال الفطرة 221/1 ح 257.

(1) صحيح البخاري، كتاب الجمعة، باب من أين تؤتى الجمعة، 2/ 447 ح 860 ، صحيح مسلم، كتاب الجمعة، باب وجوب غسل الجمعة، 581/2 ، ح 847 .

(2) صحيح البخاري، كتاب صفة الصلاة، باب: ما جاء في الثوم النيء والبصل والكراث، 2/ 394 ح 853.

(3) شرح النووي على صحيح مسلم 6/134.

لذا فالحفاظ على البيئة واجب ديني على كل فرد، كما أنه واجب اجتماعي عام يقوم به كل إنسان، حتى لو جلس في بيته وترك صلاة الجماعة. ويقاس على ذلك جميع الروائح الكريهة التي تؤذي الناس في مجالسهم العامة .

وورد الأحاديث النبوية بالأمر بنظافة الأواني وتغطيتها وتخميها وإيكاء السقاء منعاً من تلوثها بالجراثيم المسببة للأمراض وحتى لا يقع فيها بلاء أو وباء، ففي حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: " غطوا الإناء، وأوكوا السقاء، وأغلقوا الباب، وأطفئوا السراج، فإن الشيطان لا يحل سقاء، ولا يفتح باباً، ولا يكشف إناء، فإن لم يجد أحدكم، إلا أن يعرض على إنائه عوداً، ويذكر اسم الله فليفعل، فإن الفويسقة تضرم على أهل البيت بيتهم" ⁽⁴⁾ وفي رواية عند مسلم: "فإن في السنة ليلة ينزل فيها وباء، لا يمر بإناء ليس عليه غطاء، أو سقاء ليس عليه وكاء، إلا نزل فيه من ذلك الوباء"؛ ⁽⁵⁾ وهذا التعليل منه صلى الله عليه وسلم يشعر بأن شرعية التخمير والإيكاء للوقاية من التلوث الذي من شأنه أن يتسبب في الوباء. ⁽⁶⁾

وورد النهي عن التنفس في الآنية، والنفخ فيها، والشرب من باب الإناء: ففي الحديث عن النبي صلى الله عليه وسلم: "إذا شرب أحدكم فلا يتنفس في الإناء، وإذا بال أحدكم فلا يمسخ ذكره بيمينه، وإذا تمسخ أحدكم فلا يتمسخ بيمينه". ⁽⁷⁾ فدلالة الأحاديث على مدى تأثير مثل هذه الأعمال في صحة الإنسان وبيئته . كما جاء الأمر بالنظافة في جميع أشكالها خوفاً من التلوث، من خلال الدعوة إلى نظافة الأماكن العامة، والحث على تحميل البيئة ونظافة ما بها من طرق وساحات عامة .

وعن عائشة . رضي الله عنها :. "أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم ببناء المساجد في الدور، وأن تنظف وتطيب" ⁽¹⁾ إسناده صحيح .

(4) صحيح البخاري، كتاب الأشربة، باب تغطية الإناء، 91/10، رقم اح 5623 ، صحيح ومسلم ، كتاب الأشربة، باب الأمر بتغطية الإناء، وإيكاء السقاء، وإغلاق الأبواب، وذكر اسم الله عليها، 1594/3 ح 2012.

(5) المصدر السابق . صحيح مسلم . ح 2014.

(6) نيل الأوطار ، محمد بن علي الشوكاني 85/1 ، دار الجليل، بيروت ، طبعة 1393هـ/1973م.

(7) صحيح البخاري ، كتاب الأشربة ، باب النهي عن التنفس في الإناء ، 95/10، ح 5630.

(1) سنن الترمذي في ، باب ما ذكر في تطييب المساجد، 489 /2 ح 594، سنن أبي داود، الصلاة 124/1، باب اتخاذ المساجد في الدور، ح 455، مسند أحمد 279/6 .

وللحث على النظافة والطهارة والتأكيد على أهميتها جعلته السنة النبوية من باب شكر الله على ما أنعم به من نعم، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "كلُّ سُلامَى من الناس عليه صدقة، كلَّ يوم تطلع فيه الشمس، قال: تعدل بين الاثنين صدقة، وتعين الرجل في دابته، فتحمله عليها، أو ترفع له عليها متاعه صدقة.. قال: . والكلمة الطيبة صدقة، وكل خطوة تمشيها إلى الصلاة صدقة، وتميط الأذى عن الطريق صدقة، ⁽²⁾ وله شاهد من حديث عائشة بالفاظ متقاربة. ⁽³⁾ إضافة إلى الأحاديث المتقدمة في إمطة الأذى وغيره .

المطلب الخامس: إرساء قواعد الطب الوقائي منهجاً للوقاية من الفساد البيئي .

فقد جعل الإسلام من وسائل المحافظة على البيئة، الوقاية من الفساد البيئي، من خلال الحث على النظافة بجميع أشكالها وتشريع الحجر الصحي من خلال إرساء قواعد الطب الوقائي الذي يعد مهماً في حماية النفس، وحماية البيئة، ويعرف: بأنه: العلم المتعلق بمنع انتشار الأمراض وتعزيز الصحة النفسية والجسمية عند الأفراد والجماعات. ⁽⁴⁾

وفي الحديث النهي عن مخالطة الإنسان السليم لإنسان مريض بمرض معدٍ، وذلك درءاً للضرر الذي قد يلحق الإنسان السليم من المريض. فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "لا يوردن ممرض على مصح". ⁽⁵⁾ وفي حديث سعد رضي الله عنه قوله ﷺ: "إذا سمعتم بالطاعون بأرض فلا تدخلوها، وإذا وقع بأرض وأنتم بها فلا تخرجوا منها". ⁽⁶⁾ وتعود أهمية الحجر الصحي في كونها من أهم وسائل محاربة الأمراض المعدية و منع انتشارها.

فإذا كان هذا هو الحال في منع مخالطة المريض للسليم حتى لا ينقل المرض، فكيف بمن يحاول نقل الأمراض الجرثومية من مكان إلى مكان، أو نقل فيروس مرض معين كالإيدز مثلاً، أو نشر تلوث

(2) صحيح البخاري، كتاب الجهاد والسير، باب فضل من حمل متاع صاحبه في السفر، 3/ 100، ح 2891، صحيح مسلم 699/2، كتاب الزكاة، باب بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف، ح 1009.

(3) صحيح مسلم، كتاب الزكاة، باب بيان أن اسم الصدقة يقع على كل نوع من المعروف، 698/2 ح 1007.

(4) تفوق الطب الوقائي في الإسلام: د.عبد الحميد القضاة، 13-، 14، الكتاب الثالث، ط 2، 1421هـ، 2002م، هيئة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، رابطة العالم الإسلامي: مكة المكرمة..

(5) صحيح البخاري، كتاب الطب، باب: لا هامة، 10/ 254 ح 5756، صحيح مسلم، كتاب السلام، باب: لا عدوى ولا طيرة ولا هامة ولا صفر، 7/ 384، ح 2221.

(6) صحيح البخاري، كتاب الطب، باب: ما يذكر في الطاعون، 10/ 189 ح 5728.

أو دفن إشعاع نووي في أرض غيره، فإن هذا كله يعد محرماً ، كما يلحق به نقل السموم والتلوث الكيميائي والميكروبي الذي تستخدمه الحضارة الحديثة ، بعيدة عن القيم والمعاني الإنسانية ، في بغيها وعدوانها على الأمم والحضارات الأخرى .

المطلب السادس :الدعوة إلى المحافظة على التوازن البيئي من خلال ترشيد الاستهلاك .

تحتوي عناصر البيئة الأساسية الأرض والماء والهواء وكلها مسخرة للإنسان، ولا بد من إحداث التوازن البيئي بين العناصر الثلاث ،وقد دعت الشريعة إلى المحافظة على التوازن البيئي من خلال الضوابط والقواعد والتشريعات، التي جاءت في القرآن والسنة النبوية ،من خلال النهي عن الفساد في الأرض ، وإهلاك الحرث والنسل، والإسراف في كل شيء، والدعوة إلى التوسط في كل أمور الحياة والحفاظ على البيئة النباتية التي مر ذكرها .

ويقصد بالتوازن البيئي بقاء عناصر أو مكونات البيئة الطبيعية على حالها كما خلقها الله- تعالى - دون تغيير جوهري يُذكر.⁽¹⁾

ويمكن أن نحافظ على التوازن البيئي من خلال ترشيد الاستهلاك في كل شيء من عناصر البيئة خاصة الماء، لما فيه من تهديد للبيئة من استنزاف مواردها ، كما نبذت الإسراف بكل أشكاله وصوره، فقد نهى القرآن الكريم عن الإسراف في أكثر من موضع، قال تعالى: ﴿ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ ﴾ سورة الأعراف 31 . ونهى النبي ﷺ عن الإسراف في الماء في التنظيف والطهارة للعبادة، فعن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده قال: قال رسول الله ﷺ: "كلوا واشربوا وتصدقوا والبسوا، ما لم يخالطه إسراف أو مخيلة".⁽²⁾ إسناده صحيح .

وفي الحديث أن النبي ﷺ مر بسعد بن أبي وقاص وهو يتوضأ، فقال له: (لا تسرف)، فقال أو في الماء إسراف؟ قال: "نعم. وإن كنت على نهر جار"⁽³⁾ وفي حديث ابن عباس رضي الله عنهما: قال: بت عند

(1) ينظر: الإسلام والبيئة ، رؤية إسلامية حضارية، د. بركات محمد مراد ص 15 طبعة دار القاهرة 2003م ، البيئة ، مشاكلها وقضاياها وحمايتها من التلوث ، م / محمد عبد القادر الفقي ص 30

(2) سنن ابن ماجه، كتاب اللباس، باب البس ما شئت، 1192/2، ح 3605، مسند أحمد 182/2 . والمخيلة: الكبر. انظر: لسان العرب، ابن منظور، 228/11 .

(3) سنن ابن ماجه، الطهارة وسننها، باب ما جاء في القصر وكراهية التعدي فيه . 147/1 ح 425.

خالتي ميمونة، فقام النبي ﷺ، فتوضأ من شنة وضوءاً يقلله، فقامت فصنعت كما صنع. (4) إسناده صحيح . يقلله: من التقليل أي لا يكثر من استعمال الماء فيه . (5) وجاء بيان الترشيح والنهي عن الإسراف في الماء حتى في الطهارة، من خلال ما كان يستخدمه النبي ﷺ من أواني في وضوئه ، فقد كان ﷺ: (يغتسل بالصاع ويتوضأ بالمد) . (6) والمد أقل من نصف لتر ، والصاع أقل من لترين اثنين .

لقد كان للمنهج الإسلامي السابق في تشريع مبادئ الترشيح في كل ما يخص الإنسان في هذه الحياة ، فالتبذير والإسراف استنزاف للموارد وهو من أخطر ما يؤثر على التوازن البيئي في الكون تصرفات الإنسان .

المطلب السابع : الأمر بالعناية بالزراعة (جمال الطبيعة) والترهيب من إتلاف النبات .

جاءت الشريعة الإسلامية بالأمر والدعوة إلى الاهتمام والعناية بجمال البيئة وزراعتها وتحضيرها وتشجيرها، والترغيب في إحياء الأرض الميتة والترغيب في الغرس عموماً والترهيب من إتلاف الغرس، وتحريم الاعتداء عليها حتى في الحرب. ففي آيات القرآن الحديث عن الحدائق والبساتين والأشجار الكثيفة وأصناف الأشجار المتنوعة التي هي مهمة للإنسان ، تدخل إلى قلبه السرور والبهجة من الحدائق، قال تعالى: ﴿ أَمَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنْزَلَ لَكُمْ مِّنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَا كَانَ لَكُمْ أَنْ تُنْبِتُوا شَجَرَهَا أَلَيْسَ مَعَ اللَّهِ بَلٌ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ ﴾ سورة النمل 60

واهتمت السنة النبوية بالبيئة وعناصرها ، فقد وردت أحاديث تأمر المسلم الاهتمام بأمر البيئة كغرس الأشجار والزرع وحمايتها ، وعدم قطعها لغير مصلحة عامة ، والدعوة إلى إحياء الأرض الموات وربط بالأجر من الله. وللتشجير والغرس دور مهم في توازن الغازات في الفضاء ، فهي تقوم على عملية امتصاص غاز ثاني أكسيد الكربون من الجو خلال عملية التمثيل الضوئي . وتنعكس إيجاباً على نشاط الإنسان والحيوان ، وعلى مقاومة الإنسان للأمراض .

(4) سنن ابن ماجة، الطهارة وسننها، باب ما جاء في القصر وكراهية التعدي فيه . 147/1. ح423.

(5) النهاية في غريب الحديث 105/4 .

(6) صحيح البخاري ، كتاب الوضوء، باب الوضوء بالمد، 1/ 84، ح198.

ففي حديث أنس رضي الله عنه قوله ﷺ: " ما من مسلم يغرس غرساً، أو يزرع زرعاً فيأكل منه طير، أو إنسان ، أو بهيمة إلا كان له به صدقة " ⁽¹⁾ قال ابن حجر: فيه فضل الغرس والزرع والحض على عمارة الأرض ، وأجر الزارع يستمر ، ما دام الغرس أو الزرع مأكولاً منه، ولو مات زارعه، أو غارسه ،ولو انتقل ملكه إلى غيره). ⁽²⁾ وهذا يعد دافعاً للنفس البشرية في المحافظة على البيئة إذ شبهت العمارة بالحياة، وتعطيها بفقد الحياة. ⁽³⁾ ويظهر من خلال الأحاديث أن إحياء الأرض الموات تعني استغلال الأرض والموارد الطبيعية التي تعود بالخير على البيئة وحث النبي ﷺ على الزراعة في آخر أنفاس الإنسان ورحيله من الدنيا. ففي الحديث قوله ﷺ: "إِنْ قَامَتْ عَلَى أَحَدِكُمُ الْقِيَامَةُ وَفِي يَدِهِ فُسْلَةٌ، فَلْيَغْرِسْهُ". ⁽⁴⁾ والفسيلة: الصغيرة من النخل. والفسل: قضبان الكرم للغرس، وهو ما أخذ من أمهاته ثم غرس، حكاه أبو حنيفة. ⁽¹⁾

ودعا النبي ﷺ محاربة التصحر بالأمر بالتشجير وإصلاح الأرض وزراعتها وجلب الماء إليها. فعن عائشة رضي الله عنها عن النبي ﷺ أنه قال: "من أعمر أرضاً ليست لأحد فهو أحق". وقال عروة: قضى عمر رضي الله عنه في خلافته. ⁽²⁾

ولذا فإن غرس الأشجار وزرع النبات أمر واجب شرعاً، حتى في آخر رمق من حياة الإنسان ، وحتى إذا تهدده خطر الموت وتأكد حلول الفناء له وللارض، إذ بغرس الأشجار، التزام المسلم بأمر ربه في آخر لحظات حياته.

وحث النبي ﷺ على العناية بعناصر البيئة الثابتة في حياة ، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "أَنْ يَلْحَقَ الْمُؤْمِنُ مِنْ عَمَلِهِ وَحَسَنَاتِهِ بَعْدَ مَوْتِهِ: عِلْمًا عِلْمَهُ وَنَشْرَهُ، وَوَلَدًا صَالِحًا تَرْكَهُ،

(1) صحيح البخاري، كتاب المزارعة ، باب فضل الزرع والغرس إذا أكل منه ح 2152 ، صحيح مسلم، كتاب المساقاة، باب فضل الغرس والزرع 1188/3 ، 1552.

(2) فتح الباري 4/5.

(3) عمدة القارئ شرح صحيح البخاري، م محمود بن أحمد العيني ، 12/174 . دار الفكر، بيروت، بدون تاريخ فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني، 5/23 .

(4) الأدب المفرد، محمد بن إسماعيل البخاري، (باب اصطناع المال، 1/168 ، ح 479.

(1) ينظر: لسان العرب لابن المنصور 11 / 519.

(2) صحيح البخاري، كتاب الحرث والمزارعة، باب: من أحيا أرضاً مواتاً، 5/23، ح 2335.

ومصحفاً ورثه، أو مسجداً بناه، أو بيتاً لابن السبيل بناه، أو نهرأً أجراه، أو صدقة أخرجها من ماله في صحته وحياته، تلحقه من بعد موته". (3) إسناده حسن .

المطلب الثامن: تقعيد القواعد الفقهية المتعلقة بالمحافظة على البيئة .

فالمحافظة على سلامة البيئة واجب ، ولن يتم إلا بتشريعات تحمي البيئة من إفسادها ، وهذا الإفساد حرام ، ومن قواعدنا الفقهية ، ما أدى إلى حرام فهو حرام، وهي قاعدة عامة استنبطها علماء المسلمين من القرآن الكريم والسنة النبوية، وهي قواعد تعدّ مفخرة للمسلمين، لكونها قد سبقت التشريعات البيئية المعاصرة وتفوقت عليها. وتحفل كتب الفقه الإسلامي بأمثلة كثيرة، تدل على عناية فقهاء المسلمين بالبيئة، وهذه القواعد منها:

أولاً: قاعدة (الضرر يزال). وتستند هذه القاعدة إلى الحديث الذي رواه عبادة بن الصامت أن رسول الله ﷺ قضى أن "لا ضرر ولا ضرار" (4) إذ لا يجوز أن نلحق الضرر بالآخرين سواء في الحال أو المستقبل ، وفي التلوث أضرار جمة ، يحرم بها الأضرار .

ثانياً : قاعدة درء المفسد مقدم على جلب المصالح: وقد استنبط الفقهاء هذه القاعدة من الحديث الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "ما نهيتكم عنه فاجتنبوه. وما أمرتكم به فافعلوا منه ما استطعتم. فإنما

أهلك الذين من قبلكم كثرة مسائلهم، واختلافهم على أنبيائهم". (1) فإذا كان استغلال موارد البيئة لتحقيق منفعة ذاتية ومؤقتة، سوف يتسبب في الإضرار بهذه الموارد وإفسادها، ويتسبب في استنزافها، فلا يُسمح بها، إذ إن منع الضرر والفساد، يجب أن يقدم على أي منفعة عند استغلال البيئة. ثالثاً. قاعدة الضرر يزال بقدر الإمكان (ولاسيما الضرر الفاحش). ولولاة الأمور الحق في إجبار من يحدث ضرراً في البيوت أو الشوارع أو الأسواق أو البيئة بوجه عام بإزالة الأضرار الناتجة عن أعمالهم وتصرفاتهم، التي قد يترتب عليها الإضرار بالناس أو بالحيوانات أو بجودة البيئة.

(3) سنن ابن ماجه ، المقدمة ، باب ثواب معلم الناس الخير ، ج1، ص88 ح3605 .

(4) سبق تخريجه ص6.

(1) صحيح مسلم ، كتاب الفضائل، باب: توفيره ﷺ وإكثار سؤاله عما لا ضرورة إليه أو لا يتعلق به تكليف وما لا يقع ونحو ذلك، 1830/4، ح2357.

رابعاً . يتحمل الضرر الخاص لدفع ضررعام: ومثال ذلك: تقييد استعمال حق المالك في إقامة فرن خبز في سوق البزازين.⁽²⁾ إذ استطاع الفقه الإسلامي أن يتمثل المبادئ والتعاليم التي وضعها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ، وأن يستخلص منهما المقاصد العامة التي تكفل للبيئة سلامتها ، وتلزم الأمة بصيانتها، وتحرم العبث بمواردها. وهذه بعض من القواعد الكثيرة المبثوثة في كتب الفقه وأصوله .

الخاتمة:

وبعد ، فإننا نستطيع القول أن النصوص في هذا المنهج كثيرة وواسعة الدلالات والمعاني ولا يمكن لبحث مثل هذا أن يأتي إلا باليسير من ذلك . وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية ، منها، أن تطبيق شرع الله وربط المحافظة على البيئة بالإيمان عده الإسلام من أهم وسائل المحافظة عليها بكل مجالاتها وعناصرها، كما أنه واجب ديني تعبدى. يقع على عاتق الإنسان مسئولية حماية البيئة ورعايتها بما كلف من خلافة وبما أعطي من تسخير في الأرض.

ومن أهم التوصيات: ضرورة ربط حماية البيئة بالتربية الإيمانية ، و تنمية الوعي البيئي عند الإنسان، من خلال النصوص الشرعية الخاصة بها .

(2) غمز عيون البصائر على الأشباه والنظائر لابن نجيم الحنفي، الحموي (أبو العباس، شهاب الدين أحمد بن محمد مكي الحسيني)، دار الطباعة العامرة، الأستانة، 122/2

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم.
2. أحكام البيئة في الفقه الإسلامي د. عبد الله بن عمر السحيباني ، طبعة دار ابن الجوزي ،السعودية .
3. الأدب المفرد، محمد بن إسماعيل البخاري ،حققه وقابله على أصوله ، سمير الزهيري مكتبة المعارف ، الرياض ، ط1 ، 1419هـ، 1988م .
4. الإسلام والبيئة ، رؤية إسلامية حضارية ،بركات محمد مراد طبعة دار القاهرة 2003م ، 21
5. الإنسان وتلوث البيئة ،محمد السيد أرناؤوط ،الدار المصرية.
6. بذل الماعون في فضل الطاعون لابن حجر العسقلاني ص 247. تحقيق ، أحمد عصام عبدالقادر الكاتب. دار العاصمة الرياض
7. البيئة، مشاكلها وقضاياها وحمايتها من التلوث (رؤية إسلامية)، محمد عبد القادر الفقي، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 1993م.
8. التربية البيئة ،رشيد الحميد ومحمد سعيد صباريني ط الفلاح الكويت 1986م .
9. تفوق الطب الوقائي في الإسلام: د. عبد الحميد القضاة، الكتاب الثالث، ط1421، 2هـ، 2002م، هيئة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة، رابطة العالم الإسلامي: مكة المكرمة.
10. دراسة عن حماية البيئة في الإسلام – أبو بكر باقادر وزملاؤه. مجلة البيئة ، العدد 33، جمعية حماية البيئة الكويتية 1985م
11. سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث السجستاني ،تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ،تركيا المكتبة الإسلامية .

12. سنن ابن ماجه ،محمد بن يزيد القزويني، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي ،دار إحياء التراث العربي،بيروت .
13. سنن الترمذي ، محمد بن عيسى بن سورة ، الجامع ، تحقيق أحمد محمد شاكر ، شركة مكتبة مصطفى البابي الحلبي ، مصر ، ط2، 1395هـ. 1970م .
14. شرح النووي على صحيح مسلم يحيى بن شرف الدين النووي ، مكتبة الرياض الحديثة ، دار الفكر للنشر والتوزيع 1400هـ 1990 م
15. الصحاح إسماعيل بن حماد الجوهري ، تحقيق أحمد عد الغفور عطار ، طبعة الشربتلي، 1982، الرياض، ط1،
16. الصحة العامة وحماية البيئة ، ربيع عطا الله وآخرون ، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان ،الأردن، 2007 .
17. صحيح البخاري مع فتح الباري، . محمد بن إسماعيل البخاري، دار الريان، ط1، القاهرة، 1405هـ.
18. صحيح مسلم ، لأبي الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري حقق نصوصه ورقمه ، محمد فؤاد عبدالباقي دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة9
19. الطب النبوي، ابن قيم الجوزية (شمس الدين محمد بن أيوب الحنبلي) ، تحقيق سيد إسماعيل الطبعة الأولى، دار المنار، القاهرة 1992م،
20. عمدة القارئ شرح صحيح البخاري، محمود بن أحمد العيني ، . دار الفكر، بيروت، بدون
21. عون المعبود، شرح سنن أبي داود، محمد شمس الحق العظيم آبادي، دار الفكر بيروت ، بدون تاريخ .
22. غمز عيون البصائر على الأشباه والنظائر لابن نجيم الحنفي، الحموي (أبو العباس، شهاب الدين أحمد بن محمد مكّي الحسيني)، دار الطباعة العامرة، الأستانة.
23. فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، أحمد بن حجر العسقلاني ، رقم كتبه وأحاديثه :محمد فؤاد عبد الباقي، دار الريان للتراث، القاهرة، ط1. 1407هـ/ 1987م.
24. لسان العرب ، محمد بن مكرم بن منظور، دار صادر ، بيروت، ط1، 1410هـ/ 1990م
26. مسند أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني. المكتب الإسلامي .

27. المعجم الأوسط ، (360)، المعجم الأوسط ، سليمان بن أحمد الطبراني تحقيق د.محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض 1405 هـ 1985م
28. المعجم الصغير، الروض الداني إلى المعجم الصغير ،تحقيق محمد شكور ،المكتب الإسلامي ،بيروت ط1، 1405، هـ. 1985م.
29. المعجم الكبير ، سليمان بن أحمد الطبراني تحقيق حمدي السلفي نشر مطبعة الأمة بغداد.
38. المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، 1422هـ/ 2002م.
30. .. مواجهة الإسلام للتحديات المتصلة بالبيئة، أحمد ضياء الدين عطية،. جامعة الأزهر - رابطة الجامعات الإسلامية، 1999م.
31. .. موطأ مالك، مالك بن أنس أبو عبد الله الأصبحي ، دار إحياء التراث العربي، القاهرة ،1429،
32. النهاية في غريب الحديث والأثر ،مجد الدين المبارك بن محمد الجزري ابن الأثير ،تحقيق طاهر الزاوي ومحمود الطناحي ، دار الفكر للطباعة والنشر لبنان، بيروت .
33. نيل الأوطار ، محمد بن علي الشوكاني ،دار الجليل، بيروت ، طبعة 1393هـ/1973م.

منطق الحيوان: قراءة في الخرافة العربية

د. شعيب مقنونيف/ جامعة تلمسان

مصطفى بوخال/ طالب في الدكتوراه

استطاع الحيوان أن يشغل مخيلة الإنسان منذ العصور الغابرة، كما نال مركز اهتمام الراوي والقصص الشعبي حين تسلت حكاياته و أمثاله إلى المدونات التراثية الإنسانية بعامة والعربية على وجه الخصوص. نظرا للمنزلة الهامة التي حازها الحيوان في الأدب منذ آلاف السنين، و حتى قبل أن يدون الإنسان قصصه وحكاياته كان >> القدامى يروون القصص عن الحيوانات عن طريق الرسم على جدران الكهوف التي كانوا يسكنونها. وهذه الأمثلة القديمة من التاريخ الأدبي كانت تنطوي على عناصر دينية وأسطورية قوية <<¹. إذ نجد في القرن السادس قبل الميلاد حكايات إيسوب تقوم بدور مهم في التوجيه الأخلاقي مستعملة سلوك الحيوانات كأمثلة على ما يعدّ أخلاقيا وما لا يعدّ كذلك، كما استعمل المصريون والإغريق القدامى " الثيران " و " الأسود "، فضلا عن الحيوانات الخيالية، وجعلوها تؤدي أدوارا مهمة في تطوير الأساطير التي تركت أثرا عميقا في كل شيء ابتداء من القصص المروية إلى دراسة النجوم والأفلاك السماوية².

أما عند العرب، فقد ساهمت الحكايات و الأمثال الحيوانية في بناء صرح النثر العربيّ في العصور الإسلامية الأولى معتمدة على ميراث أسطوريّ حيوانيّ هائل في العصر الجاهليّ وما قبله، مروراً بمرحلة صدر الإسلام التي تميّزت بحضور الحيوان في الخطاب الإلهيّ في ميدان وصف حالة الإنسان داخل التجربة الإيمانية أو كان ذلك لأغراض تربويّة و توجيهية، و من ذلك قوله تعالى: ﴿مثل الذين اتَّخذوا

1 زياد الحكيم، " الأدب وعالم الحيوان " (<http://vb.arabsgate.com/showthread.php>).

2 نفسه.

من دون الله أولياء كمثل العنكبوت اتخذت بيتاً، وإنّ أوهن البيوت لبيت العنكبوت ﴿١﴾. و في آية أخرى ﴿٢﴾ مثل الذين حملوا التّورة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفارا ﴿٣﴾. و بهذا يغدو المثل الحيواني في القرآن الكريم وسيلة رائدة في إستراتيجية الإقناع، و لا عجب في أن يتمركز الحيوان في هذه المرتبة من الخطاب القرآني، فقد وسمت سبع سور من القرآن بأسماء الحيوانات³، ولا شك أنّ لهذا تأويلاً يطرق أبواباً من المعارف الرّبّانية ما زالت عين الإنسان شاخصة نحوه تروم اقتناص شعاع منه ينير لها طريق الحقّ و الحقيقة، أمّا من استوقفته البقرة عند لوئها و شكلها فقد جرّته إلى دائرة اللّهُو و اللّعب على السّطح.

و كان ممّا أغنى النّثر العربيّ في بدايات العصر العبّاسيّ تحوّل الثّقافات اليونانية والفارسية والهندية، و كلّ معارف الشّعوب إليه، و حمل بذلك >> خلاصة هذه المدنية، و ملئت أوانيه بشرابها الجديد الذي اختلفت ألوانه باختلاف ينابيعه الكثيرة<<⁴.

و نورد هنا نصّاً لابن النّديم يعرّفنا بأجواء التّعديدية الثّقافية التي كان يزخر بها ذلك العصر من خلال تحضير الجهشيارى لمائدة خرافية متعدّدة الألوان والأذواق، حين يقول: >> .. ابتداءً أبو عبد الله محمّد بن عبدوس الجهشيارى، صاحب كتاب الوزراء، بتأليف كتاب اختار فيه ألف سمر من أسمار العرب و العجم و الرّوم و غيرهم، و كلّ جزء قائم بذاته لا يعلّق بغيره، و أحضر المسامرين، فأخذ عنهم

1 من سورة العنكبوت (29) الآية 41.

2 من سورة الجمعة (62) الآية 05.

3 هذه السّور هي: البقرة، الأنعام، النّحل، النّمل، العنكبوت، العاديات و الفيل.

هذا وتشير بعض الروايات إلى عبادة العربي البدوي للحيوان، وإن لم تنحت له أصنام، إذ يروي الجاحظ بأنه قيل "العبيد الكلبي"، وكان شغوفاً بالإبل، >> أئينها وبينكم قرابة؟!<< (نقلاً: عن النويري شهاب الدّين، نهاية الأرب في فنون الأدب، ج 2، مطبعة دار الكتب المصرية: القاهرة، 1925، ص 313). و يُذكر أن العرب لشدة تعلقهم وحُبهم وتقديرهم للحيوان كانوا يدفنونهم مثل ما يدفنون الإنسان، ويحزنون عليه حزناً على إخوتهم. ويؤكد هذا ما روي أن "بني حارث" كانوا إذا وجدوا غزلاً ميتاً غطوه وكفنوه ودفنوه، وكانت القبيلة تحزن عليه ستة أيام (ينظر: فاروق خورشيد، الأسطورة عند العرب، مجلة الدوحة (القطرية) عدد ماي 1976 ن ص 60).

كما يشير "ابن الكلبي" إلى أن العرب قد عبدوا الأصنام التي هي في شكل حيوان، كما هو الشأن مع "يغوث"، على صورة أسد، و"يعوق" على هيئة نسر، و"اليعسوب" على هيئة فرس، وهي في اللغة الفرس السريع الطويل (ينظر: ابن السائب الكلبي (ت 204هـ)، كتاب الأصنام، تحقيق أحمد زكي باشا، دار الكتب المصرية: القاهرة، ط 03، 1995، الصفحات 10، 11، و 63).

4 شوقي ضيف: تاريخ الأدب العربيّ، العصر العبّاس الأوّل، دار المعارف، القاهرة 1978، ط 07، ص 441.

أحسن ما يعرفون ويحسنون، و اختار من الكتب المصنّفة في الأسمار و الخرافات ما حلا بنفسه¹. ويرد صاحب الفهرست أنّ هناك من تصدّى لتأليف خرافات حيوانية مبكراً بقوله: >> .. و كان قبل ذلك منهم عبد الله بن المقفّع، و سهل بن هارون، وعليّ بن داود كاتب زبيدة و غيرهم². >> كما أنّ الباحثين المعاصرين يجمعون على أنّ خرافة الحيوان اشتدّ عودها في البيئة العربية بظهور كتاب " كليله و دمنه " لابن المقفّع >> ذلك أنّ حكايات الحيوان قبله كانت إمّا شعبية فطرية تشرح ما سار بين العامة من أمثال، وإمّا مقتبسة من العهد القديم³. و من ذلك ما روي على ألسنة البهائم والطير ممّا زعمته العرب أنّ >> .. أرنبا التقطت ثمرة فاختلسها الثعلب، فأكلها، فانطلقا يتخاصمان إلى الضّبّ، فقالت الأرنب: يا أبا الحسل، فقال: سميعا دعوت. قالت: أتيناك لنختصم. قال: عادلا حكيمًا. قالت: فاخرج إلينا. قال: في بيته يؤتى الحكم. قالت: لأني وجدت ثمرة حلوة. قال: فكليها. قالت: اختلسها الثعلب. قال: لنفسه بغى الخير. قالت: فلطمته. قال: بحقك أخذت. قالت: فلطمني. قال: اقتصّ. قالت: فاقض بيننا. قال: قد قضيت. فذهبت أقواله أمثالا⁴.

و الحيوانان الرئيسيان في ملحمة " كليله و دمنه " الحيوانية هما من فصيلة ابن آوى، و يسميان " كراكاتا " (Karakata) و " دماناكا " (Damanaka)، و منهما استخرج اسم الكتاب الذي ترجمه عبد الله بن المقفّع في القرن الثامن الميلاديّ. إلّا أنّ الكاتب لم ينقل هذه المادّة الهندية الأصل دون أن يترك فيها بصماته بل جعلها تنمو في سياق المعرفة الإسلامية و حيواناتها تربّت في حظيرة التّداول الإسلاميّ، ممّا جعل القاضي الذي نصّب الأسد للفحص عن أمر دمنه يخاطبه بقوله: >> .. إنّ الله تعالى جعل الدّنيا سببا و مصداقا للآخرة، و لأنّها دار الرّسل والأنبياء الدّالين على الخير، الهادين إلى الجنّة الدّاعين على معرفة الله تعالى⁵. >>، و يجيب دمنه في إحدى محطّات الحوار

1 الفهرست لابن النديم...، ص 363.

2 نفسه: ص 364.

3 غنيمي هلال: الأدب المقارن، دار العودة و دار الثقافة، بيروت- لبنان، بدون تاريخ، ط 05، ص 181.

4 شهاب الدّين محمّد بن أحمد الأبيشي: المستطرف في كلّ فنّ مستظرف، دار ابن الهيثم، القاهرة، 2005، ط 01، تحقيق محمّد سعيد، ص 450.

5 عبد الله بن المقفّع: كليله و دمنه، مكتبة المعارف، بيروت - لبنان، 2003،

ط 01، ص 188.

قائلا: <> و قد علمت أنّ الظنّ لا يغني من الحقّ شيئا..><¹، والروح الإسلامية بارزة في غير هذا الموضوع من الكتاب، فقد جاء في باب " الأسوار و اللبؤة و الشعهر " خطابه للّبؤة قائلا: <>.. قد قيل: كما تدين تدان، و إنّ ثمره العمل العقاب و الثواب، و هما على قدره في القلّة والكثرة...><².

ومن الأبواب التي زيدت على السّفر الهنديّ " البنج تتر " أو المقالات الخمس، ونسبت إلى ابن المقفّع هي³:

- 1- باب عرض (أو غرض) الكتاب.
- 2- باب الفحص عن أمر دمنة.
- 3- مقدّمة الكتاب لعلي بن شاه الفارسيّ.
- 4- باب الناسك و الضيف.
- 5- باب الحمامة والثعلب و مالك الحزين.
- 6- باب البطة ومالك الحزين.

إلا أنّ الجزم بأصل المادّة الحكائيّة لكليلة و دمنة يرهنها بزمان وفضاء معيّنين ممّا يقلّل من انفتاح النصّ على الماضي والحاضر والمستقبل، وتخبو فيه جذوة الدلالات والرموز التي تحفّز القراءة و التأويل، وترهن النصّ إلى ديمومة التّلقّي عبر العصور، وهو المصير الذي آل إليه نصّ " كليلة و دمنة " بانتمائه إلى الثقافة الإنسانيّة و معانقته لقضايا النفس البشريّة الخالدة.

إنّ " كليلة و دمنة " تضعنا أمام غابة من الرموز من حيوانات ومواقف وسلوكات ترتسم من خلالها مشاهد من الصّراع السياسيّ والاجتماعيّ والتّفسيّ بطلها الإنسان، وحتّى <> الفيلسوف المسمّى (بيدبا) ليس رمزا وحيدا للهند وحدها، بل يقابله النموذج الفارسيّ للمثقف، الأستاذ، و النموذج اليونانيّ للحكيم، و النموذج العربيّ و الإسلاميّ للعالم و القاضي..><⁴، و حكايته مع

1 نفسه: ص 119.

2 كليلة و دمنة ..، ص 216.

3 ينظر أحمد علي، ابن المقفّع الكاتب و المترجم و المصلح، منشورات دار الفارابي، الجزائر، 2008، ص 140.

4 د. خليل أحمد خليل: مضمون الأسطورة في الفكر العربيّ، دار الطليعة، بيروت- لبنان، 1986، ط 03، ص 133.

الملك " دبلشيم " هي بدورها محملة بدلالات العلاقة بين المثقف والسلطة، و عدم التوصل إلى الفصل نهائيا في طبيعة علاقة (الفوق X تحت)¹.

كانت بداية الملحمة الحيوانية بانكسار عجلة كان يجريها ثوران " شنزية " و "ندبة " و انتهت بافتراقهما و >> تعارف التقيضين الثور والأسد من خلال المخادع " دمنة " تنتهي بقتل " شنزية " <<².

و في خرافة أخرى على لسان لقمان، ينتهي افتراق ثورين بافتراسهما جميعا من قبل الأسد إذ >> يُحكى أن أسدا خرج مرة على ثورين فاجتمعا جميعا، و كانا ينطحان بقروئهما، ولا يمكنانه من الدخول بينهما، فانفرد بأحدهما وخدعه ووعدته ألا يعارضهما إن تحلى أحدهما عن صاحبه، فتخلّى أحدهما وافترسهما جميعا...<<³، ويؤول الصراع داخل الغابة إلى محاكمة " دمنة " وقتله من لدن الأسد بسبب مكره وحسده وتسببه في زهق روح من غير وجه حق، وتتخلل هذه الحكاية حكايات أخرى فرعية غنيّة بالرموز والدلالات مثل " الثعلب والطبل "، و "الأرنب و الأسد" هذا مما جعل الباحثين يصنّفون "كليّة و دمنة" ضمن القصص >> التوالدية التي تقوم على التركيب الحكائي<<⁴، مثل ما هو شائع في حكايات " ألف ليلة و ليلة ".

وقد أحصى الباحثون حضور الحيوان بقوة في خطاب كليّة و دمنة حيث تكرّر ذكره 180 مرة مقابل 52 بالنسبة لذكر الإنسان، الذي كان يتحرك داخل أروقة نصّ الخرافة تحت سبعة (07) نماذج هي: >> التاجر، الملك، الفيلسوف، الرجل، الناسك، الشيطان، المرأة<<⁵، وهذا مقابل أربعة وثلاثين (34) أنموذجا حيوانيا، يمكن تصنيفها كآلاتي⁶:

1 ينظر: يوسف أحمد إسماعيل، " كليّة و دمنة و خطاب التأويل "، مجلّة واتا للترجمة واللغات، س01، ع 04، 2007، ص 05.

2 مضمون الأسطورة في الفكر العربي...، ص 135.

3 محمد رضا، تاريخ الإنسانية وأبطالها، المكتبة العصرية: بيروت، لبنان (2003م ص 171).

4 كليّة و دمنة و خطاب التأويل...، ص 02.

5 مضمون الأسطورة في الفكر العربي...، ص 123.

6 نفسه: ص 128.

غير آكلة اللحوم	التكرار	آكلة اللحوم	التكرار
الثور	05	الأسد	05
الجمال	01	الثعلب	10
القنبرة	01	النمر	01
النحل	01	الحية	08
الحمامة	03	الفيل	03
الأرنب	03	التمساح	01
الوعل	04	الكلب	02
البطة	02	الجرذ	10
الطاووس	01	التنين	01
الفرس	01	الذئب	03
الدباب	01	القرد	05
الطائر	10	الغراب	06
الضفدع	01	العلجوم	01
الحمار	03	السّمكة	01
		القملة	01
		البرغوث	01
		ابن عرس	04

01	البوم		
03	السَّوَّار		
01	البير		

يُبرز تفوق تكرار العنصر الحيواني على العنصر الإنساني في " كليلة و دمنة " هيمنة خطاب الحيوان الذي يعزّز << بلاغة الطمس >>¹، و يلقي بالمعاني في غيابات النصوص مما يجعل هذه المعاني بوصفها قبلة القراء المحترفين تتحوّل إلى كنز << ومن الصّعب تصوّر كنز غير مستتر، فهو شبيه بفاكهة الجوزة التي لا تعرض نفسها، ولا يمكن تناولها دون تكسير القشرة >>²، وهي أيضا بمنزلة النّار الكامنة في الحطب، وفي هذا قال دمنة للأسد: << .. و قد علمت أيّها الملك أنّ النّار تكون مستكنة في الشّجر و الحجارة فلا تخرج و لا تصاب منفعتها إلّا بالعمل و الطّلب.. >>³.

كما أنّ الجدول أعلاه يشير بحضور أكبر للحيوانات آكلات اللحوم بالمقارنة مع نظيراتها آكلة العشب و النّبات ممّا ينبئ بسيطرة القوّة والاستبداد في منظومة العلاقات داخل الغابة، وهذا يحيل إلى الارتباك و عدم التّوازن في العلاقات السياسية والاجتماعية داخل الجماعة البشرية منذ فجر التاريخ و في أيّ بقعة من الجغرافيا، و لا يمكن لنصّ أن يستوعب هذا التّعّدّد في الأزمنة و الفضاءات إلّا أن يكون شبيها بـ " كليلة و دمنة " ؛ لأنّ رموزه << تتميز بالغنى و الاتّساع في آن، كأنّها تريد أن تمثّل الحضور المعرفيّ للشرق القديم من اليونان و مصر إلى فارس و الهند و الصّين، وصولا إلى الجزيرة العربية و ما تفتّق عنها من فتوحات عربية إسلامية كبرى >>⁴.

1 ينظر أحمد يوسف: تضافيف السرد و الأيديولوجيا، أعمال الملتقى الخامس للنقد الأدبيّ في الجزائر، المركز الجامعيّ بسعيدة، أفريل 2008، ص 245.

2 ينظر عبد الفتّاح كيليطو: الحكاية و التّأويل، دار توبقال للنشر، الدّار البيضاء – المغرب، 1999، ط 12، ص 38.

3 كليلة و دمنة..، ص 107.

4 مضمون الأسطورة في الفكر العربيّ ..، ص 130.

و قد بلغ هذا السفر اللؤلؤة أن نسج على منواله كثيرون منهم سهل بن هارون (ت 215 هـ) صاحب بيت الحكمة في عهد المأمون، فقد ألف " ثعلبة و عفراء " على مثال " كليلة و دمنة "، وله كتاب موسوم " كتاب النمر والثعلب "، بينما اهتم آخرون بنقله إلى دائرة الشعر منهم " أبان بن عبد الحميد بن لاحق " (ت 200 هـ) الذي نظم في >> نحو أربعة عشر ألف بيت، لم يصلنا منها إلا سبعون بيتا نقلها الصولي في كتابه " الأوراق " <<¹.

و يبرز إسهام " سهل بن هارون " في تطوير فنّ الخرافة بمؤلفه " كتاب النمر والثعلب " ² بتشديد عمارتها داخل بنيان النثر العربي الإسلامي، كما يرى أحدهم أن المؤلف >> يدخل تحت جنس رواية الحيوان، و يعدّ نموذجاً رائداً لرواية الحيوان في الأدب العربي الرسمي معروف المؤلف <<³، و يمثل سهل بن هارون المرحلة الانتقالية الهامة و الحساسة بين الأدب ذي الأصل الفارسي بزعماء عبد الله بن المقفع و الأدب العربي الإسلامي الذي مثله بامتياز الجاحظ، >> وهذا ربما السرّ الذي جعل مؤلف سهل بن هارون لا ينال الشهرة التي حصل عليها الكاتبان السابقان بسبب وقوعه تحت ضغط محاكاة الأول والانتشار الواسع لأدبيات الثاني <<⁴.

تتميّز قصّة الكتاب عمّا سبقها من حكايات " كليلة و دمنة " أنّها طويلة، و تسير بشكل خطّي لا تتخلّلها حكايات فرعية ما عدا حكاية الطائر الذي أدّى به فرط حذره إلى الهزال والضّرّ حتّى مات، و هي حكاية جاءت في مقام المثل والتشبيه، و لم تؤثر على البنية العامة للقصّة التي خاض غمارها ثلاث شخصيات رئيسية: النمر الملك، و الثعلب الحكيم، و الذئب الجحود، ويمكن إجمالها في هذه السطور:

>> ذكر أنّ ثعلبا كان يعيش مع زوجته في واد لم يكن فيه أحد غيرهما في عيش وهناء، فمرّ به يوماً ذئب صديق له، فنصحه بالتحوّل عن هذا المكان؛ لأنّه واقع في مجرى السيّل، فاستشار الثعلب زوجته، فأبت عليه التحوّل. و حدث أن دهمه السيّل، فتعلّق الثعلب ببعض ما جاء به السيّل من

1 الأدب المقارن...، ص 182.

2 سهل بن هارون: كتاب النمر و الثعلب، حقّقه و قدّم له و ترجمه إلى الفرنسية عبد القادر المهيري، منشورات الجامعة التونسية، الشركة التونسية، 1973.

3 قحطان صالح الفلاح: القصّة على لسان الحيوان- كتاب النمر و الثعلب لسهل ابن هارون أنموذجاً، مجلّة التراث العربي، (السورية)، ع 86، س 22، دمشق 2002، ص 05.

4 ينظر: مقدّمة كتاب النمر و الثعلب...، ص 27.

الخشب إلى أن قذف به في البحر، ثم ألقاه إلى جزيرة من جزائره. و حار الثعلب في أمره، فلم يسمع حسيسا، و لم ير أنيسا. فبينما هو في تردده استقبله ذئب، فتعارفا، و علم منه أن الجزيرة خاضعة للملك هو النمر، و ليس فيه إلا الطّباء و بقر الوحش، و جماعة من الذئاب، ثم نصحه الثعلب أن يأتي النمر و يسأله أن يوليّه ولاية، فذهب إلى النمر وعرض عليه الأمر، فوافق النمر، و عهد إليه من مناهل الطّباء، وأخذ منه العهود والمواثيق. وذهب الذئب إلى ولايته متّخذا الثعلب وزيرا له، و بعدما حسنت حالهما، نقض الذئب عهده مع الملك، فنصحه الثعلب بالطّاعة وحسن الولاء إلا أن الذئب بالغ في غيّه، وانتهى الأمر إلى معارك ضارية بينه وبين النمر أدّت إلى مصرعه، وأسر الثعلب، ثم جرت محاورات بين النمر و وزرائه والثعلب، أثبت هذا الأخير فيها رجاحة عقله وحكمته و نزاهته، فأعجب النمر ما سمعه من كلامه، فقرّبه إليه واصطفاه لنفسه، و كان يعمل برأيه و مشورته إلى أن هلك..¹

والقصّة على طولها يتخلّلها عدم التّوازن في البنية² ذلك أن الحكبة تستهلك في التّصف الأوّل من الكتاب الذي ينتهي بانتهزام الذئب الجحود ومعاقبته من طرف النمر، والقسم الثّاني ما هو إلا حوار طويل بين الملك ووزرائه من جهة و الثعلب من جهة أخرى، و لعلّ الكاتب اغتتم فرصة الحوار ليحوّله إلى وعاء يفرغ فيه معارفه ومواقفه السّياسية ممّا سبّب تمدّده إلى حدّ اقتراب القصّة إلى ما يشبه المسرح في مواصفاته العامّة.

والكتاب غنيّ بالمعارف والحكم و التّحليلات العقلية و التّفسية التي جاءت على ألسنة أبطاله، و خاصّة الثعلب الذي يمثّل على ما يبدو وجهة نظر الكاتب تماما، ونلفي هذا الموقف عند بعض الباحثين ممّن تصدّوا لفكّ شفرات رموز قصّة " النمر والثعلب " التي >> تمثّل الثّالوث الحاكم آنذاك، فالنمر رمز الخليفة الشرعيّ، و الذئب الجحود رمز لكلّ خارج عن طاعة الخليفة و الولاة، والثعلب الحكيم رمز لطبقة البرامكة و الكتّاب و الوزراء³.

1 ينظر: القصّة على لسان الحيوان...، ص 05.

2 ينظر: كتاب النمر و الثعلب...، ص 23.

3 القصّة على لسان الحيوان...، ص 10.

" إخوان الصّفا " يقحمون في رسائلهم الحيوان في الميدان الفلسفيّ >> ويؤلفوا محاكمة طويلة بين الإنسان و الحيوان أمام ملك الجان<<¹، واستطاعوا من خلال ذلك تهريب أفكارهم الفلسفيّة ومواقفهم العقيدية.

وفي القرن التاسع الهجريّ يؤلف ابن عربشاه² (ت 854هـ) كتابا نفيسا ارتوت صفحاته حكما و معارف نال بها حظّ الرّفعة، و فاز جليسه بالرّقيّ إلى مدارج المتعة، وها هو ذا يقدّم سفره لقراء الأزمان المتوالية بقوله: >>.. وضعت هذا الكتاب نزهة لبني الآداب، وعمدة لأولي الألباب من الملوك و التّوّاب و الأمراء والحجّاب، و جعلته عشرة أبواب،... وسمّيته (فاكهة الخلفاء و مفاكهة الظّرفاء)<<³.

و يبرز الكاتب في مقدّمته استدعاءه للخرافة و استنطاقه للبهائم و الوحوش و الطّير بأنّها سبيل الحكماء و طائفة من الأذكياء و العلماء، كما أنّ الحديث و الكلام على هذا المنوال يشدّ عقل السّامع، و يشرح صدر المتلقّي؛ لأنّ التّفوس بكلّ أمر عجيب عالقة و القلوب مع البعيد و الغريب معانقة، و يصدع المؤلّف بهذه الوجهة في الحكّي على لسان إحدى شخصياته في باب " مباحث عالم الإنسان مع العفريت جان الجان "، حيث يقول العفريت للعالم الرّاهد: >> أخبرني يا ذا الجدّ عن الهزل الذي يراد به الجدّ. قال: إبراز حكم الأمثال و الآيات على لسان الحيوانات و الجمادات...<<⁴.

يعتمد الكتاب على القصص التّوالديّة والتّركيب الحكائيّ كما عرفناه في " كليله و دمنه " بالإضافة إلى الحكاية الإطار التي تتناصّ إلى حدّ بعيد مع حكاية الحكيم " بيدبا " والملك "دبلشيم". والحكاية الأمّ موسومة " في ذكر ملك العرب الذي كان لوضع هذا الكتاب السّبب"، وملخصها أنّ أحد الملوك العظام >> غزير الأفضال، عزيز الأمثال، وارث المعارف، حائز الفضائل و اللّطائف،

1 الأدب المقارن ...، ص 182.

2 هو أحمد بن محمّد بن عبد الله بن إبراهيم بن محمّد بن عربشاه الدّمشقيّ الأصل، أديب مؤرّخ مشارك في أنواع شتّى من العلوم كاللّغة، التّحو و البلاغة. ولد بدمشق سنة 791هـ (ينظر: ابن عربشاه: فاكهة الخلفاء و مفاكهة الظّرفاء، دار الآفاق العربية، القاهرة 2001، تحقيق أيمن عبد الجبار البحيريّ، ط 01، المقدمة).

3 نفسه: ص 29.

4 نفسه: ص 209.

ذو حكم مطاع و جند وأتباع¹، و له خمسة أولاد أصغرهم هو أحبهم إليه، متميز في المنظر و المخبر، و قد أدرك أنواعا شتى من العلوم و المعارف. و لما دعا الملك داعي الرحيل خلفه أكبر أولاده، و كان أن أطاعه إخوته و رؤوس أمرائه و جنده إلى أن استولت على النفوس نار الفتنة، و دخل الحسد القلوب و نafs الإخوة أحاهم عرش الملك، و اشتدّ هذا الأمر الوخيم على الصّغير الحكيم ففكر و نظر، و انتهى إلى سبيل الاعتزال ثمّ التفرّغ إلى تصنيف كتاب >> يشتمل على فنون من الحكمة، وأنواع من دقائق الأدب و الفطنة، ولطائف التّهذيب و أخلاق العباد². أراد به إصلاح الوضع الرّاهن و التّخطيط لمملكة العدل و الحياة الطّيبة، و نلمس هنا تقاطع هذا الحدث مع ما جرى ليديبا >> فالكلّ لجأ إلى السّرد، فقد فرضته ضرورة تعليمية³ و غاية إصلاحية كبرى إلّا أنّ الاختلاف يكمن في ظروف إنتاج التّأليف، فبينما " كليله و دمنة " يتشكّل من خلال حوار مريح و غنيّ بين الحكيم و الملك، يتلقّى مؤلّف الحكيم الصّغير معارضة شديدة من وزير الملك الذي كان يكتّ له عداوة مؤكّدة، فهو يفرح لقرار الاعتزال ويتوجّس خيفة من خبر الكتاب.

قال الوزير للملك: >> أمّا ما قصده الحكيم من العزلة، فهو رأي قويم و فكر مستقيم... و أمّا قصده وضع الكتاب، فإنّه خطأ لا صواب...⁴.

و يتواصل الحوار بين الحكيم و الملك و الوزير، و ينمو بذلك كتاب " فاكهة الخلفاء " الذي يغلب عليه طابع الإصلاح السّياسي، وأوّل خرافة يتحف بها الحكيم جلساءه هي ما أصاب الذّئب مع الجدي المغني⁵، إذ يحكى أنّ ذئبا خرج للصّيد يوما، و صار يجول و يصول و لا يقع على محصول، فصادف بعض الرّعيان يسوق قطيعين من الضّأن فيهما بعض جديان، فتخلّف جدي غنيّ غفل عنه الرّاعي الذّكيّ، فأدركه الذّئب النّشيط، فما كان من الجدي إلّا تدارك نفسه و استحضر الحيلة، فباشر الذّئب بالخطاب قائلا: >> محبّك الرّاعي لجنابك داعي، يسلم عليك، وقد راسلني إليك يشكر صداقتك و شفقتك... و قبل أن تأكلني أوصاني أن أطربك بما أغني. قال الذّئب: لا بأس قد أجبت سؤالك فعنّ ما بدا لك، فرفع الجدي عقيرته، و رأى في الصّياح خيرته، و ملأ الدّنيا عياطا، فاهترّ

1 نفسه: ص 33.

2 نفسه: ص 33.

3 ينظر الحكاية و التّأويل... ص 36.

4 فاكهة الخلفاء ومفاكهة الطّرفاء... ص 36.

5 نفسه: ص 59.

الذئب طربا و تمايل عُجبا و عَجبا... فسمعه الرّاعي يشدو فأقبل بالمطراق يعدو، فلم يشعر الذئب الدّاهل إلّا و العصا على قفاه نازل...<<¹، و يردف الحكيم بالقول: <> و إنّما أوردت هذا التّظير لمولانا الملك و الوزير؛ ليعلم أنّ العدول عن طريق الأصول ليس إلّا داعية الفضول، و لا يساعده معقول و لا منقول<<².

وقد تفتح الخرافة أحيانا على بعض الحوادث التّاريخية الحقيقية، و يكون ضمن خطابها الاستدلال بوقائع سياسية حدثت بالفعل وهو ما نقرأه في حكاية " الفأرة و الثّعبان " ³ و هي مثل فيمن ابتلي بمكايد الدّهر و كان ضعيفا ما عليه إلّا هدم ذلك الجبل بمعاويل الحيل، و هو ما حدث للفأرة حين عودتها إلى جحرها فوجدت داخله ثعبان، فاحتارت في أمرها و اشتكت بذلك إلى ملك الفأر فقال لها: <> يا قليلة الاستبصار، العديمة العقل والافتكار، إذا اجتهدنا في ردّك إلى مكانك و كنّا على الثّعبان كجندك وأعوانك، فهل تشكّين يا مسكينة و بنت مسكين في أنّ الأفعى تتوجّه إلى سلطانها... و تستنصر بأعوانه، و تستجيش و تستغيث و تغري علينا ذلك الخبيث، كما فعل الرّافضيّ العادي العلقيّ البغداديّ ⁴، حين دعا التّار الطّغاة لخراب مدينة السّلام..<<⁵.

وما كان من الفأرة إلّا الغوص في بحر الفكر و التّشبّث بأذيال المكر حتّى نجحت في استدراج الثّعبان إلى خارج الجحر، و انتهت به إلى مكان حيّة راقدة، فانشغل الثّعبان عن أفعال بنت الجرذان، و رجعت هي إلى سكنها مستبشرة بنجاح مسعاها.

1 نفسه: ص 62.

2 نفسه: ص 62.

3 نفسه: ص 171

4 هو مؤيّد الدّين محمّد بن العلقيّ، وزير آخر خلفاء الدّولة العبّاسية الأولى " المستعصم بالله " أحد عملاء قائد التّار "هولاكو" وواحد من المتسببين في سقوط دولة الخلافة في بغداد(ينظر: فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظّرفاء...، تعاليق المحقق، ص 174).

5 نفسه..، ص 174.

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن الإمام نافع .

أولاً- المصادر

ابن السائب الكلبي (ت 204 هـ):

كتاب الأصنام، تحقيق أحمد زكي باشا، دار الكتب المصرية: القاهرة، ط 03، 1995.

سهل بن هارون:

كتاب النمر والثعلب، حققه وقدم له وترجمه إلى الفرنسية عبد القادر المهيري، منشورات الجامعة التونسية (1973م) .

شهاب الدين محمد بن أحمد الأبهشي:

المستطرف في كل فن مستظرف، تحقيق محمد سعيد، دار ابن الهيثم: القاهرة (2005م)، ط 01.

عبد الله بن المقفع:

كليلة ودمنة، مكتبة المعارف: بيروت، لبنان (2003م)، ط 1 .

ابن عربشاه:

فاكهة الخلفاء ومفاكهة الظرفاء، تحقيق أيمن عبد الجبار البحيري، دار الآفاق العربية: القاهرة (2001م)، ط 01

النويري شهاب الدين:

نهاية الأرب في فنون الأدب، ج 2، مطبعة دار الكتب المصرية: القاهرة، 1925.

أبو يعقوب إسحاق النديم:

الفهرست، تحقيق رضا تجدد، طهران (1971).

ثانياً- المراجع العربية

أحمد علي:

ابن المقفع الكاتب و المترجم والمصلح، منشورات دار الفارابي: الجزائر (2008م).

خليل أحمد خليل:

مضمون الأسطورة في الفكر العربي، دار الطليعة: بيروت، لبنان (1986م)، ط 3.

شوقي ضيف:

تاريخ الأدب العربي، العصر العباسي الأول، دار المعارف: القاهرة (1978م)، ط7.

عبد الفتاح كيليطو:

الحكاية والتأويل، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء – المغرب، 1999، ط 1211

غنيمي هلال:

الأدب المقارن، دارالعودة: بيروت، لبنان.

محمد رضا:

تاريخ الإنسانية و أبطالها، المكتبة العصرية: بيروت، لبنان (2003م).

ثالثا- المقالات والدوريات والمحاضرات

أحمد يوسف:

"تضاييف السرد والايديولوجيا"، أعمال الملتقى الخامس للنقد الأدبي في الجزائر، المركز الجامعي بسعيدة
أفريل (2008م).

زياد الحكيم:

"الأدب وعالم الحيوان" (<http://vb.arabsgate.com/showthread.php>).

فاروق خورشيد:

الأسطورة عند العرب، مجلة الدوحة(القطرية) عدد مايو 1976 ن ص 60).

قحطان صالح الفلاح:

"القصّة على لسان الحيوان- كتاب النّمر و الثّعلب لسهل ابن هارون أنموذجا"، مجلّة الثّراث العربيّ،
(السورية)، ع 86، س 22، دمشق 2002.

يوسف أحمد إسماعيل:

"كليلة و دمنة و خطاب التّأويل"، مجلّة وانا للترجمة واللّغات، س01، ع 04، 2007.

قراءة في الفكر المنهجي عند ابن خلدون

الأستاذ غفور عبد الباقي

جامعة مولود معمري

مقدمة:

يحتل ابن خلدون في التراث العربي والإسلامي و في الفكر الغربي المعاصر مكانة متميزة، و ينظر إليه على أنه صاحب رؤية حضارية خاصة، و لاسيما فيما يتعلق بدراسة التاريخ البشري، والمجتمع الإنساني، والعمران الحضاري، و الفكر الاقتصادي والتربوي و السياسي و غير ذلك من الحقول المعرفية.

كما يشار إلى ابن خلدون باعتباره صاحب منهجية في النظر و التفكير والبحث والتفسير، مثلت في زمانه قفزة إبداعية متميزة، ووصفت بعض إنجازاته - على الأقل - بأنها غير مسبقة، باعتباره مؤسسها، و أنها لم تكن معروفة من قبله.

وهذا ما جعل تراثه و إبداعه الفكري - رغم مرور أكثر من ستة قرون ونصف على مولده - ما زال محتفظا بموقعه الفريد والمتميز بين المنتج الفكري و الثقافي للحضارة الإسلامية، بل يتبوأ مقاما رفيعا بين منتجات و تراث الفكر العالمي.

و يكفي هنا أن نشير إلى ما أكد عليه ر. ألتاميرا، أحد أبرز علماء الغرب الذين اهتموا بتراث ابن خلدون حين أكد على أن مقدمة ابن خلدون هي: "في الحقيقة مؤلف في الاجتماع و الفلسفة التاريخية لم يفقه في الأهمية وحتى أيامنا أي مؤلف آخر." (1)

و يشير أRLوندو توينبي إلى فكر ابن خلدون المبدع قائلا: "إنه عبقرى عربى أنجز فى فترة عزله التى تقل عن أربع سنوات عمل العمر كله فى شكل قطعة من الأدب يمكن أن تقارن مع ثوسيدديد أو ميكافيلي سواء من حيث الاتساع أم عمق النظرة أم من حيث القدرة الثقافية." (2)

و من المعلوم بالضرورة أن العقل لا يستطيع أن يتوصل إلى مطلوبه إلا إذا تمكن بصحيح النظر أن يتبع فى سيره طرقا منظمة، و لولا إتباعه هذه الطرق المنظمة لساو على غير هدى، و لظل السبيل من غير أن يصل إلى غاية ما.

يقول ديكارت: "خير لك أن تترك البحث عن الحقيقة من أن تبحث عنها بغير طريقة". (3) من هنا تظهر أهمية الطريقة في البحث العلمي، إذ تعرف على أنها: "الوسيلة الفكرية التي يمكن التوصل بها إلى المطلوب، والمطلوب في العلم هو الكشف عن الحقيقة و البرهان عليها". (4)

و يتفق العلماء على تعريف المنهج بأنه: "تحليل منسق و تنظيم للمبادئ و العمليات العقلية و التجريبية التي توجه بالضرورة البحث العلمي أو ما تؤلفه بنية العلوم خاصة". (5) و من ثم، فنجاح العلماء في الوصول إلى اكتشافات علمية إنما يعود إلى الطريقة و المنهج المتبع. و لعل ما وصل إليه ابن خلدون إنما مرجعه إلى منهجه العلمي الفذ.

لقد نظر ابن خلدون إلى التاريخ كعلم يستحق الدرس لا كرواية تروى فقط. و قد أراد أن يكتب التاريخ في ضوء منهج جديد من الشرح و التعليل، فانتهى به التأمل و الدرس إلى وضع منهج و فلسفة جديدة في الكتابة التاريخية يقرأ في ضوئها التاريخ، و تفهم وقائعه و تحلل حوادثه و ظواهره، فلم يكن هاجس التمييز بين الصحيح والخطأ من المعلومات من ابتكار "ابن خلدون"، فهذا الهاجس قديم قدم المعرفة الإنسانية، لكن يذكر لهذا المفكر الفذ سعيه للتمييز بين الأخبار التاريخية المؤتمنة و الأخبار التاريخية التي لا يصح لمؤرخ أن يثق بها، ووضعه منهجية هذا التمييز.

و بالرغم من أن هذا المنهج ينطبق على علم التاريخ الذي ترد فيه الأخبار و الروايات بشكل أكبر، فإنه يمكن القول إن منهج ابن خلدون العلمي ينطبق على كل كتاباته. و من يقرأ مقدمة ابن خلدون يجده مثالا بارزا للمعرفة المنهجية.

و للاقترب أكثر من منهج ابن خلدون في الكتابة و التعرف على المنهج العلمي الذي استند إليه، يتعين علينا الوقوف على أهم المبادئ و الأسس التي وضعها لكتاباته.

1- مبدأ الواقعية: (النظرة الواقعية)

لقد قسم ابن خلدون المعرفة إلى معرفة حسية و معرفة نظرية، وألزم المعرفة الحسية بالعقل التجريبي منها. و هذه المعرفة كلها مبنية على النظرة الواقعية التي نلمسها في متون المقدمة. و ما يؤكد ذلك استعمال ابن خلدون مصطلح **المشاهدة** الذي يقابله حديثا مفهوم **الملاحظة** في المنهج التجريبي، الذي حددت خطواته على يد العالم الإنجليزي **فرانسيس بيكون**، عندما دعا إلى تصور جديد للعلم، فالعلم الصحيح عنده هو القائم على الملاحظة و التجربة.

و ما وصف ابن خلدون للصنائع، إلا دليل كاف على ملاحظته العلمية الدقيقة التي تحيط بالظاهرة من كل جوانبها. يقول ابن خلدون: "اعلم أن الصنائع في النوع الإنساني كثيرة، لكثرة الأعمال اليدوية المتداولة و العمران، فهي بحيث تشد عن الحصر و لا يأخذ العد.... فأما الضروري كالزراعة، البناء و الخياطة و التجارة و الحياكة، وأما الشريفة بالموضوع فكالنوليد و الكتابة والورقة والغناء والطب". (6)

إن حصره لهذه الصنائع تدل على عقل واقعي له دراية واسعة بها، فهو ينقل لنا الواقع كما هو كائن و موجود، لا كما ينبغي أن يكون كما فعل سابقوه أمثال أفلاطون في الجمهورية و الفرائي في المدينة الفاضلة.

و قد عبر عن ذلك ابن خلدون بمصطلح الصنائع، و الصناعة كما هو معلوم ذات طابع مادي، إنها التطبيق النظري للعلم، فالصنائع دليل على تراكم مجموعة من المنجزات المعرفية في بعديها النظري و التطبيقي (التجريبي)، و هذا ما يعرف اليوم بالتقنية.

ووردت المعاينة و المشاهدة في كثير من الاستشهادات التي ساقها في مصنفه. فعلى سبيل المثال، حدد وسائل العلاج في البادية بقوله: "و للبادية من أهل العمران طب بينونه في غالب الأمر على تجربة قاصرة على بعض الأشخاص متوارث عن مشايخ الحي. و ربما يصح البعض منه، إلا أنه ليس على قانون طبيعي و لا على موافقة المزاج". (7)

حتى في الأمور التي تتعلق بالسحر، فإن ابن خلدون لم يكتفي بمجرد السماع، على الرغم من كونها ما يجاوز الحس. من ذلك أنه لم يثبت القدرة بالسحر إلا باشتراط التحقق في الواقع. و يظهر ذلك عند ما يقول: "لقيت منهم جماعة و شاهدت من أفعالهم هذه بذلك. وأخبروني..." (8) فهو يشترط اللقاء و المشاهدة بالإضافة إلى الأخبار.

والجدير بالذكر، أنه عندما كان ابن خلدون يأخذ بالعقل التجريبي، فإن المعرفة في القرون الوسطى كانت تؤخذ من الكنيسة. فالنصوص أو الجاهز المعرفي كان متعاليا، في حين أن ثورة ابن خلدون تتمثل في جعل النص النظري متعاليا في المعرفة النظرية التجريدية، لكن المعرفة الحسية الواقع فيها يعلو على النصوص السابقة. فابن خلدون يجعل الواقع هو الذي يصدق النص أو يكذبه.

و على حد قول الدكتور **عمارن الصغير**، فإن ابن خلدون يمثل نقطة تحول لا في التفكير الإسلامي فحسب بل في التفكير العالمي الذي اشتغل بالميتافيزيقا عدة قرون دون جدوى. (9)

2- مبدأ الشك و التمحيص : (مبدأ الصدق و الكذب)

يرى ابن خلدون أنه لكي يكون التاريخ صحيحا و لأجل أن يحسن فهمه يجب وضع طريقة أكيدة لتحقيق الوقائع التاريخية و عرض القوانين التي تعمل طبقها النظم الاجتماعية بشكل واضح، حيث يقول في مقدمته: "إن فن التاريخ... في ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام و الدول السوابق في القرون الأولى.... و في باطنه نظر و تحقيق و تعليل للكائنات و مبادئها دقيق، و علم بكيفيات الوقائع و أسبابها عميق". (10)

لهذا اهتم ابن خلدون بتحقيق ما نقله من أخبار ووقائع، و رفض إيراد الروايات التاريخية و نقلها دون نقد عقلي مجرد، حيث يرى أن "الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، و لم تحكم أصول العادة، و قواعد السياسة و طبيعة العمران في الاجتماع الإنساني، و لا قيس الغائب منها بالشاهد، و الحاضر بالذاهب، فرما لم يؤمن فيها من العثور و مزلة القدم، والحيدة عن جادة الصدق. و كثيرا ما وقع للمؤرخين و المفسرين و أئمة النقل، المغالط في حكايات الوقائع لاعتمادهم فيها على مجرد النقل غثا أو سمينا، لم يعرضوها على أصولها و لا قاسوها بأشباهها و لا سيروها بمعيار الحكمة، والوقوف على طبائع الكائنات، فضلوا عن الحق، و تاهوا في بيداء الوهم والغلط، سيما في إحصاء الأعداد والأموال و العساكر". (11)

بهذا يكون ابن خلدون قد سبق- منذ القرن الرابع عشر- المذاهب الحديثة التي ترمي إلى جعل التاريخ علما لا فنا أدبيا. فهو يرى أن علم فلسفة التاريخ الذي أنشأه لا يقتصر على أن يسبر أغوار الماضي، بل يمكن من التنبؤ بالمستقبل أيضا.

و يرى ابن خلدون أنه إذا كان المتكلمون و الفلاسفة يستخدمون المنطق في دراسة علومهم، و الفقهاء يستخدمون أصول الفقه لحل المشكلات الشرعية فلم لا ينشئ علما لدراسة التاريخ، ثمرته تصحيح الأخبار و تحقيقها و هي ضعيفة.

لعل أنجع وسيلة لاجتناب هذا النوع من الخطأ هي أن تستخدم للتمحيص مع كثير من العناية والتأمل طريقة يعرفها المسلمون جيدا هي طريقة الجرح و التعديل التي ابتدعها رواة السنة النبوية، و مؤداها البحث الدقيق الذي يجب إجراؤه للتحقق من أمانة المحدث و صدقه فتجمع المعلومات التي ينتجها هذا البحث. وكلما أريد التحقق من صحة حديث روجعت تلك المعلومات الخاصة بمن رواه من المحدثين. و يرى ابن خلدون ضرورة تطبيق هذا النهج عند رواية الوقائع التاريخية.

ومما يظهر التزام ابن خلدون بهذا المبدأ، المعلومات الوافية التي قدمها عن البربر وهم سكان أفريقية الشمالية ولاسيما منذ اتصالهم بالعرب، وكذلك عن البلدان والممالك المجاورة لهم، و هي تكاد تكون أصدق ما كتب عنهم حتى العصور الحديثة. فقد عاش ابن خلدون بين القبائل فعرفها أكثر من أي مؤرخ عربي آخر، تلك المعاشية التي تبلورت فيما بعد في مناهج البحوث الاجتماعية في العصر الحديث كأحد أهم أساليب الحصول على المعلومات و فهم الظواهر الاجتماعية و تحليلها من داخلها وعدم الوقوف عند مرحلة أو حالة الرصد الظاهري. فالأخبار التي تصل إليه عن طريق الرواة لا يأخذ بها من دون تحليل و تمحيص، باعتبار أن الخبر يحتمل الصواب و الخطأ. و هذه الوسيلة هي التي تتوافق مع منهجية البحث الصحيحة. و يورد هذا المنهج بقوله: "فلا تثقن بما يلقي إليك من ذلك، وتأمل الأخبار و اعرضها على القوانين الصحيحة يقع لك تمحيصها بأحسن وجه" (12)

و رغم انتهاج ابن خلدون للأسلوب الوصفي، نظرا لشيوعه في عصره و عصور سابقه، حيث أورد بعض القياسات الكمية، و خاصة في المسافات، إلا أن الغالب هو الوصف المبني على ما ذكر من التحليل و الاستقصاء التام للمعلومة المطروحة.

3- مبدأ النقد:

لم يكتف ابن خلدون بالتمحيص والتحقق، بل كان يتحلى في منهجه بالشجاعة العقلية لنقد كل ما يجب نقده. فلقد اتسم بالنقد أكثر من التأيد، و المراجعة و التحقيق أظهر من الموافقة و النقل. و لقد امتلك أسلوب النقد التحليلي هذا من تجربة واقعية عاشها عندما خاض غمار السياسة و تقلب داخل المجتمع بفئاته المتعددة. لذلك جاءت آراؤه و تحليلاته قريبة جدا من الواقع حتى تجاوزت إلى اكتشاف قوانين المعيش، فهي قريبة بل تنافس إلى حد كبير ما توصل إليه العلماء المحدثون في كثير من المجالات.

و رغم موسوعية ابن خلدون التي تظهر تعدد روافد ثقافته فإنه تعامل مع الإنتاج الفكري لكل من سبقه من مؤرخين و فلاسفة وعلماء أمثال أرسطو، أفلاطون، بطليموس، ميلوس، الإسكندر، جالينوس، ثادوسيوس، إقليدس، ثاودوس، هرمس، ثامسطيوس، إبقراط، و أوميروس، بروح نقدية. و لم يقف عند القراءة النقدية لكتب الفلاسفة اليونانيين فقط، بل مارس النقد أيضا لآراء الفلاسفة المسلمين فهو يرفض بعض أوجه استدلال ابن سينا و ابن رشد. (13)

من هنا يتبين أن ابن خلدون لم يحصل على علمه نقلا من أرسطو أو غيرهم ممن قرأ لهم و تأثر بهم، بل بالتنظير المباشر للواقع. يقول ابن خلدون: "و في الكتاب المنسوب لأرسطو في السياسة المتداول بين الناس جزء صالح منه، إلا أن غير مستوف و لا معطى حقه من البراهين و مختلط بغيره". (14)

لهذا لا يوجد في كتابة ابن خلدون التاريخية شيئا من تلك الخرافات المبتذلة التي تفيض بها كتب أخرى.

4- مبدأ استلهم القوانين و القواعد:

و يقابله عند أنصار المنهج التجريبي، المبدأ الأخير من مراحل المنهج، و هو النتيجة و وضع القانون. إذ بعد الملاحظة و وضع الفرضية و إجراء التجربة تأتي النتيجة أو القانون.

ويعتبر ابن خلدون صاحب السبق في إخضاع الظواهر الاجتماعية للدراسة في محاولة لتحليلها و الكشف عن طبيعتها للتعرف على القوانين التي تحكمها كسائر الظواهر الطبيعية الأخرى، متجاوزا في هذا طرائق الأقدمين التي كانت تتوقف عند مجرد وصف هذه الظواهر أو الدعوة إلى التمسك بها أو الإشارة إلى ما ينبغي أن تكون عليه بحسب المبادئ المثالية. (15)

فابن خلدون كمؤرخ، لم يكن يقنع بمجرد الكشف عما وقع، حدثا كان أم فعلا، ولا بمجرد كيفية حدوثه، بل كان مولعا بالبحث عن العلل الكامنة والتفتيش عن الأسباب الخفية و الظاهرة، بل إنه يتجاوز ذلك إلى استلهم قوانين و قواعد من تلك الوقائع ليتخذها منهاجا صالحا. و قد دفعه ذلك إلى الرحلات والأسفار إلى الشرق والمغرب، والشمال (الترك والفرنجة)، لاستكمال الأخبار، والاعتماد على المنهج الاستقرائي لمعرفة قوانين التاريخ وإدراك العلل والأسباب. و من هنا نجد أن منهج ابن خلدون في الكتابة التاريخية يستند إلى القوانين والأسس العامة التالية:

أ- **قانون العلية:** (ربط السبب بالمسبب) حيث سعى إلى التحقق من وجود ارتباط ضروري بين الظواهر الاجتماعية لا يمكن بدونه فهم استمرار المجتمع وتطوره. إذ ينبغي أن يعمل الباحث على إظهار ما بين الظواهر والحوادث من اقتران سببي، لأن الظواهر والحوادث يرتبط بعضها ببعض ارتباط العلة بالمعلول (16)

ب- قانون التشابه: حيث اكتشف ابن خلدون أن المجتمعات البشرية كلها تتشابه من بعض الوجوه الاجتماعية، بسبب الوحدة العقلية للجنس البشري، ووحدة الأصل الإنساني، بالإضافة إلى التقليد الذي قد يكون تقليد الرعية للحاكم أو المغلوب للغالب أو الغالب للمغلوب.(17)

ج- قانون التباين: حيث يرى ابن خلدون أن المجتمعات ليست متماثلة بصفة مطلقة، بل توجد بينها فروق يجب أن يلاحظها المؤرخ، و هي الفروق التي ترجع إلى أسباب جغرافية واقتصادية و سياسية. فمجتمع البدو غير مجتمع الحضر، و مجتمع يقوم على الزراعة و حياة الاستقرار والرخاء غير مجتمع يعاني من الفقر والجذب، فالمجتمعات تتأثر بكل هذه المؤثرات.(18)

د- قانون التكامل و الشمول: حيث يرى ابن خلدون في نظريته الاجتماعية أن المجتمع وحدة متكاملة تؤثر بعض ظواهره المختلفة في بعض، لذلك يجب أن نعلل الحوادث الاجتماعية تعليلا شاملا بالرجوع إلى المؤثرات المختلفة من بيئية و دينية وسياسية... إلخ، و هو ما يشابه مبدأ دوركايم الذي يفسر الظاهرة الاجتماعية بظاهرة اجتماعية أخرى.(19)

و- قانون التعميم: حيث نجد ابن خلدون في مقدمته، يقدم لنا نموذجا حول العمران، فعمر الدول كعمر الإنسان، لأن عمر الدولة لا يمكن التحقق منها في الواقع، فاستنبط القانون من ملاحظاته للإنسان وأسقطه وعممه على عمر الدول. وهنا يتضح لنا جليا سبق ابن خلدون في القول بالتعميم المبني على التجربة و الذي يعد من سمات الاستقراء (الناقص) أو العلمي.

إن ابن خلدون نظر للدول و ما يطرأ عليها من تغيرات سياسية في سياق التطور التاريخي لأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية. وانتهى في خلاصتها إلى أن الاجتماع البشري ممثلا في الدولة هو بمثابة الكائن الحي يولد ثم ينمو ثم ينضج ثم يستهلك نفسه ثم يموت. وحدد لهذا الكائن العضوي عمرا في نظره أربعة أجيال. و ربط بين هذا الكائن و بين الظروف المحيطة جغرافية و جوية و إقليمية.(20)

ي- منهج المقارنة: إذ لا بد أن يستخدم الباحث منهج المقارنة بين ماضي الظاهرة و حاضرها، أي ضرورة دراسة تطورالظاهرة الاجتماعية دراسة دينامية تاريخية وذلك لأن الظاهرة العمرانية متطورة متبدلة، أي إنه يجب على الباحث أن يحرص على تفسير و تحليل الظاهرة العمرانية في حالي استقرارها و تطورها و نموها، وفقا للأساس الذي ينادي به أصحاب المدرسة الاجتماعية الحديثة.(21)

ويحدد ابن خلدون ما تمتاز به الظواهر الاجتماعية من سمات و خصائص، مشيرا إلى أنها ديناميكية، دائمة التغير باختلاف العصور والشعوب مؤكدا أن "أحوال العالم والأمم وعوائدهم و

نحلهم لا تدوم على وتيرة واحدة و منهاج مستقر، إنما هو اختلاف على مر الأيام و الأزمنة و انتقال من حال إلى حال. و كما يكون ذلك في الأشخاص والأوقات والأمصار فكذلك يقع في الآفاق والأقطار والأزمنة والدول"(22)

كما وضع ابن خلدون نظرية للتطور الاجتماعي تقوم على التمييز بين حالات ثلاث للمجتمع في تطوره هي: (23)

- حالة التوحش البدائية القريبة من أسلوب الحيوانات، و كانت هذه الحالة من نصيب البشر جميعا في قديم الزمان.

- العمران البدوي و هو الذي يكون في الضواحي والجبال والحلل المنتجة في القفار و أطراف الرمال.

- العمران الحضري و هو الذي بالأمصار و القرى و المدن للاعتصام بها و التحصن بجدرانها.

و يرجع ابن خلدون اختلاف مراحل تطور المجتمعات تلك إلى النشاط الاقتصادي و المناخ و الظروف الطبيعية. و يشير إلى أن الحياة في المجتمع البدوي بدائية، و تقوم على الاقتصاد الطبيعي مثل الرعي والزراعة، وهو اقتصاد منخفض الإنتاجية، واستهلاك سكانه محدود، وهو خاضع سياسيا و اقتصاديا لمجتمع المدينة أو الحضر، الذي يتميز بنشاط اقتصادي أكثر تنوعا (تجارة، صناعة) و أكثر إنتاجية، و سكانه أكثر استهلاكاً ورفاهية. وهو مجتمع أساسه العمل الفردي المباشر من قبل المنتج، ولكن للتبادل، بمعنى أن الاقتصاد هنا قائم على التبادل السلعي و بمقدار حجم الإنتاج المطروح للتداول تتحدد رفاهية المجتمع و مدى تطور الحياة الاجتماعية.(24)

لقد كان استنباط ابن خلدون و تطبيقه لهذه القواعد - سواء في تحليله للظواهر المرتبطة بالعمران البشري أم تحقيقه للحوادث التاريخية- بمثابة ثورة منهجية حقيقية، على إثرها بدأ العالم و العلماء يتحولون في تناولهم العلمي للظواهر الاجتماعية والوقائع التاريخية، من استخدام الروايات الخرافية التي تركها الأقدمون، والوقوع في الأوهام التي تحول دون الوصول إلى الحقيقة و في مقدمتها التشيع للآراء والمذاهب، والنقل دون تمحيص وعدم الإمام بطبائع و أحوال العمران، و الثقة في الناقلين دون تحريج أو تعديل ولا نقد، والتقرب لأصحاب التجارة والمراتب بالثناء و المدح، إلى التركيز على جانب كان مهماً للغاية في تلك الفترة من العصور الوسطى و هو النزعة العقلانية المنطقية. إذ يقول: "إن صاحب هذا الفن يحتاج إلى علم بقواعد السياسة و طبائع الموجودات و اختلاف البقع."(25)

الخاتمة:

و كخلاصة لما سبق ينبغي أن ننوه بتميز ابن خلدون عن سابقيه بروح علمية واقعية تبحث عن سبب طبيعي لكل شيء. لقد درس المجتمعات التي عاشها فجاءت نظرياته نتيجة ملاحظة و تفكير طويلين في الواقع الذي عاشه. و بالتالي يمكن القول أنه من السابقين للمنهج التجريبي، فقد سبق فرانسيس بيكون في دعوته إلى التجريب. كيف لا و قد كتب فصلا بأكمله عن المنهج التجريبي و كيفية حدوثه. فمن يقرأ مقدمة ابن خلدون يجده مثالا بارزا للمعرفة المنهجية.

إن استخدام ابن خلدون لهذا النهج التحليلي في كتابته للمقدمة هو ما ميزها، بحيث اعتبرت تأليفا أكثر منها تجميعا، تقوم على التحليل العلمي لقوانين التاريخ و على الوصف الموضوعي للأحداث، و كأنه ينظر التاريخ تنظيرا مباشرا دون اعتماد على السابقين إلا من أجل تمحيص الروايات السابقة. وعلى حد قول خليل شرف الدين: "فإنه حينما يرتبط الأمر بالواقع عند ابن خلدون، فإنه يظهر لنا عقلانيا متفلسفا، وأداته العقل الذي قاده إلى استعمال الاستقراء والتجربة في استخراج القوانين العامة و النظريات الثابتة من جزئيات الواقع و تفاصيل الأحداث و تقلبات الدول." (26)

و نختتم بوصف **أرلوند نيكلسن** لمنهج ابن خلدون حيث يقول: "لم يسبقه أحد إلى اكتشاف الأسباب الخفية للوقائع أو إلى عرض الأسباب الخلقية و الروحية التي تكمن خلف سطح الوقائع أو إلى اكتشاف قوانين التقدم والتطور". - لقد استطاع ابن خلدون صياغة منهج فلسفي خاص به، وهو العالم الفقيه المتضلع في الكتاب والسنة والفقه، من خلال التخلص من الأحكام المسبقة، مانحا عقله حرية البحث دون ضغط في الانتماء أو مبالغة في الاقتداء. (27)

الهوامش:

- 1- ابن خلدون، إنجاز فكري متجدد، تقديم إسماعيل سراج الدين، إعداد و تحرير محمد الجوهري، محسن يوسف، الإسكندرية، مصر، مكتبة الإسكندرية، 2008. ص. 8.
- 2- نفسه، ص. 73.
- 3- جميل صليبا، المنطق، منشورات عويدات، لبنان، الطبعة الثانية، 1967، ص. 67.
- 4- نفسه، ص. 670.
- 5- محمد محمد قاسم، المدخل إلى فلسفة العلوم، دار المعرفة الجامعية، سنة 2003، ص. 64.
- 6- عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1982، ص. 722.
- 7- عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، الطبعة الأولى، 1978، ص. 56.
- 8- نفسه، ص. 227.
- 9- الصغير عمارن الفكر العلمي عند ابن خلدون، المؤسسة الوطنية للكتاب، الطبعة الثالثة، الجزائر، 1984، ص. 19.
- 10- سامية الساعاتي، ابن خلدون مبدعا، المجلس الأعلى للثقافة، 2006، ص. 19.
- 11- نفسه، ص. 20.
- 12- نفسه، ص. 13.
- 13- حسن حنفي، هل استطاع ابن خلدون أن يخرج عن الأشعرية؟... قراءة معاصرة لمقدمة ابن خلدون، ورقة مقدمة إلى ندوة عالمية ابن خلدون، مكتبة الإسكندرية منتدى الإصلاح العربي، 5-7 ديسمبر. 2006.
- 14- عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، ص. 114.
- 15- ابن خلدون مبدعا، ص. 86.
- 16- إنجاز فكري متجدد ص. 63.
- 17- نفسه، ص. 63.
- 18- المقدمة، ص. 64.

- 19- علي عبد الواحد وافي، ابن خلدون أول مؤسس لعلم الاجتماع، أعمال مهرجان ابن خلدون، منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية، القاهرة، 1965، ص. 61
- 20- عبد الرحمان بدوي، مؤلفات ابن خلدون، المجلس الأعلى للثقافة، 2006، ص. 29
- 21- أحمد الخشاب، التفكير الاجتماعي، دراسة تكاملية للنظرية الاجتماعية، دار المعارف، 1970، ص. 304
- 22- المقدمة، ص. 253
- 23- ابن خلدون مبدعا، ص. 5
- 24- نفسه، ص. 59
- 25- مصطفى الخشاب، تاريخ الفكر الاجتماعي، الدار المصرية للكتاب، القاهرة، د.ت، ص. 305.
- 26- خليل شرف الدين، في سبيل موسوعة فلسفية، منشورات دار مكتبة الهلال، 1983، ص. 119
- 27- عبد الرزاق قسوم، قراءة فلسفية في المنهج الخلدوني الاجتماعي، 2010، نقلا عن: (Nycklson Arnold .A.study of history)

معروف سيدي أحمد المجذوب " الخصائص والمجال "

د. أحمد بن أحمد

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان –

__ نبذة تاريخية من حياة سيدي أحمد المجذوب

هو أحمد بن سليمان بن أبي سماعة بن أبي ليلي بن يحيى بن عيسى بن معمر بن سليمان بن سعد بن عقيل بن حفيظ بن أحمد بن عيسى بن محمد بن عيسى بن زيدان بن يزيد بن طفيل بن المدى بن زغوان بن صفوان بن محمد بن عبد الرحمن بن أبي بكر الصديق رضي الله تعالى عنه¹ وقد ولد في نهاية القرن الخامس عشر الميلادي (1490) الموافق لبداية القرن العاشر الهجري ، وفي سنة سقوط غرناطة . وتوفي في المنتصف الثاني من القرن السادس عشر الميلادي . وكان والده رجل دين وتصوف وفقه تشهد على ذلك زاويته بن ونيف التي تزخر بالمخطوطات . وأمه هي عائشة بنت أحمد بن عبد الجبار من عائلة مثقفة في فجيح ، من الشرفاء الأدارسة .

نشأ سيدي أحمد المجذوب في بيت علم وتلقى تعليمه على يد والده سيدي سليمان بن أبي سماعة وجده لأمه . أما مبادئ التصوف فقد تلقاها على يد سيدي أحمد بن يوسف الملياني حينما زار الجنوب الغربي ودخل أبوه طريقته وانخرط في الجماعة الصوفية الشاذلية . واطلع فيما بعد على أصول المذهب الصوفي وارتقى إلى درة عليا في الرتب الصوفية " المجذوب " ومعناها كما أوردها محمد المهدي الفاسي في كتابه " ابتهاج القلوب يخبر أبي المحاسن وشيخه المجذوب " وجاء فيه ما يلي : " ليس معنى المجذوب بفاقد الحس والتمييز كما يفهمه كثير من الناس . فلم يكن مغلوبا على نفسه منقطعاً عن الدنيا بل كان شأنه شأن المكمل من إقامة الوظائف الدينية والرسوم الشرعية وتأدية الحقوق وعدم الإخلال بشيء منها " ² . وتعني أيضا " الإنجذاب والمسلوب من الله المنجذب إليه ، صاحب الرؤية فوق الطبيعة الذي وصل إلى الأسرار التي تتجاوز العالم المادي " ³ .

لم يخلف سيدي أحمد المجذوب أي أثر مكتوب ، غير أن المأثورات والروايات التي تم تناقلها عبر الزمن تفيد بأنه كان رجل دين وتصوف وإسداء النصيحة التي اقترت من الإفتاء ، ما أكسبه نفوذا روحيا في المنطقة تعزز بفعل استناده عند العامة على نسبه البوبكري (نسبة إلى الصحابي الجليل أبي

بكر الصديق رضي الله عنه) . وقد اشتهر بكثرة الإعتكاف في الكهوف واعتزال الناس حاملا معه ما يقتات به ، غير مكترث بالمال والجاه مضلا عليها حياة الزهد والتقشف .

يقع ضريحه ببلدية عسلة ولاية النعامة . وقد أدى نفوذه الروحي في هذه المنطقة وتعلق الناس به ، إلى تخليد ذكره إلى أن قام ابنه سيدي أحمد التومي بعد وفاته بتأسيس زاوية لتعليم القرآن الكريم ، تستقبل الزوار وتكرم الضيوف وتمثل ملجأ للغرباء وأبناء السبيل ، وسيما وأن المنطقة كانت تتسم في ذلك الوقت بصعوبة المسالك وخطورة التنقل فيها وقلة بضاعتها . وقد تطورت هذه الزاوية مع مرور الزمن إلى أن أخذت شكلها الحالي .

" معروف " سيدي أحمد المجذوب :

يستعمل المصطلح في المجتمعات المغاربية بنفس المعنى وبالأخص في المجتمعين الجزائري والمغربي . ويظهر أن هناك مصطلحات مرادفة له ، وهي تسميات يطلقها السكان المحليون ومنها الوعدة والموسم ولذلك يعد استعمالها مقبولا في مكان بعضها البعض على أساس أن هناك عدم الثبات في هذه المصطلحات التي تنتسب إلى المفهوم العام " المعروف " أو ما يسميه نور الدين طوالي " الطقوس البدعية " ⁴ .

ويمكن الإشارة إلى أن الوعدة تشتق من كلمة " وعدة " التي تعني تعهد شيء ما وهي بمعنى النذر ⁵ . وقد تعبر عن موعد محدد يرتبط بمناسبة (فلاحية أو دينية أو اجتماعية).

ولقد ورد المعروف بمعان متعددة في القرآن الكريم والسنة النبوية ، ولا شك أن امتزاجه وانصهاره مع المعتقدات الشعبية جعلت مع العسير الفصل بينهما وبين التراث الديني الذي انبثقت عنه .

لقد تشبث أحفاده بذكرى وفاة جدهم وقصد تعزيزها وجعلها متواترة بين الأجيال، تم التفكير في إقامة المعروف أو الوعدة للترحم على الجد الصالح في لقاء خريفي يضم أبناءه وأحفاده من أجل تنظيم شؤون القبيلة الداخلية والخارجية . والمعروف هو ما يعرف عند العامة : " ل الوعدة " ويشتمل هذا المفهوم على مضامين دينية واجتماعية : تتمثل الدينية في الدعاء والذكر والصلاة والمديح الديني ، أما الاجتماعية فهي تختص العلاقات بين الأفراد والعائلات والتعارف مع القبائل الأخرى رفض النزاعات

والإحسان إلى الفقراء والمساكين وقد يتعدى هذين الجانبين الجانب الإقتصادي والثقافي بتنظيم الحملات التطوعية لشق الطرق وقنوات الري وبناء المساجد والمدارس والإعتناء بالزاوية . وقد كان تنظيم الوعدة يخضع للعفوية وعم الإنتظام فيما يتعلق بتاريخ إقامتها . ولذلك ، فكرت الأعراس في ضبط تاريخ محدد للمعروف وقد تم هذا الأمر في سنة 1904⁶ . حيث بدأ ينظم في بداية أكتوبر الفلاحي أي الأسبوع الثاني من شهر أكتوبر الميلادي من كل سنة .

لقد ساهم في بلورة هذا المصطلح التراثي بأبعاده الثلاثة : الدين الإسلامي ، والموروث الشعبي والعقائد البربرية القديمة . لهذا ، يمكن القول يمكن القول إنه قد تشكل من شقين متميزين : عربي وبربري في شكل يعكس العوامل التقليدية والبدعية في شكل متجانس ، ويبقى القاسم المشترك بين مختلف مناطق الوطن في هذا المجال وجود الجد المشترك للقبيلة المؤسس الذي يعطي للاحتفال طابعه الخاص . وهذا الأمر يختص بالمجتمعات القبلية ويمكنها من عملية التلاحم بين أفرادها ويعيد إنتاج القبيلة على مستوى وعي الأفراد على الرغم من أن النظام القبلي قد اضمحل بفعل تغير الأسباب والظروف التي أنتجت (تناقض أهمية الرابطة الدموية لصالح رابطة المصلحة بفعل الظروف الصعبة التي يواجهها المجتمع وبفعل تغير النظام الاجتماعي) .

التحضير لإقامة معروف :

يتم ضبط البرنامج الخاص بجميع الأنشطة من قبل لجنة التنظيم المشكلة من ممثل جميع الدواوير ثم يتم الإعلان عن المعروف بواسطة أحفاد الولي المنتشرين في العديد من مناطق الوطن . وقد أصبحت تستعمل وسائل الإيصال الحديثة بعد ما كانت تقتصر في السابق على موفدي القبيلة وعلى " البراحين " في الأسواق . وقد ساهم في مشاركة الأحفاد البعيدين معرفة موعدها الثابت ، ولذلك لا يحتاجون إلى أي إعلام مسبق لحضورها .

يبدأ التحضير للوعدة ابتداء من يوم السبت حيث تنصب العائلات خيمها في الساحة المخصصة لذلك (أي في المكان المخصص لكل دوار) وتفرش وتحضر أواني الطبخ والذبائح وتدوم الوعدة غالبا ثلاثة أيام من يوم الأربعاء حتى يوم الجمعة بعد الصلاة . ويحظى الضيوف بكل الإحترام والتبجيل تطبيقا لمبدأ كرم الضيافة الذي ينص عليه الدين الإسلامي وفقا للحديث الشريف المعروف (من كان

يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه)⁷ وبذلك تعطى الأولوية في نصب الخيام لاستقبال الضيوف .
وتنتصب على هيئة هلال بداية من الجانب الأيمن إلى الجانب الأيسر حسب المكان المخصص للدواوير⁸ .

أولاد سيدي محمد وأولاد بن عيسى.

أولاد سيدي بوبكر وأولاد سيدي بالشيخ.

أولاد مقران .

أولاد حسين .

أولاد سيدي لحسن.

أولاد سيدي الماحي + بني عقبة " من قبيلة حميان " .

كل شريحة تخصص أربع خيام لاستقبال الضيوف (قيطون بالتعبير المحلي) أما الخيام اليدوية فتخصص لطهي الطعام من قبل النساء وتستعمل للمبيت ليلا لأفراد العائلة .

وتقدم الوجبات الأساسية طيلة أيام الوعدة (الغذاء والعشاء) وهي عبارة عن طبق الكسكسي واللحم ، وهذا لجميع الوافدين والمقيمين على حد سواء . أما في الصباح فيقدم الحساء والخبز والشاي . وتستخدم المنازل أو البيوت لتقديم الطعام والمبيت ، حيث يُعَدُّ الضيف أحد أفراد العائلة لا يسأل عن هويته طيلة مكوثه بينهم ، وهذا تماشيا مع العرف الشعبي الذي ينص على عدم سؤال الضيف إلا بعد ثلاثة أيام . ويفد على هذا المكان البعيد والقريب يحملون بالتغذية فبعضهم جياع ، إنهم يرغبون في ملء بطونهم ، لذلك هذه مناسبة لا يمكن تكرارها فهي زردة لا ينبغي تفويت فرصتها⁹ .

ما يمكن الإشارة إليه في هذا المعروف ، هو الفصل التام بين الرجال والنساء حيث لا يسمح بالإختلاط . فهناك سوق للرجال تعرض فيه مختلف البضائع التقليدية والحديثة ، كما أن هناك سوق أخرى خاصة بالنساء تقع أعلى الهضبة حيث تستطيع النسوة رؤية الفرسان في الساحة وهم يستعرضون فنون الفروسية ويطلقون البارود بشكل متناسق . وهم من أعراش مختلفة (أولاد سيدي أحمد المجذوب ، وأولاد نهار ، وأولاد سيدي الشيخ ...) . وإلى جانب هذه الألعاب ، تقام الرقصات التقليدية كالعلاوي والنهاري وألعاب المبارزة بالعصي كما يلقي الشعر الملحون في الخيام ليلا وتنشد الأوراد ويتلى القرآن الكريم ي حلقات . وفي هذه الأيام تفتح الزاوية نهارا لتقديم الزيارات وليلا لتلاوة القرآن وإقامة الحضرة . إنهم يدخلون في هاته الوفرة الصوفية (التوكل) الذي يقربهم من التأمل في الواحد الأحد . فالمرابط أو الولي الوسيط هو أداة الوصول إلى هذا "التوكل المجرد" خار اللقاء مع صورته الخيالية المفردة¹⁰ .

لقد دعا الإسلام من أول الأمر إلى الثقة بالله والتوكل عليه أما الصوفية فلم يألوا جهدا في دعوة الناس إلى التوكل على الله والثقة المطلقة به ، تاركين الأمر كله لمشيئته من غير أن يعلموا شيئا ذاهبين إلى أن أول مقام التوكل أن يكون العبد بين يدي الله عز وجل كالميت بين يدي الغسال ، يقلبه كيف يشاء ، لا يكون له حركة ولا تدبير¹¹ .

وكان التوكل أكبر عقيدة للصوفية إذ قوّوا روحه كما دعا إليه الزهاد قبلهم وحثت عليه النصوص المأثورة وفسروه بأنه الرضا التام بكل الأحكام الإلهية والفرح باستقبال كل ما جرى بالقضاء بحيث يكون العبد راضيا بالمصيبة والنعمة على حد سواء .

ويحكى عن بعض مشايخ الصوفية أنه قال : " أرجو أن أكون عرفت طرفا في الرضا لو أدخلني النار لكنت بذلك راضيا "¹² .

العلاقة بين المجال والنشاط :

تتوزع أنشطة الوعدة على الأمكنة والمجالات بتنظيم محكم يبرز تناسقها بحيث يتطابق كل نشاط مع مجاله الخاص وتتم هذه النشاطات في الجزء الشمالي المحاذي للقصر وتنقسم إلى الأمكنة التالية :

1. الجزء السفلي من الساحة :

كسائر الوعدات في الغرب الجزائري ، تنصب الخيام حسب شكل الهلال ويرمز هذا إلى الهلال القمري (رمز السنة الهجرية والعلم الجزائري) ويضم خيم الأعراش والدواوير المذكورة سابقا .

2. وسط الساحة :

تقع في هذا المكان السوق المخصصة للرجال ، وهي سوق كبيرة تباع فيها مختلف البضائع التقليدية والحديثة ، ويتوافد التجار والزبائن من كلّ حذب و صوب ، وبجانب السوق يوجد ملعب الفروسية الذي يمتد من رأس الهلال إلى أسفل الهضبة التي تشرف على الملعب .

3. أعلى الهضبة :

في أعلى الهضبة ، خصص مكان يشرف على الساحة لفائدة النساء ليتمكن من التفرج على كل ما يجري في الساحة بما في ذلك لعبة الفروسية . وخلفها سوق النساء تباع فيها مختلف الحاجات الخاصة بهن (الحلي ، أدوات الزينة ، الألبسة) ويلاحظ أن هناك حراسا متطوعين يحتلون دور الشرطة يسهرون على طرد كل من يقترب من هذا المكان من الرجال .

4. ضريح سيدي أحمد المجذوب والمقبرة العتيقة :

يوجد ضريح الولي الصالح خلف الوادي فوق هضبة صغيرة بمحاذاة الزاوية . كما يوجد مزار زوجته لالا أم كلثوم ومقام سيدي عبد القادر الجيلاني في أعلى الهضبة التي تشرف على القصر ، وهذا يدل على سمو مكانته بالنسبة لكافة الأولياء . كما يوجد في هذا المكان أضرحة الأبناء المباشرين لسيدي أحمد المجذوب (سيدي التومي، سيدي سليمان ، سيدي بولنوار ...) في المقبرة العتيقة.

- تنظيم وسير الإحتفالات :

تدوم الإحتفالات من يوم الأربعاء حتى الجمعة . وتتجسد النشاطات على الأمكنة والمجالات المذكورة سابقا. وهي تمس ميادين مختلفة : اقتصادية ، دينية ، ثقافية . وتبدأ بتوافد العديد من الناس على الوعدة من مختلف مناطق الوطن ، حيث يكتسي القصر أهمية بالغة في الموسم إذ تزدهم الشوارع والأزقة بالمارة والسيارات. ولقد ازدادت أهميتها بعد أن أصبحت الوعدة تظاهرة وطنية يحضرها رجال الدولة من وزراء وغيرهم .

وما يميزها عن غيرها أن الطبقات الإجتماعية تذوب حيث الإشراف على الوعدة يعني بها أن جميع أبناء سيدي أحمد المجذوب دون استثناء ، في حين أن كثيرا من الوعدات تخضع لأشراف الفئات الأرستقراطية والأغنياء. كما أن الإحتفاء بالضيوف لا يخضع للتمييز بين الفئات الإجتماعية وإنما تعامل كل الفئات على قدم المساواة وهي ميزة تختص بها هذه الوعدة حسب ما أعلم . فالكل يتناول طعاما واحدا وينامون في الخيم دون تمييز، ولا يسألون عن هويتهم وإنما يعاملون كأفراد عائلة واحدة .

وفي اليوم الثاني (الخميس) ، يعرف الحفل أوجه بلعبة الفروسية حيث تحتل الساحة المخصصة لذلك جماعات الفرسان القادمين من مناطق أخرى (برانس سوداء ، زرقاء ، بيضاء... الخ) وهي تقوم بالتسابق في نظام وإطلاق البارود في تناسق مرة واحدة في تناسق وانسجام. وتحظى هذه اللعبة باهتمام الرجال والنساء على حد سواء كما يتخيل التسابق إنشاد الشعر الملحون من قبل أحد أفراد العلفة . وهو ما يطلق عليه إسم "الغليظ" بالتعبير الشعبي .

إلى جانب هذه الساحة خارج السياج ، تقام حلقات الرقص من قبل فرق مختلفة كرقصة "العالوي" التي تؤديها فرق مختلفة من مختلف الأعراس والتي تستهوي العديد من الشباب . أو كرقصة أولاد نهار أو قناوة وألعاب المبارزة بالعصي التي كثيرا ما تؤدي إلى حوادث خطيرة ، ومع ذلك فهي تحترف من قبل العديد من الناس بوصفها لعبة قتالية. وتشكل الوعدة فرصة لكثير من المداحين (القوالين بالتعبير المحلي) الذين ينتشرون في أرجائها.

يبدأ المداح بذكر الأولياء الصالحين وخاصة سيدي عبد القادر الجيلاني سلطان الأولياء كما يلقب . ثم يعقب ذلك بقصة من ألف ليلة وليلة أو جحا أو جازية. وكل قصة تتخللها مقاطع شعرية أو

آيات قرآنية أو أحاديث نبوية ثم يقوم بدعوة الحاضرين لتقديم النقود . ويتخصص بعض المداحين في سرد قصص تاريخية أو دينية بينما يتخصص آخرون في ديوان الصالحين . ويجد كثير من الناس متعة في الإنصات إلى المدائح ، لأنه كثيرا ما يعبر بصدق عن هموم وآمال وطموحات الفئات الشعبية كما تحتوي الإحتفالات ترويض الثعابين ، أو ما يسمى بفرق عيساوة¹³ وهي فرق تأتي من المغرب الأقصى أو من مناطق من الوطن تمتهن هذه الحرفة وتقوم ببيع الحروز والتمايم التي تقي من سم الأفاعي. وينتمي هؤلاء إلى الطريقة العيساوية وهي فرع من الطريقة القادرية¹⁴ .

تقع السوق بجانب الساحة المخصصة للملعب. وتتألف من العديد من الخيم التي تتخذ متاجر لعرض السلع والبضائع الحديثة والتقليدية . وتختص كل مجموعة في بيع منتج معين (كالملابس والزراي والحلويات وإصلاح الأسلحة والسروج) وتلاقي إقبالا كبيرا من قبل المستهلكين الذين تدعوهم مكبرات الصوت للتسوق.

وفي الليل ، تقام الحضرات وتردد الأوراد والمدائح الدينية بحيث تسمع في كل خيمة كل الشرائع التابعة لسيدى أحمد المجذوب مع التهليل والتكبير إلى وقت متأخر من الليل إن لم تكن إلى بزوغ الفجر .

وتجدر الإشارة إلى أن الزيارة إلى ضريح الولي الصالح تتم خلال كل أيام الوعدة من أجل التبرك به . وقصد منع الإختلاط فقد تقرر تخصيص الصبيحة للنساء والمساء للرجال بإشراف أبناء القرية الذين يتولون مهمة الشرطة القروية .

يختتم الحفل في اليوم الأخير (يوم الجمعة) في ساحة الوعدة حيث يشكل الناس حلقة كبيرة ويرفع علم الزاوية من قبل الشريحة المشرفة عليها ، وهذا الإشراف ينتقل من شريحة إلى أخرى بعد عدد من السنين. ويمسك كل ممثل بشريحة بالعصا دلالة على الأخوة. ويتوسط هذه الدائرة كبار السن يتقدمهم إمام القرية أو مقدم الزاوية ليقوم بقراءة الفاتحة والدعاء بالخير للعباد والبلاد داعيا الله أن يعيد هذا في ظروف حسنة. ثم يفترق الجميع متفقيين على إحيائه في السنة المقبلة.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن الوعدات تتشابه في جميع مناطق الوطن من حيث كونها ترتبط ارتباطا وثيقا بولي صالح يكون في غالب الأحيان الجد المشترك للعشائر أو لقبيلة تقوم على إحياء ذكرى

وفاته بصفة منتظمة وباحتفالات وطقوس متشابهة يعمل الأحفاد على حمايتها ونقلها إلى الأجيال المقبلة دون زيادة أو نقصان. ولا يكاد التغيير يصيب إلا جانبها المادي ، في حين أن الجانب المعنوي قليلا ما يصيبه التأثير . وهذا يعكس صعوبة تعديل العادات والتقاليد الشعبية ولاسيما إذا كانت تحميها المعتقدات التي تتمسك بها الجماعة مما ينعكس على سلوك أفرادها ليبدو سلوكا مشتركا للمتممين إليها .

ولا تقتصر هذه الظاهرة على الجزائر فقط ، بل إنها تلازم جميع الأولياء وترتبط بعبادة الأولياء التي نجدها في جميع دول شمال إفريقيا. وفي هذا المجال ، تشير لطيفة الأخضر إلى إحدى الزردات ¹⁵ بتونس وتصفها بأنها تظاهرة سنوية تجمع المتممين إلى الزاوية مدة ثلاثة أيام : خاصة الخميس والجمعة والسبت. فيكون اليوم الأول خاص بالنساء اللاتي ترتدين أحسن الثياب وتدخلن إلى ضريح الولي للتعبير عما يدور بداخلهن من آمنيات ، أما اليوم الثاني فهو يوم الرجال الذي تقع فيه صلاة الجمعة في المسجد، وأما يوم السبت فهو يوم الأضحى والغداء الجماعي على شرف الولي ¹⁶

وغالبا ما ترتبط هذه الظاهرة ارتباطا وثيقا بالحياة الزراعية ، وبالأخص بدورة زراعة الحبوب لأن الزردة تقع دائما في نهاية فصل الصيف وقرب الاعتدال الخريفي، أي بعد الحصاد وقبل الحرث ¹⁷ ، وهي حدث يعبر عنه بالإعتراف بالجميل لما حصل والتبرك بما سيأتي. كما أنه يتشابه من حيث المجالات والأنشطة حيث تباع الحبوب والمواشي والمواد المصطنعة في سوق كبيرة. ويجتمع فيها الفرسان وشعراء الملحون وألوان الرقص المختلفة. وتقام الوعدات فيه الحضرات بالزاوية . وقد تختلف هذه الزردات في تاريخ إقامتها وبعض الفروق الطفيفة بين الطقوس والاحتفالات التي تحويها هذه الظاهرة المنتشرة في كثير من بقاع دول المغرب العربي. غير أنها تشترك في كثير من الخصائص وتؤدي وظائف مشتركة قد لا تجيد عنها أي وعدة .

الهوامش

- 1- GHEIKH ,SI HAMZA BOUBEKEUR < UN SOUFI ALGERIEN SIDI CHEIKH > Paris 1990.
- 2- نور الدين ، عبد اقاد ، " القول المأثور من كلام عبد الرحمن المجذوب " ، الجزائر : مطبعة رودوسي قدور بن مراد ، بدون تاريخ ، ص 51.
- 3- بن عمار ، خليفة ، " البوبكرية ، تاريخ ومسيرة الصالحين : سيدي أحمد المجذوب وأبيه سيدي سليمان " ، (ترجمة قندوسي محمد) غير (مخطوط).
- 4- يقصد بها تلك الطقوس التي تستدعي احتفالا جماعيا تتطلب مشاركة عدد من الأشخاص مرتفع نسبيا أنظر نور الدين طوالي ، "الدين والطقوس والتغيرات" ترجمة وجيه البعيني ، بيروت ، منشورات عويدات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر : 1988 ، ص 122.
- 5- نفس المرجع ص 123.
- 6- ميلود بن حوص حيثالة : "معروف سيدي أحمد المجذوب" عسلة ، أكتوبر 1994.(مخطوط)
- 7- عز الدين بليق ، "منهاج الصالحين" من أحاديث وسنة وخاتم الأنبياء والمرسلين ، بيروت: دار الفتح للطباعة والنشر ، 1978 ، ص 646.
- 8- ميلود بن حوص حيثالة ، مرجع سابق .
- 9- DUVIGAUD.J.<LE DON DU RIEN > Essai d 'anthropologie de la fête. Edition STOCK France ,1977.p149.
- 10- Ibid p67.
- 11- آدم ، ميتز. "الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري".(ترجمة عبد الهادي أبو ريدة)، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1986 ، ص 486.
- 12- نفس المرجع ص ، 488.
- 13- مؤسسها محمد بن عيسى الإدريسي ، دفين مدينة مكناس ، المغرب ، المتوفى سنة 1524.
- 14- ACHILLE, ROBERT, <Jeux et divertissements de indigènes d'algerie (Région de bordj bourreridj) > Revue. Africaine Année 1921 N62 p79 Alger : OPU 1986.

- 15- الزردة عبارة بربرية تستعمل في شرق البلاد وجنوبها للدلالة على نوعية الفعل الذي يلي حدثا سعيدا (ولادة ، نجاح مهني ...) وبما أنها دون عبارة عربية رديفة فقد تستبدل أحيانا بعبارة وعدة ، للدلالة على ذات الشيء .- انظر نور الدين طوالي مرجع سابق ، ص، 133.
- 16- لطيفة الأخضر ، "الإسلام الطريقي" دراسة في موقعه في المجتمع ومن القضية الوطنية تونس : سراس للنشر بدون تاريخ ، ص 63.
- 17- أعمال المؤتمر الأول لدراسات ثقافات البحر الأبيض المتوسط المتأثرة بالفكر العربي البربري، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع 1973.

Article sur le film de sophie FECHIOU , Les fêtes maraboutique en tunisie « Zarda »

المراجع باللغة العربية :

- 1- الأخضر لطيفة . الإسلام الطريقي ، دراسة في موقعه من المجتمع ومن القضية الوطنية. تونس: سراس للنشر، بدون تاريخ.
- 2- بن عمارة، خليفة، البوبكرية تاريخ و مسيرة الصالحين : سيدي احمد المجذوب و أبيه سيدي سليمان ترجمة قندوسي محمد مخطوط
- 3- حيثالة ميلود بن بحوص معروف سيدي احمد المجذوب عسلة أكتوبر 1994 مخطوط
- 4- بليق عز الدين منهاج الصالحين من أحاديث وسنة خاتم الأنبياء و المرسلين بيروت: دار الفتح للطباعة و النشر 1978
- 5- طوالي نور الدين. الدين والطقوس و التغيرات (ترجمة وجيه البعيني) بيروت: منشورات عويدات الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية 1988
- 6- آدم ،متز. الحضارة الاسلامية في القرن الرابع الهجري. ترجمة الهادي ابو ريدة الجزائر المؤسسة الوطنية للكتاب 1986
- 7- أعمال المؤتمر الأول لدراسات ثقافات البحر الأبيض المتوسط المتأثر بالفكر العربي البربري. الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، 1973.

8- نور الدين عبد القادر .القول المأثور من كلام عبد الرحمان المجدوب ،الجزائر مطبعة
ردوسي قدور مرادن بدون تاريخ..

المراجع باللغة الفرنسية :

- 1- ACHILLE ROBERT jeux et divertissements des indigènes Algérie
(Région bordj bouarreridj) Revue. Africaine année 1921 Alger : OPU
1976.
- 2- Article sur le film de sophie FECHOU , les fêtes maraboutiques en
Tunisie « zarda »
- 3- Cheikh si hamza BOUBEKEUR UN SOUFI ALGERIEN SIDI
CHEIKH pari 1990.
- 4- DUVIGAUD.J. le DON DU RIEN Essai d'anthropologie de la fête.
Edition STOCK France, 1977.

الأستاذة بزراوي نورالهدى

قسم علم الاجتماع

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية – تلمسان

تعددت تعاريف زنا المحارم بتعدد وجهات النظر المرجعية له، سواء منها الاجتماعية أو القانونية أو الدينية أو النفسية، وعامة فإن زنا المحارم هو أي علاقة جنسية كاملة بين شخصين تربطهما قرابة تمنع تلك العلاقة الجنسية بينهما، وذلك طبقا لمعايير محددة دينيا أو اجتماعيا أو ثقافيا. وقد تنحصر وجهة النظر فيصبح زنا المحارم هو علاقة بين الآباء والأبناء أو بين الإخوة والأخوات أين يكون الزواج بينهم محرما. وقد يمتد هذا التحريم إلى درجات مختلفة من القرابة (

De Lannoy.J.D et Eyereisen.P, 1992:4)، حيث أن الفقه القانوني يجعل في الحسبان هذه الحرمة التي تجعل زنا المحارم هي كل علاقة بين قريبين تصل درجة قرابتها غير المباشرة إلى الدرجة الرابعة (سليمان عبد اله، 1996: 84) كما توصف بأنها علاقة جنسية محرمة بين أفراد حيث تحدد درجات وأشكال قرابة الأفراد حسب كل ثقافة (Block.H et all. 2002: 615) أو أنه اتصال جنسي بين فردين مختلفين شديدي القرابة حيث يحرم أحدهما عن الآخر (عادل فاخر: 56).

وقد ورد في الفقه الإسلامي موضوع المحرمات من النساء، حيث تصبح كل الوضعيات القائمة بين أفراد حددتهم الآيات 22-23 من سورة النساء عبارة عن زنا المحارم، والتي تم تصنيفها من طرف علماء الشريعة إلى ثلاثة أصناف:

- المحرمات من النسب: وهن الأمهات، والبنات، والأخوات، والعلمات، والحالات، وبنات الأخ وبنات الأخت.
- المحرمات بسبب المصاهرة: وهن أم الزوجة، وابنة الزوجة التي دخل بها (وبنات بناتها وبنات أبنائها)، وزوجة الابن وزوجة الأب.
- المحرمات بسبب الرضاعة: ويحرم من الرضاعة ما يحرم من النسب.

وعموما فقد أخذت الشريعة الإسلامية أصولها في التحريم على أساس قوة الصلة التي تجمع بين الإخوة والأخوات. ومن جهته تطرق القانون الجزائري إلى زنا المحارم بصفة خاصة في محورين اثنين. أولهما قانون الأسرة، حيث تعد الشريعة الإسلامية المصدر الرسمي الأول لهذا القانون. كما أضاف رجال القانون

تأصيلاً آخر للمحرمات، حيث تم ذلك على أساس رابطة الدم المباشرة وغير المباشرة (الغوتي، 2005: 51). وأما الثاني فيشمل نظرة قانون العقوبات الجزائري، أين تم تحديد زنا المحارم كفعل إجرامي، وينص على الجزاءات المقررة المرتكبة وذلك تحت اسم "انتهاك الآداب" (قانون العقوبات، 2001: 96).

ومن أشكال زنا المحارم، هناك العلاقة أب-ابنة، وهي أكثر الأشكال وقوعاً، والعلاقة أم-ابن، حيث يعتبر هذا النوع الأكثر تحريماً، كما اعتبر الأقل تواجداً ونتائجه أكثر خطورة. لكن بعض الاكاديميين يرون أن هذا النوع من العلاقات يعد الأكثر انتشاراً عما هو معروف، حيث اعتبر أنه نوع من زنا المحارم الذي تقود نهايته إلى ذهان فصامي، ثم العلاقة أخ-أخت، وشأنها شأن العلاقة أب-ابنة، إذ تعتبر حدثاً مدمراً للعلاقة الأسرية. كما توجد حالات أخرى لزنا المحارم، منها الخال أو العم مع ابنة أخيه أو أخته، وبين الجد والحفيدة. إلا أن المعلومات حول هذه العلاقات محدودة، إذ غالباً ما يتعلق الأمر بانجذابهم نحو الضحية (DeLannoy.J.D et Feyreisen, 1992:83-89).

ومن العوامل التي تقع وراء حدوث زنا المحارم التنشئة الاجتماعية والتركيبية العائلية التي تقوم على أساس السيطرة الكاملة للرجل من الناحية المعنوية والمادية والجسدية، ولهذا قد يصادر حق الآخرين ويستغلهم لإرضاء رغباته ومنها الجنسية، وتقلص وانحطاط الوازع الديني وتدني المقومات الدينية والأخلاقية، بالإضافة إلى تعاطي الكحول والمخدرات. ويرى (نجاتي) أن أسباب الانحرافات الجنسية هي فشل الإنسان في ضبط دوافعه والتحكم فيها والإسراف في إشباعها، وجعل الحصول على لذة الإشباع هدفاً في ذاته (نجاتي، 1988).

وتكون الآثار النفسية لهذا النوع من الزنا قاسية ومتعددة على نفسية الفتاة ضحية الزنا حيث يتولد لديها خليط من مشاعر الكراهية والحساس بالذنب تجاه الشخص المعتدي عليها والمجتمع ككل. وقد يصيبها النفور من الرجال يتولد عنه الامتناع عن الزواج أو ممارسة البغاء أو جرائم ومشاكل نفسية متعددة، كما يظهر عليها القلق والاكتئاب والمخاوف المرضية، والعدوانية والأفكار الانتحارية... (Millaud, 2009).

ويشير (كول 1992) (Cole 1992) على أن نقص الثقة بالآخر، وغياب الاحترام، وفقدان تقدير الذات والانطواء حول الذات والعدوانية يؤدي بضحية زنا المحارم إلى نفور الآخرين منها، ويمنعها من إقامة

حميمة جيدة مع الشريك، كما يقف عائقا أمام حل الصراعات الانفعالية الداخلية (Haesevoets,2000:289).

و العدوانية من المتغيرات التي وجد أن لها تأثيرا كبيرا على العلاقات التي يقيمها الفرد مع المحيطين به، ويؤكد(دولار وآخرون Dollard et all. 1939) بأن العدوانية تقتضي دوما وجود إحباط، وبأن الإحباط يؤدي حتما إلى نوع من العدوانية، حيث يعرف العدوانية بأنها سلوك يؤدي أحيانا إلى إيذاء أو عقاب الآخر، ويعرف الإحباط على أنه حدث يعيق الفرد لتحقيق هدف ما (في: Gosling et RIC,1996:232).

و يشير مفهوم الإحباط بالدرجة الأولى إلى تلك المشاعر التي يشعر بها الفرد نتيجة الإعاقة أو الفشل أو الإرجاء، وهي مشاعر سلبية تتضمن الضيق والتوتر والقلق وخيبة الأمل والمشاعر الإكثائية أحيانا، والحقيقة أن هذه المشاعر السلبية هي القسم الرئيسية في المواقف الإحباطية على تنوع مصادرها(زهرا، 1996:126). فالإحباط ظاهرة طبيعية، بمعنى أن الفرد لا بد أن يحس بالمشاعر السلبية، التي سبق ذكرها فتثير في نفسه إحباطا، إلا أنه ليس بالإمكان الحكم من الخارج أن شخصا ما قد تعرض لموقف إحباط لأن الأشخاص يختلفون في تقييمهم لذلك، أهو مصدر للإحباط أم لا. وللإحباط تأثيرات متفاوتة على الحياة النفسية للأفراد، حيث يختلف الأفراد في الشعور بالإحباط في القدرة على تحمله بحسب عتبة الإحباط التي توجد عندهم بدرجات متفاوتة، ويتحدد مستوى عتبة الإحباط عند الإنسان بدءا من التفاعل بين معطياته الفطرية وظروف التنشئة الاجتماعية، إذ يعتبر مستوى عتبة الإحباط أهم العوامل المحددة لدرجة الإحباط وكذا القدرة على تحمله في موقف ما، إلى جانب قوة العائق وشدة الرغبة في الهدف وعدم وجود هدف بديل وخبرات الإحباط السابقة. كما أنه كلما كان الإحباط شديدا ومتكررا كان تأثيره على حياة الفرد وعلى صحته النفسية وخيما، لا سيما في مرحلة الطفولة. فهذا الإحباط المتكرر يفتح الطريق على مصراعيه للتوتر والقلق واليأس واللجوء إلى أحلام اليقظة والآليات الدفاعية اللاشعورية وربما الاضطرابات النفسية (القرطي، 1996: 36)، وهو ما يؤكد (عوض) عندما يقول بأنه كما يؤدي الانفعال إلى تغيير في سلوك الفرد من النواحي العاطفية والعقلية والاجتماعية، فإن الإحباط يؤدي بدوره إلى تغيير في تكيف الفرد وسلوكه عاطفيا وعقليا واجتماعيا (عوض، 1995: 26). وقد صنف (روزنفايغ Rosenzweig) الإحباط إلى:

- 1- إحباط أولي، وهو الشعور بعدم الارتياح أمام إلحاح حاجة معينة تظهر في غير موضعها، وإحباط ثانوي يكون بوجود عائق إضافي يرافق إلحاح الحاجة ويعيق إشباعها.
- 2- إحباط سلبي و يترافق مع وجود الحاجة ووجود ما يعيق إشباعها دون إن يرافق ذلك خطر شديد يهدده، ذلك أن الامتناع عن تلبية الحاجة سببه صعوبة الحصول على فرص يليها الإحباط، وأما الإحباط الإيجابي فيكون في حالة ما إذا رافق العائق خطرا شديدا.
- 3- إحباط داخلي يحدث نتيجة عائق نابع من الشخص نفسه، حيث يكون فيها الأنا الأعلى رافضا لإشباع الدافع بطريقة تخلف الدين والتقاليد، وبالتالي يحدث صراع داخلي، في حين ينتج الإحباط الخارجي عن المحيط الذي يعيش فيه الفرد، أو أحد المصادر التي يمكن أن تحبط دوافع الإنسان، والتي يمكن حصرها في كل ما في الوجود (Pichot et Danjon, 1964).

ويرجع الإحباط إلى عوامل مختلفة، منها ما يتعلق بالفرد حيث نجد العجز الجسمي ويرتبط بالهالة الصحية للفرد، وقصور استعداداته العقلية المعرفية (كالتشدد والضمير الصارم والخل...)، وضعف الدفاعية العامة للفرد وما يترتب على ذلك من خمول وواكل ولا مبالاة، إضافة إلى قدرة الفرد على تحمل المواقف المحبطة، إذ تختلف الاستجابة لهذه المواقف باختلاف الأفراد وقدراتهم على تحملها ولاحتفاظ بالتوازن النفسي والتحكم في سلوكياتهم لفترة طويلة من الزمن نسبيا وتأجيل الإشباع المستهدف دون اللجوء لأساليب سلوكية خارجية. وأما بالنسبة للعوامل البيئية فيمكن حصرها فيما يلي: الظروف البيئية المادية الطبيعية (كالمناخ والوضوء...)، والظروف البيئية التعليمية المدرسية (كالنظم المختلفة والمناهج الدراسية...)، والظروف البيئية الاقتصادية (منها سوق العمل، والمستوى الاقتصادي، وفرص العمل...)، والظروف البيئية السياسية (ومدى كفاءتها لممارسة الديمقراطية وحريات الفرد...). (أشرف، 2001: 133). لكن من الصعب التنبؤ بسلوك الإنسان بعد الإحباط لأن استجابته تتوقف على تفاعله مع موقف الإحباط، وهذا ما جعل الكثير من الباحثين يشيرون إلى أن للإحباط استجابات متنوعة، فإما يؤدي إلى المثابرة وزيادة الجهد أو تغيير وتعديل السلوك، وإما أنه يؤدي إلى الغضب والعدوان أو إلى النكوص وتفكك السلوك أو إلى أعراض سيكوسوماتية. فهذا الاختلاف من حيث ردة الفعل أو الاستجابة لمواقف الإحباط هو ما قاد إلى الاختلاف في النظريات التي حاولت تفسير الإحباط وما يترتب عنه من سلوكيات لدى الفرد، وخاصة منها تلك التي حاولت الربط بين

الإحباط والعدوانية. وتعتبر فكرة العدوانية كنتيجة للإحباط قديمة حيث تحدث (فرويد) عن العدوانية كرد فعل أساسي يظهر كلما وجد الفرد نفسه في حالة إحباط، وأن الإحباط هو نتيجة لقطع العلاقة مع الشخص المحبوب، وبالتالي فالعلاقة إحباط-عدوانية هي نتاج لصدمة نرجسية يتعرض لها الأنا بسبب عدم إشباع الفرد لرغباته (Rillaer.J.V, 1975:74-75). وهذا يعني أن العدوان يتولد من نتائج مباشرة للإحباط، فالفرد وهو يسعى إلى تحقيق أهدافه ينزع إلى العدوان إذا ما واجه عائقا يعطل تحقيقه لهذا الهدف. وقد تظهر العدوانية في أشكال عدة حيث أن العدوانية المباشرة في أغلب الأحيان تظهر في حالة كف بسبب الثقافة، وبالتالي فهي تأخذ أشكالا رمزية من الصعب أخذها على أنها رد فعل عدواني للوهلة الأولى. وقد يفشل الفرد في توجيه العدوان إلى مصدره الأصلي خوفا من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم القدرة على مواجهته فيحوله على شيء لآخر تربطه صلة بالمصدر الأصلي وهنا يكون العدوان غير مباشر (Bimes-Arbus et Rougé, 2006:193).

ويقول (أيزنك) من جهته أن كل شخص لديه درجة من الاستعداد الفطري للشعور بالإحباط، ثم تأتي الظروف البيئية فتدفع هذا الاستعداد أو لا تنمي. ففي الظروف البيئية الحسنة أين يشعر الفرد بالأمن والطمأنينة والتقبل، ويحصل على معظم حاجاته لا ينمو عنده الاستعداد للشعور بالإحباط، وترتفع لديه عتبة الإحباط. وأما في الظروف البيئية السيئة التي يشعر فيها الشخص بالحرمان والقسوة والنبد فينمو الاستعداد للشعور بالإحباط وتنخفض عتبته (فهيمي مصطفى، 1987).

وباعتبار أن زنا المحارم يقع موضع الأحداث غير العادية، بل والشاذة التي قد تتعرض لها الفتاة من قبل أحد الأشخاص المهمين في حياتها والذين يمثلون مصدر الأمن والرعاية والطمأنينة، فقد جاءت الدراسة النفسية الحالية للبحث في مدى تأثير زنا المحارم على المعاش النفسي للفتلة ضحية زنا المحارم، وذلك من خلال طرح التساؤل التالي:

- هل يؤدي زنا المحارم إلى ظهور الإحباط وبالتالي إلى ظهور عدوانية عند الفتاة المغتصبة من طرف أحد محارمها؟

وقد جاءت فرضية الدراسة كما يلي:

- يؤدي زنا المحارم إلى ظهور الإحباط وبالتالي أغلى ظهور عدوانية عند الفتاة المغتصبة من طرف أحد محارمها.

وللتوصل إلى أثبات أو نفي الفرضية المطروحة، فقد اعتمدت الباحثة في معالجتها للدراسة على المنهج العيادي، حيث اشتملت الدراسة أربع حالات عيادية، ود تم استخدام المقابلة العيادية والملاحظة واختبار روزنبارغ لقياس الإحباط.

أظهرت نتائج الدراسة أن زنا المحارم يؤدي إلى ظهور الإحباط وبالتالي إلى ظهور عدوانية ذات اتجاهات مختلفة لدى الفتاة المغتصبة، وذلك بالنسبة لثلاث حالات، في حين أن الحالة الرابعة لم تظهر وجود إحباط وبالتالي غياب مؤشرات العدوانية.

- فبالنسبة للحالة الأولى تبين ظهور الإحباط معبرا عنه بعدوانية موجهة نحو الذات في شكل تدمير للذات من خلال تقطيع عروق يدها، وتناول المخدرات والكحول، مع محاولات انتحار متكررة، بالإضافة إلى اختفاء ثانوي للحيض، قد يوحي من جهته إلى رفض الحالة لأنوثتها ونرجسيتها كرد فعل رافض لجسم ترى أنه "موقع أو مكان دناسة *Lieu de souillure*". وحسب نتائج اختبار روزنفايغ للإحباط، فبالنسبة لاتجاهات العدوانية، نجد إفراطا في استعمال العدوانية الموجهة نحو الذات ونقصا في استعمال العدوانية الغير الموجهة ونقصا فادحا في استعمال العدوانية الخارجية. هذا ونجد إفراطا في استعمال سيطرة الحاجز ونقصا في استعمال استمرارية الحاجة، وعليه يتبين أن الحالة تعيش وضعية تأنيب الضمير عبرت عنها من خلال محاولات الانتحار المتكررة.

- وبالنسبة للحالة الثانية فقد ظهرت عدوانية موجهة نحو الخارج عبرت عنها الحالة باللجوء إلى التخريب والتكسير وكذا استعمالها للألفاظ البذيئة (عدوانية لفظية)، حيث تبين أيضا أن الحالة تجد لذة عند إلحاقها الأذى بالآخرين، هذا بالإضافة إلى إدمانها على المخدرات والكحول مما يوحي برغبة في تدمير الذات (أي عدوانية ذاتية)، كما يلاحظ نبد وتحقير للذات ورفض لجسمها الذي تعتبره سبب اعتداء عمها عليها، وهذا ما قد يلتمس من خلال محاولاتها المتكررة للانتحار، بالإضافة إلى ممارستها للبغاء كردة فعل انتقامية من الذات ومن العائلة التي تعتبرها سببا لكل ما يحدث لها. وقد أظهرت نتائج اختبار الإحباط فيما يتعلق باتجاه العدوانية أن هنالك إفراطا في استعمال العدوانية الخارجية ونقصا في استعمال العدوانية الموجهة نحو الذات ونقصا فادحا في استعمال العدوانية الغير موجهة. وبالنسبة لوضعية الأنا، نجد إفراطا في استعمال دفاعية الأنا ونقص استعمال سيطرة الحاجز مع نقص فادح في استعمال استمرارية الحاجة.

- كما ظهرت عدوانية موجهة نحو الخارج بالنسبة للحالة الثالثة، غالبا ما عبرت عنها الحالة من خلال عدوانية شفاهية موجهة بالدرجة الأولى نحو الأخ (المعتدي عليها) وكذا الجدة والحالة اللتان لم تقوما بدورهما ولم تحميانهما، حسب قولها، مما حدث، بل أنهما اكتفتا بالقول أنها قد فقدت عذريتها وبالتالي فلا يمكن إصلاح ما حدث، علما أن الحالة تعيش مع الجدة والحالة لأن الأم متوفية والأب متزوج بإمرة ثانية ولا يقوم بأي مسؤولية اتجاه الضحية وأخيها. كما ظهرت عدوانية موجهة نحو الذات تمثلت في محاولة الانتحار (شربت كوب من الحامض Acide)، حيث أوضحت نتائج اختبار روزنفايغ للإحباط أنه فيما يخص العدوانية، نجد استعمالا مفرطا في العدوانية الموجهة نحو الخارج ونقصا في استعمال العدوانية الموجهة نحو الذات، ونقصا فادحا في استعمال اللاعدوانية. وأما فيما يتعلق بوضعية الأنا فنجد إفراطا في استعمال دفاع الأنا ونقصا في استعمال استمرارية الحاجة ونقصا فادحا في استعمال سيطرة الحاجز. كل ذلك يثبت أن الحالة تعيش وضعية محبطة أدت إلى قوة في الدفاع عن الأنا، غالبا ما عبرت عنها الحالة بعدوانية موجهة نحو الخارج.

- وأما بالنسبة للحالة الرابعة فقد سجل غياب للعدوانية، ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى كون الحالة تعاني نوع من البلادة في التفكير، مع غياب شبه تام لردود الأفعال المناسبة،

إضافة إلى غياب التوجه المكاني والزمني، كما أنها أظهرت نوع من الغياب لأسس التنشئة الاجتماعية، فقد أكدت الحالة أنها لم تكن تعلم بأن علاقتها الجنسية مع أخيها علاقة محرمة، وعليه فإن علاقتها بأخيها كانت برضا الطرفين وأنها دامت لفترة طويلة، حيث لم تكتشف العلاقة إلا بعد ظهور الحمل ما دفع العم إلى إبلاغ الشرطة، وبالتالي تم وضعها داخل مؤسسة إعادة التأهيل، وعامة فقد ظهر على الحالة عدم الاهتمام وبساطة في التفكير، مع لامبالاة بحملها ومصيرها. وقد تبين ذلك من خلال نتائج اختبار الإحباط، حيث توضح أن الحالة لديها إفراط في استعمال لاعدوانية ونقص في استعمال عدوانية موجهة نحو الذات ونحو الخارج. وأما فيما يخص وضعية الأنا فنجد ارتفاعا في استعمال استمرارية الحاجة، ونقص في استعمال سيطرة الحاجز، ونقصا فادحا في استعمال وضعية دفاع الأنا.

يتضح من خلال نتائج الدراسة العيادية الحالية أن زنا المحارم يؤدي إلى ظهور إحباط وبالتالي ظهور عدوانية مختلفة الاتجاهات وذلك باختلاف الحالات، واختلاف ظروف وقوع "الحدث"، أي أن زنا المحارم جاء كنتيجة اعتداء واغتصاب على الضحية كما هو الشأن بالنسبة للحالات الثلاث التي وجد لذهن إحباط، على عكس الحالة الرابعة، وذلك لغياب الاعتداء والاغتصاب، بل أن زنا المحارم تم بقبول ورضا الطرفين، رغم أن "الضحية" أكدت جهلها لتحريم العلاقة الجنسية بينها وبين أخيها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أكدته كل من (بروينغ وبوتمان 1977 Browning et Boatman، سيل وألكسندر 1981 Alexander، Steel et وأدامس توكر 1982 Adams-Tucker) بوجود ردود أفعال لدى ضحية زنا المحارم تتسم بالغضب، ونقص الضبط النزوي، والعدوانية، حيث تكون العدوانية موجهة إما ضد أحد الوالدين أو العائلة، أو تكون محولة إلى اتجاهات لاجتماعية، سلوكيات غير مراقبة أو عدائية (في: Haesevoets, 2003:82).

وتتلاقى نتائج الدراسة الحالية مع ما أرجعه (سغروا 1982 Sgroi) لتناذر "الممتلكات المتضررة biens avariés"، حيث يتطابق هذا التناذر مع شعور ضحية زنا المحارم بأنها "أفسدت أو أتلقت" بسبب التعنيف الجنسي، كما أن الإحساس بالعار و الحساس بالذنب يدعمان ردود الأفعال العدائية تجاه الذات (في: Haesevoets, 2003:82).

كما أشار كل من (زوشيلي وبونجيوات 1990 Zuchelli et Bongibault) إلى أن العلاقة بالجسم تصبح مضطربة، حيث تقوم ضحية زنا المحارم في بعض الأحيان بقلب العدوانية التي

ألحقت بها نحو ذاتها بواسطة سلوكات لاجتماعية (في: Laplante, 2008:58)، وهو ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية.

وعموما فغن نتائج الدراسة الحالية ورغم اشتغالها على أربعة حالات فقط إلا أنها تعكس وبصورة واضحة ما تحمله ظاهرة زنا المحارم من آثار سلبية خطيرة تكون ضحيتها الأولى الفتاة المغتصبة، كما أنه غالبا ما ينتج عن تلك العلاقات أطفال غير شرعيين (وغالبا ما يكون الحمل سببا في اكتشاف تلك العلاقة)، إضافة إلى ما يلحق بالأسرة من صراعات ومشاكل تؤدي إلى تفكك لأسري، وانعكاس ذلك على المجتمع ككل خاصة مع توسع الظاهرة وانتشارها يشكل ملفت للنظر، الأمر الذي يجب أن يدفع بمن لديهم القدرة والإمكانيات على تصدي ومواجهة الظاهرة وذلك على عدة مستويات بدءا بالبحث في أسباب تفشي الظاهرة، والتحسيس بمخاطرها وانعكاساتها المتعددة والمتفرعة، خاصة من خلال التشبث بالمقومات الدينية والثقافية والاجتماعية.

المراجع:

- 1) السبيعي عدنان/الموجز في علم النفس/ مطبعة النشاء، الصف الثالث ثانوي، 1961.
- 2) القرطي عبدا للطيف/الصحة النفسية/مكتبة هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلام، ط1، القاهرة، 1996.
- 3) بن ملحة الغوتي/قانون الأسرة في ضوء الفقه والقضاء/ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005
- 4) زهران حامد عبدا لسلام/الصحة النفسية والعلاج النفسي/عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1966
- 5) شريت أشرف عبد الغني/مدخل إلى الصحة النفسية/جامعة الإسكندرية، مصر، 2001
- 6) عاقل فاخر/معجم علم النفس: الإنجليزي-فرنسي-عربي/دار العلم للملايين، بيروت، دون سنة
- 7) عوض عباس محمود/مدخل إلى الأسس النفسية والفيزيولوجية للسلوك/الدار الجامعية، بيروت، 1995
- 8) فهمي مصطفى/الدوافع النفسية/مكتبة مصر، القاهرة، 1987
- 9) قانون العقوبات/ مطبوعات الديوان الوطني للأشغال التربوية/وزارة العدل، الجزء الأول، ط3، سبتمبر 2001
- 10) نجاتي محمد عثمان/علم النفس في حياتنا اليومية/دار القلم ، الكويت، 1988
- 11) Bimes-Arbus.S et Rougé.D/Sciences humaines et sociales/Ed.Masson, 2006
- 12) Block.H et coll. /Dictionnaire fondamental de la psychologie/Ed.Larousse,T.1, Paris,2002
- 13) De Lannoy.J.D et Eyereisen.P/L'inceste/ PUF; 1996
- 14) Gosling Patrick et Ric François/psychologie sociale/Ed.Bréal, 1996

- 15) Haeseoets Yves-Hiram/L'enfant en question: de la parole à l'épreuve du doute dans les allégations d'abus sexuels/Ed.De Boeck supérieur, 2000
- 16) Haesevoets Yves-Hiram/L'enfant victime d'inceste: De la séduction traumatique à la violence sexuel/Ed.De Boeck supérieur, 2009
- 17) Laplante Jacques/Le piège de la violence et les jeunes/Ed.University of Ottawa Press, 2008
- 18) Millaud Frédéric/Le passage à l'acte: Aspects cliniques et psychodynamiques/ Ed.Masson, 2009
- 19) Pichot Pierre et Danjon Susanne/ Le test de frustration de Rosenzweig/ Ed.Squar Jouenet (centre de psychologie appliquée), Paris 1964
- 20) Rillaer Jacques/L'agressivité humaine/ Ed.Mardaga, 1975

تقييم عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب آراء المدرسين دراسة ميدانية بولاية المسيلة

الأستاذ قراساس الحسين

جامعة المسيلة

تمهيد:

يعتبر الإشراف التربوي جزء من العملية التربوية وأحد أهم مدخلاتها، فهو يهدف أساسا إلى تحسين عملية التدريس وجعلها أكثر فاعلية من خلال التعامل و التفاعل مع محاورها الرئيسية الممثلة في المعلم، التلميذ والمنهاج.

بيد أن الإشراف التربوي عرف انتقادات هامة واتهم بالقصور، وأثيرت حوله التساؤلات عن مدى فاعليته، وشكك البعض في قدرته على تحسين العملية التربوية وتطوير نواتجها، حيث أظهرت بعض الدراسات عدم رضا المعلمين عن نوعية الإشراف التربوي السائد ورفضهم استقبال المشرفين في الفصول الدراسية.

فالإشراف التربوي في الجزائر أو ما يصطلح عليه بالتفتيش لم يخرج من دائرة الممارسات التقليدية البالية التي تقوم على التصيد لأخطاء المعلم بأسلوب تفتيشي تسلطي يهيمن عليه الطابع الإداري لاهتمامه بالتنقيط والترقية في سلم المهنة ويهمل الجانب التربوي الذي يهدف إلى تحسين أداء المعلم والنهوض بالعملية التربوية وتطويرها وإصلاحها.

إشكالية الدراسة

يمكن صياغة إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

1- بماذا يفسر معلمو التعليم الابتدائي ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية؟

وينبثق عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

1-1 - هل يفسر معلمو التعليم الابتدائي ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية بضعف الكفايات المعرفية لدى المشرفين التربويين؟

1-2 - هل يفسر معلمو التعليم الابتدائي ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية بعدم توفر الكفايات الشخصية اللازمة لدى المشرفين التربويين؟

- 1-3- هل يفسر معلمو التعليم الابتدائي ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية بضعف كفايات استخدام أساليب الإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين؟
- 1-4- هل يفسر معلمو التعليم الابتدائي ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية بضعف كفايات التقويم لدى المشرفين التربويين؟
- 2- هل توجد فروق بين تفسيرات المعلمين لضعف عملية الإشراف التربوي ترتبط بمتغيرات الموقع الجغرافي للمدرسة المؤهل العلمي ، الأقدمية في المهنة؟ ويمكن تفريع هذا التساؤل إلى التساؤلات الفرعية التالية:
 - 1-2- هل توجد فروق بين المعلمين في تفسيرهم لضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية ترتبط بمتغير الموقع الجغرافي للمدرسة(مدينة/ريف)؟
 - 2-2- هل توجد فروق بين المعلمين في تفسيرهم لضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية ترتبط بمتغير المؤهل العلمي ؟
 - 2-3- هل توجد فروق بين المعلمين في تفسيرهم لضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية ترتبط بمتغير الأقدمية؟

فروض البحث:

الفرضية العامة الأولى:

إن ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية حسب آراء المعلمين يرجع إلى ضعف الكفايات لدى المشرفين التربويين.

الفرضية الإجرائية الأولى:

إن ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية يرجع إلى ضعف الكفايات المعرفية لدى المشرفين التربويين.

الفرضية الإجرائية الثانية:

إن ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية يرجع إلى عدم توفر الكفايات الشخصية اللازمة لدى المشرفين التربويين.

الفرضية الإجرائية الثالثة:

إن ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية يرجع إلى ضعف كفايات استخدام أساليب الإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين.

الفرضية الإجرائية الرابعة:

إن ضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية يرجع إلى ضعف كفايات التقويم لدى المشرفين التربويين.

الفرضية العامة الثانية:

توجد فروق بين المعلمين في تفسيرهم لضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية ترتبط بمتغيرات (الموقع الجغرافي للمدرسة ، المؤهل العلمي ، الأقدمية في المهنة).

الفرضية الإجرائية الأولى:

توجد فروق بين المعلمين ترتبط بمتغير الموقع الجغرافي للمدرسة (مدينة/ريف) في تفسيرهم لضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية

الفرضية الإجرائية الثانية :

توجد فروق بين المعلمين ترتبط بمتغير المؤهل العلمي (جامعي/ ثانوي/متوسط) في تفسيرهم لضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مدارسنا الابتدائية

الفرضية الإجرائية الثالثة:

1- تحديد مصطلحات البحث إجرائيا:

الإشراف التربوي: هو مجموعة الخدمات والمهام التي يقدمها المشرف التربوي لصالح المعلمين الذين يعملون تحت إشرافه .

عملية الإشراف التربوي: تتمثل في سلسلة من التفاعلات والأحداث بين المعلم والمشرف التربوي و لها مدخلاتها التربوية ومخرجاتها.

التقييم: ويقصد به هنا الحكم على ما هو كائن وموجود سواء بالسلب أو الإيجاب

التعليم الابتدائي: وهي المرحلة التعليمية التي تلي التعليم التحضيري ،وقد عوض التعليم الأساسي ابتداء من سنة 2004 ، وأصبحت مدته 5 سنوات.

المدرسون : هم الأشخاص الذين يمارسون مهنة التعليم في مدارس التعليم الابتدائي وينقسمون إلى ثلاث فئات : فئة المعلمين المرشحين ويمثلون الأغلبية وهم الأكثر أقدمية ، وفئة

الأساتذة المجازين التي استحدثت حديثا ، وتشمل حاملي شهادة الليسانس في العلوم المختلفة ، الناجحون في مسابقة الأساتذة المجازين. بالإضافة إلى فئة ثالثة وتشمل المستخلفين وما يعرف بالموظفين في إطار عقود ما قبل التشغيل.

المشرف التربوي : هو الشخص المكلف بمهمة الإشراف التربوي على مقاطعة مكونة من عدة مدارس وينتمي إليها فئة من المدرسين ، ويصطلح عليه ب (المفتش) .

معايير الإشراف التربوي: هي مجموعة من المؤشرات التي تحدد فاعلية عملية الإشراف التربوي وتحدد مواصفات الإشراف النموذجي وفق الاتجاهات الإشرافية الحديثة وتصورات المدرسي لما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التربوي . كما يمكن من خلالها الحكم على فاعلية أي نظام إشرافي بالنظر إلى مدى تطبيق هذه المعايير في الواقع العملي.

التقويم : ويقصد به تقويم المشرف التربوي للمعلم وهذا التقويم قد يكون كمي أو كيفي ، أما التقويم الكمي فهو ما يعبر عنه بالعلامة التي يمنحها المشرف للمعلم بعد كل زيارة تفتيشية وتدوّن على قرار التفتيش ليستفيد منه المعلم في عمليات التأهيل والترقية في سلم المهنة. وأما التقويم الكيفي فهو كل ما يقدمه المشرف من تشجيع وتحفيز وإشادة بأداء المعلم وبمجهوداته.

الموقع الجغرافي للمدرسة: يقصد بالموقع الجغرافي للمدرسة أي وجود المدرسة في منطقة ريفية أو مدنية وتم اعتبار مدرسة ريفية كل مدرسة تبعد عن مقر المقاطعة ب 3 كم.

الكفايات: تعرف الكفاية بأنها حسب عبدالعزيز بن شلحان (2007) "القدرة على أداء مهمة أو مجموعة مهام بفاعلية وكفاءة ومستوى معين من الأداء وتتألف الكفاية من مكون معرفي يتمثل في مجموعة من الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات، ومكون سلوكي يتمثل في أعمال محددة يمكن ملاحظتها".

الإطار النظري للدراسة

1- ماهية الإشراف التربوي:

يرى إبراهيم عطا (1998) أن الإشراف بصفة عامة هو قيادة وتنسيق ، وتوجيه عمل الآخرين لتحقيق أهداف معينة ، فالمرشد يرشد رؤوسيه ، بحيث ينتجون الكم ، والنوع المطلوبين في حدود الزمن المرغوب فيه. و عرف كل من بروتن وبروكنر " Burton Bruckner, (عارف عطاري، 1984) الإشراف التربوي على أنه «عمل في يهدف إلى دراسة وتطوير جميع العناصر التي تؤثر في نمو وتطور الطفل بشكل تعاوني». وعرفه كلاثورن glathorn (عطاري، 1984) «هو عبارة عن استراتيجية للنهوض بالنمو المهني للمدرسين ، وذلك بتوفير تغذية راجعة لهم حول التفاعلات التي تجري في غرفة الصف ، ومساعدتهم على توظيف هذه التغذية ، لجعل التعليم أكثر فاعلية». وجاء تعريف تشارلز بوردمان وآخرين (1963) « الإشراف التربوي هو الجهود الذي يبذل لاستشارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة ، فرادى وجماعات وذلك ليفهموا وظائف التعليم فهما حسنا ويؤدونها بصورة أكثر فاعلية ، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استشارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية والعميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث». وعرف حامد محمد الأفندي (1976) الإشراف التربوي بأنه: «العملية التي من خلالها يتم النهوض بعملية التعليم والتعلم كليهما ، إن معنى "أن نشرف" هو أن ننسق وأن نحرك وأن نوجه نمو المدرسين في اتجاه يستطيعون معه ، باستخدام ذكاء التلاميذ أن يحركوا نمو كل تلميذ ، وأن يوجهوه إلى أغنى وأذكى مساهمة فعالة في المجتمع ، وفي العالم الذي يعيشون فيه».

2. كفايات الإشراف التربوي

حتى يستطيع المشرف التربوي القيام بأدواره المختلفة بفاعلية وكفاءة، يجب أن تتوفر فيه مجموعة من المهارات أو الكفايات الخاصة التي تتميز بالأصالة، والمعاصرة، والارتباط بالمجتمع، ومسايرة تطوره لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وهذه الكفايات يكتسبها المشرف التربوي بالدراسة الأكاديمية، وبالتنمية الذاتية والتدريب المستمر، وبالخبرة المتنامية في العمل التربوي.

وتعرف الكفاية حسب عبد العزيز شلحان (2007) بأنها (القدرة على أداء مهمة أو مجموعة مهام بفاعلية وكفاءة ومستوى معين من الأداء) وتتألف الكفاية من مكون معرفي يتمثل في مجموعة من الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات، ومكون سلوكي يتمثل في أعمال

محددة يمكن ملاحظتها ففي ضوء الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي واستنادا إلى الدراسات السابقة والأبحاث العلمية التي تناولت هذا الموضوع يمكن لنا استخلاص جملة من الكفايات التي تمثل معايير يقيم من خلالها أي عمل إشرافي من خلال مدى مراعاته لهذه المعايير وبالتالي الحكم على مدى فاعليته.

2. كفايات خاصة بالمشرف التربوي:

إن عملية الإشراف التربوي تحتاج إلى مشرف تربوي ذو مواصفات تؤهله للقيام بهذه العملية لجعلها أكثر فاعلية مما يحقق الأهداف والغايات التي تسعى إليها ومن أهمها تحسين عملية التدريس وتطويرها وإصلاحها، ويتطلب ذلك وجود مجموعة من الكفايات الواجب توفرها في المشرف التربوي.

وتنقسم هذه الكفايات إلى (1) كفايات علمية ومهنية ، (2) كفايات شخصية

1.2. الكفايات العلمية والمهنية

1.1.2. الكفايات العلمية: ولخصها تشارل بوردمان وآخرون (1963) كما يلي:

- . أن يكون حاصلا على الشهادة الجامعية الأولى أو الشهادة الجامعية الثانية.
- . أن يكون مدركا للأهداف التربوية بصورة عامة وأهداف الإشراف التربوي بصفة خاصة.
- . أن يكون قادرا على استخدام الأساليب والأدوات العلمية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

2-1-2 الكفايات المهنية:

أ- الخبرة: وهو ضرورة أن يكون المشرف التربوي قد مارس مهنة التعليم لفترة مناسبة وقدم أعمالا متميزة وأن تقدم التقارير المرفوعة عنه خلال سنوات خدمته على حسن تدريسه لتلاميذه وتفوقه على أقرانه.

- أن يكون مؤهلا من الناحية المهنية.

. أن يكون مطلعا على مختلف النظريات التربوية .. أن يكون محبا لمهنته.

ب. التكوين المتخصص:

إن المؤهل العلمي العالي للمشرف التربوي وخبرته الكبيرة في التعليم لا يمكن أن تضمن فاعليته في غياب تكوين نظري متخصص في ميدان الإشراف التربوي وقد أكدت الدراسات

العلمية المختلفة في مجملها على أهمية التكوين النظري كمعيار من معايير فعالية المشرف التربوي ومن هذه الدراسات دراسة صالحة عبد الله يوسف عيسان (1993). وكذا دراسة سالم بن عبد الرحيم المخيني (1991)

ج. التدريب الميداني الفعال:

إن التكوين النظري للمشرف التربوي لا يكفي لتمكينه من القيام بمهامها لإشرافية على أكمل وجه بل لابد من تدعيم ذلك بتدريبات ميدانية لإكسابه المهارات التطبيقية اللازمة ، وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات منها دراسة صالحة عبد الله عيسان (1993) ، دراسة فاطمة محمد السيد علي (1996). بالإضافة إلى دراسة رفيقة سليم محمود (1987).
د . التدريب أثناء الخدمة:

فليس بمجرد أن يستأنف المشرف التربوي مهامه كمشرف تربوي تكتمل عملية التكوين والتدريب ، بل يجب أن تستمر هذه العملية لكي يضطلع المشرف على كل ما هو جديد بالنسبة للإشراف التربوي خاصة ما يتعلق بالأساليب والوسائل وتطويرها . وقد أكدته عدة دراسات منها دراسة سالم عبد الرحمان المخيني (1991) ودراسة خضرة حواس (2002) .

1.2. 3 الكفايات الشخصية:

حسب دراسة فاطمة السيد (1996) ، لا بد على المشرف التربوي أن تتوفر فيه الكفايات الشخصية التالية حتى يكون على قدر من الفاعلية:

- أن يكون ملما بفلسفة التربية وأهدافها.
- أن تكون سمعته حسنة بين المعلمين.
- أن يكون على قدر من الذكاء.
- أن تتميز شخصيته بالاتزان الانفعالي.
- أن يكون مؤمنا بالأسلوب الديمقراطي قادرا على تكوين علاقات اجتماعية بين العاملين معه.
- أن تكون له القدرة على التعاون مع الجماعة قادرا على استغلال قدراتهم وتوجيهها إلى أقصى حد ممكن.

أن يكون مخلصا في عمله متحمسا وعاملا على تحسين العملية التربوية.

كما أن المشرف التربوي باعتباره قائدا تربويا داخل جماعة ، والمتمثلة في المعلمين الذين يشرف عليهم ، ينبغي أن تتحدد قيادته لجماعته بجملة من المعايير والتي أكدتها الدراسات المختلفة منها دراسة سالم عبد الرحيم المخيني (1991) ، دراسة سيسترنك (1981) و دراسة ميلوكي (1990) ، دراسة سيرجوفاني وروبرت (د،ت) (فهد إبراهيم الحبيب، 1996) وتمثل هذه المعايير في:

أ. إنشاء علاقات مهنية وإجتماعية بينه وبين كل أعضاء الجماعة التربوية: لأن العلاقات الاجتماعية الناجحة عامل مهم في زيادة الكفاءة في الأداء وهذا ما أكدته ترندجوند (لطفى بركات احمد، 1981، ص230) بقوله " إن رفع الكفاية البشرية والإنتاجية إنما يعتمد بالدرجة الأولى على مدى تقدم العلاقات الإنسانية."

ب. توزيع المهام بين أفراد الجماعة التربوية بصورة عادلة: وذلك من خلال إسناد الصفوف الدراسية للمعلمين وتوزيع المهام على الإداريين. فقيام المشرف بهذه المهمة بصفة عادلة يساعد كل فرد على تحديد مسؤولياته ويزيد من فاعليته داخل جماعته ويكسبه الثقة والأمن داخل هذه الجماعة.

ج. تشجيع العلاقات الناجحة بين المعلم والتلميذ:

لأن نجاح العلاقة بين المعلم والتلميذ هي أساس نجاح العملية التعليمية وهو يمثل أهم غايات الإشراف التربوي، وقد أكدت الدراسات أهمية هذه العلاقة منها دراسة أندرسون وزملاؤه (1946) التي بينت أن تسلط المعلم يؤدي إلى نفور التلاميذ، وكذا دراسة كلارنس فيلسترا (فهد إبراهيم الحبيب، 1996).

د. تحسين أساليب إدارة الجماعة:

فالمشرف التربوي يتعامل مع أفراد يختلفون سواء من حيث المؤهلات العلمية والثقافية أو من حيث الصفات الشخصية وكذا تعدد المواقف التعليمية وتداخلها يحتم عليه عدم الاعتماد على أسلوب واحد مهما كانت درجة نجاعته ، بل اللجوء إلى أساليب مختلفة بحسب الفرد

وطبيعة الموقف التعليمي وهو ما أكدته دراسة ميلوكي (1990)، دراسة سيرجوفاني وروبرت ، ودراسة جوردن (1995) (فهد الحبيب، 1996).

هـ. تنمية التعاون بين أعضاء الجماعة التربوية:

إن الجماعة التربوية هي عبارة عن مجموعة من الأفراد يكمل كل منهما الآخر ويقومون بأدوار متكاملة فيما بينهم ، كما أكدته دراسة قطاع الشؤون التعليمية بوزارة التربية الإماراتية (1991-1993). (خضرة حواس، 2001/2002)

2.2. كفايات استخدام أساليب الإشراف التربوي:

إن فاعلية المشرف التربوي لا يمكن تحقيقها إلا بأساليب إشرافية فعالة ولقد سبق لنا أن تناولنا هذه الأساليب في الفصل الأول لهذا البحث غير أن هناك مجموعة من الكفايات التي تحدد فاعلية هذه الأساليب الإشرافية :

1.2.2. كفايات استخدام أسلوب الزيارة الصفية:

تعتبر الزيارة الصفية من أهم أساليب الإشراف التربوي وأقدمها وأكثرها نفعا في تحسين العملية التعليمية ، ويتيح هذا الأسلوب الإشرافي للمشرف التربوي ماييلي (عدنان البدر، 2002):

- مشاهدة المواقف والفعاليات التربوية بصورة طبيعية وعلى حقيقتها.
 - ملاحظة مدى نمو التلاميذ ومشاركتهم في الأنشطة الصفية.
 - الإطلاع على الصعوبات التي يواجهها المعلم في تطبيق المنهاج.
 - ملاحظة الظروف والعوامل المؤثرة في الموقف التعليمي ، مثل عدد التلاميذ ، الحجرة الدراسية وصلاحياتها ، الإنارة وغيرها من الجوانب.
 - توفير المعلومات عن المدرسة ، المعلم والتلاميذ.
 - التعرف على مدى تطبيق المعلم للتوصيات والمقترحات التي قدها المشرف أثناء الزيارة السابقة.
 - لكن الزيارة الصفية لا تؤتي ثمارها ما لم تكون وفق المعايير الآتية (المرجع السابق):
- أ. التحضير الجيد للزيارة:

ينبغي على المشرف أولاً أن يجمع المعلومات الكافية عن المعلم المراد زيارته ، حيث تشمل هذه المعلومات جميع جوانب الحياة المهنية والاجتماعية للمعلم ، كما يشمل هذا التحضير موضوع الزيارة ووسائلها وكيفية إجرائها بالإضافة إلى تاريخ إجراء هذه الزيارة.

ب. تحديد الهدف من الزيارة:

إن التحديد الدقيق لأهداف الزيارة يساعد كثيراً على نجاح هذه الزيارة ،فقد يكون الهدف منها تقويم التدريس فهنا يجب على المشرف إحضار الوسيلة اللازمة لإجراء هذا التقويم ، وقد يكون الهدف متابعة المدرس ومدى تقدمه في عملية التدريس وما إلى ذلك.ويمكن إجمال أهداف الزيارة الصفية في

-الإستطلاع

- التوجيه

-التقويم

وقد اقترح درفوفي محمد فريد(1991) وجوب قيام المشرف التربوي بالزيارة الإستطلاعية أولاً ثم الزيارة التوجيهية ثانياً ثم تليها أخيراً الزيارة التقويمية لصالح كل معلم خلال سنة دراسية.

ج. الإجتماع بالمعلم قبل الزيارة

يرى عدنان البدرى (2002) بأن الإجتماع بالمعلم قبل الزيارة يساعد المشرف على معرفة ما لم يستطع التعرف عليه بخصوص هذا المعلم ، سواء من طرف الإدارة أو مديرية التربية ، ويعمل هذا اللقاء على توطيد الألفة بين المشرف والمعلم ، كما يمكن المعلم من تفهم أداء المشرف ومعرفة اتجاهاته التربوية .

د. إعلام المعلم بتاريخ الزيارة:

لأن الفجائية تجعل المعلم محل ارتباك وقلق مما يؤثر سلباً على مردوده ويجعله في غير حالته الطبيعية وهذا يؤثر على صدق تقويم المشرف.

هـ. الدخول قبل بداية الحصة:

فمن المستحسن ان لا يدخل المشرف بعد بداية الحصة الدراسية ، وأن لا يعطل دخوله أو يؤثر على مجريات الدرس ، وأن يكون طلق المحيا وغير متهجم عند دخوله الصف .

و. الجلوس في آخر الصف:

يرى عزت عطوي (2001) أنه يجب على المشرف أن لا يجلس مكان المعلم ، فيكون محط أنظار التلاميذ وبالتالي يكون مصدر تشويش بالنسبة للتلاميذ ومصدر قلق بالنسبة للمعلم مما يؤثر سلبا على مجريات الحصة الدراسية.

ز. عدم التدخل أثناء مجريات الدرس

على المشرف أن لا يقاطع المعلم أثناء تدريسه للتعرف على مستوى التلاميذ أو لتصحيح الخطاء المعلم (عدنان البدر، 2002) لأن ذلك يربك التدريس ويقلل من شأن المعلم أمام تلاميذه وان لا يسعى لإحراجه بكتابة الملاحظات لكي لا يشعره بأنه محل مراقبة.

ي. أن تكون مدة الزيارة كافية:

ترتبط المدة التي تستغرقها الزيارة بالهدف منها ومدى ما توصل إليه في تحقيق هذا الهدف فلا تكفي دقائق معدودة ليكشف المشرف عن طاقات المعلم وعن حاجياته ، فالأفضل هو المكوث في الفصل اكبر وقت ممكن وعدم المغادرة قبل تحقيق الهدف.

ف- يشمل تقرير الزيارة كل مكونات العملية التعليمية:

فتقرير الزيارة حسب عزت عطوي (2001) يجب أن لا يركز فقط على سلوك المعلم بل يتعداه ليشمل التلاميذ والمنهاج ، وأن يفصل كل جوانب العملية التعليمية سواء ما يتعلق بالوسائل أو علاقة المعلم بالتلاميذ ومدى تجاوبهم معه وما إلى ذلك.

جدول رقم(1) يمثل نموذج تطبيقي لتقرير زيارة (جودت عزت عطوي، 2001)

ملاحظات	التقدير					الفعاليات التعليمية
	ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	
						1 - الخطة الفصلية: وضوحها وشمولها وتوقيتها
						2- الخطة اليومية: وضوحها وشمولها - الأهداف - النشاطات والوسائل التعليمية - وسائل التقويم - استمرارية التحضير
						3- يهتم المعلم ببيئة الصف
						4- يمهّد الدرس
						5- يتقبل التلاميذ
						6- يلم بالمادة الدراسية
						7- يربط الأفكار وينظمها
						8- يوزع الوقت
						9- يثير الدافعية ويعزز الاستجابات
						10- يوجه خيرات التلميذ ويوظفها للمواقف الصفية
						11- يركز على الأبعاد التطبيقية لموضوعات الدرس
						12- ينوع الأساليب والنشاطات
						13- يطرح أسئلة محددة ومتنوعة ومثيرة
						14- يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة
						15- يستخدم لغة سليمة ومناسبة لمستوى التلاميذ
						16- ينوع في الأعمال الصفية والواجبات

						المنزلية
						17- يدير الصف بما يناسب المجموعة التي يتعامل معها
						18- يناقش مع المشرف ويستفيد من الإرشادات
						19- يتفاعل التلاميذ مع معلمهم
						20- يتمثلون المبادئ والمهارات والاتجاهات التي يتعلمونها في مجالات التطبيق العملي
						21- ينجزون الواجبات والأعمال المنوطة بهم
						22- يقومون بمبادرات إيجابية
						23- يحققون مستوى الأداء والتحصيل المطلوبين
						24- يستخدم المعلم وسائل وأساليب ملائمة للتقويم
						25- يراعي استمرارية التقويم
						26- ينظم السجلات التقويمية
						27- يستفيد من نتائج طلابه في تحسين تعلمهم

م- تشيد بجوانب تفوق المعلم وابتكاراته:

يرى عبد الحليم بن إبراهيم (1996) ان الإشادة بجوانب تفوق المعلم وابتكاراته تيساهم في تشجيع المعلم وتحفيزه وتقوية العلاقات الاجتماعية بينه وبين المشرف.

ن- توجه المعلم إلى الأساليب التي تخلصه من أخطائه:

فلا يجب أن تقتصر الزيارة على التقييم فقط بل تقترح حلولاً عملية لجوانب النقص في مكونات العملية التعليمية، وهو ما قال به الاتجاه الإكلينيكي.

2.2.2 كفايات استخدام أسلوب الزيارة الصفية:

تتمثل هذه الكفايات في:

- على المشرف أن يسجل الملاحظات خلال زيارة الصف خوفا عليها من النسيان.
- الابتعاد عن اسلوب القاء النصائح والتعليمات دون مناقشة أو تفسير.
- عدم فرض رأيه الشخصي على المعلم وأن تكون آراؤه مستندة على مصادر علمية من بحوث ودراسات والابتعاد عن الارتجالية.
- أن تكون المقابلة فرصة للمناقشة يطرح كل من المشرف والمعلم من خلالها أفكاره بشكل موضوعي يفيد في دراسة موقف تعليمي معين.¹

3.2.2 كفايات استخدام أسلوب تبادل الزيارات:

- تبادل الزيارات هو أسلوب إشرافي مهم يقوم به معلم بزيارة زميل له يدرس نفس المبحث في نفس المدرسة أو المدارس الأخرى المجاورة لتحقيق أهداف تعليمية معينة وهذا المفهوم يبين أن عملية الإشراف لا تقتصر على زيارة المشرف للمعلم في صفه بل أن المعلم طرف أساسي في عملية الإشراف التربوي حين يقوم باعداد مشكلاته وزيارة زميل له لمناقشة هذه المشكلات. وهو ما يعبر عنه اتجاه الإشراف التشاركي أو ما يسمى بإشراف الزملاء. ولضمان فعالية هذه الزيارات لا بد أن تتم وفق معايير عددها عزت عطوي (2001) على النحو الآتي:
- أن تكون هذه الزيارات مخططا لها مسبقا وبالتنسيق مع المعلم المزار.
 - أن تكون الأهداف واضحة ومحددة لهذه الزيارات.
 - إقناع المعلمين من طرف المشرف بقبول هذا الأسلوب حتى تكون إتجاهاتهم إيجابية.
 - لتفادي الحساسية الموجودة عند بعض المعلمين ، يجب أن يتم اللقاء بين معلم زائر ومزار وليس بين معلم أكثر خبرة ومعلم أقل خبرة.

2.2. 4 كفايات استخدام أسلوب الدروس التطبيقية:

¹ Ayer, F.C.fundamentals of instructional supervision.New york:harper and Brother,1954
في عدنان بدري الإبراهيم، (2002)

الدرس التطبيقي هو نشاط يهدف إلى توضيح طريقة أو فكرة أو وسيلة ،أو أسلوب تعليمي يرغب المشرف التربوي في إقناع المعلمين بفعاليته ،فيقوم المشرف بالتطبيق أمام عدد من المعلمين أو يكلف أحد المعلمين بالتطبيق أمام زملائه ومما يضمن فعالية هذه الدروس التطبيقية وجود معايير معينة يمكن تحديدها فيما يلي(المراجع السابق):

- التخطيط الجيد للدرس التطبيقي وقناعة المعلمين بأهمية الدرس.
- المشاركة المباشرة للمشرف في مراحل الإعداد والتخطيط والتنفيذ.
- كفاءة المعلم المطبق.
- عدم التكلف والاصطناع ، بحيث يتم الدرس التطبيقي في بيئة تعليمية عادية .
- أن لا يركز المشرف على معلم واحد تسند إليه دائما مهمة التطبيق ، بل يجب تشجيع معلمين آخرين على ذلك.
- أن يعد المعلم المشاهد نفسه للزيارة ليستطيع مناقشة موضوع الدرس بفعالية.
- تقويم الدرس تقويما تعاونيا يشارك فيه المشرف والمعلمون.
- متابعة نتائج الدروس التطبيقية من طرف المشرف لمعرفة مدى تأثير هذه الدروس على الأداء الفعلي للمعلمين في صفوفهم.

5.2.2 معايير فاعلية الندوة التربوية:

الندوة التربوية عملية تكوين تجمع كل القائمين على العملية التعليمية (مشرف ،مدراء، معلمين) لتدارس موضوع معين ،قد يكون مشكل يواجه المعلمين أو قد يكون عرض لبعض تجاربهم ... الخ وهناك معايير تضمن فاعلية هذه الندوات منها:

أ. التحضير الجيد لها:

جاء لشارلز بوردمان وآخرون(1963) أنه ينبغي على المشرف التربوي أن يحدد موضوع الندوة مسبقا وإعلام المعنيين بها سلفا ومناقشة كيفية عرضها أما بالنسبة لمدتها فيجب أن تكون مناسبة لدراسة ومناقشة المشكلة أو الموضوع المعروض.

ب. وجود مناقشة بناءة وهادفة:

تسمح هذه المناقشة حسب نهلة الحمصي (1993) باستعراض الأفكار وتلاقحها والتوصل إلى نتائج أكثر إيجابية ، فلا جدوى من طريقة الإلقاء التي لم يعد العمل بها مفيدا .

ج. عرض التجارب الابتكارية الجديدة لهيئة التدريس:

وذلك لتشجيع العمل الإبداعي والإشادة به مما يعود بالنفع على تحسين العملية التعليمية وهو ما ذهبت إليه معظم الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

د- تستجيب لحاجات التلاميذ وكل أطراف العملية التعليمية:

فلا تقتصر الندوة التربوية (المرجع السابق) فقط على مناقشة المشاكل التي تواجه المعلمين بل تتعداها لتشمل مناقشة الأمور الخاصة بالتلاميذ وهي كثيرة ومتعددة.

هـ- تخرج بتوصيات ومقترحات لتطبيقها في الميدان:

ينبغي ان تكون هذه المقترحات مشتركة بين كل المشاركين في الندوة دون إقصاء ليتم تبنيها من طرف الجميع وتحمل مسؤولية تنفيذها(درفوفي أحمد فريد، 1991) وهذا ما أكدته الاتجاه الديمقراطية للإشراف.

6.2.2 كفايات استخدام أسلوب الدروس التدريبية:

تهدف هذه الدروس إلى غرضين هما التدريب على طريقة تدريسية معينة وكذلك توضيح طريقة استخدام وسيلة تعليمية جديدة ، ويدخل هذا الأسلوب في إطار تكوين المعلمين أثناء الخدمة حيث يسعى إلى الانتقال بالمعلمين من المعرفة النظرية إلى مرحلة التجسيد والتطبيق الميداني من خلال الاطلاع على تقنيات وأساليب هذا التطبيق ولنجاح هذه الدروس التدريبية، يجب أن تتوفر فيها المعايير التالية:

- أن تنظم بصفة مستمرة ودورية للإطلاع على كل ما هو جديد ، وقد أكدت الدراسات على أهمية عقد اللقاءات الدورية وتنظيم البرامج التدريبية منها دراسة بيرتون وبروكنر(1983)(فهد الحبيب، 1966).

- أن تشجع فكرة العمل الجماعي من خلال اعتمادها على أسلوب الحوار والتطبيق الميداني والتجربي لأهدافها وهو ما ذهب إليه إتجاه الإشراف التشاركي.

- تساعد على النمو المهني للمعلمين لاعتمادها على الأسلوب التطبيقي والميداني ،وقد أكدت دراسة بارك park وياجر yager (1981)(علي فبلالي، 2005) التي استهدفت توضيح

كيفية استخدام الموجهين لأسلوب الإشراف التربوي الذاتي. مع تحديد قائمة بالأنشطة الممكنة التي يتضمنها هذا الأسلوب. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن التوجيه التربوي الذاتي ، يتلخص في كونه نشاطا ذاتيا موجهها لخدمة مجالات ثلاث ، تعد أهدافا رئيسية للتوجيه التربوي وهي: النمو المهني، تطوير البرنامج الإشرافي، تحسين الكفاية الإشرافية.

- تتضمن هذه الدروس ورشات عمل مصغرة بغية تكريس مبدأ التعاون بين الجماعة وتفعيل دور كل فرد في هذه الجماعة وهو ما أشارت إليه الاتجاهات الإشرافية الحديثة منها الإشراف التشاركي والإشراف بالأهداف ، كما أكدته الدراسات منها دراسة ثورلاكيوس thorlacius (1980) (فهد إبراهيم الحبيب، 1996) التي تضمنت التعرف على التغيرات الحاصلة في السلوك الإشرافي بعد تطبيق مهارات الإشراف العيادي في توجيههم وإشرافهم على الطلاب المعلمين، وذلك من خلال نشاط مكثف في الورش التربوية. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن السلوك الإشرافي يتحسن بعد حضور الورشة التربوية .

2.7 معايير فاعلية الاجتماعات و اللقاءات الإشرافية:

اللقاءات الإشرافية تكون عادة في بداية العام الدراسي للتعرف على المعلمين ومناقشة خططهم الفصلية والسنوية وقد ذكر جودت عزت عطوي (2001) شروطا يجب توفرها في هذه اللقاءات لكي تكون أكثر فاعلية ومنها:

- أن تكون أهدافها واضحة ومحددة.
- أن يختار لهذه اللقاءات مكانا لائقا ومريحا.
- أن يتقن المشرف أساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي ، وأن يثير المعلم على الحديث من خلال أسئلة محددة ودقيقة.
- أن يوطد المشرف التربوي علاقته مع المعلم .
- إعطاء هذه اللقاءات الوقت الكافي لكي يستطيع المعلم التعبير عن إنشغالاته.
- أن يكون لدى المشرف سجل تراكمي عن المعلم ، يحوي جميع المعلومات الخاصة به ليساعده على اختيار الأسلوب المناسب للتعامل مع هذا المعلم.
- أن يحترم المشرف آراء المعلم حتى وإن خالفت آرائه .
- أن يشعر المعلم أن لدى المشرف استعدادا لتقديمه يد المساعدة كل ما احتاج لذلك.

3.2. **كفايات التقويم :** التقويم التربوي من المهام الأساسية للإشراف التربوي وقد ركزت العديد من الدراسات العالمية على أهميته كأحد محاور الإشراف التربوي.

فمن بين هذه الدراسات دراسة عارف عطاري (1993) التي أكدت أن التقويم مهمة رئيسية في الإشراف التربوي ، وكذلك دراسة صاحبة عبد الله يوسف عيسان (1993) التي أشارت إلى ضرورة اعتبار التقويم كعملية مستمرة تصاحب جميع مراحل الإشراف التربوي لا أن تأتي في نهايته. بالإضافة إلى الدراسات الأخرى كدراسة بيرتن وبروكنر burton et bruckner (1983) (فهد الحبيب، 1996) التي أكدت كذلك على أهمية التقويم في عملية الإشراف التربوي.

- غير أن التقويم لا يمكن أن يحقق الفاعلية للإشراف التربوي إلا توفرت الكفايات الآتية:
- أن يكون شاملا لجميع مكونات العملية التعليمية ولا يقتصر على المعلم فقط .
 - أن يكون هدفه الأساسي المساهمة في تطوير عملية التدريس وليس التصيد لأخطاء المعلم .
 - تدعيم فكرة التقويم الذاتي من خلال توضيح المشرف أساليب التقويم للمعلمين وتدريبهم عليها.
 - إستعمال الطرق العلمية الحديثة ووسائل القياس الضرورية ليكون التقويم أكثر دقة وأكثر وضوح.
 - تحري الموضوعية في التقويم والابتعاد قدر المستطاع عن الذاتية كاعتماد المشرف عن الخلفيات السابقة للمعلم .
 - عدم الأخذ بعين الاعتبار معيار الأقدمية فقط في تقويم المعلم وإهمال الجوانب الأخرى ، بل يجب أن يكون أساس هذا التقويم ما يلاحظه المشرف داخل الصف الدراسي كمعيار لآداء المعلم.
 - أن يكون هذا التقويم مستمرا ، فلا يمكن تقويم آداء المعلم من خلال زيارة كل ثلاث أو أربع سنوات بل يجب على الأقل تخصيص زيارة أو زيارتين في السنة لصالح كل معلم.
 - الاستمرارية في تقويم البرامج الإشرافية وذلك للحكم على مدى مساهمتها في تحقيق الأهداف التربوية وتطوير عملية التدريس وهو ما أكدته دراسة فاطمة محمد السيد

علي(1996) التي خلصت إلى ضرورة الاعتماد على أساتذة جامعيين لتقويم البرامج التي يضعها المشرفون التربويون.

- التقويم المستمر لأساليب الإشراف التربوي بغية تطويرها وجعلها أكثر فاعلية.

3.الإشراف التربوي في الجزائر:

1.3. مفهوم الإشراف التربوي حسب التشريع الجزائري:

يصطلح على الإشراف التربوي في الجزائر " التفتيش " وهي حسب المرسوم التنفيذي (1992،490/92) «مهمة يقوم بها سلك التفتيش وذلك بمراقبة العملية التعليمية للرفع من مستوى الأداء لدى مختلف أسلاك التعليم والتسيير . كما يقوم سلك التفتيش بالتقويم والتكوين والمراقبة والمتابعة والسهر على تطبيق البرامج، والمواقيت والتعليمات الرسمية».

2.3 . المشرف التربوي في التعليم الابتدائي بالجزائر:

جاء في أصول التربية والتعليم لرابح تركي(1990) أن المشرف التربوي هو مدرس خبير له من الإمكانيات العلمية والمهنية ما يؤهله للقيام بأعباء المشرف التربوي لأنه خبير في العملية التعليمية وما يحيط بها من علوم وطرائق ومضامين وتفاعلات ونتائج وغير ذلك ، فهو يملك تصورا كاملا ومدركا لأهمية الأهداف التعليمية.

وهناك نوعان من المشرفين التربويين في المدرسة الأساسية هما:

أ . المشرف الإداري:وهو يختص بكل ما يتصل بالجوانب الإدارية للمعلمين والقائمين بالإدارة المركزية.

ب . المشرف التربوي: وهو يختص بكل الجوانب التربوية في العملية التعليمية في المدرسة الأساسية وهذا الأخير سوف يتفرع من عدد المفتشين بحسب المواد العلمية والمهنية والتقنية التي تدرس في المدرسة الأساسية.

الجانب الميداني للدراسة

1- إجراءات البحث:

المنهج المستخدم : المنهج الوصفي التحليلي

1-1 عينة الدراسة :

تتكون من 128 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عنقودية ، حيث تم اختيار 6 مقاطعات تعليمية بطريقة عشوائية من مجموع 31 مقاطعة تمثل مجموع معلمي ولاية المسيلة ، ثم تم اختيار مدرستين من كل مقاطعة بطريقة عشوائية أيضا فأصبحت عينة الدراسة هو مجموع المدرسين التابعين ل 12 مدرسة ابتدائية.

1-2 أداة الدراسة :

هي عبارة عن استبيان مكون من 3 محاور غير متكافئة ، يتكون المحور الأول من بعدين اما الثاني فيتكون من 4 أبعاد ، بينما يتكون المحور الثالث من بعد واحد ، ويتكون البعد من مجموعة فقرات . يحتوي الاستبيان في مجمله 58 فقرة.

1-3 الأساليب الإحصائية المستعملة :

1- النسب المئوية

2- مقياس التطابق (كاي)²

3- مؤشر PEM

2- نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج الرئيسة التالية:

1- إن ضعف عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي ترجع إلى ضعف الكفايات لدى المشرفين التربويين في مختلف المجالات:

- في المجال المعرفي

- في المجال الشخصي

- في مجال استخدام أساليب الإشراف التربوي

- في مجال التقويم

ومنه ففرضية البحث الأولى التي تقول بأن ضعف الإشراف التربوي يرجع حسب آراء المعلمين إلى ضعف الكفايات لدى المشرفين التربويين قد تحققت .

2- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في تفسيرهم لضعف عملية الإشراف التربوي ترتبط بمتغير الموقع الجغرافي للمدارس التي يعملون بها.

3- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في تفسيرهم لضعف عملية الإشراف التربوي ترتبط بمتغير المؤهل العلمي إلا ما تعلق بالكفايات المعرفية والشخصية للمشرف التربوي

4- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في تفسيرهم لضعف عملية الإشراف التربوي ترتبط بمتغير الأقدمية في المهنة إلا ما تعلق بالكفايات المعرفية والشخصية للمشرف التربوي.

ومنه ففرضية البحث الثانية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في تفسيرهم لضعف عملية الإشراف التربوي المطبقة في مرحلة التعليم الابتدائي ، ترتبط بالمتغيرات التالية : الموقع الجغرافي للمدرسة ، المؤهل العلمي ، الأقدمية في المهنة لم تتحقق إلا فيما يتعلق بالمحور الأول من الاستبيان والمتمثل في الكفايات المعرفية والشخصية للمشرف التربوي وهذا ينطبق فقط على المتغيرين الآخرين والمتمثلين في المؤهل العلمي والأقدمية.

توصيات الباحث:

1- ضرورة تغيير مصطلح "التفتيش" واستبداله بمصطلح "الإشراف التربوي"

2- إعادة النظر في مقاييس انتقاء المشرفين التربويين من خلال:

أ- اعتماد المؤهل العلمي العالي أقلها شهادة الليسانس ويستحسن تخصص علم النفس وعلوم التربية.

ب- تطبيق اختبارات نفسية متخصصة على المرشحين لمهنة المشرف التربوي لتحديد الخصائص الشخصية الواجب توفرها فيمن يتم قبوله.

ج- ضرورة توفر الخبرة الكافية في التعليم الابتدائي أقلها 7 سنوات لدى المتقدمين لهذه المهنة.

د- أن يكون للمتقدم لهذه المهنة سمعة طيبة وأن يكون محبا لمهنته ومتفان فيها ، وأن يكون مشواره المهني حافلا بالإنجازات .

- 3-رفع مدة تكوين المشرفين إلى 3 سنوات بدل سنة واحدة كما هو معمول به.
- 4-إحكام مقياس التقويم التربوي في برنامج تكوين المشرفين التربويين، ومقياس يتعلق بالقيادة الإشرافية.
- 5- إخضاع المشرفين التربويين إلى دورات تكوينية وتدريبية أثناء الخدمة.
- 6-إقامة ملتقيات جهوية ووطنية لفائدة المشرفين التربويين.
- 7-إعادة النظر في تقسيم المقاطعات التعليمية وتقليص عدد المعلمين الذين يشرف عليهم مشرف تربوي واحد .
- 8-إعادة النظر في دور المشرف التربوي الذي يجب أن يقتصر على الجانب التربوي .
- 9-تزويد المشرفين بالوسائل الضرورية لتأدية مهامهم على أحسن ما يرام.
- 10- وضع توصيف تشريعي دقيق وشامل للعمل الإشرافي بتحديد مهامه وأساليبه وأهدافه وجعله يتماشى جنبا إلى جنب مع العملية التعليمية ومواكبا لتطورها .

قائمة المراجع

الكتب

- 1- تشارلز بوردمان وآخرون : الإشراف الفني في التعليم، ت: وهيب سمعان وآخرون، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، 1963.
- 2- جودت عزت عطوي.: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، ط1، الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- 3- درفوفي أحمد فريد: الإشراف التربوي – مقوماته وتقنياته- ط1، بابل للطباعة والنشر، الرباط ، المغرب، 1991.
- 4- لطفي بركات احمد: دراسات في تطوير التعليم، د.ط، دار المريخ، السعودية، 1981.
- 5- عارف عطاري: التوجيه التربوي . إبتجاهات معاصرة . ط1، دار البشير للنشر ، عمان، الأردن، 1993.
- 6- عدنان بدري الإبراهيم: الإشراف التربوي-أنماط واساليب- ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع ،الأردن ، 2002.
- 7- عبد الحليم بن إبراهيم عبد اللطيف: التوجيه التربوي، ط1، دار المسلم للنشر والتوزيع، الرياض، 1996.
- 8- فهد إبراهيم الحبيب: التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، 1996.

المجلات

9- نهلة حمصي: معنى التجديد وأهدافه ،مقال من مجلة التربية ، العدد 104 ، الدوحة ، قطر ، 1993.

10 - صاحبة عبد الله يوسف عيسان: واقع الإشراف التربوي للطلاب المعلمين في سلطنة عمان واتجاهات تطويره،مجلة دراسات تربوية، تصدر عن رابطة التربية الحديثة،المجلد 9، الجزء 20، العدد 60، عالم الكتب ،القاهرة، 1993 .

11- فاطمة السيد محمد علي: الالتزام المهني لدى لدى الموجه التربوي بالثانوي العام ، مجلة التربية المعاصرة نتصدر عن رابطة التربية الحديثة، عدد 42 دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية، 1996.

تقييم مستوى أهمية الكفايات التربوية الأساسية في معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في الجزائر.

د. دويلي منصورية*

جامعة مستغانم، الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات التربوية الأساسية لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في الجزائر، و ذلك من خلال معرفتها الضرورية التي يحتاجها المعلمون في تربية و تعليم هؤلاء الأطفال، و بالتالي التعرف على تقديرهم لأهمية هذه الكفايات بوضع قائمة بالكفايات المطلوبة لهؤلاء المعلمين في الجزائر، وقد تم استخراج صدق و ثبات هذه الأداة و كانت مقبولة لأغراض الدراسة. وقد اشتملت عينة الدراسة على معلمي الأطفال المعاقين حركيا في المراكز الطبية البيداغوجية في الجزائر و الذي بلغ عددهم (39) معلما و معلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع الكفايات التربوية المتضمنة بالقائمة ضرورية، ولكن بمتوسطات حسابية متفاوتة كما أنه أثبتت النتائج أن كفايات الإدارة الصفية ذات أهمية نسبية عالية. وعليه توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات للكشف عن مستوى أهمية هذه الكفايات التربوية الأساسية و تحديد نموذج خاص بها.

الكلمات المفتاحية: 1-الكفاية-2- الكفايات التربوية-3- معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة

1-مقدمة:

* أستاذة محاضرة قسم-ب-، قسم النشاط الحركي المكيف، معهد التربية البدنية و الرياضية، جامعة عبد الحميد بن باديس،

ولاية مستغانم، الجزائر. E-mail: bensabeurmansouri@yahoo.fr

تعتبر ألمانيا من الدول الرائدة في تكوين المعلمين والمربين في مجال التربية الخاصة، فقد أسست بها أول دار للمربين في أواخر القرن السابع عشر، ومن الجدير بالذكر أن أول دار للمربين تأسست في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1823م، وفي بريطانيا عام 1836م. أما في الأردن فيعود تاريخ تأهيل المعلمين والمربين في مجال التربية الخاصة إلى عام 1952م، حين افتتح في ذلك العام صف لإعداد المربين في كلية الحسين بعمان، وفي العام نفسه افتتح معهد للمربين ومعهد للمريبات في رام الله، ومن ثم توالى إنشاء المعاهد الحكومية والأهلية (الريحاني، 1981م).

أما فيما يتعلق بالتربية الخاصة في الجزائر، فقد يعود الاهتمام بالمعوقين بسبب زيادة عدد الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تصل إلى قرابة الأربع ملايين، مما جعل الدولة الجزائرية وخاصة وزارة التشغيل والتضامن الوطني تبني إستراتيجية تعليمية تقوم - في أساسها - على الاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة التي تعتمد على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع وذلك في السنوات الأخيرة بالرغم من الجهود المبذولة منذ سنوات الستينيات. ، ويعتبر علماء الاجتماع أيضا أن الأسرة لها دور هام في تشكيل شخصية الطفل المعوق باعتبارها المسؤول الأول الذي يتفاعل معها منذ ولادته، فالعلاقات الأسرية لها أثر إيجابي في تكوين الشعور بالأمن عند الطفل المعوق و المركز هو المؤسسة الاجتماعية الهامة بعد البيت من حيث مكانته في التأثير على الأطفال ورعايتهم والوصول بهم إلى أقصى ما يستطيعون، فلا بد من التعرف على الكفايات التربوية الأساسية الضرورية والواجب توفرها في فرد ما حتى يؤدي وظيفة المعلم أو المربي للأطفال غر العاديين على خير وجه وهذا ما يؤكد مرة أخرى أهمية وضرورة الكفايات التربوية الأساسية التي تضمنتها الدراسة الحالية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة ؛ و قد أكدت ذلك ما توصلت إليه دراسة راين و فرنسيس (Rayn, 1982) Frances , 1982 على ضرورة الكفايات التربوية الأساسية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة والتي منها تقبل الأطفال غير المشروط، والرغبة في العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والصبر وتحمل المسؤولية المطلوبة والمرونة، والتي يمكن اعتبارها حدا أدنى للكفايات التربوية اللازمة لهؤلاء المعلمين. و دراسة لويس كوري (Louis Corri, 1985)، فقد أكدت على أهمية كفايات إرشاد الأهل والأطفال والتخطيط وكذلك أهمية الاتصال والتفاعل مع الأهل والزلاء بالنسبة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة.، حيث أن وظيفة المعلم تتمثل في توضيح العلاقة ما بين الوالدين والمعوق وتوضيح الدور الذي يستطيع الوالدين القيام به ، و تؤكد الباحثة على

الدور الهام للمعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فهم بالإضافة إلى ما يعانون من عجز جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي يعانون من مشكلات يمكن معرفتها من خلال أنماط السلوك التي يقومون بها، فالمعلم الذي يتميز بالكفايات التربوية الأساسية هو القادر على التعاون معهم ومع أسرهم للتغلب على ما عندهم من مشكلات ضمن إمكاناتهم، ومن هنا تأتي أهمية التركيز على المعلمين العاملين في مجال التربية الرياضية الخاصة. ونظرا لما تتميز به التربية البدنية والرياضية من مرونة في مناهجها، أنشطتها وإتاحتها لفرص المشاركة لذوي الاحتياجات الخاصة في النشاط الحركي المكيف شبه إلزامي في برامج التربية الخاصة المدججة، لذا فإن معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتربية الرياضية الخاصة الجيد يحتاج إلى إعداد وتدريب من طبيعة خاصة، كما يحتاج إلى المبادئ والأسس التي تساعد في ممارساته التعليمية مع الأطفال المعوقين من خلال إلمامه بالخلفية النظرية المرتبطة بمعرفة ذوي الاحتياجات الخاصة وبالقدرة على تعليم المهارات الحركية المنظمة لهم والتخيل والإبداع وبناء الأدوات وتعديلاتها والتخطيط للأنشطة البدنية مع طرق تدريسها لتلبية حاجيات الأطفال وتحقيق الأهداف المرجوة بنجاح.

من هنا أجد أن هناك نقص في معرفة وتحديد الكفايات التربوية الأساسية التي يجب توفرها في معلمي المعاقين، لذا فمن الضروري الوصول من خلال مراجعات الدراسات المختلفة والقوائم المختلفة كذلك والأخصائيين في هذا المجال إلى قائمة بهذه الكفايات في المعلم والتي تظهره مثاليا. وبقدر ما تتوفر هذه الكفايات في معلم التربية الرياضية الخاصة بقدر ما يكون هذا المعلم قريبا من الوضع المثالي سواء في المراكز أو المؤسسات الخاصة بهم أو من خلال دمجهم مع الأطفال العاديين.

2- مشكلة الدراسة:

تؤكد حركة التربية الخاصة المعاصرة وما تتخذه من استراتيجيات وتوجهات، أن التربية الخاصة ميدان إبداع للإنسان بقدر ما هي تحده ولكفاءته، ويتطلب ذلك أن نترجم هذه الحركة إلى واقع علمي وعملي وبشكل إنساني، وذلك من خلال بذل مزيد من الجهود والتمكن من استيعاب المعرفة وإتقان المهارات واكتساب الاتجاهات المختلفة، وبقدر ما تطبق هذه الأمور بقدر ما تكون هذه الحركة ناجحة، لذلك أكدت الباحثة من خلال الإطلاع على ميدان التربية الخاصة عموما والنشاط الحركي المكيف خاصة في الجزائر بأن هناك حاجة ماسة إلى إطارات مختصة ومؤهلة للعمل مع الأطفال غير العاديين في هذا التخصص الذي لا يوجد على مستوى مؤسسات التربية الخاصة في الجزائر، وذلك

لمواكبة التطور السريع الذي تشهده التربية الخاصة، والزيادة في إعداد الأطفال الملتحقين بمراكز الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تربيتهم وتعليمهم وفق قدراتهم. كما استجاب المؤتمر الوطني الأمريكي للتربية البدنية و الترويح للأشخاص ذوي الإعاقات National Consortium for Individuals with Disabilities (NCPERID) لعدم وجود معايير وطنية لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التربية البدنية والرياضية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية بتنفيذ مشروع وطني هدف إلى تطوير معايير وطنية لتخصص التربية البدنية الخاصة و وضع اختبار لرخصة وطنية تقيس المعلومات المرتبطة بتلك المعايير (kinny, 1994)، وعلى اعتبار أن المعلم هو الذي يؤثر في العملية التربوية بما يمتلكه من كفايات* يستطيع من خلالها تقديم الخدمات التربوية المختلفة والمتعددة، فقد رأت الباحثة ضرورة دراسة واقع تلك الكفايات التربوية الأساسية و مستوى أهميتها لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة من خلال بناء أداة قياس ، وعلى ذلك صيغت مشكلة الدراسة على النحو التالي:

01 - ما الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة في الجزائر ؟.

02- ما مستوى أهمية الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة في الجزائر ؟.

3- فرضيات الدراسة:

تفترض الباحثة ما يلي:

1- إن الكفايات التربوية الأساسية الضرورية في معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة في الجزائر هي: كفايات التخطيط الإداري، كفايات التعامل و الاتصال بالأهل، كفايات التقييم و التشخيص، كفايات تنفيذ محتوى البرنامج التعليمي، كفايات محتوى البرنامج التعليمي، كفايات البناء، كفايات الإدارة الصفية.

2- إن كفايات الإدارة الصفية ذات أهمية نسبية عالية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في الجزائر.

* و المقصود بمآكل الكفاءات التربوية من خبرات و مهارات و الضرورية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- 1- تحديد جميع الكفايات التربوية الأساسية اللازم توفرها في معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة في الجزائر.
- 2- تحديد قائمة للكفايات التربوية الأساسية مرتبة حسب الأهمية النسبية و الضرورية في معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة في الجزائر.

5- أهمية الدراسة و محددااتها:

تكمن أهمية الدراسة في أنها:

- 1- تعتبر أول دراسة في الجزائر تحاول تقييم مستوى فاعلية معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة وذلك بالتركيز على حصر كل الكفايات التربوية الأساسية اللازم توفرها في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عامة و أخصائي النشاط الحركي المكيف خاصة.
- 2- حاجة المؤسسات، المراكز والجمعيات الحالية التي تتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الكوادر المؤهلة، والتي تتميز بالكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلم هؤلاء الأطفال.
- 3- حاجة المخططيين والمسؤولين لمعرفة الكفايات التربوية الأساسية الضرورية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة في مجال النشاط الحركي المكيف، والتي ستوفرها هذه الدراسة على شكل قائمة بناء عليها يمكن اختيار الكوادر الجديدة المناسبة.
- 4- حاجة أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى معلمين مؤهلين لمساعدتهم في التعامل مع أطفالهم المعوقين للوصول بهم إلى أقصى ما يستطيعون.

6- المنهج و إجراءات الدراسة:

6-1- منهج البحث:

إن المناهج العلمية المتبعة في البحث العلمي تختلف باختلاف الهدف الذي يود الباحث التوصل إليه، ويعتمد اختيار هذا المنهج لحل مشكلة البحث و الاعتماد بالأساس على طبيعة المشكلة نفسها، وفي هذا البحث حتمت مشكلته على إتباع المنهج المسحي الوصفي. وهي عبارة عن دراسة تحليلية لظاهرة موجودة في جماعة معينة وفي مكان معين وتحت ظروف طبيعية و ليست اصطناعية كما الحال في المنهج التجريبي (محمد زيان، 1983م).

ذلك لإثبات صلاحية الأداة المبنية من طرف الباحثة والتي عملت على تطويرها وتقنيها مع مراعاة قائمة محددة لجميع الكفايات التربوية الأساسية والضرورية في عمل معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة وخاصة في أخصائي النشاط الحركي المكيف.

6-2 -المجتمع والعينة:

تألف مجتمع البحث من معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة في الجزائر. أما عينة البحث فقد تكونت من 39 معلم و معلمة يعملون في مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة، تم اختيارهم بطريقة مقصودة يمثلون نسبة 39% من المجتمع الأصلي.

ملاحظة هامة: عدد أفراد عينة البحث تتمثل في مجموعة الأخصائيين العاملين في مجال الإعاقة الحركية في ثلاث مراكز. مع العلم تم توحيد نفس التخصص العاملين به ألا و هو الإعاقة الحركية و كذا نفس سنوات الخبرة المهنية، بالإضافة إلى نفس المؤهل العلمي.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد عينة البحث حسب ،تخصص العمل، عدد سنوات الخبرة والمؤهل

العلمي

المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة المهنية	التخصص العاملين به	المؤهل العلمي العدد
شهادة جامعية	أكثر من 10 سنوات	الإعاقة الحركية	39 (عدد أفراد العينة)

6-3 - أدوات ووسائل البحث:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات التالية:

- المصادر والمراجع العربية والأجنبية.
- الدراسات السابقة والبحوث المشابهة.
- المقابلات الشخصية.
- أداة القياس المبنية والمتمثلة في الاستبيان.
- الوسائل العملية المتمثلة في:
- المعالجة الإحصائية بنظام الـ SPSS الذي يعتبر من التحليل الإحصائي الحديث والفعال*.

6-4- الوسائل الإحصائية المعتمدة:

المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري و الأهمية النسبية لكل سؤال من كل مجال و لكل مجال من مجالات الدراسة بالإضافة إلى معادلة ألفا كرونباخ الاتساق الداخلي لكل مجال لإثبات الثبات.

6-5- مواصفات أداة الدراسة:

لقياس فاعلية مستوى أهمية الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في الجزائر. فقد اعتمدت الباحثة على أداة قياس تكونت من 207 فقرة مثلت 07 مجالات هي:

- الإدارة.
- إدارة تفعيل مشاركة الأهالي.
- المعلمون العاملون في المركز.
- ما يدور في غرفة الصف.
- المنهاج.
- خصائص المركز.
- الجو التربوي.

وقد صيغت فقرات المقياس على شكل عبارات، يطلب من المجيب أن يضع تقديره لكل فقرة على مقياس متدرج، بحيث تعطى (04) أربع درجات إذا كانت الفقرة تنطبق بدرجة كبيرة و(03)

* - مقابلات شخصية مع الأستاذ روبين الزرعي ، خبير في الإحصاء بنظام S.P.S.S بمخبر الجامعة الأردنية ، كلية التربية الرياضية (جلسات توجيهية) بتاريخ 2009/12/26م إلى غاية 2009/01/03م.

درجات إذا كانت تنطبق بدرجة متوسطة، و (02) ودرجتان إذا كانت تنطبق بدرجة قليلة ودرجة واحدة (01) إذا كانت لا تنطبق إطلاقاً.

6-6- إجراءات بناء الأداة:

من أجل بناء أداة قياس فاعلية مربّي التربية بصفة عامة وأخصائي النشاط الحركي المكيف بصفة خاصة، فقد تم القيام بإجراءات تمثلت بمراجعة شاملة لأدب التربية الخاصة المتعلق بخصائص معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة الفعال، كما تم مراجعة أدوات ونماذج التقييم المعتمدة في هذا المجال في الدراسات الحديثة بالإضافة إلى الاعتماد على إجراءات الدراسة الاستطلاعية. ومن أهم المصادر التي تم الاعتماد عليها في بناء الأداة ما يلي:

- الدراسات السابقة والبحوث المشابهة في مجال تقييم أداء معلم التربية الخاصة وخصائص وكفايات معلم التربية الخاصة الفعال.
- الإطلاع على شروط ترخيص مدارس ومراكز ومؤسسات التربية الخاصة والمعتمدة من قبل وزارة التشغيل و التضامن الوطني والصادرة بمقتضى قانون رعاية المعوقين رقم 12 لسنة 1993م.
- الإطلاع على المقاييس والأدوات المستخدمة لقياس فاعلية المدارس العادية وتكييف بعض فقراتها لتلائم مع التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مثل الأداة التي استخدمت في ولاية كونكتيكت الأمريكية والمسماة باستبانة (Connecticut state département of Education, C S D E) والتي تم تطويرها من قبل مكتب التربية في ولاية كونكتيكت والتي لخصت مؤشرات فاعلية المدرسة كما توصلت إليها أبحاث عديدة.
- مراجعة أدب الموضوع والدراسات التي تناولت فاعلية المدارس العادية ومدارس ومراكز التربية الخاصة.
- حصر الأبعاد الرئيسية التي يجب أن تتكون منها أداة قياس مستوى أهمية الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في الجزائر، وقد توصلت الباحثة بناء على ما سبق إلى (07) سبعة مجالات، عرّفت هذه الأخيرة تعريفاً مفهومياً، ثم وضعت فقرات تقيس هذه المجالات، وفيما يلي عرض لها ومحتوى ما يقيسه كل منها.

- 1- الإدارة: ويشتمل هذا المجال على (26) ستة وعشرون فقرة، يجاب عليها من قبل المعلمون، ومعظم هذه الفقرات تدور حول الممارسات التي يتبعها مدير المركز لضمان مشاركة المعلمون في اتخاذ القرارات التي تهم العملية التربوية في المركز، وكذلك الإجراءات التي يلجأ إليها المدير لتحفيز المعلمون للقيام بالأعمال الموكلة إليهم، وبالإجراءات التي يتخذها لمساعدتهم في تطوير سويتهم الأكاديمية والمهنية.
- 2- إدارة تفعيل مشاركة الأهالي: ويشتمل هذا المجال على (26) ستة وعشرون فقرة، يجاب عليها من قبل المعلمون، وهذه الفقرات تدور حول ضرورة إشراك الأسر في كل مراحل نمو الطفل انطلاقاً من المفهوم الذي يركز على أن لكل طفل ذي احتياجات خاصة أسرة ذات احتياجات خاصة، وأهم الاحتياجات الأولية لأهالي الأطفال المعوقين هو الحاجة إلى المعلومات والاقتراحات الواعية الواقعية ليستطيعوا التكيف والتعايش مع احتياجات طفلهم الخاصة.
- 3- المعلمون العاملون في المركز: ويتضمن هذا المجال (63) ثلاثة وستون فقرة، يجاب عليها من قبل المعلمون دائماً ، ويركز هذا المجال على تحديد كفايات معلم التربية الخاصة اللازم توفرها، وتوضح الممارسات المختلفة التي يقوم بها المعلم داخل الصف كالأاليب التعليمية المتنوعة، واستخدام التغذية الراجعة، التعزيز وأساليب التقويم وأضيف إلى ذلك فقرات توضح الخدمات المقدمة في المراكز والمساندة للعملية التعليمية كالعلاج النطقي والعلاج الطبيعي الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنشاط الحركي المكيف.
- 4- ما يدور في غرفة الصف: ويتضمن هذا المجال (41) واحد وأربعون فقرة وجهت للمعلمون تستفسر منه عن طريقة إدارة المعلم للحصة الدراسية، وتستوضح عن الممارسات المختلفة التي يقوم بها المعلم داخل الصف كطرق التعزيز التي يلجأ إليها، بحيث يؤكد هذا المجال على أهمية المناخ المنظم كمتطلب من متطلبات الفاعلية، إذ ليس في استطاعة المعلم أن يسير بسهولة حصته وخلق بيئة تساعد على القيام بواجباته الملقاة على عاتقه إن لم يؤمن بأن المركز أو المدرسة أو الجمعية هي الميدان الذي تظهر فيه مشكلات الأطفال أو الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من جميع نواحيها العلمية والاجتماعية، وإن لم يؤمن بأن المركز أو المدرسة أو الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من جميع نواحيها العلمية والاجتماعية، وإن لم يشعر بالرغبة الأكيدة في

مساعدة الأطفال على تخطي هذه العقبات، وإن لم يؤمن بأن التعليم المثمر يأتي عن طريق حل هذه المشكلات ويتخذ فيها موقفاً إيجابياً.

5- المنهاج: ويشمل (23) ثلاثة وعشرون فقرة تبعاً من قبل المعلمون ، وتعطي جوانب المنهاج المختلفة مثل:

- وضوح الأهداف العامة للمنهاج وشموليتها.
- وضوح الأهداف التدريسية وشموليتها.
- درجة التوافق بين المنهاج والأهداف الموضوعية له.
- درجة تركيز المنهاج على بعض الأمور الأساسية.
- ودرجة التوافق بين محتوى المنهاج والزمن المحقق له.

6- خصائص المركز: ويشكل (18) ثمانية عشر فقرة وتبعاً من قبل المعلمون ، بحيث يتناول هذا الجانب خصائص المركز من حيث الموقع، بحيث يكون هذا الموقع في مكان يسهل الوصول إليه ومشمئلاً على ساحة مناسبة وعدد مناسب للأطفال، وأن تتوفر في هذا المركز شروط السلامة العامة في غرفه وممراته والتهوية الكافية والإضاءة المناسبة مع وجود مركز إسعاف يحتوي على وسائل الإسعاف الأولية. أما الأثاث فيجب أن يكون مناسباً لأعمار وحالات الأشخاص أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مريحاً من حيث الجلوس والاستخدام مراعيًا المحافظة على سلامة وصحة الأطفال إلى وجود المرافق الصحية الكافية والمداخل الواسعة التي لا تسبب تراخاً وصعوبة أثناء الاستعمال للأطفال، هذا بالإضافة إلى ضرورة توفر وسائل مواصلات كافية ووجود وسائل تدفئة لفصل الشتاء واستمرارية صيانة مرافق المركز وبنائه.

7- الجو التربوي: يتعلق هذا الجزء من الاستبيان بفاعلية الجو التربوي السائد في مراكز التربية الخاصة، حيث خصص (10) عشر فقرات لهذا الغرض تبعاً من طرف المعلمون وتدور فقرات هذا الجزء من الاستبيان حول أمور تربوية من بينها توفر الجو التعاوني بين أفراد الهيئة التدريسية وبروز الشخصية التربوية الناجحة عند المعلمين وسلوكيات هؤلاء المعلمين الذين هم قدوة لأطفالهم، كما أن تنظيم الجدول الدراسي أو التعليمي يجب أن يقوم على خدمة حاجات هؤلاء المعلمين العامة والخاصة ثم أن استغلال الوقت يجب أن يكون بفاعلية تعود على الأطفال بالخير والنفع. أضف إلى ذلك أن توفر الجو الاجتماعي المشجع لعملية التعلم ضرورة من ضرورات الجو التربوي،

وفي هذا المجال لا بد من الالتفات إلى مستوى الانضباط الصفي وتسهيل أداء الأخصائي من قبل الإدارة.

6-7- صدق و ثبات أداة الدراسة:

6-7-1- صدق أداة الدراسة:

لقد قامت الباحثة بوضع قائمة من (210) مائتين وعشرة كفاية شاملة حيث تمت صياغتها وتعديلها بشكل مناسب وعلى شكل فقرات بلغت (207) فقرة تمثل تلك الكفايات التي رأت الباحثة أنها ضرورية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة. وبعد ذلك تم توزيع هذه الكفايات على (07) سبعة مجالات رئيسية تم عرضها على لجنة محكمين .

وللتحقق من دلالات صدق مقياس مستوى أهمية معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في الجزائر ، فقد تم عرض الاستبيان على لجنة من المحكمين تألفت من 13 محكما من المختصين في مجال التربية الخاصة، القياس والتقييم، العلوم الاجتماعية والنفسية، نظريات ومناهج علوم الرياضة و النشاط الحركي المكيف. كلهم ممن يعملون في الميدان من حملة الدكتوراه إلى ما فوق في الجامعة الجزائرية إلى جانب وزارة التشغيل و التضامن الوطني بالجزائر، حيث طلب من لجنة المحكمين ما يلي:

1. قراءة الفقرات على كل مجال من مجالات الأداة قراءة فاحصة لبيان درجة ملائمة فقرات الأداة للمجال الذي أعدت لأجله.
2. تحديد درجة وضوح الفقرة حسب مستويات: تنطبق بدرجة كبيرة (04 درجات)، تنطبق بدرجة متوسطة (03 درجات)، تنطبق بدرجة قليلة (02 درجة)، لا تنطبق إطلاقا (01 درجة).
3. تحديد الفقرات من حيث الصياغة اللغوية بكلمة مناسبة / غير مناسبة.
4. تقديم أية مقترحات ضرورية أو مناسبة.

وذلك للحكم على درجة مناسبة الفقرات من حيث صياغتها ومدى قياسها للمجال الذي يندرج تحته، ولقد أختيرت الفقرات التي أجمع عليها المحكمون، وعدلت بعض الفقرات التي اقترح المحكمون إعادة صياغتها، كما استبدلت بعض الفقرات، وحذفت أخرى لتناسب البيئة الجزائرية من جهة إضافة إلى تقليص الفقرات المتكررة والمتشابهة، هذا واعتبرت موافقة أكثر من 95 % من أعضاء

هيئة التحكيم على الفقرات مؤشرا على صدق مضمون الفقرات .وقد كانت نتائج وآراء لجنة المحكمين حول مدى مناسبة الفقرات للغرض الذي وضعت من أجله.

الجدول رقم (2) : نتائج نسبة الاتفاق بين المحكمين على فقرات أداة القياس

المجال	المجال	المجال	المجال	المجال	المجال	المجال	النسبة
المجال	المجال	المجال	المجال	المجال	المجال	المجال	النسبة
السابع	(السادس	الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	مناسبة
%85	%90	%100	%96	%100	%90	%98	مناسبة
%15	%10	–	%04	–	%10	%02	غير مناسبة

ويشير الجدول رقم (2) إلى نتائج نسبة اتفاق المحكمين على فقرات أداة قياس الدراسة على كل من المجالات (الأبعاد) السبعة، حيث أظهرت النسب المئوية درجات عالية من الاتفاق. وتعني هذه النتائج أن أداة القياس بمجالاتها (أبعادها) المختلفة تتميز بصدق المحتوى، أي أن القياس يقيس فعلا ما وضعت لأجله، حيث استخدمت الباحثة صدق المحتوى للتأكد من صدق أداة القياس المتمثلة في قائمة للكفايات التربوية، حيث طلب من أعضاء لجنة التحكيم بيان ملائمة وصلاحيّة أداة القياس التي طوّرت من قبل الباحثة، حيث أشاروا إلى أن الأداة تتصف بدرجة عالية من الصدق، وأن فقراتها تقيس فعلا مستوى الكفايات التربوية و الضرورية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في الجزائر عامة و أخصائي النشاط الحركي المكيف خاصة.

6-7-2- ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة، فقد تم اعتماد أسلوب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Chrounbach Alpha لمجالات (أبعاد) الأداة و الدرجة الكلية لجميع أفراد عينة البحث. الجدول رقم (3) : نتائج الثبات باستخدام أسلوب ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
1	26	0.961
2	26	0.972
3	63	0.975
4	41	0.963
5	23	0.971
6	18	0.966
7	10	0.919
الكلية للأداة	207	0.988

يبين الجدول نتائج الثبات باستخدام أسلوب ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الدراسة وباستعراض قيم الثبات المبينة يظهر أن جميع هذه القيم كانت مرتفعة، مما يشير إلى تناسق عالي بين تبيان فقرات كل مجال من مجالات الدراسة، وبالتالي الاستنتاج بوجود ثبات بدرجة عالية لمجالات الدراسة مع ملاحظة أن القيم إذا كانت أكبر من 0.700 تقريباً فإنه تعبر عن درجة ثبات عالية ونتائج الثبات في هذه الدراسة كانت كلها أعلى من 0.700، مما يبرر استخدام الأداة في الدراسة.

7-التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

7-1- الكفاية: إن الكفاية أو الكفاية المهنية هي تلك المعلومات والقدرات الضرورية للقيام بمهنة المعلم وتحمل مسؤولياته لتحقيق الأهداف المرجوة من ذلك، فمعلم التربية البدنية الخاصة عليه أن يتميز بمجموعة من المعلومات والقدرات الأساسية للقيام بوظيفته ومسؤولياته بما يحقق أهداف التربية البدنية.

7-2- الكفايات التربوية: هناك مجموعة أنواع من الكفايات، أهمها الكفايات المهنية، الكفايات الشخصية والكفايات التربوية، كفايات القياس، كفايات التشخيص، كفاية إعداد الخطة التربوية الفردية كفايات تنفيذ الخطة التعليمية الفردية وكفايات الاتصال بالأهل، كل هذه الأنواع تنصب تحت قالب مجموع المعارف، المهارات والخبرات وجميع القدرات العقلية، البدنية الجسمية والانفعالية والتي تساعد معلم الأشخاص العاديين و غير العاديين على القيام بوظيفته على أحسن وجه ومحاولته الوصول إلى المثالية في الأداء.

7-3- معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

المعلم هو الذي يدرّس في مراكز ومدارس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب طبيعة كل إعاقاة. ومن هنا تأتي أهمية اختيار معلم التربية الخاصة في المقام الأول، حيث أن مهنة تدريس الفئات الخاصة تتطلب توفر صفات وسمات شخصية مهنية متميزة قد لا تتوفر في معلم الأطفال العاديين، ولذا فلا بد عند اختياره من دراسة شخصيته، والتعرف على الدوافع والأسباب الحقيقية التي جعلته يقبل على هذه المهنة، ومحاولة تنمية هذه الدوافع لدى الفئات الأخرى من الشباب المقبلة على اختيار مهنة التدريس، بصفة عامة، وتدريس المعاقين بصفة خاصة.

7-4- الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة: فإن الباحثة تؤكد على أن الطفل ذي الاحتياجات الحركية الخاصة هو الفرد الذي يختلف أو ينحرف عن غيره من الأطفال في الجانب الجسماني، بحيث يبلغ الاختلاف الدرجة التي يمكن أن يشعر بها الآخرون، مما يجعله في حاجة ماسة إلى خدمات معينة (احتياجات معينة) مخالفة لتلك التي يحتاجها الأطفال العاديون.

8- عرض نتائج أداة الدراسة و تحليلها:

الجدول رقم (4) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لكل مجال من مجالات الدراسة.

ن = 39

الترتيب	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
6	72.21	0.89	2.97	المجال الأول: كفايات التخطيط الإداري
5	72.24	0.89	3.01	المجال الثاني: كفايات التعامل و الاتصال بالأهل
2	82.50	0.65	3.31	المجال الثالث: كفايات التقييم و التشخيص
3	76.75	0.66	3.20	المجال الرابع: كفايات تنفيذ محتوى البرنامج التعليمي
7	69.75	0.82	2.81	المجال الخامس: كفايات محتوى البرنامج التعليمي
4	73.50	0.81	3.09	المجال السادس: كفايات البناء
1	89.50	0.51	3.55	المجال السابع: كفايات الإدارة الصفية

يبين الجدول (4) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لكل مجال من مجالات الدراسة وباستعراض القيم المبينة في الجدول نجد أن كل الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة متوفرة و لكن بنسب متفاوتة، و هذه الكفايات كلها تؤدي دورها في رفع مستوى فاعلية المعلم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة و هذا ما تؤكدته دراسة دراسة راين و فرنسيس (Rayn, Frances , 1982) والتي أكدت ضرورة الكفايات التربوية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة والتي منها تقبل الأطفال غير المشروط، والرغبة في العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والصبر

وتحمل المسؤولية المطلوبة والمرونة. أما فيما يخص الإجابة عن السؤال الثاني، فقد احتل المجال السابع الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغت قيمته 3.54 وبأهمية نسبية بلغت 88.50%. بينما احتل المجال الخامس المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغت قيمته 2.87 وبأهمية نسبية بلغت 71.75% وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل فقد بلغ 3.14 وبأهمية نسبية بلغت 78.50%.

ولتحديد الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة، تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة وقوائم الكفايات التربوية، ومن خلال تحليل المهمات المختلفة، تم استخراج قائمة تحتوي على (207) مائتين و سبعة فقرات في سبعة مجالات رئيسية تمثلت في سبعة كفايات تربوية أساسية وهي: كفايات التخطيط الإداري، كفايات التعامل والاتصال بالأهل، كفايات التقييم والتشخيص، كفايات تنفيذ محتوى البرنامج التعليمي، كفايات وضع محتوى البرنامج التعليمي، كفايات البناء و كفايات الإدارة الصفية.

و لقد أشارت النتائج المتعلقة بالمجال الأول: كفايات التخطيط الإداري بأهمية نسبية 73.25% وبمتوسط حسابي وانحراف معياري (2.93، 0.91)، وبذلك احتل هذا المجال الترتيب السادس. كذلك أكد بران (Bran, 1972) و مايريك (Mayrich, 1974) و ريلوكلي (Roplogly, 1950) في دراستهما على أهمية السمات الشخصية للمدير الذي يعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة (المرونة، الصبر، الفهم).

واتفقت نتيجة هذه الدراسة كذلك مع ما أشار إليه بيرجان و تومبوري (Bergan, Tombori, 1979) إلى أنه يجب توفر الخصائص التالية لدى المدير الناجح وهي: تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة، تحمل المسؤولية، التعاون، اللطف، المرونة والصبر والقدرة على النقاش. وأشار ميلين (Milline, 1979) إلى أهمية التفاعل مع الكوادر المهنية والمدير والمرونة في التعامل مع جميع المواقف.

أما المجال الثاني والذي تضمن: إدارة تفعيل مشاركة الأهالي - كفايات التعامل والاتصال بالأهل - فقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى احتلال هذا المجال الترتيب الخامس.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة إلى حد كبير مع الدراسة التي قام بها كل من رينولد و بيرش (Reynold, Birch, 1977) والتي أشارت إلى عدد من الأمور التي يجب أن يراعيها المعلمون في علاقاتهم مع الوالدين، وهي تقييم وتفسير العملية التربوية للأهل، ومشاركة الوالدين في تخطيط

التعليم للطفل، التشاور مع الوالدين فيما يتعلق بالمشكلات التي تواجه طفلهم المعاق ومساعدة الوالدين في التكيف مع ظروف الإعاقة والتطورات الاجتماعية المختلفة. وقد أكد كل من بيد و روبرت و فورمان (Peed, Robert, Forman, 1977) على أهمية تعليم وإرشاد وتوجيه الوالدين. وأكدت دراسة راين و فرانسيس (Rayn, Frances, 1982) على ضرورة مشاركة الوالدين في العملية التربوية وتطوير علاقات مهنية جيدة مع الأهل والزملاء.

وقد أشار ميلين (Milline, 1979) في دراسة حول القدرات التي يجب أن يتميز بها المعلم، فقد حددها بما يلي: القدرة على تطوير مهارات الاتصال وبناء العلاقات مع الأهل والمرونة في التعامل مع جميع المواقف التعليمية والتفاعل مع الكوادر المهنية الأخرى. وقد أكد (حمدان، 1980م) في دراسته حول موضوع الكفايات إلى أهمية العمل مع الوالدين ومشاركة الأهل في اللقاءات مع المعلمين والمربين والإدارة.

كذلك أكدت دراسة (التل، 1988م) على ضرورة إتاحة الفرصة لنمو المعاقين اجتماعيا من خلال خلق مواقف لزيادة التفاعل الاجتماعي، في حين ظهر أن أقل الكفايات أهمية تقبل الملاحظات من الأهل، وهذه النتيجة اختلفت كما توصلت إليه الدراسة الحالية ، والتي أكدت على ضرورة تقبل الملاحظات من الأهل، وقد يعود السبب في الاختلاف بين النتيجة الأولى والثانية إلى التطور الذي تشهده التربية الخاصة، والتأكيد على ضرورة مشاركة الأهل في العملية التربوية والاتصال مع مراكز الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة.

ومن خلال عرض نتائج هذه الدراسات يتأكد لي أهمية الكفايات التربوية وضرورتها ، والتي لها علاقة بالاتصال مع الأهل وبالتالي العمل على تطوير ودعم برامج الاتصال والتفاعل مع الأهل. أما بالنسبة للمجال الثالث، والذي يتضمن: المعلمون في المركز – كفايات التقييم والتشخيص – فقد دلت نتائج هذه الدراسة على احتلال هذا المجال الترتيب الثاني.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها بروفي (Brophy) على أهمية الجو التربوي في تحقيق فاعلية التعليم الفعال، كما يؤيد جثري (Guthrie) على أهمية تمييز الغرفة الصفية الفعالة بمدى نجاح المعلم في منع السلوكات غير المرغوبة.

وأكدت دراسة (Rayn, Frances, 1982) على أهمية الكفايات ذات العلاقة بالتقييم وملاحظة سلوك الأطفال مع مراعاة نمو الطفل المعوق ومعالجة نقاط الضعف لديه.

وأشار ديننج (Denng, 1977) إلى أن من مبادئ العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل المعوق. وتتفق هذه النتائج إلى حد كبير مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية، مما يؤكد بأن الكفايات التربوية في هذا المجال ضرورية لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة.

أما بالنسبة للمجال الرابع، والذي تضمن: ما يدور في غرفة الصف – كفايات تنفيذ محتوى البرنامج التعليمي - فقد نصت نتائج هذه الدراسة على احتلال هذا المجال الترتيب الثالث. وتتفق نتائج هذه الدراسة إلى حد كبير مع ما توصلت إليه دراسة جوستين وآخرون (Josteen, Other, 1978) والتي أكدت على ضرورة توفر الكفايات التالية لدى معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة: مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، القدرة على تعليم الأطفال الأهداف التعليمية وإتقانها. كما أشار ديننج (Denng, 1979) إلى مبدأ استخدام تعزيز الاستجابة السريعة للمعلم الذي يعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة. كما أشار راين و فرانسيس (Rayn, Frances, 1982) إلى ضرورة توفر الكفايات التالية: كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي، من خلال تخطيط التعليم وتعليم وتدريب الطفل الأهداف التعليمية، استغلال مصادر البيئة المحيطة واستخدام الوسائل التعليمية في عملية التعلم.

وأظهرت دراسة لويس كوري (Louis Corie, 1985) أهمية كفايات ومهام معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة والاضطرابات السلوكية من خلال تخطيط التعليم والقيام بالتعليم وأداء الواجبات وتصميم واستخدام الوسائل التعليمية. واعتبر (حمدان، 1980م) اختيار وتشغيل الأجهزة السمعية والبصرية كفاية مهمة للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة كوسيلة تعليمية، واختيار طرق التدريس المناسبة والتي تتفق إلى حد ما مع كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي. أما دراسة (التل، 1988م) فقد أكدت على ضرورة كفاية ضبط السلوك باستخدام أساليب تعديل السلوك المناسبة، وأهمية استخدام الوسائل التعليمية وتصميمها بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال وكذلك استخدام مصادر البيئة المحيطة في التعليم بدرجة أقل أهمية من غيرها.

أما بالنسبة للمجال الخامس، والذي اشتمل على: المنهاج – كفايات محتوى البرنامج التعليمي – فقد خلصت نتائج الدراسة هذه إلى احتلال هذا المجال الترتيب السابع بنسبة 71.75% أي الترتيب الأخير.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أشار إليه جرين، (Green, 1979م) أن معلم الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة يتميز بالكفايات التالية: أن يكون فعالاً في إعداد الخطة التربوية الفردية (I P) والقدرة على تحليل المهمات التعليمية.

كما أشار توني (Towney, 1976) إلى أنه من السهل على المعلم استخدام أسلوب تحليل المهمات خاصة عند تعليم مهارات العناية بالذات. وأشار جوستين وآخرون (Josteen, other, 1982) إلى ضرورة توفر الكفايات التالية لدى معلم الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة: القدرة على تدريب الطفل على المهارات الحسائية، التواصل، المهارات الاجتماعية، الصحية، والسلامة العامة. كذلك أكدت دراسة راي و فرانسيس (Rayn, Frances, 1982) على كفايات تدريب الطفل المعوق على مهارات اللغة، الإدراك، المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة، النمو الانفعالي والاجتماعي من قبل معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما فيما يخص المجال السادس، والذي تضمن: خصائص المركز – كفايات البناء – فقد دلت نتائج هذه الدراسة على احتلال هذا المجال الترتيب الرابع بنسبة ذات أهمية 76.50% وبمتوسط حسابي وانحراف معياري (3.06، 0.88). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة كنيرك (Knirk) من حيث الهدف الرئيسي في بناء أية مدرسة أو أي مركز للأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة يعتمد على تجهيز و تصميم يناسب ويلائم متطلبات الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة.

أما فيما يتعلق بالمجال السابع والأخير، والذي تضمن: الجو التربوي – كفايات الإدارة الصفية – فقد نصت نتائج هذه الدراسة على احتلال هذا المجال الترتيب الأول.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة جرين (Green, 1979) إلى ضرورة معالجة نقاط الضعف والوعي لمواطن القوة والثقة بالنفس وتقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة. وأشار جوستين وآخرون (Josteen, other, 1982) إلى مراعاة نقاط الضعف والقوة عند الفرد ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة. وأشار باين (Beyn, 1977) إلى تحديد مدى تقدم

الطفل المعوق في أداء الواجب التعليمي. كما أيدت نتائج هذه الدراسة العناصر التي تحدد فاعلية المعلم، كما اتفق عليها معظم الباحثون ومنهم أندرسون و جونسون و روزنشاين (Anderson, Johnson and, Rosenshine) على أن أهم عناصر فاعلية معلم التربية تكمن في درجة حماسه ورغبته الأكيدة للقيام بواجباته.

ومن استعراض نتائج دراسات الصدق والثبات، فقد أشارت النتائج إلى أن الأداة تتسم بدلالات صدق مقبولة تم التحقق منها ، كذلك أشارت النتائج إلى أن الأداة تتميز أيضا بدلالات ثبات مقبولة ، مما يبرر صلاحيتها لأن تستخدم لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة في الجزائر أو في أي بلد كان. وبالنظر إلى قائمة الكفايات التربوية في النموذج الذي حدده ريدن و بلاكهرست (Redden, Blaxkhurst) عام 1978م، ألاحظ مدى الاتفاق الكبير بين القائمة التي تضمنها هذا النموذج وقائمة الكفايات في الدراسة الحالية.

9- الاستنتاجات:

لقد أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

1- إن الكفايات التربوية الأساسية المتوفرة في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في الجزائر عامة وأخصائي النشاط الحركي المكيف خاصة هي : كفايات التخطيط الإداري - كفايات التعامل والاتصال بالأهل - كفايات التشخيص والتقييم - كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي - كفايات محتوى البرنامج التعليمي - كفايات البناء وكفايات الإدارة الصفية.

2- إن كفايات الإدارة الصفية متوفرة في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مراكز التربية الخاصة بالجزائر تحتل المستوى الأول من الأهمية النسبية للفاعلية.

3- إن الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في الجزائر مرتبة حسب الأهمية النسبية كالآتي:

1- كفايات الإدارة الصفية المرتبة الأولى (المجال السابع).

2- كفايات التشخيص والتقييم المرتبة الثانية (المجال الثالث).

3- كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي المرتبة الثالثة (المجال الرابع).

4- كفايات البناء المرتبة الرابعة (المجال السادس).

- 5- كفايات التعامل والاتصال بالأهل المرتبة الخامسة (المجال الثاني).
- 6- كفايات التخطيط الإداري المرتبة السادسة (المجال الأول).
- 7- كفايات محتوى البرنامج التعليمي المرتبة السابعة (المجال الخامس) .
- 4- إن الكفايات التي تتكون منها أداة القياس المبنية في هذه الدراسة لتقييم مستوى أهمية الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مراكز التربية في الجزائر تمثلت بالترتيب في الكفايات التربوية الآتية:
كفايات التخطيط الإداري – كفايات التعامل والاتصال بالأهل – كفايات التشخيص والتقييم – كفايات تنفيذ البرنامج التعليمي – كفايات محتوى البرنامج التعليمي – كفايات البناء وكفايات الإدارة الصفية. تحتوي أداة القياس المبنية في هذه الدراسة لتقييم مستوى أهمية الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مراكز التربية الخاصة بالجزائر من وجهة نظر الأخصائيين على سبعة مجالات: الإدارة، إدارة تفعيل مشاركة الأهالي، المعلمون في المركز، ما يدور في غرفة الصف، المنهاج، خصائص المركز، الجو التربوي.
- 5- إن المجالات التي تتكون منها أداة القياس لتقييم مستوى أهمية الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مراكز التربية الخاصة بالجزائر متوافقة إلى حد كبير مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة ومنسجمة أيضا مع المقاييس والأدوات التي صممت لهذا الغرض في برامج ومؤسسات التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في الدول المتقدمة.

10- مناقشة الفرضيات:

10-1- مناقشة الفرضية الأولى:

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تثبت صحة الفرضية القائلة: - إن الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة في الجزائر هي: كفايات التخطيط الإداري، كفايات التعامل و الاتصال بالأهل، كفايات التقييم و التشخيص، كفايات تنفيذ محتوى البرنامج التعليمي، كفايات محتوى البرنامج التعليمي، كفايات البناء، كفايات الإدارة الصفية.

وهذا حسب الجدول رقم (4).

10-2- مناقشة الفرضية الثانية:

حيث أن النتائج تثبت صحة الفرضية الثانية القائلة : إن الكفايات التربوية الأساسية الضرورية الخاصة بكفايات الإدارة الصفية ذات أهمية نسبية عالية و هذا حسب الجدول رقم (4) كذلك.

11- التوصيات:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة الحالية، فإنه يمكن الاستفادة من هذه النتائج للوصول إلى عدد من التوصيات، لذا توصي و تأمل الباحثة في تحقيقها على أرض الواقع:

1- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تقصي أثر فاعلية الكفايات التربوية الأساسية و الضرورية في معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة.

2- استخدام أداة الدراسة لتشخيص فاعلية جميع المراكز بهدف معرفة نقاط الضعف فيها وبالتالي تحسين وتطوير التعلم عامة وهو ما تهدف إليه خطط وتقنيات استراتيجيات النشاط الحركي المكيف الذي لا يمكن فصله عن هذه الفاعلية.

3- استخدام أداة الدراسة لتشخيص فاعلية معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة والرائدة في رياضة الأطفال ذوي الاحتياجات الحركية الخاصة و بالضبط في مجال النشاط الحركي المكيف بهدف معرفة نقاط القوة فيها، وبالتالي الأخذ بها وتحسين أساليب التعليم والتدريب الرياضي.

4- عقد دورات مكثفة لمدرّاء ومعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مجال النشاط الحركي المكيف خاصة والتربية الخاصة عموماً في مراكز و مؤسسات التربية الخاصة.

- 5- تطوير واستخدام أدوات مختلفة لقياس تقدم فاعلية المعلمين و مراكز ومدارس التربية الخاصة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة مثل: دراسات الحالة، المقابلات، التقارير الذاتية، الاختبارات البدنية، الفيزيولوجية... إلخ.
- 6- إجراء دراسات لمعرفة الفاعلية الداخلية لمراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر لمعرفة تصورات الأطفال في فاعلية المركز.
- 7- وضع برامج خاصة لكل مركز من مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على أساس الاهتمام بجميع مجالات الدراسة وتوظيف جميع الكفايات الضرورية من أهمها الكفايات التربوية الضرورية في أحصائي النشاط الحركي المكيف لتطوير وتحسين فاعليتها.
- 8- تقصي العوامل الحديثة التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية معلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التربية الخاصة في العملية التربوية، من أولها تقنيات تطبيق النشاط الحركي المكيف ضمن برامج المناهج التعليمية والتدريبية.
- 9- إدراج منهاج النشاط الحركي المكيف في التربية الخاصة من ضمن منهاج التعليم والتدريب في الكليات، الجامعات والمراكز وكل المؤسسات المتخصصة بالإعاقة في الجزائر.

قائمة المصادر و المراجع:

أ – -باللغة العربية:

- 1- التل أمل: الكفايات الأساسية اللازمة لمعلمي المعاقين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، سنة 1988م.
- 2- حمدان محمد زياد: التربية العلمية الميدانية، مؤسسة الرسالة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، جامعة القاهرة، مصر، سنة 1981م.
- 3- محمد زيان عمر: البحث العلمي - مناهجه وتقنياته- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، سنة 1983م.
- 4- سليمان الريحاني: التخلف العقلي، الطبعة الأولى، سنة 1981م.

ب- باللغة الأجنبية:

- 1- Brophy Jere, Good Thomas, I: Teacher Behaviour And Student Achievement, Handbook Of Research On Teaching, New York, Macmillan, 1986.
- 2- Blackhurst, A: Non Categorical Teacher Préparation Problems And Promises, Exceptionnel- children, Vol 48, N°03, 1981.
- 3-Knirk, Fredrick, G: Designing Productive Learning Environments Educational Technology Publications Englewood Cliffs, New Jersey, 1979.
- 4- Kinny ,W.b: Predicting Life Satisfaction Among Adults With physical Disabilities Physical Medicine, 1994.
- 5- MILLINE, NIDIA ,M :teacher of severly and provandly retarded student mental retardation,

الملاحم المعرفية للاكتئاب

بن عصمان برحيل جويدة

قسم علم النفس. جامعة تلمسان

يعود أصل مصطلح المعرفة إلى القدم وبالتحديد إلى تقسيم أفلاطون للروح أو النفس إلى ثلاث مستويات وهم الانفعال والمعرفة الدافعية. وعمل هذا التقسيم على ربط الانفعال بمجموع الظواهر العاطفية وربط المعرفة بالنشاط الفكري المنطقي وربط الدافعية بالإرادة.

وقد ساهم الاهتمام المتزايد منذ 1960 بعلم النفس المرضي المعرفي إلى تطوير المصطلح وانتشاره. ويطلق حالياً هذا المصطلح أي المعرفة على مجموع العمليات التي عن طريقها يكتسب الشخص المعلومات حول المحيط الذي يعيش فيه وطريقة استيعابه بهدف تكييف سلوكه...، وتمثل الاضطرابات المعرفية المحور الأساسي في الأعراض الاكتئابية وتظهر على شكل نقص في بعض الوظائف وبعض الخصائص في النشاط الفكري.

1-1-1 النقص الوظيفي

تمثل اضطرابات الذاكرة أكثر الشكاوى لمرضى الاكتئاب وأكثر النواحي التي تتأثر خاصة الذاكرة القصيرة للأحداث الحالية. وتظهر على شكل عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وقد تضاف إليها كذلك بعض الذكريات القديمة والسابقة لحالة الاكتئاب.

وقد تتلازم اضطرابات التركيز مع اضطرابات الذاكرة مما يزيد في تعقيدها. وتمثل هذه الاضطرابات عائقا للنشاطات العقلية (1). وتؤدي بالتالي إلى ظهور نوع من عدم الاهتمام لدى المريض. ويرى الباحثون أن هذه الاضطرابات تجعل التفكير ينحرف بصفة خاصة إلى الاهتمامات الاكتئابية. ونادرا ما ترتبط الصعوبات في التركيز بتوقف أو فراغ في التفكير.

1-2 التفكير المكتئب

يبالغ المكتئب في الشكوى من ضعف التركيز عكس المصاب بالخبل وظهور هذه الاضطرابات يصعب من التشخيص الفارق بين الخبل والاكتئاب عند المسن.

1-3- مجرى التفكير عند المكتئب

يشكو غالبية المكتئبين من عدم القدرة على التفكير بصفة واضحة وفعالة. فتظهر الصعوبة في التفكير والتأمل والكف. وتصل في الحالات الحادة إلى عدم التفكير. وفي بعض حالات الاكتئاب يظهر القلق وعدم التنظيم في التفكير.. يترجم الاجترار الفكري في تثبيت الأفكار حول عدد صغير من المواضيع التي لا يستطيع إبعادها إلا بصعوبة كبيرة ولكنها تميل إلى العودة تلقائيا. وفي الحالات الحادة يبقى التفكير متمركزا حول فكرة واحدة وموضوع واحد. ويعتبر بعض الباحثين أن اجترار الأفكار عرض ذو قيمة عالية. وفي دراسة لمازير بينت أن هذا العرض ذو قيمة وقائية لتشخيص السوداوية. أما ويلدوشر يرى في اجترار الأفكار عرضا أساسيا في التباطؤ النفسي حركي. (2)

1-4- محتوى التفكير

يتميز المكتئب بطريقة خاصة في إدراكه لذاته وإدراك لمرضه والعالم وعلاقاته، سواء الماضية أو الحاضرة أو المستقبلية. ويكتسب التفكير في الإدراك قيمة كبيرة فيصبح عرضا عندما يصبح واضحا أو عندما يترجم على شكل فكرة هذيانية. يظهر هذا التفكير على شكل مخططات ثابتة وصفت في النظريات المعرفية للاكتئاب (3)، وهي تحدد ضمنا النشاط العقلي. أما المواضيع الاكتئابية فهي متنوعة من مريض إلى آخر وهي تخص بعض المواضيع. وتظهر على شكل فقد تقدير الذات والشعور بالذنب. وقد ينكر المريض إصابته بالاكتئاب ويبالغ في الاهتمام بالشكاوى الجسمية معتبرا إياها تفسيرا لمجموع الأعراض التي تظهر عليه.

تتمحور علاقات المريض عادة حول فكرة عدم القدرة وعدم الفعالية. وقد يشفق المريض على حاله ويشعر بالإهمال من طرف المحيطين به وأحيانا أخرى يميل إلى إعزاء كل مسؤولية إلى الآخرين. أما رؤيته للمستقبل فهي تشاؤمية يغلب عليها طابع عدم الشفاء من المرض نهائيا. وتركز البحوث في نتائجها على مفهوم الوقت الذي يظهر للمكتئب جامدا لا يتحرك مما يجعله غير قادرا على توقع مستقبله والعمل من أجله. (4)

سمحت بعض البحوث بدراسة بعض المواضيع الاكتئابية خصوصا منها النموذج المعرفي الذي يعتبر كل من المعرفة والسلوك والكيمياء الحيوية مكونات أساسية في الاضطراب الكيميائي. ويختلف المعالجون حسب تخصصهم، فالطبيب يتدخل على مستوى الاضطراب الكيميائي بالدواء والمعالج السلوكي

المعرفي يتدخل في المستويات المعرفية والانفعالية والسلوكية. ويصرح بعض المعالجين أن خبرتهم بينت أنه عندما يقومون بتغيير المعارف الاكتئابية تتغير تلقائياً خصائص المزاج والسلوك.

تؤكد بحوث علم النفس المعرفي على أهمية معالجة المعلومات في الأعراض الاكتئابية. وحسب هذه النظريات تعد المعارف ذات الأساس السلبي بؤرة للاكتئاب. وتنعكس هذه العملية على المثلث المعرفي للاكتئاب. فالمكتئب له رؤية سلبية لنفسه ولبئته وللمستقبل. ويعتبر نفسه بلا قيمة وعاجز وغير محبوب. ويعتبر المكتئب بيئته غير ودية مقيمة لعوائق لا يمكن التغلب عليها وتؤدي دائماً إلى الفشل وينظر إلى المستقبل بدون أمل. ويعتقد أن جهوده الخاصة لن تكفي لتغيير مسار حياته غير المرضي. وهذا يجعله يفكر في الانتحار وقد يحاول فعل ذلك حقيقة (5).

ويقوم المكتئب بتشويه تفسيراته للأحداث بشكل متسق مما يجعله يواصل رؤيته السلبية لنفسه وللمستقبله. وتعتبر هذه التشوهات انحرافات في العمليات المنطقية للتفكير المستعملة من طرف الناس عادة. ومن أمثلة هذه التشوهات الاستدلال العشوائي الذي يتوصل منه المريض إلى استخلاص غير مبرر وفق الدلائل المتاحة إليه.

2- المخططات في النموذج المعرفي

وتتضمن التشوهات الأخرى كالتفكير بطريقة الكل أو لا شيء والتعميم والاستدلالات الانتخائية والمبالغة. و حسب التطورات الحديثة في النموذج المعرفي تعد المخططات عاملاً مهماً ومهيئاً لدى الكثير من مرضى الاكتئاب. ويؤكد بيك Beck (6) أهمية المخططات في الاكتئاب ويقدم لها التعريف التالي..:

المخططات عبارة عن بنية معرفية لفحص وترميز وتقييم المنبهات التي يصطدم بها الكائن الحي. وعلى أساس هذه المصفوفة من المخططات يكون الفرد قادراً على توجيه نفسه بالنسبة للزمان والمكان وعلى تصنيف وتفسير الخبرات بطريقة ذات معنى.

1-2 مخططات سوء التوافق

ومن خلال الملاحظة الاكلينيكية قام يونغ Young (7) بتحديد مجموعة من المخططات الفرعية وأطلق عليها اسم مخططات سوء التوافق المبكرة. وهي تشير إلى سياقات متطرفة الاتساق والاستمرارية تتطور خلال مرحلة الطفولة وتثرى عبر حياة الفرد. وصنف ستة عشر مخططاً من مخططات عدم التوافق المبكرة هذه في ستة مجالات مختلفة. وهي الحجر مقابل عدم الاستقرار و عدم الثقة مقابل

الاستغلال والحرمان العاطفي والاعتماد الوظيفي مقابل انعدام الكفاءة والاحتواء مقابل الذات غير المتطورة وافتقاد المرغوبة الاجتماعية مقابل الاغتراب والفشل في التحصيل والتضحية بالذات مقابل التحمل الزائد بالمسؤولية والسلبية مقابل التشاؤم وقصور في التحكم الذاتي مقابل الانضباط.

ولمخططات سوء التوافق المبكر، عدد من الخصائص المحددة، تختبر بوصفها:

- حقائق أولية لدى الشخص حول نفسه أو حول العالم أو حولهما معا.

- أنها دائمة ومقاومة للتغيير.

- دائما ما تحفزها بعض تغيرات البيئة.

- تكون وثيقة الصلة بالمستويات الانفعالية العليا عندما تنشط.

- عادة ما تنتج عن تفاعل المزاج الولادي للطفل والخبرات غير السوية مع أفراد الأسرة والقائمين على رعايته.

ويتوجه العلاج المعرفي على إحداث تغيير في التفكير الاكتئابي. ويجب على المعالج ألا يغيب أو يغفل عن الجانب الثقافي، فقد تبين أن الأفكار الاكتئابية تحدد ثقافيا وهذا ما يفسر تغيرها حسب التاريخ والثقافات، ونلاحظ اليوم أن القيم الاجتماعية أخذت مكان القيم الدينية، فمواضيع مثل عدم الكفاءة المهنية أو الاجتماعية، أخذت مكان الشعور بالذنب والاهتمام بالجسم والأمراض (السرطان أو السيدا...) يأخذ

حيزا كبيرا من الأفكار الإكتئابية.

3- أسس العلاج المعرفي

اهتم كل من المعالجين السلوكيين والمعالجين المعرفيين ببناء نماذج تجريبية وتدخلات علاجية للبحث في تحليل وتعديل التفاعل بين الفرد ومحيطه. واستنتاجا لما سبق نستطيع أن نعرف السلوك كونه تسلسل منظم لنشاطات تهدف لتكيف الفرد مع ظرف ما حسب ما يدركه وما يفسره.

3-1 نموذج عدم القدرة المتعلمة (التجربة الأولية لسولجمان Seligman (8)

وهي تمثل تطبيق نماذج مستمدة من نظريات الاشتراط الفاعل على الاكتئاب. ويهدف هذا النموذج إلى دراسة العلاقة بين الاحتفاظ ببعض السلوكات والنتائج المترتبة عن ذلك. ينتج الاكتئاب حسب سولجمان Seligman 1975 على فقدان الفرد القدرة على إيجاد الرابط بين الفعل والنتائج الإيجابية المترتبة لهذا الفعل.

وضع سولجمان Seligman، في البداية، إجراءات تجريبية تعمل على اختبار دور الأحداث المنفرة عند الكلاب. وكانت التجربة كالتالي: قسم صندوق إلى حجرتين، أحدهما مكهربة. ثم قام بتعليم الكلاب القفز إلى الحجرة غير المكهربة لتفادي الصدمات الكهربائية. ثم عرض مجموعة من هذه الكلاب لصدمات كهربائية لا يمكن الهروب منها أم الحياض عنها. ثم وضع هذه المجموعة التي تعرضت للصدمات الكهربائية للمرة الثانية في الصندوق يحتوي على حجرتين للتمكن من القفز إلى الجهة غير المكهربة. فكانت النتائج كالتالي:

3-1-2 النتائج السلوكية :

لاحظ سولجمان Seligman أن ثلثي الكلاب التي تعلمت تلقي الصدمات الكهربائية دون تعلم القدرة على تحاشيها أو تفاديها، عجزت أو نسيت ما تعلمته (désappris) حول قدرتها على القفز إلى الحجرة غير المكهربة. عكس الكلاب المتبقية والتي تعلمت القفز إلى الحجرة غير المكهربة دون التعرض إجباريا للصدمات الكهربائية، تمكنت هذه الكلاب من الاحتفاظ بسلوك الهروب من الصدمات الكهربائية. قام سولجمان Seligman بتسمية سلوك الكف الذي حدث للكلاب المصدومة بعدم القدرة المتعلمة *impuissance apprise*. وهكذا حسب نفس الباحث، يمكن اعتبار الحالة الاكتئابية ماثلة لهذه التجربة حول الكلاب، بحيث اعتبر أن بعد كل حادث صادم ومزمن، يفقد الفرد استجابات فعالة.

3-1-3 النتائج البيولوجية

يؤكد سولجمان Seligman في هذه التجربة، أن تكون الصدمات غير مرئية وغير منتظرة لإنتاج هذا السلوك الجديد. وقد لاحظ تغيرات بيولوجية ترافق هذه النتائج السلوكية عند الحيوان. ومن بين ما لاحظته

هبوط في النورادريلانين في الجهاز العصبي المركزي.

4- النموذج المعرفي لبيك Beck

4-1 تحليل المعلومة و الاكتئاب

يستند النموذج المعرفي لبيك Beck على تحليل المعلومة، وينطلق من مصطلح الثلاثية المعرفية La triade cognitive عند المكتئب. بمعنى أن الأفكار السلبية حول الذات والمحيط والمستقبل تهيكل النموذج البنيوي للوظيفة الاكتئابية. فيقوم المكتئب بإهمال المعلومة الموجبة ويحتفظ بالمعلومة السلبية. هذا التوحيد المعرفي يعتمد على مخططات معرفية مسببة للإكتئاب.

4-2 المخططات المعرفية المسببة للإكتئاب

يفترض أن الاكتئاب يقدم مخططات معرفية ولا شعورية تتمركز في الذاكرة طويلة المدى، وتقوم بتصفية المعلومة ولا تحتفظ إلا بالملاح السلبية للتجربة المعاشة. تحتوي المخططات على مجموعة من القواعد الصارمة وتظهر على شكل أوامر مثل يجب أن أنجح دائما. وتكون عبارة عن مبادئ ضمنية ونادرا شعورية وموجهة للأحكام التي يبينها الفرد على نفسه وتترجم على شكل فقد تقدير الذات، والتردد والتشاؤم والأحكام الحزينة عند المكتئب.

4-3 الحوادث المعرفية Les événements cognitifs

هي مجموعة من الأفكار أو الصور الذهنية، قد لا يكون الفرد واعيا بها إلا إذا ركز على حواراته الداخلية أو على صورته الذهنية. وهي ترجمة إكلينيكية للمخططات. وتعرف بالحوارات الداخلية والمكونة من ألفاظ ذاتية متشائمة ومحطة بالذات مثل أنت إنسان فاشل. ومكونة كذلك من إجتارات

وصور ذهنية مهلكة. هذا النوع من الأفكار هي خارجة عن إرادة الفرد، لا يستطيع التحكم فيها. وهي أفكار آلية سلبية تحرك سلوك الفرد رغما عنه. وتجدر الإشارة أن مصطلح التفكير الآلي قدم جدا. وهو يعود إلى Janet الذي تطرق إليه في رسالته بعنوان L'automatisme psychologique (9).

4-4 العمليات المعرفية

يتم المرور من المخططات (وهي بنية عميقة) إلى أحداث معرفية (بنية سطحية)، عن طريق العمليات المعرفية حيث يترجم التفكك باضطراب عميق ودائم لآليات التفكير المنطقي. وقد أجمع المعالجون على وجود أخطاء منطقية وتفككات معرفية وصفت في حالات الاكتئاب مثل:

- الاستدلال العشوائي L'abstraction arbitraire يمثل خطأ منطقي الأكثر شيوعا وتكرارا. ويعني الوصول إلى النتائج دون براهين وعن طريق معلومات غير ملائمة.
- التجريد الاختياري L'abstraction sélective وهي التركيز على بعض التفاصيل دون أخرى بحيث لا يستطيع الفرد إدراك الشكل والمعنى العام للظرف.
- التعميم الزائد La surgenéralisation وتعني أن يقوم الفرد، عن طريق حادث صغير، تعميم تجربة فاشلة على كل الظروف التي يعيشها.
- التفخيم والتصغير La magnification et la minimisation وهي إعزاء قيمة كبيرة للأحداث الفاشلة وتحقير النجاحات والظروف المفرحة.
- التشخيصية La personnalisation وهي مبالغة الفرد في تقدير العلاقة بين الأحداث الفاشلة وشخصه. ويقوم الفرد بالربط الآلي والإحساس بالمسؤولية عن كل فشل و عدم القدرة أو التبعية.
- إن التعرف على أعراض الاكتئاب المتنوعة وخصوصا الجانب المعرفي منها مهم . ويرجع الفضل لبيك الذي أثار نقلة كبيرة في علاج الاكتئاب ثم من بعده يونغ. وتبقى التجارب التي أقيمت من طرف سولجمان إضافة أخرى أثرت النموذج المعرفي.

المراجع:

- 1- IMBlackburn ,J.Cottraux. Thérapie cognitive de la dépression. Masson p20.
- 2- D.Wilcocher. Le ralentissement comme système d action.
In :D.wilcocher. Le ralentissement dépressif. PUF. Paris 1983 p85.
- 3- D.Nollet, JThomas. Dictionnaire de psychothérapie cognitive et comportementale, Ellipses 2002 p126.
- 4- J. Young ; J.Klasko . Je réinvente ma vie , vous valez mieux que ce que vous pensez. Montréal, ed de l'Homme 1995 p95.
- 5- C.Mirabel-Sarron. Soigner les dépressions avec les thérapies cognitives. Dunod 2005. p2117
- 6- ديفد هـ. بارلو، الإضطرابات النفسية. دليل علاجي تفصيلي. المكتبة الأنجلو مصرية 2002 ص 571.
- 7- J.Cottraux. Dépressions réactionnelles : données cognitives et comportementales : In Les dépressions réactionnelles ; sous la direction de T Lempriere. Masson 1997 p258
- 8- Ch.Cungi, I.Druon Note. Faire face à la dépression. Retz. 2004 p39.
- 9- P.Janet. L'automatisme psychologique. Société P.Janet. CNRS Paris 1983.

مُقَوِّمَاتُ الْجَمَالِ فِي الْحَضَارَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ

د. سدي محمد الغوثي بسنوسي

(جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان)

ما اختلف النقاد في شيء قدر اختلافهم حول مفهوم الذوق والجمال، ومن ثمة، تذوق الجمال. فبين القيم الإنسانية نوع من القيم. مع كونه صعب التعريف. يلزم خلق الفن وتذوقه ملازمة وثيقة، كما يلزم تجربتنا لتلك الصفات الطبيعية التي ترافق الفن مرافقة دقيقة. تلك هي القيم الجمالية أو الجماليات التي تُعرَّف أحياناً بأنها فلسفة الفن¹ وأحياناً يزعم الزاعمون أن اهتمامها الأهم هو طبيعة الجمال. وكثيرون هم الذين يعتبرون هذين التعريفين مترادفين، بيد أنه يبدو واضحاً أنهما مختلفان، إذ قد يُوجد الجمال في أمكنة ليس للفن بها من علائق. ومفهوم الجمال هو واحد فقط من عدة مفاهيم في فلسفة الفن؛ أمّا السبب الذي جعلنا نوّكد قيمة الجمال فهو أننا، في سعينا إلى تقويم العمل الفني، نستطيع أن نُؤوله إلى العلوم المعيارية التي تهتمّ أولاً بالقيم الثلاث الأساسية التي فرّق بينها القدماء وهي: الحق والخير والجمال. وتكون أولى النتائج العملية لهذا المنهاج هي التمييز بين الفاعلية الجمالية والفاعلية الخلقية، بين القيم الجمالية والقيم الخلقية.

لقد اتفق على أن مظاهر الحياة الخلقية ليست شيئاً ذا صفات محدّدة تُميّزه عن المظاهر الحياتية الأخرى. فقد تتخذ تجارب الإنسان وسلوكياته جميعها طابعاً خلقياً إذا كان له حمل يؤثر على مجموع عاداته وتقاليده؛ وبهذا الاعتبار يكون لكل تجربة من تجاربه الجمالية مغزى خلقى. وبالعكس، فإن ما يُنعت بالسلوك الخلقى أو الحياة الخلقية قد يُمنح قيمة جمالية وهذا يؤدّي إلى التأليف ما بين جمال الأشياء في طبيعتها. وذلك عبارة عن توفّر صفة الجمال فيها. وجمالها الفني الذي هو عبارة عن توفّر العرض الجميل فيها (وما يترتب عليه من مفعول على العقل الذي يقوم بإدراكه). وقد سارت الأبحاث

الجمالية الغربية، لفترة طويلة، في محور هذا الرّمت النظري فانتهدت إلى فصل الجمال الطبيعي عن الجمال الفنيّ ومن ثمة إلى اعتبار أنّ الفنّ ليس تمثيلاً لشيء جميل وإلّا تمثيلاً لشيء جميل لشيء ما².

أمّا النّقد العربي، فلئن لم ينح هذا المنحى في دراسة الجمال والجماليات . لِمَا اتّسم به هذا الأخير من فلسفة نظرية، من ناحية، ولإنقاصه من أهميّة المضمون الأخلاقي للجمال، من ناحية أخرى . فقد كان للنّقاد المسلمين عموماً (والعرب على وجه الخصوص)، عبر التاريخ، وقفاتٌ تطبيقيةٌ مع الجمال ولمحات تعدّدت فيها نوافذه واختلّفت مجالاته حتّى صار عندهم مُثلاً في الحق والخير والمعرفة. فتحدّثوا عن صُوَرِهِ في السّماء والأرض وفي الإنسان والطبيعة والكون وفي الخالق إلى أن انتهوا إلى أنّ "الله جميل يحبّ الجمال".

ومن هنا نشأ الاتجاه الأخلاقي في أبحاث الجمال عند المسلمين فأروه في الأخلاق والأفعال الإنسانية، ورأوا أنّ عليهم أن يبتّوه في كلّ ما حولهم إذ أنّه . في تصويرهم . قدّر من الرّينة، له في النفس وقّع السّحر، يحملها إلى حال من الانسراح والبهجة ويبحث فيها السّكينة التي هي أقصى حالات الرّاحة النّفسيّة، طبقاً لقوله عزّ وجلّ:

{ هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ }³.

فكان التّصوّر الجمالي من هذا المنظور مرتبطاً دائماً . ولو ضمّنيّاً . بمفهوم الحكمة في سعيها إلى العلم بحقائق الأشياء ومعرفة أفضلها بأفضل العلوم، وفي ذلك تعليقٌ لمعطيات عقلية على أسباب كُليّة⁴. وهذا ينتهي بنا إلى صراحة القول أنّ التّحكّم في أيّ فنّ تقليدي وتعهّد أسرارهِ يُجيزان الحليّ التّقني والجمالي . معاً . في معالجة مسائله الخاصّة . فالمعمار إذا ما أحسن رسم حدود قوسٍ من الأقواس، فإنّه يضمن لشكله الثبات والأناقة لأنّ النّفع والجمال يتناظران في الفنون التّقليديّة، بل يتزاوجان فيها أحياناً، إذ هما وجهان لشمائل الكمال لا ينفصلان. وهذا ما يتّفق والحديث النبوي الشريف، في قوله (ص): "إِنَّ اللَّهَ كَتَبَ الْإِحْسَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ". فالإحسان يشترط الإتقان في العمل وهو صنيعٌ معروف أي أنّه يقرن بين الجمال والفضيلة، بين المنفعة الحسيّة التي ينالها صاحب العمل من عمله والمنفعة الأخلاقيّة التي يأملها من صنيعه، لأنّ الله عزّ وجلّ يرحم كلّ من عمل عملاً فأتقنه⁵. فالإحسان، إذن، طموحٌ إلى الكمالين: كمال الدّنيا وكمال الآخرة.

ويبقى هذا التصور لمفهوم الجمال في عالم الإسلام أساس البناء الأخلاقي والروحي لكل الفنون والصناعات التقليدية: فلكل عمل فيّ. مهما كانت درجته في البساطة أو التعقّد. قيمه بحد ذاته، بقطع النظر عما له من قيم اقتصادية. وقد تكون العدة في تحقيق ذلك العمل بسيطة كبساطة الكلمة واللفظ، أو الجص الذي يتحوّل. بحذق الفنّان ومهارته. من مادّة متواضعة وسريعة التّلف إلى زخارف بلورية تُباري نورانيّتها أوفر الأحجار الكريمة. فكأنّ الفنّان المسلم لم يعتن بتحسين أدواته ولا باختيار أثبت الموادّ وأدومها، قدر عنايته بتحسين عمله الذي أولاه كلّ همّته واندفاعه. وربّما أدركنا سبب هذا السلوك في وعيه الحادّ بالطبيعة الزائلة للأشياء: فما الفنّ عنده سوى مظهر موقوت وعابر يؤكّد قوله تعالى: { كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ }⁶، وأجود ثماره في تسخير قوَى المادّة لخدمة الإنسان. وفي هذه النقطة بالذات، يلتقي الفنّ بالمادّة الروحية: ففيها يتمثل فقر العدة مع فقر العبد " الفقير إلى الله " وينبّري جمال العمل وهجاً يعكس صفات الرّبّ الجميل الجليل.

ومجمل القول إنّ للصناعة الفنّية وجهين يُهيئانها لنقل منهاج خاصّ في الإنجازات الروحية. فهي، من جهة، عبارة عن تحويل نافع ودقيق لمادّة خام وغير متبلورة إلى شيء مشكّل على مثال تصوّري معيّن. وهي في هذا الصّوغ، وبشكل لا يقبل النزاع، صورة للعمل الذي يستوجب الإنسان تأديته في ذاته وعلى نفسه التّوّاقة إلى التأمّل في الحقائق الرّئائيّة والاتّصال بالله عن طريق الإشراق الوجداني؛ هذه النفس التي تضطلع بدور المادّة الأولى التي. وإن بدت غامضة التقاطيع ومبهمّة المبنى. فإنّها في الواقع كريمة الأصل، جزيلة الكمّين. ويبدؤ، من جهة أخرى، أنّ موضوع التأمّل ذاته مهياً بتصور سبقي للجمال المحسوس الذي ترتسم حدوده بحدود ما تدركه الحواس. فحتّى لو لم يكن كلّ صانع مطبوعاً بالفطرة على التأمّل بما تحمله هذه الكلمة من معنى عند الرهبانيّين، فإنّ القرابة الفكرية والروحية بين الفنّ والتأمّل في الإسلام كانت تكفي لدفع الأبعاد الباطنيّة للجمال، من وراء تلك الأشكال التي تكشف عن ظاهريّة العالم المحسوس، سيّما وأنّ المثاليّة الروحيّة، التي نبتينها من خلال قراءتنا لأخلاقيّة الحضارة الإسلاميّة، تهدف أساساً إلى تحسين طبيعة الإنسان. فهذا عمرو بن معدي كرب⁷ يقول:

ليس الجمال بمئزر * فاعلم وإن رديت بُرداً

أنّ الجمال معادِن * ومناقب أورثن مجدّاً⁸

وهذا حجّة الإسلام، الإمام أبو حامد الغزالي، يقول في بيان معنى الحُسن والجمال: "اعلم أنّ المحبوس في مضيق الخيالات والمحسوسات ربّما يظنّ أنّه لا معنى للحسن والجمال إلّا تناسب الخلقة والشكل وحسن اللون وكون البياض مشرباً بالحمرة وامتداد القامة، إلى غير ذلك ممّا يوصف من جمال شخص الإنسان. فإنّ الحسن الأغلب على الخلق حسنُ الأبصار وأكثر التفاهم إلى صور الأشخاص فيظنّ أنّ ما ليس مبصراً ولا متخيلاً ولا متشكّلاً ولا متلوّناً مقدّر فلا يتصوّر حسنه وإذا لم يتصوّر حسنه لم يكن في إدراكه لذّة فلم يكن محبوباً وهذا خطأ ظاهر. فإنّ الحسن ليس مقصوراً على مُدركات البصر ولا على تناسب الخلقة وامتزاج البياض بالحمرة. فإنّا نقول هذا خطّ حسن وهذا صوت حسن وهذا فرس حسن، بل نقول هذا ثوب حسن وهذا إناء حسن. فأنتي معي لحسن الصوت والخط وسائر الأشياء إن لم يكن الحسن إلّا في الصّورة... فاعلم أنّ الحسن والجمال موجود في غير المحسوسات إذ يقال هذا خلق حسن وهذا علم حسن وهذه سيرة حسنة وهذه أخلاق جميلة وإنّما الأخلاق الجميلة يراد بها العلم والعقل والعفة والشجاعة والتقوى والكرم والمروءة وسائر خلال الخير. وشيء من هذه الصّفات لا يدرك بالحواس الخمس بل يدرك بنبور البصيرة الباطنة..."⁹.

ولاشكّ في أنّ أظهر من يمثّل الدّاتيّة المتطرّفة في فهم الجمال - بأنّ اعتبره معي عقلياً أكثر منه صفةً عينية قائمةً في الشيء الجميل، مستقلةً عن كلّ إدراك - هم المتصوّفة الذين رأوا في الجمال معنيتين: أحدهما الجمال الذي يعرفه الجمهور، مثل صفاء اللون ولين الملمس وغيره ممّا يمكن كسبه، والثاني الجمال الحقيقي الذي يقضي بأن يكون كلّ عضو من الأعضاء على أفضل ما يجب أن يكون عليه من الهيئة والمزاج. وقد جاء في شرح "القصيدة الفارضية"¹⁰، أنّ الجمال الحقيقي صفةٌ أزليّةٌ لله تعالى، شاهده في ذاته أولاً مشاهدة علمية فأراد أن يراه في صنعه مشاهدة عينية فخلق العالم كمرآة شاهد فيه عين جماله عياناً. واعتقد الجرجاني¹¹ أنّ في الجمال من الصّفات ما يتعلّق بالرّضا واللّطف، بينما رأى فيه الكاشاني¹² أوصاف لطف الله ورحمته. وميّز ابن الدّبّاغ بين "الجمال المطلق" و"الجمال المقيد"¹³:

● فأما المطلق فهو الذي ينفرد به الحق تعالى دون خلقه، فلا يشاركه فيه غيره ولا يدركه سواه وعنه يقول الصديق الأكبر: "سبحان من لم يجعل سبيلاً إلى معرفته إلا بالعجز عن معرفته، تعالت سبحاته أن تدرك بسواه وعزت قسماته أن يُنال جانب عزها بسبب حاشاه".

● وأما الجمال المقيّد فهو نوعان:

أ - جمال كُليّ: يُعبّر عن نور قُدسي فائض من جمال الحضرة الإلهية، سرى في سائر الموجودات، علواً وسفلاً، باطناً وظاهراً. فأول إشراقه على عالم الملكوت ثم على عالم الجبروت. وهو عالم النفوس الإنسانية، ثم على القوى الحيوانية فالنباتية، ثم على سائر أجسام العالم السفلي على اختلاف أنواعها وتباين أجناسها. فما من ذرة من العالم إلا وقد أشرق عليها من هذا النور الإلهي والجمال القدسي بقدر احتمالها، وهو أظهر الأشياء ولا يدرك إلا بنور العقل. وكما أنّ نور الشمس به ظهرت الألوان والأشكال والصّور ولولاه لم تظهر للحسّ، فكذلك الجمال الكليّ لم يخل منه موجود، لكن لا يدركه على الحقيقة إلا من كانت ذاته كلية. والكليّ الذات هو الذي تُناسب ذاته جميع الذوات فيكون كلّها وتكون كلّها. وذلك أنّ العارف لما يناسب الأشياء كلّها بما له معها من الاشتراك في النور الإلهي الذي لم يخل عنه موجود لم ير ذاته غير ذلك النور ولا يرى الأشياء إلا ذلك، فيكون كلّها وتكون كلّها.

ب- جمال جزئيّ: وهو نور غلوي يتيسر للنفس الإنسانية عند إدراكها الصّورة الجميلة الحاصلة في لوح الخيال، تتهيّج به فتستعدّ لقبول إشراق نورٍ أشدّ روحانيةً منه من عالم الأنوار المقدّسة، يُعدها للمحبة التي تفضي بها إلى العشق. وهذا النوع من الجمال ينقسم في رأي المتصوّفين إلى ظاهر وباطن.

1. فالظاهر منه ما يتعلّق بالأجسام فلا يدرك إلا معها. وهو - وإن تعلّق بظاهر الجسم - مُنزّه عن الحلول فيه وإتّما معناه تجلّي النفس الإنسانية وإشراقها على بدنها بأنوار الجمال. ولا يدرك مجرداً من الحواسّ، وإتّما يدرك بنور العقل لدقّة معناه ولطافته. فإنّ العقل نور والجمال نور فالنور يستدعي النور ولا يدرك النور إلا بالنور.

2. والجمال الباطن ما تُفِيده الأنوار القدسيّة الإلهيّة إذا أشرقت على العقول الزكية من الاتّصاف بالعلوم الدينية وأسرار المعارف الرّبانيّة الموصلة إلى المحبّة الحقيقيّة والفضائل والكمالات. ولا يُدرك هذا الجمال إلّا العقول التي في غاية الصّفاء، المستنيرة من أنوار الله تعالى التي تكون سبباً لحصول محبّة الحقّ عزّ وجلّ بجملة القلب¹⁴.

هكذا قال المتصوّفون في مفهوم الجمال وعلاقة الشيء الجميل بالعقل الذي يُدركه. ونحن، إذن، لا نَحِيد عن الصّواب إذا قلنا إنّ البحث الجماليّ الإسلاميّ ارتبط أولاً بالبحث عن السّكينة والرحمة. وقد رَدّهما السهروردي¹⁵ إلى نور الله وفيضه إذ قال: "إنّ الله نور الأنوار ومصدر جميع الكائنات. فمن نوره خرجت أنوار أخرى هي عماد العالم المادّي والروحيّ والعقول المفارقة ليست إلّا وحداتٍ من هذه الأنوار تحرّك الأفلاك وتشرف على نظامها"¹⁶. و"إذا كان العالم قد برز من إشراق الله وفيضه، فالنفس تصل كذلك إلى بهجتها بواسطة الفيض والإشراق. فإذا تجرّدتنا عن الملذّات الجسميّة تجلّى علينا نور إلهي لا ينقطع مددّه عنّا. وهذا النور صادر عن كائن... هو الواهب لجميع الصّور ومصدر النفوس على اختلافها ويُسمّى الروح المقدّسة. أو بلغة الفلاسفة العقل الفعّال"¹⁷. ويرى محيي الدّين بن عربي¹⁸ أنّ الإنسان الكامل هو وحده الذي تتمثّل في صورته الكلمة في أصدق أوجه الكمال وأرقى التّجليات الإلهيّة¹⁹. فالإنسان هو "الحادث الأزليّ والنشئ الدائم الأبديّ، والكلمة الفاصلة الجامعة، قيام العالم بوجوده. فهو من العالم كفصّ الخاتم وهو محلّ النقش والعلامة التي يَخْتَم بها الملك على خزانته وسمّاه خليفة من أجل هذا، لأنّه تعالى الحافظ به خالقه كما يحفظ الختم الخزان... فلا يزال العالم محفوظاً ما دام فيه هذا الإنسان الكامل"²⁰ وفي هذا الإنسان يتحقّق الغرض من الخلق وهو أن الله أحبّ أن يعرف²¹.

في هذا الجوّ الباطني الثّري بالرموز والتّلميحات الصّوفية والذي فرضته بيئة ثقافية غدت ملائمةً لنُموّ الأفكار التأمليّة مثل الأفلاطونية الجديدة. التي تغلّبت في الشرق نهائياً على الأفكار الأرسطيّة. وأفكار السهروردي، صاحب الحكمة الإشرقيّة المتأثّرة بالمانويّة والفكر الصّوفي الفارسي الذي بلغ أوجه في أشعار جلال الدين الرومي، وأخيراً، مذهب ابن عربي ونظريته في الإنسان الكامل²²، كان طبيعياً أن يشارك الفنّ، بأشكاله المتنوّعة، في غمار الحياة الروحية وأن يقوم بدور هامّ وإيجابي في الإبلاغ عن كنوزها الدفينة بفضل امتلاكه لخصائص تعبيرية وأساليب إفصاحية جادّة، تُصوّر بشقّى الوسائل أحوال

النفس في بحثها عن حقيقة الله والكون. وهكذا تبدو الأعمال الفنية في التراث الإسلامي شاهداً على الأفكار الأساسية التي ميّزت النظرة الإسلامية للعالم في عصورها المختلفة، والتي مارست تأثيرها العميق في توجيه الجماليّة الإسلاميّة في صورة فنونها المتنوّعة.

فإنّنا ، عندما نتحدّث عن التّراث الزّاهر الذي تشمله الحضارة الإسلاميّة عبر العالم، نُسلّم بأنّه من الناحية الجمالية يُكوّن وحدةً متّصلةً أجزاؤها بعضها ببعض²³، إذ على الرغم من الاختلافات التي يمكن وصفها بأنّها فروقٌ في "اللهجة المحليّة"، فإنّ هناك خصائص ذات طابع غالب موحّد تجعل الفنون في دار الإسلام تتكلّم "نفس اللّغة" أساساً.

ولكن . مع إقرارنا بهذه الحقيقة . ينبغي أن نؤكد أنّنا لا نستطيع أن نتكلّم عن عصر واحد كبير، ازدهرت فيه كلّ الصناعات الفنيّة الإسلاميّة أو معظمها؛ كما لا توجد قمة عامّة تشمل العالم الإسلامي كلّّه في صناعة ما. ونجد، على العموم، أنّ التطوّر الفنيّ مرتبط بالازدهار السياسيّ في زمان معيّن أو مكان معيّن وهو الازدهار الذي يتمثّل في استتباب السلام والرخاء الاقتصادي ورعاية خاصّة من الأمراء للفنون (حتّى في البلاد ذات القوّة الابتكاريّة العظيمة). فإنّ هذه الظاهرة ليست مستمرة بل تحدّث على شكل موجات تنشأ عنها مراكز إبداع تختلف من وقت لآخر.

هذا الواقع أدّى إلى اتّخاذ موقف تجزيئي من الفنّ الإسلامي، مُوجّه إمّا إلى قطاع جغرافي ضيق من الرّقعة الإسلاميّة . ذي حدود تاريخية واسعة أو ضيقة . أو إلى موضوع معيّن له حدود جغرافية أوسع. وكان من نتيجة ذلك أن أصبح لدينا مختصّون في الفن الإسلامي المغربي الأندلسي أو المصري أو الإيراني أو التركي أو الهندي، بشقّي فروعهم وأشكاله، أو مختصّون في العمارة أو الخزف أو الزجاج أو المنمنمات أو السجاد في العالم الإسلامي كلّّه.

لكنّه قد لا يُعِيننا أن نتحدّث عن التّغيّرات الأسلوبية التي حدثت من عصر إلى عصر، ولا عن الاختلافات في الترتيب الأفقي حسب اختلاف الطبقات الاجتماعيّة أو الأجناس العرقية وغيرها، وهي سمات قد تُضَيّع منّا خطوط الرّبط بين اتّجاهات الفنّ ومدارسه في عالم الإسلام ، بقدر ما يعيننا أن نتحصّن وراء الفكرة التي تسود أذهان المهتمّين بالفنّ الإسلامي والتي تقول بوجود طابع إسلامي عام يتخطّى حدود الملامح الفرديّة التي أخرجها كلّ بلد وعصر. وإذا ما أخذنا هذا الهدف في اعتبارنا، فإنّنا

نجد أنّ العنصر الحاسم الذي يتوفّر بحقّ في كلّ أعمال الفنّ الإسلامي، أي السّمة التي كانت لها فتنة جماليّة بعيدة الأثر على الناظرين . من داخل العالم الإسلامي أو من خارجه . هي ذلك التناسق العام والتوازن القائم ما بين الأجزاء وكمال التكوين الفنيّ كلّهِ. ويبدو من المعقول أن نفتح البحث في هذا الاتجاه ونستخلص هذه العوامل المميّزة من الفنون الزخرفية والتصوير قبل غيرها، على اعتبار أنّهما أبرز الفنون التي شهدت المنطقة الإسلامية وأغزرها، وبالرغم من أنّنا نعلم أنّ العوامل نفسها موجودة بالمثل في العمارة.

لقد وصف الإمام الغزالي طبيعة هذه الظاهرة وصفاً جيّداً بقوله ²⁴ : "كلّ شيء فجماله وحسنه في أن يحضر كماله اللائق به الممكن له. فإذا كان جميع كمالاته الممكنة حاضرة فهو في غاية الجمال وإن كان الحاضر بعضها فله من الحسن والجمال بقدر ما حضر. فالفرس الحسن هو الذي جمع كلّ ما يليق بالفرس من هيئة وشكل ولون وحسن عُدوٍ وتيسرٍ وفّر عليه ؛ والخطّ الحسن كلّ ما جمع ما يليق بالخط من تناسب الحروف وتوازيها واستقامة ترتيبها وحسن انتظامها. ولكلّ شيء كمال يليق به وقد يليق بغيره ضده. فحسن كلّ شيء في كماله الذي يليق به فلا يحسن الإنسان بما يحسن به الفرس ولا يحسن الخطّ بما يحسن به الصّوت ولا تحسن الأواني بما تحسن به الثياب وكذلك سائر الأشياء" ²⁵.

ولمّا كان الكمال هو العامل الحاسم في توفير الحسن والجمال للأشياء، فسنجّه للكشف عن العناصر الأساسية للسمات الجمالية في الفنّ الإسلامي. وقد يكون من العبث محاولة وضع قوانين تحدّد فلسفة الجمال وعلاقتها بالتذوّق الفنيّ، خاصّة وأنّ اللّغة التي نحن بصدد دراسة مفرداتها تختبئ وراء التجريد وتتصل . لدرجة كبيرة . بحسائيّة الفنّان التي اكتسبها من ممارسته الطويلة، وأنّ الجمال ليس مقدّراً كمّياً نستطيع ببساطة أن نقابله بمقدارٍ قياسي. ولا شكّ في أنّ الموضوع شائك وطريف في الوقت نفسه، لإتصاله بجوانب كثيرة من المعرفة المعاصرة. إلّا أنّ هناك بعض المؤشّرات التي يمكن للناظر إلى العمل الفنيّ أن يستعين بها في ارتشاف متعته منه. فالمتملّ للوحة زخرفية، مثلاً، تجوس عيناه . دون أن يشعر . مع الخطوط مستكشفة علاقتها، في ارتفاعاتها وانخفاضها، في سكونها وحركاتها وفي اندفاعها ونقطة الاستقرار فيها؛ أي، بعبارة أخرى، تستقصي العينان في الخطوط نغماتها وتقلّباتها ثمّ تحكمان على العلاقات الخطيّة بأنّها منسجمة أم لا، وإنّ كانت تقول شيئاً أم هي خرساء.

ومن المعلوم في الفن الإسلامي أنّ لبّ المنظومة الزخرفية كامنٌ في طيّات **العريسة** وأنّ هذه الأخيرة مهَيّأة ومدبّرة وفقاً لإيحاء إثمّا هو تجريدّي بالطبع. هذا الاستنتاج، الذي نستشعره من خلال قراءتنا الأولى لفنّيّة العريسة، نستطيع أن نتبيّن فحوّاه من خلال دراستنا للوحدات التي يتألّف منها نسيجها التركيبي وبالوقوف على الحركة الناشئة عن ترتيب هذه الوحدات، صعوداً وهبوطاً، يَمَنَّةً وَيَسْرَةً، وفي كلّ مِيلٍ وانعطافٍ مُمكنٍ للحركة. فينتهي بنا هذا الاستقصاء إلى إبراز عدد من العناصر التلازمية، بعضها صريح وبعضها الآخر ضمير، وكلّها مقوّماتٌ شرطيةٌ تجتمع بقدر ما تُؤدّي من وظيفة لبسِ نفس الكائن البشري وتفرّجها.

¹ - راندال (ج. هـ.) وبوخلر (ج.)، **مدخل إلى الفلسفة**، ترجمة: ملحم قربان، دار العلم للملايين، بيروت، 1963 - ص 293.

² - حمدون (محمد أحمد)، **نحو نظرية للأدب الإسلامي**، دار الفنون للطباعة والنشر، جدة (د ت)، ص 70. وهي القضية التي اندفع الرومنسيون على أعقابها، ليؤكدوا أن "تمثيل الأشياء القبيحة" فن أيضاً. وهو ما عقب به المفكر الفرنسي شارل لالو على رأي كانط في أن الفن تمثيل لشيءٍ ماحتى لو كان قبيحاً. ومثله ما ذهب إليه بودلير في قصائده التي تحمل عنوان "زهو الشر".

³ - من سورة "الفتح": الآية 4.

⁴ - Burckhardt (T.), **L'Art de l'Islam, Sindbad**, Paris, 1986 - p. 293.

⁵ - إشارة إلى الحديث المأثور.

⁶ - من سورة "القصص": الآية 88.

⁷ - من بني زبيدة في اليمن. توفّي في حصار نهاوند (641 م). من الشعراء الفرسان في الجاهليّة، أدرك الإسلام فأسلم (631 م)، إلا أنه ارتدّ بعد موت النبي (ص).

⁸ - حمدون (م.أ.)، **نحو نظرية للأدب الإسلامي**، دار الفنون للطباعة والنشر، جدة (د ت)، ص 70.

⁹ - الغزالي (أبو حامد محمد)، **إحياء علوم الدين**، عالم الكتب، مكتبة عبد الوكيل الدروي، دمشق (د ت)، ص 256-257.

- الغزالي (أبو حامد محمد) - 453 هـ = 1059 م / 505 هـ = 1111 م - ولد في طوس (خراسان). من عظام فلاسفة العرب، تعلّم في نيسابور ثم أقام في بلاط نظام الملك السلجوقي وعلم في نظاميّة بغداد. انصرف إلى الحياة الصوفية. من مؤلفاته: **المنقذ من الضلال** و**تهافت الفلاسفة** و**إحياء علوم الدين**.

- 10 - قصيدة لعمر بن الفارض (1180-1234 م). وهو من مفكري الإسلام والمتصوفين. وفيها تحت رموز الألفاظ الغرامية الولة بالحق سبحانه وتعالى:
- "شرينا على ذكر الحبيب مدامة * سكرنا بها من قبل أن يخلق الكرم
وقالوا شربت الإثم كلا وإثما * شربت التي في تركها عندي الإثم".
- 11 - الجرجاني (علي بن محمد الشريف) - 1339 / 1413 م - متكلم وفيلسوف، علّم في شيراز ونقله منها تيمور إلى سمرقند. كتب عدة رسائل في الفلسفة وشروحا على أهم الكتب في أصول الفقه والفلسفة وعلم الهيئة.
- 12 - عبد الرزاق الكاشاني: عاش على أيام سعيد ملك فارس (1316 - 1335 م). ذهب مذهب أستاذه ابن العربي في التصوف وفسر أقواله ودافع عنه في الاصطلاحات الصوفية وتأويلات القرآن والرسالة في القضاء والقدر.
- 13 - الاصفهاني (أبو نعيم)، حلية الأولياء، القاهرة، طبعة الخانجي (بلا تاريخ). وكذلك:
- Anawati (G.C.) et Gardet (L.), *Mystique Musulmane*, Paris, 1961.
- 14 - الحفني (عبد المنعم)، معجم مصطلحات الصوفية"، مادة: جمال.
- 15 - السهروردي (شهاب الدين أبو حفص الصوفي الشافعي) - 1145 / 1234 م - شيخ الصوفية في بغداد. حج إلى مكة وتعزّف فيها إلى ابن الفارض. اشتهر بالوعظ والحديث. من مؤلفاته: عوارف المعارف في التصوف.
- 16 - السهروردي (شهاب الدين)، هياكل النور، طهران، 1898، ص ص. 28-32.
- 17 - السهروردي (شهاب الدين)، حكمة الإشراق، طهران، 1898، ص 371.
- 18 - محي الدين بن العربي الأندلسي (1165 - 1240 م). ولد في مرسية وتوفي بدمشق. صوفي أقام 30 عاما في الأندلس ثم رحل إلى الشرق. كان ظاهريا في العبارات، باطنيا في الاعتقادات. اتخذ دليلا لحياته "النور في قلبه، لا في الشريعة". من مؤلفاته الشهيرة: الفتوحات المكية وفصوص الحكم.
- 19 - يقوم مذهب ابن عربي على نظرية "الكلمة" - اللوغس - Logos - وقد استعمل ما لا يقل عن اثنين وعشرين مصطلحا لكي يعرّف هذه الفكرة التي يمكن أن يُنظر إليها من ثلاثة وجوه: الوجه المتعلق بعلم الوجود، أي: الأنطولوجي - وتبعا لذلك فإن "الكلمة" هنا تعتبر تصورا للعالم - ووجه صوفي، والوجه الثالث أسطوري (أي يرمز إلى أسطورة "الإنسان الكامل").
- 20 - تحدّث ابن عربي - بصفة خاصة - عن الإنسان الحقيقي أو الكامل (لا الإنسان بما هو حيوان). فقال: "إنه الكلمة الجامعة، كل ما في العالم جزء منه وليس الإنسان بجزء لواحد من العالم". وقال: "إن علم الله بذاته يصل إلى ذروته في هذا الإنسان الكامل".

- ينظر في هذا الموضوع: **فصوص الحكم**، القاهرة، 1946، ص ص. 50-56. ولنا تفاصيل أوفى عنه في كتاب عبد الرحمان بدوي، **الإنسان الكامل**، ط 2، الكويت، 1976، ص ص. 63-72.

²¹ - ابن عربي (م.د.)، **فصوص الحكم**، القاهرة، 1946، ص 48.

²² - إذا كان من المؤكد أن مذهب محي الدين بن عربي مارس تأثيره في الحياة الروحية والفلسفية الشرقية، فيبدو أنه لم يستطع التأثير في الأندلس حيث بقيت الأفكار الأرسطية. وبالنصوص آراء ابن باجة وابن رشد. تعيش إلى جانب النظرة الأشعرية الغالبة هناك.

²³ - Marçais (G.), **L'Art Musulman**, op. cit. - pp. 1-14.

²⁴ - الغزالي (أبو حامد)، **إحياء علوم الدين**، ج 4، ص 257، وكتابه: **كيمياء السعادة**، وهو أحد المؤلفات التي وضعها الغزالي في نطاق اهتماماته الصوفية. وقد ألّف الكتاب بالفارسية، وهو عبارة عن مختصر موجز لجزء من كتابه **إحياء علوم الدين**. وقد تُرجم إلى الأردية والعربية والألمانية وغيرها.

²⁵ - Ettinghausen (R.), **Al Ghazali on Beauty**, in: *Art and Thought* - London, 1947 - pp. 160 à 165.

- Coowaraswamy (Ananda K.), **Notes on the Philosophy of Persian Art**, in: *Ars Islamica* - V. 15-16 - 1951 - pp. 125-128.